

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARI İLE OKULDA KUŞAKLARARASI İKLİM ve
KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

Ender KAZAK

KOCAELİ 2016

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARI İLE OKULDA KUŞAKLARARASI İKLİM ve
KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

Ender KAZAK

Doç. Dr. Soner POLAT

KOCAELİ 2016

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARI İLE OKULDA KUŞAKLARARASI İKLİM VE
KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

(DOKTORA TEZİ)

Tezi Hazırlayan: Ender KAZAK

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 20.10.2016

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Yusuf CERİT



Jüri Üyesi: Doç. Dr. Soner POLAT

Tez Danışmanı



Jüri Üyesi: Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE



Jüri Üyesi: Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU



Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Mevlüt TAŞTAN



KOCAELİ 2016

ÖNSÖZ

Okul yöneticilerinin, okulun tüm süreç ve bileşenleri üzerinde etkileri vardır. Kuşaklararası iklim, okulda bulunan farklı kuşak bireyler arasında olumlu etkileşim, iletişim, işbirliği ve dayanışmaya dayalı havanın algılanış ve yaşanış biçimidir. Kuşaklararası öğrenme, meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma; bilgi ve deneyimlerini paylaşmada önemli bir yol ve araçtır.

Doktora öğrenimim boyunca bilgisini, vaktini esirgemeyen ve bana destek veren; zekâsına, üretkenliğine ve insan ilişkilerindeki evrensel üslubuna hayran olduğum değerli danışmanım Doç. Dr. Soner Polat'a teşekkür ederim. Ayrıca, tez izleme ve savunma jürimde yer alarak tezime önemli katkılar sağlayan Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE'ye; tez savunma jürimde yer alarak önemli katkılar sağlayan Prof. Dr. Yusuf CERİT, Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU ve Yrd. Doç. Dr. Mevlüt TAŞTAN'a çok teşekkür ederim.

Doktora öğrenimimin ders aşamasında bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım Doç. Dr. Şüheyda DOYURAN GÖKTÜRK hocama teşekkür ederim. Ayrıca, ne zaman "kapılarını çalsam" gülyüzle cevap bulduğum, Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlileri Yaser ARSLAN ve Gizem GÜNÇAVDI'ya teşekkür ederim. Hiç ders alamadığım fakat varlığı bana huzur ve güç veren, hocam Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY'e ayrıca teşekkür ederim.

Öğrenim hayatım boyunca hiç bir fedakârlıktan kaçınmayan sevgili annem Leman KAZAK ve babam Enver KAZAK'a; engin sabrı ve fedakârlığıyla yanımda olan eşim Havva KAZAK'a teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte gerektiği kadar yanlarında olamadığım sevgili çocuklarım, H. Yağız, İclal ve U. Kağan KAZAK'tan özür dilerim.

Düzce, 2016

Ender KAZAK

İÇİNDEKİLER

| | <u>Sayfa No</u> |
|---|-----------------|
| ÖNSÖZ..... | I |
| İÇİNDEKİLER..... | II |
| EKLER LİSTESİ..... | VI |
| ÖZET..... | VII |
| ABSTRACT..... | VIII |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | IX |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | X |
| MODELLER LİSTESİ..... | X |
| TABLolar LİSTESİ..... | XI |
| GİRİŞ | 1 |
| Problem Durumu..... | 1 |
| Araştırmanın Amacı..... | 7 |
| Araştırmanın Önemi..... | 8 |
| Sayıtlar..... | 10 |
| Sınırlılıklar..... | 10 |
| Tanımlar..... | 10 |
| BİRİNCİ BÖLÜM | 12 |
| ALANYAZIN TARAMASI | 12 |
| 1. Liderlik | 12 |
| 1.1. Liderlik Tanımları..... | 12 |
| 1.2. Liderlik Kuramları..... | 14 |
| 1.2.1. Özellikler Kuramı..... | 15 |
| 1.2.2. Davranışçı Kuramlar..... | 16 |
| 1.2.2.1. Ohio state üniversitesi araştırmaları..... | 16 |
| 1.2.2.2. Michigan üniversitesi araştırmaları..... | 17 |
| 1.2.2.3. Yönetim gözeneği kuramı: | 17 |
| 1.2.3. Durumsal Kuramlar..... | 17 |
| 1.2.3.1. Yol-Amaç kuramı..... | 18 |
| 1.2.3.2. Wroom ve Yetton'un normatif liderlik kuramı..... | 18 |
| 1.2.3.3. Fiedler'in durumsal liderlik kuramı..... | 18 |
| 1.2.3.4. Reddin'in 3 D Liderlik Kuramı..... | 19 |
| 1.2.3.5. Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramı..... | 19 |
| 1.3. Yeni Liderlik Yaklaşımları..... | 20 |
| 1.3.1. Dönüşümcü Liderlik (Transformasyonel Leadership) | 20 |
| 1.3.2. Etkileşimci Liderlik (Transaksiyonel Leadership)..... | 20 |
| 1.3.3. Karizmatik Liderlik..... | 21 |
| 1.3.4. Vizyoner Liderlik..... | 21 |
| 1.3.5. Etik Liderlik..... | 22 |
| 2. Öğretim Liderliği | 22 |
| 2.1. Öğretim Liderinin Etki Alanları..... | 24 |
| 2.2. Öğretim Liderliği ve Eğitim Liderliği Arasındaki İlişkisi..... | 25 |
| 2.3. Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği Arasındaki İlişki..... | 26 |
| 2.4. Öğretim Liderliğinin Davranış Boyutları..... | 27 |
| 2.4.1. Hedefleri iletme..... | 28 |
| 2.4.2. Öğretimi Denetleme..... | 29 |
| 2.4.3. Mesleki Gelişimi Teşvik..... | 30 |
| 2.4.4. Kaynakları Sağlama..... | 30 |

| | |
|--|-----------|
| 2.4.5. Teşvikler Sağlama..... | 31 |
| 2.4.6. Destek Sağlama..... | 31 |
| 2.5. Farklı Kuşaklarla İlişkilerde Liderlik Rollerini..... | 32 |
| 2.6. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki..... | 33 |
| 2.7. Öğretim Liderliği ile Öğrenme İklimi Arasındaki İlişki..... | 36 |
| 3. Örgüt İklimi..... | 39 |
| 3.1. Örgüt İklimi Tanımları..... | 39 |
| 3.2. Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü Arasındaki Farklar..... | 42 |
| 3.3. Örgüt İklimi Türleri..... | 43 |
| 3.3.1. Açık İklim..... | 43 |
| 3.3.2. Kapalı İklim..... | 44 |
| 3.3.3. Bağımsız İklim..... | 45 |
| 3.3.4. Bağımlı İklim..... | 46 |
| 3.3.5. Kontrollü İklim..... | 47 |
| 3.3.6. Samimi iklim..... | 47 |
| 3.3.7. Babacan iklim..... | 48 |
| 3.4. Örgüt İkliminin Boyutları..... | 48 |
| 3.5. Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler | 49 |
| 3.5.1. Örgütsel Yapı..... | 49 |
| 3.5.2. Örgütün Büyüklüğü..... | 49 |
| 3.5.3. Yönetim..... | 50 |
| 3.5.4. Örgütün Çevresi..... | 50 |
| 3.5.5. İletişim Biçimleri..... | 50 |
| 3.5.6. Örgütsel Amaçlar..... | 50 |
| 4. Okul İklimi..... | 51 |
| 4.1. Pozitif/sağlıklı Okul İklimi ve Çıktıları..... | 53 |
| 4.2. Öğrenen Örgüt Olarak Okullar ve Okullarda Bilgi Paylaşımının Önemi..... | 55 |
| 4.3. Bilgi Paylaşımı ve Öğrenmede İnfomal İlişkilerin Rolü..... | 57 |
| 5. Kuşaklararası İklim..... | 58 |
| 5.1. Kuşak Tanımları..... | 58 |
| 5.2. Kuşak Sınıflamaları | 60 |
| 5.2.1. Gelenekseller/Sessiz Kuşak/Yetişkinler (1900-1946)..... | 62 |
| 5.2.2. Bebek Patlaması Kuşağı (Baby Boomers/1947-1964)..... | 63 |
| 5.2.3. X Kuşağı (1965-1980)..... | 64 |
| 5.2.4. Y Kuşağı/Millennials (1981-2000)..... | 64 |
| 5.2.5. Z Kuşağı (2001 ve sonrası)..... | 66 |
| 5.3. Çalışma Yaşamında Kuşaklar..... | 66 |
| 5.4. Çalışma Yaşamında Kuşak Çatışmaları..... | 68 |
| 5.5. Çalışma Yaşamında Yaş Ayrımcılığı..... | 70 |
| 5.6. Kuşakların Yönetimsel Beklentileri..... | 72 |
| 5.7. Kuşaklararasılık ile İlgili Kavramlar..... | 73 |
| 5.7.1. Kuşaklararası Dayanışma..... | 74 |
| 5.7.2. Kuşaklararası İlişkiler..... | 75 |
| 5.7.3. Kuşaklararası Farklılıklar..... | 76 |
| 5.7.4. Kuşaklararası Mentorluk..... | 78 |
| 5.8. Kuşaklararası İklim..... | 80 |
| 5.9. Kuşaklararası İklim Boyutları..... | 82 |

| | |
|---|------------|
| 5.9.1. Kuşaklararası Kalıp Yargılar | 83 |
| 5.9.2. İşyerinde Kuşaklararası Engellenme..... | 84 |
| 5.9.3. Kuşaklararası Olumlu Duygulanım | 84 |
| 5.9.4. İşyerinde Kuşaklararası Etkileşim | 85 |
| 5.9.5. İşyerinde Kuşaklararası İçermecilik | 86 |
| 5.10. Türkiye’de Kuşakların Demografik Dağılımı ve Çalışma Yaşamındaki Oranları..... | 86 |
| 5.10.1. Türkiye’de Kuşakların Demografik Dağılımı..... | 87 |
| 5.10.2. Türkiye’de İşgücü ve İstihdam İçindeki Kuşakların Oranları..... | 88 |
| 6. Kuşaklararası Öğrenme..... | 89 |
| 6.1. Kuşaklararası Öğrenmeye İlişkin Tanımlar..... | 90 |
| 6.2. Okulda Kuşaklararası Öğrenme..... | 92 |
| 6.3. Okulda Kuşaklararası Öğrenmenin Önündeki Engeller..... | 94 |
| 6.4. Kuşaklararası Eğitim ve Öğrenme Programları..... | 95 |
| 6.5. Kuşaklararası Öğrenmenin Çıktıları..... | 96 |
| 6.5.1. Ailede Kuşaklararası Öğrenme ve Çıktıları..... | 97 |
| 6.5.2. Örgütlerde/Okulda Kuşaklararası Öğrenme ve Çıktıları..... | 97 |
| 6.5.3. Kuşaklararası Öğrenmenin Genç ve Yaşlı Kuşaklar İçin Yararları..... | 99 |
| 6.5.4. Kuşaklararası Öğrenmenin Toplumsal Faydaları..... | 100 |
| 6.6. Kuşaklararası Öğrenme ile Yaşam Boyu Öğrenme İlişkisi..... | 101 |
| 6.7. Kuşaklararası Öğrenme ile Örgütsel Öğrenme İlişkisi..... | 102 |
| 6.8. Kuşaklararası İklim ile Kuşaklararası Öğrenme İlişkisi..... | 104 |
| 7. İlgili Araştırmalar..... | 106 |
| 7.1. Öğretim Liderliği Üzerine Yapılmış Araştırmalar..... | 107 |
| 7.1.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar..... | 107 |
| 7.1.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar..... | 109 |
| 7.2. Öğretim Liderliğinin Örgüt İklimi ve Öğrenme İklimi ile İlişkisi Üzerine Yapılmış Araştırmalar..... | 113 |
| 7.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar..... | 113 |
| 7.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar..... | 115 |
| 7.3. Okullarda Kuşaklararası Öğrenme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar..... | 118 |
| 7.3.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar..... | 118 |
| 7.3.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar..... | 119 |
| İKİNCİ BÖLÜM..... | 120 |
| ARAŞTIRMA YÖNTEMİ..... | 120 |
| 1. Araştırma Modeli..... | 120 |
| 2. Araştırma Evreni ve Örneklemi..... | 120 |
| 3. Veri Toplama Araçları..... | 126 |
| 3.1. Öğretim Liderliği Ölçeği..... | 127 |
| 3.2. Kuşaklararası İklim Ölçeği..... | 133 |
| 3.3. Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği..... | 137 |
| 4. Veri Toplama Araçlarının Dağıtılması ve Toplanması..... | 141 |
| 5. Verilerin Analizi..... | 141 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM..... | 144 |
| BULGULAR..... | 144 |
| Öğretmenlerin Öğretim Liderliği ve Alt Boyutları ile Kuşaklararası Öğrenme ve Kuşaklararası İklim İlişkin Algı Düzeyleri..... | 144 |

| | |
|--|-----|
| Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları ve Alt Boyutları ile Okulda Kuşaklararası İklim ve Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişki..... | 145 |
| Kuşaklararası İklimin Ara Yordayıcı Etkisi..... | 152 |
| SONUÇ ve TARTIŞMA | 158 |
| Sonuç ve Tartışma..... | 158 |
| Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma..... | 158 |
| İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma..... | 161 |
| Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma..... | 163 |
| Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma..... | 165 |
| Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma..... | 168 |
| Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma..... | 170 |
| Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma..... | 171 |
| Öneriler | 173 |
| Uygulayıcılara Öneriler..... | 173 |
| Araştırmacılara Öneriler..... | 175 |
| KAYNAKÇA | 177 |

EKLER

| | |
|---|-----|
| Ek-1. Öğretim Liderliği Değişkenine İlişkin Histogram ve Normal Q Q Plot Grafiği..... | 196 |
| Ek 2: Kuşaklararası Öğrenme Değişkenine İlişkin Histogram ve Normal Q Q Plot Grafiği..... | 197 |
| Ek 3: Kuşaklararası İklim Değişkenine İlişkin Histogram ve Normal Q Q Plot Grafiği..... | 198 |
| Ek 4: Öğretim Liderliği Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı..... | 199 |
| Ek 5: Kuşaklararası İklim Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı..... | 201 |
| EK 6. Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı..... | 202 |
| Ek 7. Anket Formu..... | 203 |
| Ek 8: Kuşaklararası İklim Ölçeği İçin, Scott King'in Onayı..... | 206 |
| Ek 9: Öğretim Liderliği Ölçeği İçin, Paul Lineburg'un Onayı..... | 207 |
| Ek 10: Anket Uygulama İzni..... | 208 |
| Ek 11: Araştırmacının Özgeçmişi..... | 209 |

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine, okulda kuşaklararası iklime ve kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algı düzeylerini saptamak ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı, ilişkisel nitelikte betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2015–2016 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okulları ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada, öğretim liderliğine ilişkin veriler, Lineburg (2010) tarafından geliştirilen, “Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Üzerindeki Değişimde Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Etkileri” ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Kuşaklararası iklime ilişkin veriler, King (2010) tarafından geliştirilen, “İşyerinde Kuşaklararası İklim Ölçeğinin Geliştirilmesi” ölçeği aracılığıyla ve son olarak öğretmenlerin kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algıları, araştırmacı tarafından geliştirilen kuşaklararası öğrenme ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları göstermelerine, kuşaklararası iklime ve kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretim liderliği ile kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki; kuşaklararası iklim ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir. Kuşaklararası iklimin, öğretim liderliği ile kuşaklararası öğrenme arasında aracı değişken olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretim liderliği, kuşaklararası iklim, kuşaklararası öğrenme, öğretmen, okul yöneticisi

ABSTRACT

The goal of this study is to determine the levels of perception related to the ability of school administrators to put their instructional leadership skills into practice and comport themselves properly, intergenerational learning, and the intergenerational atmosphere in schools, and also to establish the relationship between these variables.

This study is a qualitative descriptive research project which makes use of the relational screening model; it was conducted during the 2015-2016 academic year. The study population consists of elementary, middle, and high (secondary) schools in Düzce province as well as schools in 7 central districts connected to said province and the teachers who work there. In this study, data related to instructional leadership was collected using the scale developed by Lineburg (2010), found in "*The influence of the instructional leadership of principals on change in teachers' instructional practices*". Similarly, data related to intergenerational atmosphere was collected using the scale developed by King (2010) in "*Development and validation of the workplace intergenerational atmosphere scale*", while data concerning intergenerational learning was collected using the "intergenerational learning scale", which was developed independently by the researcher.

This study found that both teachers' and school administrators' perceptions regarding the intergenerational atmosphere in the school, intergenerational learning, and their demonstration of suitable instructional leadership behaviors were consistently high-level. In addition, a moderate, positive correlation between instructional leadership and intergenerational atmosphere/intergenerational learning was found, as was a moderate, positive correlation between intergenerational atmosphere and intergenerational learning. Intergenerational atmosphere was identified as the mediating variable between instructional leadership and intergenerational learning.

Key Words: Instructional leadership, intergenerational atmosphere, intergenerational learning, teacher, school administrators

KISALTMALAR LİSTESİ

ÖL: Öğretim liderliği

KAI: Kuşaklararası iklim

KAÖ: Kuşaklararası öğrenme

MG: Mesleki gelişimi teşvik

KS: Kaynak sağlama

AI: Amaçları iletme

TS: Teşvikler sağlama

DS: Destek sağlama

ÖD: Öğretimi denetleme

KE: Kuşaklararası kalıp yargılar

IKE: İşyerinde kuşaklararası engellenme

IKI: İşyerinde kuşaklararası içermecilik

OE2: Kuşaklararası olumlu duygulanım

IKAE: İşyerinde kuşaklararası etkileşim

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|-----|
| Şekil 1: Birinci Modele İlişkin Aracılık Testinde Birinci Aşama ve Standardize Edilmiş Katsayı Değerleri..... | 153 |
| Şekil 2: Birinci Modele İlişkin Aracılık Testinde İkinci Aşama ve Standardize Edilmiş Katsayı Değerleri..... | 153 |
| Şekil 3: İkinci Modele İlişkin Aracılık Testinde Birinci Aşama Ve Standardize Edilmiş Katsayı Değerleri..... | 155 |
| Şekil 4: İkinci Modele İlişkin Aracılık Testinde İkinci Aşama Ve Standardize Edilmiş Katsayı Değerleri..... | 157 |

MODELLER LİSTESİ

| | |
|-----------------------------------|---|
| Model 1: Araştırmanın Modeli..... | 6 |
|-----------------------------------|---|

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|-----|
| Tablo 1: Farklı Kaynaklarda Kuşak Sınıflandırmaları..... | 61 |
| Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Kuşak Sınıflandırması..... | 62 |
| Tablo 3: Kuşakların Genel Nüfus İçindeki Dağılımı..... | 88 |
| Tablo 4: Nüfusun Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre İşgücü ve İstihdam İçindeki Dağılımı..... | 88 |
| Tablo 5: Kuşakların İşgücü ve İstihdam İçindeki Oranları..... | 89 |
| Tablo 6: Evren Dâhilindeki Okul Türleri ve Bu Okullarda Çalışan Öğretmen Sayıları..... | 121 |
| Tablo 7: Okul Türlerine Göre Evreni Oluşturan Öğretmen ve Seçilen Örneklem Sayıları..... | 122 |
| Tablo 8: Ölçeklerin Dağıtım Dönüş ve İşlenme Bilgileri..... | 123 |
| Tablo 9: Örneklemeye İlişkin Kişisel ve Kurumsal Bilgiler..... | 124 |
| Tablo 10: Öğretim Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bazı Uyum İyiliği İndeksleri..... | 129 |
| Tablo 11: Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğine İlişkin KMO ve Barlett's Testi Sonuçları..... | 138 |
| Tablo 12: Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri..... | 138 |
| Tablo 13: Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğine İlişkin Toplam Açıklanan Varyans..... | 139 |
| Tablo 14: Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğinin DFA'da İyilik uyum indeks kabul aralıkları..... | 140 |
| Tablo 15: Öğretim Liderliği, Kuşaklararası Öğrenme ve Kuşaklararası İklim Değişkenlerine İlişkin Normallik Dağılımı Sonuçları..... | 142 |
| Tablo 16: Öğretim Liderliği ve Alt Boyutları ile Kuşaklararası İklim ve Kuşaklararası Öğrenmeye İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... | 144 |
| Tablo 17: Öğretim Liderliği, Kuşaklararası İklim ve Kuşaklararası Öğrenmeye İlişkin Korelasyon Değerleri..... | 145 |
| Tablo 18: Öğretim Liderliği ve Alt Boyutları ile Kuşaklararası İklim ve Kuşaklararası Öğrenmeye İlişkin Korelasyon Değerleri | 146 |
| Tablo 19: Öğretim Liderliğinin Kuşaklararası İklimi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları..... | 147 |
| Tablo 20: Öğretim Liderliğinin Alt Boyutlarının Kuşaklararası İklimi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... | 147 |
| Tablo 21: Öğretim Liderliğinin Kuşaklararası Öğrenmeyi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları..... | 148 |
| Tablo 22: Öğretim Liderliğinin Alt Boyutlarının Kuşaklararası Öğrenmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... | 149 |
| Tablo 23: Kuşaklararası İklimin Kuşaklararası Öğrenmeyi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları..... | 150 |
| Tablo 24: Öğretim Liderliği ile Kuşaklararası İklimin Kuşaklararası Öğrenmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... | 151 |

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitim hizmetlerinin niteliğini belirleyen birçok değişken vardır. Bu değişkenlerin bir kısmı okul yöneticilerinin kontrolleri atındayken bir kısmı da okul yöneticilerinin kontrol alanlarının dışındadır. Okul yöneticilerinin, kendi kontrolleri altında olan değişkenlerin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayarak, eğitimin niteliği üzerinde önemli etkilerinin olduğu söylenebilir (Sağır, 2011). Okulun temel işlevi ise, sadece öğrenciler için değil, öğretmenler, veliler, çalışanlar, hatta tüm toplum için bir öğrenme yeri olmasıdır. Okul yöneticisi, bu öğrenenlerin öğrenmelerini kolaylaştıracak gerekli kaynakları sağlayan, ortamı hazırlayan, öğrenmeyi destekleyen ve böylece öğrenmeye liderlik yapan kişidir (Şişman, 2004).

Okul yöneticilerinin öğrenmeyi destekleyen ve öğrenmeye liderlik yapan bir kişi olması gerekliliğinden söz etmekle birlikte, akademisyenler arasında liderliğin evrimine ve tanımına ilişkin, üzerinde anlaşılan net bir görüş yoktur. Tanımlar, keyfi-rastgele ve subjektiftir (Black, 2010). Araştırmalar, liderlik stilleri ile okulun performansı, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısı arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Buluç, 2009). Ayrıca liderlik tarzı ile öğretmenin iş performansı arasında anlamlı bir ilişki vardır (Adejumobi ve Ojikutu, 2013; Enueme ve Egwunyenga, 2008).

Liderlik biçimleri durumsallık gösterse de, öğretim liderliği okul yöneticilerinin her zaman sahip olması gereken liderlik biçimlerinden biridir. Öğretim lideri olan bir okul yöneticisi için, uygun okul ikliminin ve ortamının hazırlanması ve sürdürülmesi önem arz etmektedir (Ayık ve Şayir, 2014). Okul liderliği ve yönetimi bakımından, okul yöneticisinin öğretim lideri olarak rolü, birçok

mevcut sorunun çözülmesi, okul kapasitesinin artırılması, öğretmenlerin yeteneklerinin geliştirilmesi ve öğretme ve öğrenme için daha elverişli bir ortamın sağlanması açısından önemlidir (Niqab, Sharma, Mei Wei ve Maulod, 2014). Bu yüzden, okul liderinden beklenen davranışın olumlu, güçlü ve düzenli bir okul iklimi geliştirmek olduğu söylenebilir (Çamur, 2006). Liderlik tarzı ve örgüt iklimi arasındaki uyumsuzluk, çalışanların enerji ve yeteneklerinin israfına yol açacak, üretim faktörleri ve insan kaynaklarının örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için uyum içinde çalışmasını engelleyecek; yani insan ve fiziksel varlıkların israfına, dolayısıyla başarısızlığa neden olacaktır (Eshraghi, Harati, Ebrahimi ve Nasiri, 2011). Liderlik davranışı ve örgüt iklimi, herhangi bir organizasyonda çalışan bağlılığını sağlamada önemli rol oynamaktadır (Pyngavil, Gupta ve Singla, 2012). Örgüt iklimi ile öğretmenlerin iş motivasyonu ve iş tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu da gözlenmiştir (Oladipo, 2013).

Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının okullar, öğretmenler, öğrenciler; okul iklimi ve öğrenme iklimi üzerinde önemli etkileri ve sonuçları vardır.

Örgüt iklimi, öğretmenler tarafından yaşanan ve algılanan okul ortamının göreceli niteliğidir. İklim, öğretmenlerin davranışlarını etkiler ve okuldaki davranışlara yönelik ortak algılar üzerine kuruludur; öğretmenlerin aralarındaki etkileşimden ve iletişimin niteliğine bağlı olarak ortaya çıkar. Okulun iklimi dendiğinde, okulun kişiliği akla gelir. Yani birey için kişilik neyse, okul için de iklim olur (Hoy ve Miskel, 2012). Olumlu bir örgüt iklimi, öğretmenlerin moral, motivasyon ve bağlılık duygularına etki etmekte, örgüt içi ilişkilerin güven ve etkileşim içinde olmasını sağlamakta, böylece işgücü verimliliğinin ve performansın artmasını sağlayarak sürdürülebilir başarıyı gerçekleştirmektedir (Halis ve Uğurlu, 2008). Olumlu bir örgüt iklimi, aynı zamanda olumlu bir öğrenme ikliminin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir.

Öğrenme iklimi kavramı, okul veya örgüt iklimi kavramına göre görece daha yeni sayılabilir (Çamur, 2006; Bora, 2010; Bozdoğan ve Sağnak, 2011 ve Bozdoğan, 2010). Öğrenme iklimi, öğrenen örgütler ve öğrenen okullar ile ilgili yapılan

araştırmaların çoğalmasıyla ön plana çıkmıştır (Bozdoğan ve Sağnak, 2011). Öğrenme iklimi kavramı, öğrenmeyi etkileyen tüm değişkenleri kapsamaktadır (Çamur, 2006 ve Bora, 2010). Pozitif bir öğrenme iklimi, çalışanları olumlu yönde etkiler ve davranışlarına olumlu yönde yansır (Çamur, 2006). Öğrenme ikliminin farklı kuşak öğretmenler arasında gerçekleşmesinde, kuşaklararası olumlu iklimin katkısının olabileceği söylenebilir. Kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme kavramlarını tanımlamadan önce kuşak kavramına bakmakta yarar vardır.

“Kuşak” kavramı, bir yandan, aile pozisyonlarına ve ilişkilerine atıfta bulunur. Yani çocuk, ebeveyn veya büyük ebeveyn olma bakımından hayatın gidişatının aşamalarına işaret eder. Diğer yandan, ömür süresince meydana gelen belirli sosyal, politik olaylar ile ortak deneyim ve anlayışlar etrafında oluşmuş sosyal kimliğin yaş temelli bir formu olarak, daha geniş bir sosyo-ekonomik bakış açısını kapsar. Aile temelli kuşaklar, dönüşüme daha çabuk maruz kalırken, Cohort (kuşak) grupları uzun süreli fakat daha az somut dönüşüme maruz kalırlar (Field, 2013). Cohort teorisi, kuşakların benzer zaman aralıklarında yer aldıkları ve bu şekilde o gruba özđü belirli bir dünya görüşü oluşturan benzer tarihsel olaylar yaşadıkları kanısındadır. Diğer bir deyişle, aynı zaman diliminde büyüyen insanların, davranışlarını, tutumlarını, değerlerini ve fikirlerini şekillendirecek benzer yaşam deneyimlerine sahip olduklarını öne sürer. Bu teoriye göre yaş ve tecrübenin farklı yönleri, çalışanın tutum ve davranışlarını belli şekillerde etkilemektedir (Meglino ve Ravlin, 1998; akt: Ropes, 2013). 21. yy toplumlarında yeni bir sosyal gerçek olan yaşlanma sürelerindeki artış, kuşaklararası uyuma ve kuşaklar arasındaki işbirliği ihtiyacına dikkatleri çekmiştir. Yaşlılık sürelerinin uzaması ile yaşlıların örgüt içindeki rolü giderek daha da önemli hale gelmiş, kuşaklararası bağlantıların ve ilişkilerin önem kazanmasına yol açmıştır (Kraşovec ve Kump, 2010). Örgütlerde kuşaklararası bağlantı ve ilişkilerin olumlu kuşaklararası iklimi etkilemesi, aynı zamanda kuşaklararası iklimden etkilenmesi mümkündür.

King'in (2010) çalışmasından ve örgüt iklimi tanımlarından yola çıkarak, kuşaklararası iklim kavramının, kuşaklar arasında olumlu etkileşimin, karşılıklı kabullenimin ve duygulanımın olduğu; kuşakların olumsuz kalıp yargılardan ve karşılıklı engellemelerden uzak durduğu bir örgütsel hava olduğu söylenebilir.

Kuşaklararası iklim, örgütte bulunan farklı kuşak bireyler arasında olumlu etkileşim, iletişim, işbirliği ve dayanışmaya dayalı atmosferdir. Kuşaklararası iklim, hem örgütün genel ikliminden etkilenen hem de bu genel iklimi etkileyen çift yönlü bir algılayış şeklidir denilebilir. Genel bir anlatımla örgüt ikliminin kuşaklar arasında gerçekleşme ve algılanma biçimidir denilebilir. İşte bu iklimin olumlu olması kuşaklararası öğrenmeye katkı sağlayabilir.

Kuşaklararası öğrenme (KAÖ) tarih boyunca, ailede, işyerinde, olaylarda, ritüellerde vb. çeşitli ortamlarda gerçekleşmiş bir olgudur. Yaşlı insanlar, daima gençlere bilgilerini aktarmıştır. Günümüzde KAÖ, geleneksel yaklaşım olarak bilinen bilginin tek yönlü olarak yaşlılardan gençlere aktarımından daha fazlasıdır. Yeniliklerin hızlı gelişimi ve yeni problemler, kuşaklar arasında bir işbirliği yaklaşımını ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (Liçen, 2010).

KAÖ, bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasında farklı kuşaklar arasında gerçekleşen etkileşimli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ropes, 2013). KAÖ, farklı kuşaklarda yer alan insanları daha uyumlu toplulukların inşasına katkıda bulunma, kuşaklar arasında saygı ve anlayış geliştirme amacı ile farklı kuşaklardan insanların karşılıklı olarak bilgi ve becerilerini yararlı etkinliklerle paylaştıkları etkileşim sürecidir (Wermundsen, 2007). KAÖ, örtük bilginin kuşaklar arasında transferini kapsayan bir hayat boyu öğrenme çeşididir. Bu öğrenme şekli, resmi olmayan, çoğunlukla plansız ve kendi kendini yöneten bir öğrenmedir. Durumsaldır ve kişisel konuşmalar ve etkinlikler yoluyla deneyimsel bir öğrenme şeklidir (Cherri Ho, 2010).

Bu kadar önemli fonksiyonları yerine getirmesine rağmen kuşaklararası öğrenmenin okullarda uygulanmasına ilişkin alanyazında yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bununla birlikte diğer bazı araştırma sonuçlarından yola çıkılarak kuşaklararası öğrenmeyi gerekli kılan durumlar anlaşılabilir. Örneğin, araştırmalar üç yıldan düşük kıdeme sahip deneyimsiz öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlere göre daha az etkili olduğunu, deneyimin etkisinin ise beş yıldan sonra ortaya çıkmaya başladığını göstermiştir. Kıdem ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişki doğrusal olmasa da, yetişkin (görece yaşlı) öğretmenlerin her zaman gelişim ve öğrenmeye

açık olmadıkları ve işlerinde yorgun oldukları da bilinen bir gerçektir (İlğan, 2013). Şahin ve Arcagök (2014), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada, bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiğini, bu boyutlarda en düşük yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin otuz bir yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin olduğunu tespit etmişlerdir. Çokça dile getirilen değişim ve yenilik söylemlerine rağmen, okullarda hala geleneksel eğitim anlayışının hâkim olduğu ve yeni eğitim yaklaşımlarının tam olarak benimsenemediği (Akpınar ve Gezer, 2010) görülmektedir. Nitekim Çandar ve Şahin (2013), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yapılandırmacı programı uygulama konusunda zorluk çektiklerini, yapılandırmacı yaklaşımla öğretimi etkin kılmamanın yollarından birinin, öğretmenler arası bilgi alışverişinin sağlanmasıyla mümkün olabileceğini tespit etmişlerdir.

Laverty ve Burton (2004)'un, Amerika'nın geleceğine Dair Ulusal Komisyon raporundan aktardığına göre (akt: Töremen ve Pekince, 2011), 2010-2011 eğitim öğretim yılında 100.000 deneyimli öğretmenin emekli olup işi bırakacağı ve 10 yıldan daha kısa bir süre içinde günümüz öğretmenlerinin yarısından fazlasının şimdiki işlerini yapmayacakları ve bu durumun, deneyimli öğretmenlerin yerinin deneyimsiz öğretmenlerin alacakları vurgulanmaktadır. Problemin çözümüne ilişkin ise, zorluklarla kazanılan deneyim dolu yılların kaybının telafi edilmesi için, deneyimli ve yeni başlayan deneyimsiz öğretmenlerin bir arada oldukları öğrenen takımların oluşturulabileceği öne sürülmektedir. Böylece, deneyimli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini aktarabilecekleri; eğitim sistemi içinde kalarak, deneyimsiz öğretmenlere yardımcı olacakları ve okullarını akıllı öğrenen örgütlere dönüştürebilecekleri vurgulanmaktadır.

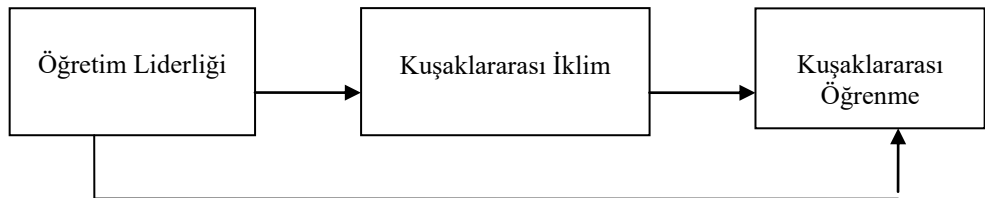
Buraya kadar anlatılanların ışığında, okullarda kıdemsiz öğretmenlerin etkililiğindeki eksiklikleri gidermede, kıdemli öğretmenlerin gelişim ve öğrenmeye açık olmamalarındaki sorunları gidermede; kıdemli öğretmenlerin yani eski kuşak öğretmenlerin bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler konusundaki eksikliklerini gidermede kuşaklararası öğrenmenin, önemli sorunları gidermede bir araç olabileceği söylenebilir. İşte yukarıda belirtilen eski ve yeni kıdeme sahip yani eski ve yeni kuşaklar arasındaki bu bilgi alışverişinde, kuşaklararası iklimin olumlu olması önem

arz etmektedir. Çünkü okullarda kuşaklararası iklimin olumlu olması öğretmenler arasındaki bilgi ve deneyim alışverişine zemin hazırlar. Kuşaklararası iklimin olumlu olması sonucu ortaya çıkan güçlü meslektaş ilişkileri ise öğretmenlerin işbirliği ve dayanışma yapmasına olanak sağlar. Öğretmenler fikir alışverişinde bulunurlar, başarılarını paylaşırlar, zorlu sorunları çözmeye çalışırlar ve başarılı öğretim için koşulları geliştirirler (Polat vd., 2016). Kuşaklararası olumlu iklimi sağlamada, aynı zamanda bir öğretim lideri olması gereken okul yöneticilerinin rolü büyüktür. Lane (1991), öğretim liderliğinin, öğretmenlerin öğrenmelerine olanak sağlamak adına, öğrenme ortamlarının gelişmesine yardımcı olmak için tasarlandığını ileri sürmüştür (akt: Xiao Jun, 2014). Negatif ve verimsiz bir öğrenme ortamının ve iklimin oluşmasında okul yöneticilerinin liderlik stillerinin büyük rolleri olduğu bilinmektedir. Okul lideri olarak bir okul yöneticisinin, öğrenme iklimi üzerinde derin bir etkisi vardır (Pepper ve Thomas, 2002).

Görüldüğü gibi alanyazın, KAÖ'nün, hem düşük kıdeme ve deneyime sahip öğretmenlerin hem de kıdemli ve deneyimli öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeye ve deneyimlerini paylaşmaya olan gereksinimi ortaya koymaktadır. Bunu sağlamada, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile KAI'nin önemli etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. KAÖ ile bireysel bilgi ve deneyimlerin örgütsel bilgi ve uygulamaya dönüşebileceği, örgütsel öğrenme sürecine ve öğrenen örgüt olma durumuna katkı sağlayabileceği söylenebilir. Buraya kadar anlatılanlara dayalı olarak araştırmanın modeli, Model 1'de gösterilmiştir.

Model 1.

Araştırmanın Modeli



Öğretim liderliği ile ilgili alanyazında çeşitli değişkenler ele alınarak araştırmalar (ilgili araştırmalar ve sonuç bölümünde) yapılmış olmakla birlikte, okullarda KAİ ve KAÖ ile ilişkisini ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa yukarıda ifade edildiği gibi, okul yöneticilerinin, okulun tüm bileşenlerinin etkililiği, verimliliği ve performansı üzerinde önemli etkileri vardır.

Araştırmada, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda KAİ ve KAÖ'ye ilişkin algıları ile bu değişkenler arasındaki ilişki ele alınmıştır. Ortaya çıkacak sonuçlar ışığında öğretim liderliği, kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme alanında yapılan çalışmalara ve bu alandaki uygulamalara katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ve okulda kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algı düzeylerini saptamak ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, okulda kuşaklararası iklime ilişkin algı düzeyleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin, okulda kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri nelerdir?
4. Yöneticilerin, öğretim liderliği davranışları ve alt boyutları ile okulda kuşaklararası iklim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Yöneticilerin, öğretim liderliği davranışları ve alt boyutları ile okulda kuşaklararası öğrenme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okulda kuşaklararası iklim ile kuşaklararası öğrenme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Okulda kuşaklararası iklim, öğretim liderliği ile kuşaklararası öğrenme arasında ara yordayıcı mıdır?

Araştırmanın Önemi

21. yüzyılın başlarından itibaren, liderlik kalitesinin okul ve öğrenci üzerinde önemli bir fark yarattığı şeklindeki yaygın inançtan dolayı, öğretim liderliğine ilgi artmıştır. Eğer, öğrencileri için mümkün olan en iyi eğitimi sağlayacaklarsa, okulların, etkili liderler ve yöneticilere ihtiyaç duyduğu kabul edilmektedir. Okulların eğitimi ve kendini işine adanmış öğretmenlere ihtiyacı olduğu gibi, öğretmenlerin de son derece etkili yöneticilerin liderliğine ve diğer üst ve orta düzey yöneticilerin desteğine ihtiyacı vardır (Bush, 2007).

Eğitimin niteliğini, öğrencinin başarısını, öğretmen ve okulun etkililiğini artırmak; okulu geliştirmek, sağlıklı bir okul iklimi ve öğrenme kültürünü oluşturmak gibi konular okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ve rolleri ile yakından ilgili olan konulardır. Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları için, sürekli öğrenmeleri, alanlarıyla ilgili yenilikleri takip etmeleri ve bilgilerini uygulamayla bütünleştirmeleri gerekmektedir. Böyle bir mesleki ortamı, öğretmenlere sağlayacak olan okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir (İnceler, 2005). Öğretim liderliği, diğer liderlik biçimlerinden farklı olarak, okul yöneticisine, öğretmenin öğretim davranışına müdahale etme gücünü vermektedir (Çelik, 1999).

Okulların etkililiği, çalışan öğretmenlerin memnuniyeti kadar örgüt iklimine de dayanmaktadır. Örgüt iklimi terimi ile bir okuldaki genel atmosferin özellikleri kastedilir. Bu da, okulda toplam öğrenme-öğretme durumuna katkıda bulunan tüm fiziksel, sosyal, duygusal ve öğretimsel faktörlerin toplamı anlamına gelir (Rani ve Rani, 2014). Örgüt iklimi, örgütsel davranış ve başarının belirleyicisi olarak merkezi bir rol oynar (Rota, Reynolds ve Zanasi, 2012). Öğretmen etkililiğinde örgüt iklimi önemli bir yere sahiptir. İnsancıl ilişkilerin yüksek olduğu bir örgütte işgörenlerden, öğretimin etkililiğini ve eğitimin başarısını yüksek tutmaları beklenir (Babu ve Kumari, 2013). Tüm okul personelinin bir okul iklimi oluşturmada önemli rolleri vardır fakat yöneticilerin rolü daha önemlidir. Yöneticiler, samimi ve işbirliğine dayalı bir atmosfer kurabilirler ve bu yolla öğretmenlerin memnuniyetini arttırabilirler (Bai, 2014).

Çalışanların olumlu örgüt iklimi algıları, meslektaşlarına ve örgüte yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlar (Kanten ve Ülker, 2013). Okul iklimi, okulun, formal, informal, yani genel çalışma ortamına ilişkin, öğretmenlerin algılarını, katılımcıların kişiliklerini ve örgütsel liderliğin etkisini ifade eden geniş bir terimdir (Adejumobi ve Ojikutu, 2013).

KAÖ, okulda öğretmenler arasında önemli bir odak noktasıdır. Çünkü farklı kuşaktan öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceriler diğerlerine bir katma değer olarak yansır (Geeraerts, Vanhoof ve Bossche, 2016). KAÖ, öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda bir fırsat ve araç; yeteneklerinde, güven duygularında, zamanla da eğitim düzeylerinde gelişme sağlayabilecek bir uygulama olabilir.

Okullarda kuşaklararası iklimin olumlu olması öğretmenler arasındaki bilgi ve deneyim alışverişine zemin hazırlar. Kuşaklararası iklimin olumlu olması sonucu ortaya çıkan güçlü meslektaş ilişkileri ise öğretmenlerin işbirliği ve dayanışma yapmasına olanak sağlar. Öğretmenler fikir alışverişinde bulunurlar, başarılarını paylaşırlar, zorlu sorunları çözmeye çalışırlar ve başarılı öğretim için koşulları geliştirirler (Polat vd., 2016).

Nihai amacı, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlamak olan ÖL, KAİ ve KAÖ'nün okullarda uygulanış biçimine, düzeyine ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesine ilişkin alanyazında bilimsel bir veri bulunmamaktadır. Okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarının, okulda kuşaklararası iklim ve farklı kuşak öğretmenlerin birbirlerinden öğrenme süreçleri üzerinde etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranış düzeyleri ile KAİ ve KAÖ ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretim liderliğinin, KAİ'nin ve KAÖ'nün, eğitim sistemi ve okul açısından çıktıları göz önüne alındığında, araştırmanın literatüre yeni ve farklı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlılar

- 1.Ölçeklerle toplanan veriler, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmıştır.
- 2.Araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerine verilen ölçme araçlarını içtenlikle ve doğru bir şekilde cevaplamışlardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2015-2016 eğitim- öğretim yılında, Düzce ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Elde edilen veriler, araştırmaya katılanların verdiği bilgilerle sınırlıdır.
4. Nicel veriler ilgili ölçeklerle sınırlıdır.
5. Verilerin güvenilirlik ve geçerliği, kullanılan yöntemlerin özellikleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Okul: Öğrenim çağına gelmiş çocuklara okul öncesi eğitimin verildiği anaokulu ve temel eğitimin verildiği ilkokullar ile ortaokullar ve tüm lise türlerini kapsayan kurumlardır.

Öğretmen: Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

Okul yöneticisi: Araştırma kapsamına giren okullarda görev yapan okul müdürleridir.

Liderlik: En yaygın biçimiyle liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür (Şişman, 2004).

Öğretim Liderliği: Okulunun misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve olumlu bir okul-öğrenme iklimini teşvik etme olarak üç boyuttan oluşan bir liderlik türüdür (Hallinger, 2003).

Öğrenme İklimi: Okul çalışanları tarafından algılanan ve davranışlar aracılığıyla okula geri yansıtılan bir olgudur (Çamur, 2006).

KAİ: Örgüt ikliminin kuşaklar arasında gerçekleşme biçimidir. Kuşaklar arasında olumlu etkileşimin, karşılıklı kabullenimin ve duygulanımın olduğu; kuşakların olumsuz kalıp yargılardan ve engellemelerden uzak durduğu bir örgütsel atmosferdir.

KAÖ: Bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasında farklı kuşaklar arasında gerçekleşen etkileşimli bir süreçtir (Ropes, 2013).



BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

1.LİDERLİK

Bu bölümde liderlik tanımları, liderlik kuramları, öğretim liderliği ve öğretim liderliği boyutları, öğretim liderliği ve eğitim liderliği arasındaki ilişki, etkili okullar ve öğretim liderliği arasındaki ilişki ele alınmıştır. Ayrıca farklı kuşaklarla ilişkilerde liderlik rolleri, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki ve okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki konularını içeren kavramsal alanyazına yer verilmiştir.

1.1. Liderlik Tanımları

“Liderlik”, İngilizce “leadership” kelimesinden Türkçeye aktarılmış olup, kelimenin aslı, fiil olarak “lead” şeklindedir. Bu haliyle kelime, daha çok Amerika Birleşik Devletleri İngilizcesinde kullanılmaktadır. İngiltere İngilizcesinde bu kelime ile eşanlamlı olarak “head” ve headship” kelimeleri kullanılmaktadır (Şişman, 2004).

Liderlik, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi ve yönetim bilimi gibi sosyal bilimlerin ortak inceleme alanı olmasına rağmen üzerinde anlaşılacak ortak bir tanım olmayan bir kavramdır. Liderlik, yönetim biliminin bir konusu olduğu için eğitim yönetiminin de, özellikle 1950’lerden beri, üzerinde durulan bir kavramdır. Konuyla ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen eğitim yönetimi alanında da üzerinde genel bir uzlaşma sağlanamamıştır (Şişman, 2004).

Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen, potansiyel ortak düşünce ve arzuları, benimsenebilir bir amaç şeklinde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında harekete geçiren kişidir (Celep, 2004). En yaygın kullanılış şekliyle liderlik, “belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını

etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü” olarak tanımlanmıştır (Şişman, 2004). Liderlik, herhangi bir risk karşısında öne çıkma, bütün alternatifleri değerlendirme, yeni alternatifler sunma ve insanlara o alternatifleri kabul ettirebilmektir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

Liderlik, ortak hedeflere ulaşmak ve etkin bir şekilde birlikte çalışmak için başkalarını etkileme yeteneği ile ilişkilidir. Bireylerin liderlik tarzları, onların arka planlarına (background), deneyimlerine, kişisel özelliklerine ve değerlerine bağlıdır. Etkili bir liderliğin merkezinde olması gereken anahtar faaliyetler olarak şu konular üzerinde görüş birliği vardır (Nashashibi ve Watters, 2003):

- Vizyon inşa etmek ve güvenliği taahhüt etmek
- Vizyona ulaşılmasını sağlayan kültür, iklim/ değerleri geliştirmek
- Bireyler arasında etkili ilişkiler kurulmasını ve sürdürülmesini sağlamak

Liderliğin çoğu tanımının özünde iki işlev vardır. Bunlar, yön verme ve etkilemedir. Liderler, ortak hedeflere ulaşmak için başkalarıyla birlikte çalışır ve seferber olurlar. Bu tanım şu sonuçları doğurur (Leithwood ve Riehl, 2003):

- Liderler, sadece takipçilerine hedefler dayatmazlar, aynı zamanda ortak bir amaç ve yön duygusu yaratmak için de başkalarıyla çalışırlar.
- Liderler, öncelikle diğer insanlarla ve diğer insanlar aracılığıyla çalışırlar. Aynı zamanda başkalarının da etkili olmasını sağlayacak koşulları oluşturmaya yardımcı olurlar.
- Liderlik, bir rolden ziyade bir işlevdir. Liderliğin sıklıkla resmi otorite pozisyonundaki kişilerden beklenmesine veya onlara atfedilmesine rağmen, liderlik okul genelinde farklı pozisyonlardaki birçok farklı kişi tarafından gerçekleştirilebilecek bir dizi işlevi kapsar.

Etkileme, ikna etme, başlatma, yönlendirme, biçimlendirme ve etkileşim kavramları vurgulanarak farklı liderlik tanımlarının yapılmıştır. Liderlikle ilgili tanımların ortak noktalarını aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür (Şişman, 2004):

- Kişilik özelliklere bağlı olarak sahip olunan güç,
- Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü,
- Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama,

- Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
- Grupla birey arasında gerçekleşen etkileşim süreci,
- Mevcut amaç, yapı, prosedür ve kuralları deđiŐtirebilme yeteneği.

Erçetin (2000), liderliğe ilişkin tanımlardaki farklılıklarda, toplumsal, örgütsel, bireysel farklılıkların; içinde bulunulan zaman diliminin; liderliğe ilişkin algı, beklenti ve değerlendirmelerin; geliştirilen yaklaŐımların etkili olduğunu ifade etmektedir.

Sonuç olarak liderlik, en önemli kaynak olan insana odaklanır. Bu, insanları motive ederek ve katılımlarını sağlayarak, gelecek için bir vizyon iletme ve bu vizyonu geliştirme sürecidir. Bir okulun hedeflerine ve amaçlarına ulaşması, öğretmenlerin yüksek bir başarı motivasyonuna sahip olmalarına bağlıdır. Bu nedenle okulun, hedeflerine ulaşmak ve personel arasında başarı motivasyonunu artırmak için uygun bir okul liderlik yeteneği modeline sahip olması gerekmektedir (Mphale, 2014).

Liderliğe ilişkin; etkileme, ikna etme, başlatma, yönlendirme, biçimlendirme ve etkileşim kavramları aynı zamanda lider ve yönetici arasındaki farklılara da işaret eden kavramlardır. Lider, yöneticiden üstün olarak kabul edilir. Çünkü bir lider her zaman politika oluştururken yöneticiler bu politikaları uygular. Yöneticiler, doğru Şeyleri yapmayı denerler fakat liderlerin rolü farklıdır. Onlar bir Şeyleri dođrulaŐtırırlar. Bu nedenle okul yöneticisi, okulun iyileştirilmesi için daha fazlasını yapmak amacıyla bir yönetici ya da idareciden fazla ve sıklıkla ğretim lideri rolünü oynamalıdır (Niqab, Sharma, Mei Wei ve Maulod, 2014).

1.2. Liderlik Kuramları

GeçmiŐten günümüze liderlikle ilgili çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Yönetim biliminde bilinen en eski kuram, bilimsel yönetim kuramıdır. Bu kurama göre liderlik, daha çok teknik uzmanlık gerektiren bir konu olarak ele alınmıştır. İnsan ilişkileri yaklaŐımına göre ise bu anlayış deđiŐmiŐ, liderlerin, çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karŐılamaya dönük eylemleri üzerinde durulmuştur. Durumsal

yaklaşımlarda ise liderlik, içinde bulunulan durumsal faktörleri ön plana çıkaran bir bakış açısı ile ele alınmıştır (Şişman, 2004).

Başta ABD olmak üzere batılı ülkelerde liderlikle ilgili bazı kuram ve modeller geliştirilmiştir. Başlıca liderlik kuramlarını:

a- Özellikler kuramı

b- Davranışçı kuram

c- Durumsal kuram olmak üzere üç başlık altında ele almak mümkündür.

1.2.1. Özellikler Kuramı

Bu kurama göre, liderliğin bazı kişisel özelliklere dayandığı varsayımından hareket edilerek, lider olabilmek için belli özelliklere sahip olunması gerektiği öne sürülmüştür (Celep, 2004; Oyetunji, 2006). Bu kuram, özellikle başarılı olmuş bazı devlet adamlarını ve askerleri inceleyerek bunların belli başlı özelliklerinin tespitine dayandırılmıştır. Yani lider konumunda olan insanlarla ilgili bazı özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kuramı, “lider olunmaz, lider doğulur” sözü özetlemektedir. Kurama göre fiziksel özellikler: boy, ağırlık, yaş, görünüm; kişisel özellikler ise: zekâ, eğitim durumu, konuşma yeteneği, sosyal ilişkiler, iletişim gücü, güven verme, girişimcilik, risk alma, cesaret ve kendine güven gibi kavramlarla ifade edilmiştir (Şişman, 2004). Aslında geliştirilen bu özellikler soyut ölçütlerdir. Ayrıca kültürün etkisi de göz ardı edilmiştir (Çelik, 1999).

Bir liderde, zekâ, yaratıcılık vb. bazı kişisel üstünlüklerin bulunması onun lider olmasını olumlu yönde etkileyebilir fakat sorunun ne olduğunu algılayamayan, ilişkilerde zayıf olan, üyeler üzerinde psikolojik bir denetime sahip olamayan bir kişinin liderlik rolünü tam olarak yerine getirmesi beklenemez (Celep, 2004).

Bu kuram, her durumda her görevde ve herkes için belirlenen özelliklerin liderlik gibi karmaşık bir süreci açıklamada yeterli olmayacağı, diğer değişkenlerin de göz ardı edilmemesi gerektiği gibi düşüncelerden dolayı, 1980’li yıllara kadar eleştirilmiştir (Erçetin, 2000). Bu yönüyle de özellikler kuramı, liderlik sürecinin anlaşılmasına katkı sağlamış olmakla birlikte bir bütün olarak ele alındığında,

liderliği kısmen açıklayabilmiştir. Çünkü birçok özelliği ortak olan yönetici ya da liderlerin sadece örgüt ve çalışanları için son derece önem arz eden bir özelliğinin farklı olması, farklı sonuçlar doğurabilir. Bu yönüyle özellikler kuramı hem kendi içinde eksik kalmış hem de çevresel etkenlerin etkisini göz ardı ettiği için yetersiz kalmıştır. Özellikler kuramının liderlik sürecini açıklamada yetersiz kalması nedeniyle davranışçı kuramlar bu yetersizliği gidermeye çalışmıştır.

1.2.2. Davranışçı Kuramlar

Özellikler kuramında lideri tanımlamak için kişisel özellikler ön planda iken, davranışçı kuramda, bir liderin ne yaptığı ve etrafındakilere nasıl davrandığı önemlidir. Bu kuramın özellikler kuramından farkı, kişilerin lider olabilmek için eğitilebilmeleridir (Celep, 2004). Bu kuram, liderlikle ilgili ortak birtakım genel özelliklerin olmayacağından hareketle, lider özelliklerinden çok, lider davranışlarını inceleme konusu yapmıştır. Bu amaç ya da bu görüş, başarılı olmuş liderlerin gösterdikleri davranışlar incelenerek, lider davranışları profiline belirlenmeye çalışılması ile sonuçlanmıştır. Bu kuram içinde yer alan başlıca çalışmalar: Ohio Üniversitesi araştırmaları, Michigan Üniversitesi araştırmaları ve Yönetim gözeneği gibi araştırmalardır (Şişman, 2004). Davranışsal kuramlarda görev yönelimli ve ilişki yönelimli olmak üzere iki temel boyut üzerinde durulmuştur (Çelik, 1999).

Liderlik sürecini açıklamaya çalışan kuramlar, yönetim biliminin geçirdiği evrelerle paralellik göstermektedir. Daha ilkel ve basit açıklamalardan ve tespitlerden, daha akılcı arayış ve tespitlere doğru bir ilerleme söz konusudur. Özellikler kuramı gibi davranışçı kuramlar da liderlik sürecini açıklamaya katkı sağlamış fakat bu kuram da yetersiz kalmıştır. Çünkü davranışlarımız içsel ve dışsal kişilik özelliklerimizden bağımsız değildir. Salt davranışları göz önüne alıp, davranışlara yön veren içsel ve dışsal kişilik özelliklerimizi ve durumsal faktörleri göz ardı etmek de bu kuramın düştüğü hatalardan biridir denilebilir.

1.2.2.1. Ohio State Üniversitesi Araştırmaları: 1950’li yıllarda yapılan araştırmalarda lider davranışları ve bu davranışlara bağlı olarak liderlik biçiminin grup üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Başlangıçta dokuz grupta

sınıflanan yaklaşık 1800 liderlik davranışı, “yapıyı kurma (görev yönelimli)” ve “anlayış gösterme (işgörenlerle iyi ilişkiler)” olarak iki bağımsız boyutta tanımlanmıştır (Erçetin, 2000). Bu kurama göre, sadece görev yönelimli ya da sadece ilişki yönelimli liderler örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde gerekli başarıyı gösterememektedir. Bu araştırmalar liderin, işgörenlerle olan ilişkilerinde bir denge kurmak zorunda olduğunu göstermiştir (Sağır, 2011).

1.2.2.2. Michigan Üniversitesi Araştırmaları: Michigan Üniversitesi araştırmalarında etkili olan ve etkili olmayan liderler arasındaki farklar araştırılmıştır. En etkili liderin, yüksek edimli ve etkili bir iş grubu kurabilmek için işgörenlerin gereksinimlerine öncelik veren liderler oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda da Ohio State araştırmalarındaki gibi, ilişki yönelimli ve görev yönelimli liderler olmak üzere iki farklı liderlik tarzı bulunmuştur. İlişki yönelimli liderlerin, görev yönelimli liderlere göre daha verimli çalışma grupları oluşturdukları saptanmıştır (Celep, 2004).

1.2.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı: Bu kuram, Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilmiştir. Ohio State Üniversitesinin geliştirdiği görev yönelimli ve kişiler arası ilişki yönelimli boyutlarıyla olduğu kadar, Michigan Üniversitesinin işgörene yönelik ve üretime yönelik lider davranışı boyutlarıyla da benzerlik göstermektedir. Bu kuram da liderlik davranışı, insana ilgi (ilişki yönelimli) ve üretime ilgi olmak üzere iki boyut üzerinde odaklanmıştır (Çelik, 1999). Bu kurama göre, 81 çeşit liderlik davranışı ortaya konulmuştur. Ancak bu davranışlar; zayıf liderlik, görev odaklı liderlik, denge sağlayıcı liderlik, ilişki odaklı liderlik ve takım liderliği olmak üzere beş ana liderlik şeklinde özetlenmiştir (Celep, 2004). Okul örgütleri açısından ele alındığında liderin, hem öğretmene hem de okulun örgütsel amaçlarının gerçekleştirilmesine en üst düzeyde önem veren davranışının daha etkili olabileceği söylenebilir (Çelik, 1999).

1.2.3. Durumsal Kuramlar

Durumsal kuram, “her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışına dayanmaktadır. Yani farklı durum ve ortamlarda farklı liderlik

davranışları söz konusudur. Bu kuram içinde yer alan başlıca çalışmalar: Yol Amaç Kuramı (Robert House ve Martin Evans), Fiedler' in Durumsal Liderlik Kuramı, Vroom ve Yetton' un Normatif Kuramı, Paul Hersey ve Kenneth Blanchard' ın Durumsal Liderlik Kuramı, Reddin' in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı gibi araştırmalardır (Şişman, 2004). Bu kurama göre, etkili liderlik, lider özelliklerinin, liderlik biçiminin ve liderin içinde bulunduğu durumun bir sonucu olduğu görüşüne dayanmaktadır (Erçetin, 2000).

1.2.3.1. Yol-Amaç Kuramı: Yol-amaç kuramı ilk kez House (1971-1973) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra House ve Mitchell tarafından yeniden düzenlenmiştir. Kuramı destekleyen ve House (1950) tarafından yapılan elliye yakın çalışma bu kuramın genel hatlarını belirlemiştir (Hoy ve Miskel, 2012).

Bu kuramın amacı, çalışanların motivasyonuna odaklanarak onların performans ve memnuniyetlerini geliştirmektir. Temel varsayımı, çalışanların işlerini başardıklarını düşündüklerinde, çabalarının belirli bir çıktı ile sonuçlanacağına ve yaptıkları işin karşılığında tatmin edici bir karşılık aldıklarına inandıklarında motive olacaklarını öngörür. Bu kuram, beklenti teorisinden kaynaklanmaktadır (Turan, Bektaş, 2014).

1.2.3.2. Wroom Ve Yetton'un Normatif Liderlik Kuramı: Bu kurama göre çağdaş liderlikte temel sorun, işgörenlerin karar verme süreçlerine katılımıdır. Bu kuramda belirli durumlar karşısında etkili olabilmek için liderlerin nasıl davranmaları gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır (Aydın, 2010). Kuram, en etkili karar seçeneğinin tercihinde bazı belirsizliklerin oluşu, liderin kişisel özelliklerinin ve astların tepkilerinin yeterince dikkate alınmayışı gibi noktalardan eleştirilmiştir. Buna rağmen, liderlik alanyazınına, kararların alınması ve astların kararlara katılması gibi konularda farklı bakış açıları kazandırmıştır (Erçetin, 2000).

1.2.3.3. Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı: Fiedler'e göre, lider davranışı, davranışın gerçekleştiği ortamın benzersiz özellikleriyle birlikte ele alınmalıdır. Yani benzersiz her durum ve ortamda farklı bir liderlik davranışlarının etkili olacağına inanmıştır. Ona göre liderlik davranışı, kişilik (gereksinimler, güdüler, dürtüler) ile

durum (çevre) arasındaki etkileşimin sonucudur (Aydın, 2010). Fiedler, iş merkezli ve ilişki merkezli olmak üzere iki tür liderlik boyutu belirlemiştir. Liderlik biçimi süreklilik arz eden ve kolaylıkla değiştirilemeyen bir özellik olduğu için, iş merkezli liderlik biçimi sergileyen bir lider, durumun gerekliliğine göre, ilişki merkezli liderlik biçimi gerektiren bir durumda başarılı olamayacaktır. Kısaca, en etkili liderlik biçimi, belirli bir duruma ve liderlik biçiminin o duruma uygun olup olmadığına bağlıdır (Erçetin, 2000).

1.2.3.4. Reddin'in 3D Liderlik Kuramı: Reddinden önce liderlik, ilişki boyutu ve görev boyutu olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Reddin bu boyutlara üçüncü bir boyut olarak etkililik boyutunu eklemiştir. Bu nedenle bu kuram üç boyutlu anlamına gelen 3-D kısaltması ile anılmaktadır. Reddin etkililiği, yöneticinin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle sorumlu olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak ele almıştır (Aydın, 2010). Bu kuramda lider özellikleri ve davranışları ile durumsal faktörler birlikte ele alınmıştır. Bu nedenle Reddin'in kuramı, hem özellik ve davranışsal kuramlar hem de durumsallık kuramlarıyla örtüştüğü için, söz konusu üç kuramın bir sentezi olarak da görülmektedir (Çelik, 1999).

1.2.3.5. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı: Bu kuram iki boyutlu bir kavram üzerine oturtulmuştur. İlişki yönelimli ve görev yönelimli davranışlara, bireylerin yetkinlik ve olgunluk düzeyleri boyutu eklenmiştir (Aydın, 2010). Burada olgunluk düzeyi, grup ya da bireylerin tüm özelliklerini değil, sadece yapılacak iş açısından yetkinliği ve yeterliği (Aydın, 2010) ve işi başarma isteklerini hatta ilave sorumluluklar üstlenmeyi ifade etmektedir (Erçetin, 2000). Lider, olgun olmayan işgörenler için göreve dönük ilişkilere daha çok önem verecek, olgunluk düzeyi arttıkça hem yüksek görev hem de yüksek ilişki davranışı sergileyecektir. Olgunluk, yüksek düzeye ulaştığında ise yüksek ilişki, düşük görev davranışı sergileyerek işlerin yapılma sürecinde işgörenlerin de karar verme sürecine katılmalarını sağlayacaktır. Olgunluk en üst düzeyde olduğunda ise lider, düşük ilişki düşük görev davranışı sergileyerek işlerin yapılma sürecini işgörenlere bırakarak işgören güçlendirmesi yoluna gidecektir (Celep, 2004).

Aslında tüm bu kuram ve yaklaşımlar, örgütler açısından liderlik davranışlarını başlıca iki kategoride ele almıştır. Bulardan ilki, insanlar arası ilişkilerle ilgili davranışlar yani ilişki merkezli davranış ve yaklaşımlar; ikincisi ise örgütsel görevlerin ve örgütsel üretimin başarılmasıyla yani görev merkezli davranış ve yaklaşımlardır (Şişman, 2004).

1.3. Yeni Liderlik Yaklaşımları

Liderlik alanında ortaya çıkan yeni yaklaşımlar eğitim örgütlerinde de yansımalarını bulmuştur. Modern yaklaşımlar olarak adlandırılan bu bakış açılarıyla birlikte, karizmatik liderlik, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik vb. birçok kuramsal bakış açısı yönetim literatürüne girmiştir (Balcı, 2009).

1.3.1. Dönüşümcü Liderlik (Transformasyonel Leadership)

Bu yaklaşım, James MacGregor Burns tarafından kavramlaştırılmıştır (Aydın, 2010). Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimi olup, denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, yenilikçi ve değişimi destekleyen, yeni örgütsel değerler geliştirmeyi öne alan bir liderlik biçimidir (Çelik,1999). Dönüşümsel liderlik, geleceğe, yeniliğe, değişime dönük bir liderlik biçimidir. Bu nedenle de vizyon sahibi olmayı ve bu vizyonu izleyicilere kabul ettirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu liderlik biçiminde çalışanların daha yüksek seviyede başarılar kazanması için motive edilmesi fikri ön plana çıkmaktadır (Eren, 2007). Dönüşümcü liderler izleyicileri için birer rol modelidirler. İzleyenlerde güven, bağlılık ve hayranlık duyguları bırakırlar. Dönüşümcü bir lider, kaide ve kurallar koyarak bireyleri kontrol etmek yerine; vizyon, paylaşılmış değerler gibi manevi değerleri öne çıkararak bireylerle ilişkiler kurmaya çalışır (Aydoğmuş, 2011).

1.3.2. Etkileşimci Liderlik (Transaksiyonel Leadership)

Dönüşümcü lider, geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönükken; etkileşimci lider, geleneklere ve geçmişe daha bağlıdır. Etkileşimci liderlik biçimine sahip

yöneticiler, daha çok çaba göstermeleri için çalışanları ödüllendirme, para ve statü verme biçiminde yetkilerini kullanırlar. Çalışanların faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek için iş yapma ve yaptırma yolunu seçerler. Çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleriyle çok az ilgilenirler (Eren, 2007).

1.3.3. Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderlikte etkilemenin ana noktası liderler ve onların kişilikleridir. Yani karizmatik liderlikte algılanan önder davranışları önem taşımaktadır. Oysa dönüşümcü liderlikte işgörenleri yüksek düzeye çeken, liderin sahip olduğu becerileridir (Conger,1999: akt: Celep, 2004). Karizmatik liderde bulunması gereken kişilik özellikleri; kendine güven, kişinin kendi inançlarına duyduğu güçlü bağlılık, kişisel bütünlük, etki altına alma ve güç ihtiyacıdır. Karizmatik liderler kendi değer yargılarını ve inançlarını özdeşim güçleri sayesinde takipçilerine kabul ettirebilirler. Astlarından yüksek beklentileri vardır ve bu beklentilere ulaştıracak performansı sergilemeleri için astların kendilerine olan güvenlerini geliştirme yeteneğine sahiplerdir. Misyon ve hedeflere ulaşmak için astların başarıma güdülerini ortaya çıkarabilirler (Cihan Çalışkan, 2008).

1.3.4. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik, geleceğe ilişkin öngöründe bulunarak geleceğin resmini çizmek ve buna göre üyelerde geleceğe yönelik bir bakış açısı oluşturmaktır (Şentürk, 2010). Vizyon sahibi liderler, toplumlarının, örgütlerinin geleceğini düşleyen ve tasarlayan kişilerdir. Onlar, düşünsel, duygusal, sezgisel zenginliklerini, örgütleri için var olandan farklı, bilinenle sınırlandırmayan; var olabileceğini ve var olması gerektiğini düşündükleri bir gelecek yaratmak ve tasarlamakta kullanırlar (Erçetin, 2000). Okul açısından bakıldığında vizyoner lider, okulda çalışanlar tarafından paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonu geliştirerek, açıklayarak, uygulayarak ve izlenmesini kolaylaştırarak bütün öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılmasına katkıda bulunan bir liderdir (Gümüşeli, 2001).

1.3.5. Etik Liderlik

Etik, ahlaki konu edinen bir felsefe dalı olup, sergilenen ahlaki tutumların ardında yatan yargıları ele alır. Ahlak, yanlış-doğru, iyi-kötü, erdem-kusur ve davranışlarla bu davranışların sonuçlarını değerlendirmekle ilgilidir (Aydın, 2002). Greenfield (1991) etik lideri, öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin okulun amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden kişi olarak; Sergiovanni (1992) ise, etik güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlamıştır. Etik liderliğin en belirgin özelliği, liderliğin güç kaynağının etik güce dayanmasıdır (akt: Çelik, 1999). Etiğin konusunu tam olarak anlamak için zamanla değişen bir yapısının olduğunu bilmek gerekir. Standart etik uygulamalar toplumların yaşayışlarına göre zamanla değişirler. Bu nedenle geçmişte kabul gören bir davranış günümüzde kabul görmeyebilir (Thompson, Thach ve Morelli, 2010). Böyle bir durumun okul yöneticileri tarafından dikkate alınması gerekir.

Bir okul yöneticisinden her zaman çeşitli roller gerçekleştirmesi beklenmiştir (Hallinger, 2005). Hangi lider rollerinin olumlu sonuçlar üretmesinin muhtemel olduğuna dair ise kesinlik yoktur (Bush, 2007). Bununla birlikte öğretim liderliği okul düzeyinde geniş bir ölçekte mümkündür ve okul gelişimi için umut vaat edicidir (Graczewski, Knudson, ve Holtzman, 2009). Yeni liderlik yaklaşımlarına; öğrenen liderlik, süper liderlik, kültürel liderlik, stratejik liderlik gibi liderlik biçimleri de girmektedir.

2. Öğretim Liderliği

1980'lerden bu yana araştırmacılar, okul yöneticilerinin öğretim liderleri olarak sergiledikleri davranışlar yoluyla okul etkililiğinin ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koymuştur. Okulları yoğun olarak etkileyen test sonuçları ve hesap verebilirlik, yöneticileri öğrenci başarısından sorumlu yapar. Onlar da bu sorumluluğu, okullarındaki öğretme ve öğrenmenin kalitesine rehberlik ederek ve bunu etkileyerek yerine getirirler (Lineburg, 2010).

Bir öğretim lideri, okul yöneticilerini, müfredattan, öğretimden ve sınıftan uzaklaştıran çok sayıda baskıyı aşmayı bir şekilde başaran liderdir (Hallinger, 2005). Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisi, sürekli yeni öğretim yöntem ve tekniklerini, yeni stratejileri araştırmak ve geliştirmek zorundadır (Dönmez, 2008). Zamanını, öğrenci yoklamalarını tutmak, öğretmen devamsızlığını takip etmek ve disiplin sorunlarıyla ilgilenmek yerine, bu işleri yardımcılara devreder. Kendisi, zamanını sınıflarda, koridorlarda okul bahçesinde, öğrencilerle ve öğretmenlerle birlikte geçirerek öğrenme ve öğretme süreçleri üzerine odaklanır (Özden, 2000). Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliği, bu liderliğin, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine yoğunlaşmasıdır. Yani, öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996).

Son 25 yılın öğretim liderliğiyle ilgili literatürün geniş bir taraması şu konular üzerine odaklanmıştır (Hallinger, 2005):

- Öğrenci öğrenmesi ve okulda ortak bir amaç hissi oluşturma;
- Çeşitli paydaşları da içeren konjonktürel okul gelişim planlaması ile okulun sürekli gelişimini destekleme;
- Öğretme ve öğrenmenin gelişimini ve yenilikleri amaçlayan bir okul kültürü ve yüksek beklentiler içeren bir iklim geliştirme;
- Müfredatı ve öğrenci öğrenme ürünlerini koordine etme;
- Okulun misyonunu yansıtmak için okulun ödül yapısını şekillendirme;
- Personelin sürekli gelişimini amaçlayan çeşitli aktiviteleri izleme ve organize etme;
- Okulda görülebilir olma ve okul kültürünün istenen değerlerini modelleme.

Öğretim lideri olan bir okul yöneticisinin, yukarıda ifade edilen konular üzerindeki başarısı; onun, aşağıdaki özelliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır (Özden, 2000):

- 1- Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik eder.
- 2- Öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler.
- 3- Öğretimle ilgili konularda öğretmenler tarafından başvuru alan kişidir.

4- Öğretimin içerik ve sunumu konusunda öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunur.

5- Öğrenci başarısı ve öğretim uygulamaları konularındaki tartışmalara liderlik eder.

6- Sık sık sınıf gözlemleri yapar.

7- Daha etkili öğrenmeyi sağlamak için okulun ve çevrenin kaynaklarını harekete geçirir.

8- Okulun varlık gerekçesi hakkında net bir vizyona sahiptir.

9- Öğretmenlerin performansını değerlendirmedeki amacı onların öğretmenliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktır.

10- Öğrenme ve öğretme ile ilgili konularda öğretmenlerle iletişim içerisindedir.

11- Öğretmenler tarafından, öğretim konusunun tartışılabilceği önemli bir kişi olarak görülür.

12- Öğretmenlerin öğretim ile ilgili konuları tartışmak için kendisine kolayca ulaşabildikleri bir kişidir.

13- Okulda neyin daha önemli olduğunu vurgulamak için sık sık sınıfta ve koridorda görülür.

14- Öğretmenlere sınıftaki performansları konusunda sık sık dönüt sağlar.

15- Öğrenci başarısını ölçmede ve yorumlamada öğretmenlere yardımcı olur.

Yukarıda ifade edilen öğretim liderine ilişkin özellikler, hem okulun öğrenme iklimine hem de okulda kuşaklararası öğrenme etkinliklerine katkıda bulunabilecek özellikler olarak da düşünülebilir.

2.1. Öğretim Liderinin Etki Alanları

Araştırmalar, okul yöneticilerin öğretim liderliği rollerinin, öğretmenlerin iş performansını etkilediğini göstermektedir. Okulun, öğrenciler açısından nihai hedefi öğrenmeyi sağlamasıdır. Fakat ne öğrendikleri, öğretmenin performansına (bağlılıkları, mesleki gelişimleri, okul çevresi, hâkim kültür, öğretmenin yenilikçiliği gibi) bağlıdır. Tüm bu faktörler ise, dolaylı ya da doğrudan okul yöneticisinin yaptıkları ya da yapmadıklarıyla bağlantılıdır (Enueme ve Egwunyenga, 2008).

Öğretim liderliği üzerinde kişisel öncüllerin (cinsiyet, eğitim, deneyim gibi) ve okul çevresinin (okulun seviyesi, okul büyüklüğü, okulun sosyoekonomik özellikleri) önemli etkileri vardır. Bunun yanında öğretim liderliğinin, örgüt üzerindeki (okulun misyonu ve hedefleri, beklentileri, müfredat, öğretim, öğretmen katılımı gibi) ve öğrenci başarısı ve okul ürünlerinin çeşitliliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisinden de söz edilmektedir (Hallinger, 2005).

Öğretim lideri olan bir okul yöneticisinden güdüleyici, özendirici, destekleyici, engelleri ortadan kaldıracı bir tutum içinde olması beklenir (Aydın, 2010). Öğretim liderliğinin, okul yöneticisinin, amaçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de diğer insanları etkileyerek yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamakta olduğu söylenebilir (Şişman, 2004). Öğrenme ürünlerini geliştirme, öğretim liderliğine odaklanan bir liderlik yaklaşımını gerektirir (Bush, 2007). Öğretmenlerin etkililiğini artırması, okul ve öğrenci başarısının yükselmesi, okul yöneticisinin öğretim liderliği özelliklerine sahip olmasıyla mümkündür (Ayık ve Şahir, 2014). Sonuç olarak, okulların bugünkü taleplerini karşılamak için mevcut liderlerin öğretim liderliği becerilerini geliştirmek gerekmektedir (Pruitt, 2002).

2.2. Öğretim Liderliği ve Eğitim Liderliği Arasındaki İlişki

Eğitim liderliğiyle ilgili yapılan çalışmalar, bu kavramın öğretim liderliğiyle ilişkili olduğunu göstermiştir (Pruitt, 2002). Alanyazında öğretim liderliği ile eğitim liderliğinin aynı anlam ve görevde, yani birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Çelik (1999), bu iki kavram arasında, eğitim liderliğini şemsiye bir kavram olarak ele almış ve öğretim liderliğini, eğitim liderliğine uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimi olarak yorumlamıştır. Eğitim liderliğinde, hem öğrenme liderliğini hem de öğretim liderliğini içine alan bir durum söz konusudur. Ona göre, öğretim liderliğinde, öğretmenin öğretim liderliği davranışlarının geliştirilmesi, dolayısıyla öğretimin geliştirilmesi öncelik taşır. Öğrenme liderliğinde ise okul yöneticisi ve öğretmenlerin bireysel ve örgütsel düzeyde öğrenmeleri öncelik taşımaktadır.

Öğretim liderliğinin öğrenme liderliği ile güçlü bir bağlantısı vardır ve bir çizginin bir ucunda öğretim liderliği, diğer ucunda öğrenme liderliği vardır. Eğitim liderliği açısından öğrenme ve öğretme bir bütündür (Çelik, 1999). Şişman (2004), öğretim liderliğini “özellikle eğitim liderliğiyle ilgili bir boyut olarak görülebilecek” bir kavram olarak değerlendirerek, öğretim liderliğini, eğitim liderliği içinde bir boyut olarak düşünmüştür (Şişman, 2004). Hallinger de (2009) öğretim liderliğini, eğitim liderliği içinde bir kavram olarak değerlendirmiştir (Hallinger, 2009). Schmidt (2009) de eğitim liderliğini, öğretim liderliğinden daha geniş bir kavram olarak ele almıştır. Duke (1987), okul yöneticilerinin eğitim liderliği rolünün, öğretim liderliği rolünü karşıladığını ifade ederek iki kavram arasındaki ilişkiyi dile getirmiştir (akt: Turan, Bektaş, 2014). Görüldüğü gibi alanyazında, eğitim liderliği ile öğretim liderliğinin birbirinin yerine kullanıldığına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır.

Öğretim liderliğinin, eğitim liderliğinin kapsamında değerlendirilen bir kavram olması ve yukarıda da belirtildiği gibi bazı araştırmalarda birbirinin yerine kullanılmaları nedeniyle, bu araştırmada da iki kavrama ilişkin bir ayrıma gidilmemiş ve birbirinin yerine kullanılmıştır.

2.3. Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği Arasındaki İlişki

Etkili okulların öğrenci başarısı üzerindeki olumlu çıktıları ve bu okulların güçlü öğretim liderleri tarafından yönetiliyor olması, eğitim liderliğinin ilgi odağı olmasına yol açmış ve öğretim liderliği araştırmalarına hız kazandırmıştır (Tanrıoğen, 2000). Eğitim liderliği, etkili okullar için önemli bir gerekliliktir. Okul etkililiğini sağlamada bir eğitim lideri olan okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci başarısına dair yüksek beklentilere sahip olmalı, öğretmenleri denetlemeli, müfredatı koordine etmeli, temel becerileri vurgulamalı ve öğrenci gelişimini izlemelidir (Witziers, Bosker ve Krüger, 2003). Öğretim lideri olan bir okul yöneticisinin, okulun öğrenme iklimini şekillendiren eylemler yoluyla, okul etkililiğinde dolaylı etkileri olabilir (Hallinger vd. 1996; akt; Hallinger, Bickman ve Davis, 1996).

Alanyazın, etkili okulların yöneticilerinin, öğretimin koordinasyon ve kontrolüne daha çok zaman ayıran, öğretmenlerin çalışmalarını daha fazla

gözlemleyen, öğretmenlerle iş sorunlarını tartışan, öğretmenlerin gelişme çabalarını (özellikle hizmetiçi eğitim faaliyetlerini teşvik ederek veya öğretime ilişkin materyalleri dağıtarak) daha çok destekleyen ve öğretmen değerlendirme prosedürlerini kurmada daha aktif olan ve daha kaliteli insan ilişkileri sergileyen yöneticiler olduklarını göstermektedir. Etkili okulların yöneticileri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını fark edebilir ve onların kendi performans hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilir, aynı zamanda öğretmenlerin iyi işlerini onaylar ve yüreklendirirler (Sindhvad, 2009). Etkili okul liderleri, öğrenen örgütü oluşturmada ve öğrenme topluluklarının gelişimini teşvik etmede özellikle yeteneklidirler. Mesleki gelişimin güçlü destekleyicileridirler, mesleki uygulama topluluklarının gelişimini beslerler ve toplumun ilkelerine bağlı olması için okul örgütünü şekillendirirler (Murphy, Elliott, Goldring ve Porter, 2007).

Etkili okul liderleri, ortak normlar, değerler, inançlar ve tutumlar ortaya koyan ve tüm üyeler arasında ortak ilgi ve güveni teşvik eden okul kültürleri yaratmaya yardım ederler. Okul kültürü, içinde çalışmalar yapılan ve hedeflerin takip edildiği bir bağlam ve hava belirler (Leithwood ve Riehl, 2003). Kısaca, etkili okulların, etkili liderliğin bir sonucu olduğu; başka bir deyişle; etkili liderlere, özellikle de öğretim liderlerine sahip okulların etkili okullar olabileceği söylenebilir (Goldring, Porter, Murphy, Elliott ve Cravens, 2007; Pruitt, 2002; Gümüşeli, 1996).

2.4. Öğretim Liderliğinin Davranış Boyutları

Okul yöneticilerinin göstermeleri beklenen liderlik davranışları, her okulun bulunduğu ortam, çevre, toplum, öğrenci ve öğretmen profiline bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bununla birlikte her okulda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinin, öğretmenlerin öğretmeni olarak nitelendirilebilecek okul yöneticilerinin temel görevi ve sorumluluğunda olduğu unutulmamalıdır (Şişman, 2004). Alanyazında öğretim liderliğinin 3 boyuttan 6 boyuta kadar sınıflandırıldığı görülmektedir. Benzer adlarla isimlendirilen boyutlar: Okulun misyonunu tanımlama, öğrenme iklimi oluşturma, program ve öğretimi yönetme, okul kadrosunu geliştirme, öğrenme için kaynak

sağlama ve öğretmenleri denetleme-değerlendirme gibi başlıklar altında toplandığı görülmektedir (Kış ve Konan, 2014). Hallinger ise öğretim liderliğine ilişkin boyutları, okulunun misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve olumlu bir okul-öğrenme iklimi teşvik etme olarak üç başlık altında ele almıştır (Hallinger, 2003). Şişman (2004), okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarını;

1. Okul amaçlarını belirleme ve paylaşma,
2. Eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme,
3. Öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme,
4. Öğretmenleri destekleme ve geliştirme,
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresini ve iklimini oluşturma olarak beş başlık altında ele almıştır.

Bu araştırmada, kuşaklararası iklim ile ilişkisi bakımından Lineburg (2010)'un öğretim liderliği sınıflaması esas alınmıştır. Bu boyutlar:

1. Hedefleri iletme,
2. Öğretimi denetleme,
3. Mesleki gelişimi teşvik,
4. Kaynaklar sağlama
5. Teşvikler sağlama
6. Destek sağlama

Görüldüğü gibi alanyazında öğretim liderliğinin boyutlarına ilişkin oldukça farklı sınıflamalar yapılmıştır. Bununla birlikte yukarıda görüldüğü gibi, bu boyutlara ilişkin sınıflamalar birbirine oldukça yakındır.

2.4.1. Hedefleri İletme

Okullar, belli amaçları olması gereken örgütlerdir. Bu nedenle, bir okulda nelerin öğretilmesi gerektiği ve nelerin öğrenilmesi gerektiği konusunda açık öğrenme amaçlarının belirlenmesi öncelikli konulardan biridir. Amaç belirlemeksizin yapılacak eylemler, karanlıkta yön tayin etmeye benzer. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, amaçların içselleştirilmesini, benimsenmesini ve paylaşılmasını sağlayacak katılım ve uzlaşmanın sağlanmasına dikkat etmek gerektiğidir (Şişman,

2004). Bu yüzden amaçların, okul yöneticisi tarafından, gerek formal iletişim yoluyla (okul bültenleri, okul gazete ve dergileri, öğretmenler kurulu toplantıları, veli toplantıları, okul rehberi ve yıllığı vb.) gerekse informal iletişim yoluyla (öğretmen, veli ve öğrencilerle yüz yüze görüşmeler) öğretmenlerle paylaşılması sağlanmalıdır (Şişman, 2004).

2.4.2. Öğretimi Denetleme

Öğretim liderliğinin nihai hedefi, öğretimi ve öğretmenleri geliştirmek olup, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve yeteneklerini arttırmada denetimi aracı haline getirmek olmalıdır (Poirier, 2009). Okul yönetimi ve öğretmenler, önceden belirlenmiş genel ve özel amaçlara ulaşma yönünde çalışırlar. Okul yöneticisi, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamaktan birinci derece sorumlu anahtar bir role sahiptir. Bu nedenle her ne kadar denetim, eğitim sistemimiz içerisinde dışsal bir kontrol aracı olarak uygulansa da okul yöneticisinin öğretimi denetleme sorumluluğu bulunmaktadır (Balyer, 2012). Okul yöneticisi bu sorumluluğunu, sınıf gözlemleri yoluyla ya da gayri resmi sınıf ziyaretleri yoluyla gerçekleştirebilir (Lineburg, 2010).

Öğretmen denetiminde temel amaç, öğretmene liderlik yaparak öğretimi iyileştirmektir. Okul yöneticisinden bir öğretim lideri olarak beklenen ise okuldaki öğrenme faaliyetlerinin etkin bir biçimde gerçekleşmesi için gerekli koşulları sağlamak ve sürdürmektir. Denetlenmekten hoşlanmayan öğretmenlere karşı, okul yöneticisinin öğretimin denetiminde de bir öğretim lideri olarak yaklaşması daha yararlı sonuçlar doğuracaktır (Şişman, 2004).

Denetimin öğretmenlerce kusur aramaya yönelik bir çalışma olarak algılanması nedeniyle, öğretim lideri olan okul yöneticilerinin, denetime ilişkin görevlerini çoğunlukla yerine getiremedikleri görülmektedir. Oysaki denetim, öğrencinin daha iyi bir eğitim kazanması, öğretmenin geliştirilmesi, olumlu bir iklim oluşturulması, okul yöneticisinin öğrenci başarısına ilişkin bilgi edinmesi vb. daha birçok olumlu etkiyi sahiptir (Çelik, 2010).

2.4.3. Mesleki Gelişimi Teşvik

Okul yöneticisi, aynı zamanda bir öğretim lideri olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak ve öğretmenlere faydalı olacak bazı kaynakların farkına varıp, onların mesleki gelişimlerini sağlayacak bazı etkinlikler gerçekleştirebilir. Bu etkinlikler; hizmet içi eğitim çalışmalarına; konferans, seminer vb. etkinliklere katılma şeklinde gerçekleştirebileceği gibi, öğretmenleri ilgilendiren bazı konularda eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme şeklinde de olabilir (Şişman, 2004). Okul yöneticilerinin, alanlarında uzman kişileri okula davet edip, öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi, etkili iletişim, öğretim yöntem ve teknikleri, teknoloji kullanımı gibi konularda seminerler düzenlemeleri, öğretmenlerin mesleki performanslarını artırmaktadır. Kısacası, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin teşvik edilmesi, öğretmenleri olumlu yönde geliştirmektedir (Balyer, 2013).

Okul yöneticisinin tutarlı bir vizyon geliştirme yeteneği ile okulda mesleki gelişim arasında doğrusal bir ilişki vardır. Okul yöneticisi, öğretimin gelişimi için net stratejiler ve hedefler ortaya koyduğunda; hedefler, öğretmenlerin çoğu tarafından anlaşılıp desteklendiğinde ve profesyonel öğrenme stratejileri birbiriyle uyumlu olduğunda, öğretmenlerin mesleki gelişimi daha olanaklı olmaktadır (Graczewski, Knudson ve Holtzman, 2009). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin, öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunması noktasında önem taşımaktadır (Xiao Jun, 2014).

2.4.4. Kaynaklar Sağlama

Öğretmenlerin çeşitli kaynaklara ihtiyaçları vardır. Araç-gereç, teknoloji, zaman, mekân ve öğretim materyalleri gibi kaynakların ve girdilerin, öncelikle okul yöneticisi tarafından sağlanması beklenir. Çünkü okul yöneticisinin bir okuldaki temel rollerinden biri, kaynak sağlayıcılıktır. Okul yöneticisi söz konusu kaynakların sağlanmasından, kullanılmasından ve geliştirilmesinden sorumludur (Şişman, 2004). Bir kaynak sağlayıcısı olarak okul yöneticisi, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları sağlar, bu kaynakları özenle bir araya getirir ve gerekli yapıyı kurar (Çelik, 1999). Okul yöneticilerinin kaynak sağlama açısından güçlük çektikleri konuların başında, parasal kaynakların

sağlanması konusu gelmektedir. Okulun harcamalarını karşılamak için veli ve öğrencilerle, üst yöneticilerle parasal konularda karşı karşıya kalmak, ilköğretim okulu yöneticilerini en çok rahatsız eden durumlardır (Aksu, Gemici ve İşler, 2006).

2.4.5. Teşvikler Sağlama

Okul yöneticisinin sağlayacağı teşviklerin nihai hedefi öğrenci öğrenmesidir denilebilir. Teşviklerin sağlanması konusuna öğrenci açısından bakıldığında, okul yöneticisinin öğrenme için teşvikler sağlanması, öğrencileri öğrenmeye özendirilmesi beklenir. Bu amaçla okul yöneticisi, başarılı öğrencilere okulun şeref tablosunda yer vererek, onları ödüllendirerek, başarılı öğrencilerin eserlerini sergileyerek, başarılarını takdir ederek, başarılı öğrenci aileleri ile iletişim kurarak (Tıkkır, 2005) öğrenme için teşvikler sağlayabilir. Okul yöneticisi, öğretmenlerin potansiyellerini ve becerilerini tam olarak ortaya koyabilmelerini ve üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etmelidir (Şişman, 2004). Teşvikler sağlamada eğitim öğretim ortamında, öğretmenin her alanda her eyleme teşvik edilmesi ön planda iken, mesleki gelişimi teşvikte daha çok öğretmenin bilgi ve becerilerini artırıcı eylemleri teşvik söz konusudur denilebilir. Ayrıca teşvikler sağlama boyutunda, daha çok yola çıkmaya, eyleme güdülemeye, vizyon belirlemeye olan vurgu ön planda iken, destek sağlama boyutunda yola çıkmış ve yolda olan öğretmenin eylemlerinin desteklenmesi vurgusu ön plandadır denilebilir.

2.4.6. Destek Sağlama

Okul yöneticileri, destekleyici ve öğretici bir ortam sağlayarak, öğretmenlerin öğrenme tecrübelerini ve çalışma tarzlarını etkileme gücüne sahiptirler (Rosenholtz, 1989; Singh ve Billingsley, 2001; Tindle, 2012; akt: Günbayı vd., 2013). Destekleyici liderlere sahip okulların, yüksek düzeyde mesleki öğrenme topluluğuna sahip olma eğilimi gösterdikleri bilinmektedir (Louis, Marks ve Kruse, 1996; Singh ve Billingsley, 2001; akt: Günbayı vd., 2013). Fullan'a göre (2001) okul yöneticisi, öğretmenlerin bilgi, beceri ve eğilimlerini geliştiren, profesyonel öğrenme toplumu olarak betimlenen okul kültürünü düzenleyen, program uyumunu sağlayan; araç gereç, zaman, yer ve teknik konularda hizmete ulaşma konularında yardımcı olan

kişidir. Buna göre okul yöneticilerinin amaç ve beklentiler oluşturmak, ilişki ve kapasiteyi artırmak, öğrenme iklimi yaratmak, değerleri etkili bir şekilde yönetmek; örgüt çalışanlarına ve topluma hesap vermek; stratejik plan geliştirmek gibi birçok destekleyici rolü bulunmaktadır (Balyer, 2012).

2.5. Farklı Kuşaklarla İlişkilerde Liderlik Roller

Kuşaklararası beklenti ve algı farklılıkları, çalışanların örgütsel davranışlarını dolayısıyla iş dünyasını etkilemiştir. Kuşaklar arasındaki farklı özellikler, yöneten ve yönetilen olarak yönetim tarzını ve liderliği etkilemektedir (Demirkaya vd., 2015). Her kuşağın üyesi eşsizdir. Bu da, o kuşağa, örgütteki liderler tarafından nasıl koçluk edilmesi gerektiği ve nasıl motive edilmeyi bekledikleri hakkında tercihlere sebep olur. Bunun sonucu olarak liderler, çeşitli kuşak beklentilerini nasıl karşılayacaklarıyla baş başa kalırlar (Mendez, 2009).

Kuşaklararası bir işgücüne sahip olmak, her kuşağın birleştirilmiş güçlü yanları ile çalışmaya hazır olan ve bunların farkında olan liderler için dönüşümsel bir fırsat olabilir. Liderler, kuşak farklılıklarını kabul etmeli ve bunu bir bakış açısı veya bir referans çerçevesi olarak kullanmalıdırlar. Liderlerin kuşaklara dönük duyarlılık stilleri geliştirmeleri gerekir. Liderler eylemleriyle bir sorumluluk kültürünün yaratılmasına yardım edebilirler. Tüm kuşaklara adaletli davranan liderler, onların saygılarını kazanacak ve çeşitliliğe karşı bir açıklık yaratacaklardır (Mendez, 2009).

Kuşaklararası bir işgücüyle nasıl çalışılması gerektiğiyle ilgili literatür analizinden çıkarılmış sonuçlar şöyledir (Mendez, 2009):

Liderler:

- a) Her kuşağı anlamaya çalışmalıdır.
- b) Kuşak farklılıklarını kabul etmelidir.
- c) Kuşaksal duyarlılık stilleri geliştirmelidir.
- d) Bir hesap verebilirlik kültürü oluşturulmasına yardım etmelidir.
- e) Bir öğrenme ortamı yaratmada kuşakların güçlü yönlerini kullanmalıdır.
- f) Tüm kuşaklara adil davranmalıdır.
- g) İş hayatı dengesi için çeşitli kuşakların ihtiyaçlarını karşılamalıdır.

Aksi halde kuşaklararası işbirliği yerini, kuşaklararası çatışmaya bırakabilir. Bu nedenle misyonu, vizyonu bulunan ve belli bir kültüre sahip olan okullar, etkili bir yönetim biçimiyle farklı kuşakların olası çatışmalarını önleyebilir, bu farklılıkları başarıyla yönetebilir ve sinerjiye dönüştürebilirler (TED, 2011). Yani öğretim liderleri olan bir okul yöneticisi, kuşaklararası bir işgücüyle nasıl çalışılması gerektiğiyle ilgili yukarıdaki uyarıları göz ardı etmemelidir.

2.6. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki

Örgüt iklimi, örgüt çıktıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu yüzden, örgüt iklimini hangi faktörlerin etkilediğini bilmek çok önemlidir (Putter, 2010). Liderlik, bu faktörlerden biridir ve liderliğin birincil görevi okulun iklimini geliştirmek olmalıdır (Poirier, 2009). Liderlik ve iklim, birbirini dolaylı ya da örtük olarak etkileyen iki önemli değişken olmasına rağmen konu ile ilgili yapılmış teorik ve deneysel araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Liderlik üzerine yapılan ilk araştırmalarda liderlik, iklim algısını etkileyen önemli bir örgütsel faktör olarak öne sürülmüştür. Lewin Lippitt ve White tarafından yapılan klasik araştırmada, değişen liderlik biçimlerinin (otoriter, demokratik ve laissez faire) deneklerin davranışsal tepkilerini ve iklim algılarını etkilediği gözlenmiştir (Barrasa, 2006).

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının okul iklimi üzerinde, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim üzerinde anlamlı etkileri vardır. Çünkü okulun iklimi, öğretmen ve öğrenci davranışlarını, verimliliklerini, öz saygılarını ve başarılarını etkiler (Villani, 1996). Liderlik ve örgüt iklimi arasında bir ilişkinin varlığı göz önüne alındığında, pozitif örgüt iklimini daha yüksek seviyelere ulaştırmak için, liderlerin davranışlarını ve uygulamalarını değiştirmek zorunda oldukları söylenebilir (Eustace ve Martins, 2014). Liderlik uygulamaları, çalışanların algılarını güçlü bir şekilde etkiler. Örgüt iklimi kadar liderlik stilleri de iş tutumları üzerinde güçlü etkilere sahiptir (Langkamer ve Ervin, 2008).

Okul yöneticilerinin tutumları, davranışları ve nitelikleri, okul ikliminin oluşmasında rol oynayan en önemli etkenlerdendir (Aydın, 2010). Okul

yöneticilerinin, okullarda baskı ortamı kurmadan yol gösterici olarak davranması okul iklimi için önemli bir durumdur. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle ve öğrencilerle olan ilişkisi, okul iklimini etkilediği gibi diğer üyelere de örnek teşkil edeceğinden, yöneticilerin dikkatli olması gerekmektedir (Sığınr, 2013).

Araştırmacılar arasında okul iklimini belirleme ve değiştirmede en etkili kişinin okul yöneticisi olduğuna dair bir görüş birliğine varılmıştır. Yapılan araştırmalar, iyi bir okul ikliminin nasıl belirlendiğini: öğretmenlerin, yöneticilerine güvenip güvenemediklerine, ihtiyaç duyduklarında yardım alıp alamadıklarına, profesyoneller olarak saygı görüp görmediklerine, en çok kendilerini etkileyen kararlarda müdahil olup olamadıklarına dair algılarıyla ilişkilendirilmiştir. Bunun aksine, yaygın sorunları olan okullarda, öğretmenler ve yöneticiler arasında iletişim eksikliği vardır ve uyum düzeyi düşüktür. Açıkçası, öğrencilerin ve öğretmenlerin başarısını, moralini ve bağlılığını artıracak olan iklimi yaratmak yöneticinin elindedir (Ellis, 1988).

Okul yöneticilerinin adil ve tarafsız olması öğretmenlerin örgüt iklimi açısından önem verdikleri bir konudur. Çünkü ancak bu halde öğretmenlerin, yöneticilerine olan güven duygusu gelişip örgüt iklimine olumlu katkı sağlayabileceklerdir. Yöneticilerin, okul yönetiminde baskıcı bir yapıyı benimsemeleri okulda bulunan öğretmenleri rahatsız edeceğinden ve görevleri yerine getirmelerinde sorunlara yol açacağından; yöneticilerin daha demokratik olmaları örgüt iklimi açısından daha faydalı olacaktır (Sığınr, 2013). Okul yöneticileri böyle bir durumla karşılaşmak istemiyorsa, pozitif bir örgüt iklimi oluşturarak, hedeflerde açıklığı sağlayarak, personel arası daha fazla etkileşim yollarını açarak örgütsel vatandaşlık davranışının yükselmesini ve sonuç olarak da örgütsel verimlilik ve etkililiğin artırılmasına katkıda bulunabilirler (Ahmedizadeh vd., 2014).

Yönetimin, astlarıyla etkileşimde bulunma şekli, örgüt iklimi algısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu durum, yöneticilerin insan kaynakları uygulamalarını uygulama şekillerinin, örgüt üyelerinin örgüt iklimi algısı üzerinde büyük önemi olduğunu göstermektedir. Astlarıyla ilgilenen ve onları gözetten destekleyici bir yönetici, bu davranışları göstermeyen bir yöneticiye göre olumlu bir örgüt iklimi

yaratmada daha başarılı olacaktır (Putter, 2010). Bunun yanında astlarına güvenerek, onların örgüt kararlarına katılmasını sağlayan liderler; tüm önemli kararları tek başına almaya ve sıkı kontrolü sürdürmeye ısrar eden yöneticilerce meydana getirilen örgüt ikliminden çok daha farklı bir iklim yaratabilirler (Özdemir, 2006; Gündüz, 2008).

Eğer çalışanlar, yönetim tarzını, insan kaynakları yönetiminin geleneksel X kuramı yaklaşımı olan komuta ve kontrol olarak algıarlarsa, iklim algıları olumsuz olur. Farklılıklara karşı hoşgörü ve bireysel yönelim, bu ilişkiye arabuluculuk etmede hayati rol oynar. Öte yandan, yönetim tarzı, insan kaynakları yönetiminin Y kuramının karakterize ettiği geleneksel ve katılımcı bir stil olan güçlendirici ve destekleyici olarak algılanırsa, olumlu iklim algıları ortaya çıkar ve bu ilişki, çalışanlar grup çalışmasına yönlendirildiğinde ve farklılıkları kabul etme eğilimde olduklarında artar (Vijayakumar, 2007).

Bireysel ve örgütsel başarıya katkıda bulunmak için liderlik yumuşak becerileri (leadership soft skills), yani çalışma koşullarını insancılaştırıcı ve kolaylaştıran liderlik becerileri, günümüz liderleri için öğrenilmesi ve sahip olunması gereken değerlerdendir. Bir örgüt iklimi olumlu ya da olumsuz olabilir. Ayrıca başarılı bir iklim oluşturabilmek için personelin özerkliği, sorumluluk alma becerileri ve denetimi teşvik edilmeli; işyerinde zararlar, kayıplar, belirsizlikler ve başarısızlıklar azaltılmalıdır. Liderler bu pozitif ve negatif iklim arasındaki dinamik yapıya çok dikkat etmelidir. Sonuç olarak, çalışma koşullarını insancılaştırıcı ve kolaylaştıran liderlik ile örgüt iklimi arasında anlamlı pozitif bir korelasyon vardır (Wonkalasin, Bopphan ve Ngang, 2013).

Örgütlerin elverişli bir iklime (yani ödül, katılım, yapı, sıcaklık ve destek açısından), sahip olmaları, daha etkili örgütler olmalarını sağlar. Örgüt iklimi, lider davranışı ve örgüt etkililiği arasındaki ilişki böylesine önemli bir etkiye sahipse, liderlik etkililiğini sağlayacak elverişli bir ortamı sağlamak gerekir (Ansari, 1990). İklim, üyelerin daha yaratıcı ve yenilikçi olmalarını sağlayan bir etkiye sahiptir ki bu, etkili liderliğin bir göstergesidir. Yani etkili liderliğin bir göstergesi, takipçilerine yaratıcı ve yenilikçi davranışlar göstermelerini sağlayacak uygun bir örgüt ortamı

sağlamaktır. Güçlü ve pozitif bir iklim çatısı altında, üyeler birbirine güvenmek, diğerlerinin yetenek- kapasite ve kişiliklerinin farkında olmak ve iş etiğine uymak zorundadırlar. Bilgi paylaşımı ve kişisel bütünleşme, güveni geliştirmenin ve sağlamanın birçok tekniğinden biridir (Gross, 2014).

Okul yöneticisinin liderlik davranışları okul ikliminin şekillenmesinde etkilidir. Okul yöneticisinin liderlik davranışları, okuldaki havayı belirler. Bu atmosfer hem öğretmenlere, hem öğrencilere, hem velilere hem de okuldaki diğer personele yansır. Okul yöneticisinin davranışları, insanlar arası iletişim şekilleri, yönetim anlayışı, inançları, tutum ve tavırları, okul ikliminin şekillenmesinde temel unsurlardandır. Okul yöneticisinin önemli rollerinden birisi okulda olumlu bir iklim oluşturmaktır (Şentürk, 2010; Şentürk ve Sağnak, 2012).

Bir okulun etkili olabilmesi için öğrenme ve öğretmeyi teşvik eden sosyal bir ortam hazırlanmalıdır. Bu konuda en etkili ve belirleyici kişi ise okul yöneticisidir. Öğretim liderliği konusunda yapılan birçok araştırmada uygun okul ikliminin ve ortamının hazırlanması, okul yöneticisinden beklenen liderlik davranışları arasında gösterilmektedir. Krug (1992) ve Alton (1996)' un araştırmaları, öğretim liderliği ve okulun öğrenme iklimi arasındaki olumlu ilişkiyi gösteren araştırmalardan birkaçıdır (akt: Şişman, 2004). Sonuç olarak, okul yöneticisinin liderlik davranışı ile okul iklimi arasında yüksek ve anlamlı düzeyde ilişki vardır (Şentürk ve Sağnak, 2012; Gaziel, 2007; Pepper ve Thomas, 2002).

2.7. Öğretim Liderliği ile Öğrenme İklimi Arasındaki İlişki

Yenilik ve uyum yeteneği, birçok örgüt için önemli bir beceridir. Yeniliklere uyma yeteneğini geliştirecek olan ve örgütlerin adaptasyonlarını sağlayacak olan tek şey ise öğrenmedir. Yani değişen rekabet ortamında öğrenme, birinci sorundur (Thompson, 2012). Okulun öğrenme iklimi, okulun iki önemli unsuru olan öğretmen ve öğrencilerin, okulda öğrenmeyi etkileyen etkileşimleri anlamına gelmektedir (Demiral Yılmaz, 2010). Çalışanların birbirinden öğrenebileceği bir ortam oluşturulması, okul liderinin en önemli sorumluluklarından biridir (Kış, 2009).

Eğitim liderliği, etkili bir öğrenme ortamının oluşması için gereken en önemli ve belirleyici bir faktördür (Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005). Araştırmalar, liderlerin, mesleki öğrenme etkinliklerini teşvik etmede, okullarda her düzeyde önemini ve bunun öğretmenlerin öğrenmesi üzerindeki olumlu etkisini ortaya çıkarmıştır (Atwal, 2013). Okul yöneticisinin vizyonu ve iletişim becerileri, öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmeleri, aralarında işbirliği ve güçlendirici ilişkiler kurmaları açısından oldukça önemlidir (Poirier, 2009).

Okul liderleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin bütünleşmesini sağlayacak olumlu ve açık bir öğrenme ortamı ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmekle sorumludur (Duke, 1987; akt: Şişman, 2004; Demiral Yılmaz, 2010). Okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışları göstermesi, okulun öğrenme iklimini olumlu yönde etkilerken, otokratik liderlik davranışları göstermesi okulun öğrenme iklimini olumsuz yönde etkiler (Bozdoğan ve Sağnak, 2011).

Öğretim lideri olan bir okul yöneticisinin birincil sorumluluğu, aynı zamanda tüm öğrencilerin başarısını ve öğrenmesini teşvik etmektir. Okul yöneticileri, öğrenmeye odaklanarak, işbirliğini teşvik ederek, öğrenmeyi geliştirmek için verileri kullanarak, destek sağlayarak; müfredat, değerlendirme ve öğretimi eşzamanlılaştırarak başarı ve öğrenme hedeflerine ulaşabilirler (Lunenburg, 2010). Etkili okul liderleri, öğretmen ve öğrenciler de dâhil tüm çalışanların performansını destekleyerek, okulun mesleki bir öğrenme topluluğu haline gelmesi için çalışırlar (Leithwood ve Riehl, 2003).

Okul liderleri, öğretmenlere uygun mesleki öğrenmeler hakkında öğütlerde bulunmada ve teşvik etmede önemli role sahiptir. Tüm öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmelerini sağlamak, öğretmenlerin kariyerleri boyunca öğrenmeye katılımlarını teşvik etmek, öğretmenlerin yeterliklerinin gelişimini değerlendirmek ve tüm öğretmenler için uygun ve ilgili öğrenme fırsatları sağlamak anlamına gelmektedir (European Commission, 2013).

Okul içinde liderlik, hem olumlu bir öğrenme ortamını destekleyecek kasıtsız kararlar hem de formal öğrenme fırsatlarını destekleyecek kasıtlı kararlar bakımından

öğrenme kültürü üzerinde olumlu veya olumsuz etki gösterebilen kararlar verebilir (başkalarını gözlemleme, rehberlik ve koçluk, işbirlikli çalışma ve risk almak ve hata yapmak için fırsatlar gibi). Okul lideri, öğretmen öğrenmesini desteklemek için sağlanan uygulamalı faaliyetleri ve okul içinde ve dışında öğretmenin mesleki öğrenmesini desteklemek için kaynak tahsisi hakkında kararlar alabilir (Evans vd. 2006: akt; Atwal, 2013). Liderler, hem öğrenmenin günlük uygulamaların ayrılmaz bir parçası haline geleceği derecede hem de öğretmenlerinin öğrenmesi için olumsuz veya olumlu destek sağlayacakları ölçüde, işyeri kültürünü etkileme yeteneğine sahip olacaktırlar (Hodkinson & Hodkinson 2005: akt; Atwal, 2013). Örgütler, çalışanlarını ellerinde tutmak istiyorlarsa, çalışanlarının öğrenmelerine dikkat etmeleri önemlidir. Çalışanların öğrenmelerine daha fazla izin veren bir örgüt, onları örgütte kalmaya daha fazla cesaretlendirecektir (Govaerts vd., 2010).

Öğretim liderliğinin yerine getirmesi gereken ilk fonksiyon, okulda iletişimi sağlamak olmalıdır (Poirier, 2009). Çünkü okulda iletişim, işbirliği ve iyi ilişkilerin varlığı öğrenme iklimini etkiler. Bunu sağlamada okul yöneticilerinin farklı amaçlar ve kişisel özelliklere sahip birçok insanın aynı anda bir arada buldukları yerler olduğunu göz önüne almaları gerekir. Okul yöneticilerinin, öğretmenler arasındaki ilişkileri ve işbirliğini destekleme yönündeki davranışlarıyla, okulda sağlıklı bir öğrenme çevresi oluşturmaları beklenebilir (Balyer, 2013).

Olumlu bir öğrenme iklimi, okulda öğrenmeyi etkileyen çalışanların ve öğrencilerin tutumlarına atıfta bulunmaktadır. Okul yöneticileri, öğrenme iklimini aşağıdaki şekillerde dolaylı olarak ya da doğrudan şekillendirirler (Hallinger ve Murphy, 1987):

- Model beklentilerini ve öncelikleri iletmek için yüksek görünürlüğü sürdürerek,
- Akademik başarıyı ve üretken çabaları güçlendiren bir ödül sistemi yaratarak,
- Okulun öğrencilerden beklentisine dair net ve açık standartlar oluşturarak,
- Eğitime ayrılan zamanı koruyarak ve
- Okul misyonuyla uyumlu olan yüksek kaliteli personel gelişim programlarını seçip, bunlara katılarak.

3. Örgüt İklimi

Kuşaklararası iklim konusunu ele almadan önce bu kavramın kuvvetle ilişkili olduğu ve bu kavramın anlaşılmasına yardımcı olacak olan örgüt iklimi konusunu ele almak gerekmektedir. Çünkü kuşaklararası iklim, örgüt ikliminden bağımsız olmayıp onunla ilişkili olan ve hatta örgüt ikliminin şemsiyesi altında değerlendirilebilecek olan bir kavramdır denilebilir. Bu yüzden bu başlık altında, örgüt iklimi, örgüt iklimi ve örgüt kültürü arasındaki farklar, örgüt iklimi türleri, örgüt ikliminin boyutları, örgüt iklimini etkileyen faktörler; okul iklimi, öğrenme iklimi, öğrenen örgüt olarak okullar ve okullarda bilgi paylaşımının önemi ile kuşaklararası iklim ve boyutlarına yer verilmiştir.

3.1. Örgüt İklimi Tanımları

Örgüt iklimi kavramı, 1939'da, Kurt Lewin ve arkadaşları tarafından yapılan, çocukların okul kulüpleriyle ilgili bir araştırmadan sonra ortaya atılmıştır. Lewin ve arkadaşları, kulüplerdeki liderliği, kulüpler içindeki toplumsal iklimi belirleyen üç stilden (despot, demokratik ve serbest bırakıcı/laissez faire) birine denk gelecek şekilde sınıflara ayırmışlardır. Bu stiller, kulüpler içindeki sosyal iklimi belirlemekteydi (Clegg ve Bailey, no date, s.1). Daha sonra, 1960'lardan bu yana örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcıların ilgisini çekmiş, örgütlerin kişi ve kişilik üzerine olan etkisini ve örgüt bünyesindeki insan davranışlarının boyutlarını anlamaya yardımcı olmuştur (Kubilay Baykal, 2013). Örgüt iklimiyle ilgili önemli nicel araştırmalar ise 1970'li yıllarda başlamıştır (Schneider, Ehrhart ve Macey, 2013).

Alanyazın tarandığında iklim ile ilgili standart bir tanımın yapılmadığı; örgüt iklimi, okul iklimi ve öğrenme iklimi kavramlarına ilişkin birçok farklı tanımın yapıldığı ve bu tanımların birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca okul iklimi yerine örgüt iklimi ya da öğrenme iklimi kavramları da kullanılmaktadır (Bora, 2010; N. D. Yılmaz, 2010 ve Bozdoğan, 2010). Örgüt iklimi kavramı, çalışanların, çalıştıkları örgütleri tanımlamada kullandıkları genel düşünce ve algılarıdır. İklim, birçok alt boyutlarıyla spesifik ve detaylı algılamaları kapsayan ve

özetleyen şemsiye kavramdır (Amjad ve Bhaswati, 2014). Çok yönlü karakteri sebebiyle, örgüt iklimi için çeşitli tanımlar mevcuttur ve her örgüt kendine özgü örgüt iklimine ve örgüt çıktılarına sahiptir (Putter, 2010).

Örgüt iklimi, bir işyerinin sahip olduğu havasıdır ve çalışanların bu havayı algılayış biçimleridir. Örgütün açık olarak gözlenebilen davranış ve tutumlarıdır. İklim, bireylerin bir durum karşısında gösterdikleri ortak tepki ve algılar olup, davranışları üzerinde önemli etkilere sahip olan belirli koşullardır (Balci, 2002). Örgüt iklimi, tıpkı her insanın farklı kişiliğe sahip olması gibi, örgütü diğerlerinden farklı kılan kendine özgü kişilik yapısı ve örgütte bulunanların bu kişilik karşısında hissettikleri duyguların bütünüdür (Karlı, 2004).

Örgüt iklimi, çalışanların, çalışma koşullarını nasıl algıladıklarıyla ilgilidir. Örgüt ve örgüt çalışanlarının davranışları arasında aracı bir değişken gibi fonksiyon görür (Thompson, 2012). Örgüt iklimi, örgütlerde, çalışanların ödüllendirilen, desteklenen ve beklenen davranışlara ve karşılaştıkları politikalara, uygulamalara ve prosedürlere verdikleri anlamlarla ilgili bir sosyal bilgi süreci yoluyla oluşmaktadır (Schneider, Ehrhart ve Macey, 2013).

Örgüt iklimi, örgütten örgüte değişirken, zaman içinde en azından belli bir süreklilik ve kalıcılık havasına sahip olmasıyla da bilinir. İklim, bireye göre dışsaldır fakat bilişsel olarak iklim, birey algılarıyla etkilendiği ölçüde içseldir. Bir örgütün iklimi, çalışanların davranışlarını potansiyel olarak etkileme gücüne sahiptir (Adeniji, 2011).

Benjamin Schneider (1974), örgüt iklimine ilişkin şu tanımı yapmıştır: "Bir örgütün iklimi, insanların örgüt hakkında paylaştıkları ortak kavramlardan oluşur. Bu kavramlar, bir örgütte günlük yaşamda meydana gelen pek çok spesifik olay, koşul, uygulama ve prosedürlerden soyutlandırılmış anlamlı ipuçlarından oluşur. İklim algısı, insanları, durumlara adapte olmalarını engelleyecek aşırı bilgi yüklemesine ve fonksiyonları azaltıcı davranışlara karşı bireylere çerçeveler sunarak yardımcı olur." (akt: Amjad ve Bhaswati, 2014).

Örgüt iklimi, bireyin zihinsel, duygusal ve davranışsal tutumlarını etkileyen ve bunlardan etkilenen görünmez bir olgudur. Bu etki karşılıklıdır. Örgüt iklimi, liderlik tarzı ve yöneticilerin tutum ve davranışlarından etkilenebilir. Bu yolla, örgüt kültürü, iş tatmini, örgütsel bağlılık, etkililik, verimlilik, performans ve yaratıcılık gibi farklı değişkenler üzerindeki etkileri yoluyla örgütün kaderini etkiler (Eshraghi, Harati, Ebrahimi ve Nasiri, 2011). Araştırmalar bir örgütte çalışan işgörenin eğitim seviyesinin, iş pozisyonunun ve örgütte çalışma süresinin örgüt iklimi algısı üzerinde etkisinin olduğunu göstermiştir. Farklı eğitim düzeyindeki işgörenlerin farklı iklim algıları bulunabilir. Eğitim seviyesi yükseldikçe örgüt iklimine ilişkin yüksek beklentilerin; eğitim seviyesi düştükçe de örgüt iklimine ilişkin düşük beklentilerin gözlenmesi mümkündür (Zhang ve Liu, 2010).

Görüldüğü gibi iklimle ilgili, üzerinde anlaşmaya varılmış ortak, kesin ve tek bir tanım yoktur. Bununla birlikte araştırmacıların bazı ortak kavramlar üzerinde durdukları söylenebilir. Bunlar (Castro ve Martins, 2010):

- İklim, zamanla değişime uğrayabilir
- Örgüt üyeleri arasında paylaşılan fikirlerden ve ortak algılardan oluşur
- İklim, bireyin davranışlarını etkileyebilecek potansiyele sahiptir
- İklim yapısı çok boyutludur.
- İklim, bir örgütün hissi anlamına gelmektedir.
- İklim algıları, çevresel olayları ve koşulları açıklamaktan daha çok onları değerlendirmeye dayanır
- Örgüt üyelerinin, politikaların, süreçlerin ve yapıların etkileşiminden oluşan bir görünüme sahiptir.

Eğitim örgütleri açısından ele alındığında, örgüt ikliminin ana kaynağını, bireylerin algıları ve örgütün görünen-somut yönleri oluşturur ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının özenle karşılanmaya çalışılması, onların örgüt atmosferine ilişkin algılarını etkileyebilir (Nekoukar ve Nekoukar, 2015). Örgüt İklimi kavramı, bir okuldaki bütün özelliklere ve atmosfere atıfta bulunmaktadır. Bu, okuldaki tüm öğretim-öğrenme durumlarına katkıda bulunan tüm fiziksel, sosyal, duygusal ve eğitimsel faktörlerin toplamını ifade etmektedir (Rani ve Rani, 2014). Çalışma ortamının, çalışanların daha fazla çaba göstermelerinde olumlu bir rol oynadığı,

yapılan araştırmalarda kanıtlanmıştır. Bu yüzden, olumlu bir çalışma ortamı, örgüt ikliminin müdahalesinin yardımıyla gerçekleştirilebilir (Haritha ve Subrahmanyam, 2013).

Yapılan araştırmalar sonucu, iklim kavramıyla ilgili birçok farklı tanım ve boyutun ortaya konması, alanda önemli ölçüde belirsizliklere neden olmuştur (Kundu, 2007). Bununla birlikte her tanım, bütünün anlaşılmasına katkı sağlamış ve farklı bakış açıları alanyazını zenginleştirmiştir. Zaten üzerinde anlaşılmış tek ve kesin bir iklim tanımı yapmak, sosyal bilimlerin doğasına da aykırı olabilir. Farklı evren ve örneklemde farklı bireyler ve değişkenlerle yapılan çalışmalardan farklı tanımların ve sonuçların çıkması sosyal bilimler açısından çok normaldir. Önemli olan tüm tanımlardaki ortak birtakım kavramların farkına varmak ve daha spesifik kavramlarla ilişkisini kurabilmek ve bu kavramlardan yola çıkarak uygulamalara katkı sağlayabilmektir.

3.2. Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü Arasındaki Farklar

Örgüt iklimi kavramı, belli bir döneme kadar diğer önemli bir kavram olan örgüt kültürüyle aynı anlamda ve birbirinin yerine kullanılmıştır (Kundu, 2007). Örgüt iklimi, insanların işbaşındayken edindikleri, birbirleriyle bağlantılı deneyimlerine verdikleri anlamlar olarak tanımlanırken; örgüt kültürü, örgütsel yaşama rehberlik eden değerler ve dünya hakkındaki temel varsayımlar olarak tanımlanır (Schneider, Ehrhart ve Macey, 2013). Örgüt iklimi, kültürün yzeyssel özelliklerinin bir görünümü olup, çalışanların algı ve tutumlarının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Aslında iklim, suda yüzen bir buzdağının görünen yüzünü oluştururken; kültürü, o buzdağının görünmeyen yüzünü oluşturur (Nekoukar ve Nekoukar, 2015). Bu kavramların ortak noktası, her ikisi de çalışanların örgüt içindeki deneyimlerinin nasıl olması gerektiği hakkında fikir vermesidir (Thompson, 2012).

Kısaca, kültürü, derinden gömülü değerlere ve varsayımlara atıfta bulunur. Öte yandan, iklim, bilinçli bir şekilde algılanan ve önemli bir şekilde örgüt kontrolüne tabi olan çevresel faktörlere atıfta bulunur. Bu durumda, kültürün değişmesi ve kontrol edilmesi çok daha zor iken; iklim, yönetim politikalarından ve liderlikten

doğrudan etkilenebilen bir kavramdır (Clegg ve Bailey, no date, s.5). Okul kültürü, içinde çalışmalar yapılan ve hedeflerin takip edildiği bir bağlam ve hava belirler. Etkili okul liderleri, ortak normlar, değerler, inançlar ve tutumlar ortaya koyan ve tüm üyeler arasında ortak ilgi ve güveni teşvik eden okul kültürleri yaratmaya yardım ederler (Leithwood ve Riehl, 2003).

3.3. Örgüt İklimi Türleri

Örgüt iklimi türleri ile ilgili farklı sınıflamalar yapılmıştır. Bununla birlikte, bu sınıflamalar arasında en çok kullanılanları aşağıdaki gibidir (Yılmaz, 2014):

1. Açık ve kapalı iklim
2. Endişeli, mutlu, iş yoğun ve samimi iklim
3. Görev yönelimli iklim
4. Üretim yönelimli ve iş merkezli iklim
5. Ilık ve soğuk iklim tipi

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), ilköğretim okullarındaki örgüt iklimini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonuçlarına dayanarak, dört iklim türü belirlemiştir. Bunlar: açık iklim, bağımlı iklim, serbest iklim ve kapalı iklimdir (akt: Çevik, 2010). Halpin ve Croft ise yaptıkları araştırmanın sonuçlarına dayanarak iklime ilişkin altı kategori tespit etmişlerdir. Bu kategoriler: açık iklim, kapalı iklim, bağımsız (otonom) iklim, kontrollü iklim, samimi iklim ve babacan iklimdir (Reynolds, 2006).

3.3.1. Açık İklim (open climate)

Araştırmacıların en çok üzerinde durduğu iklim türüdür. Öğrenen örgüt kültürünün belirleyici özelliklerinden birisidir. Bu ise, tüm sistemde açık ikliminin var olması ile mümkündür. Açık iklim, herkes için kolay ulaşılabilir bilgi ve serbest haberleşme demektir. Böyle şeffaf bir ortamda problemler, başarısızlıklar ve deneyimler paylaşılır, gizli tutulmaz (Dönmez ve Korkmaz, 2011). Açık iklimde öğretmenler güçlü bir şekilde hissedilen ve teşvik edilen takım ruhu içerisinde rahat ve verimli bir şekilde çalışırlar. Grup üyeleri bezgin ve yorgun olmayıp dostça ilişkiler kurarlar. Okul

yöneticileri, öğretmenlerin problemlerini çözme konusunda teşvik edici bir inanç sistemi geliştirmişlerdir (Reynolds, 2006).

Eğitim örgütlerinde en kabul gören ve olması istenen iklim tipi açık iklimdir (Demiral Yılmaz, 2010). Açık iklimin ayırt edici özellikleri, öğretmenlerle yöneticileri arasında işbirliği, saygı ve açıklığa dayalı bir ilişkinin olmasıdır. Okul yöneticileri, öğretmenleri dinler, fikirlerine ve yeterliklerine saygı duyar, sık sık içten övgüde bulunur (yüksek destek). Çok yakından inceleme yapmazlar ve öğretmenleri işlerini yaparken özgür bırakırlar (az denetim) ve bürokratik engelleri ortadan kaldırarak kolaylaştırıcı bir liderlik sergilerler (az sınırlayıcılık). Bu iklim türünde, öğretmenler aralarında açık ve profesyonel davranışları desteklerler (yüksek mesleki ilişkiler). Öğretmenler birbirlerini iyi tanırlar ve genellikle yakın arkadaşlıklar (yüksek samimiyet). İşbirliği yaparlar, kendilerini öğretmeye ve mesleğe adanmışlardır (Çevik, 2010). Açık iklimin mesleki gelişimi destekleyici, öğretmenler arasındaki mesafeyi azaltıcı, işbirliğine sevk edici bu yönleri, okulda kuşaklar arasındaki olumsuz algı ve klişeleri önlemek ve kuşaklararası öğrenmeyi sağlamak için en gerekli iklim türü olduğu düşünülmektedir.

3.3.2. Kapalı İklim (Closed Climate)

İklim tipleri içinde en az arzu edilenidir. Bu iklime sahip bir örgütte en az iki sorun vardır. Bunlardan birincisi, ilgisizlik nedeniyle çok az sosyal bütünleşme, ikincisi ise çok az görev başarımları ve dolayısıyla verimliliğin azalmasıdır. İş doyumu düşük düzeydedir (Reynolds, 2006). Açık iklimin tam tersi olup, tehdit edici iklimdir. Kapalı örgüt iklimi, örgütsel faaliyetlerde demokratik süreçlere izin vermeyen bir örgüt iklimi olarak da tanımlanabilir. İnsan ilişkileri istenilen düzeyde değildir, çalışanların iş doyumu düşüktür ve samimi bir ortam da yoktur. Otoriter liderlerin katı davranışları sonucu, emir komuta zincirine asların uyma eğilimi, yakından denetim ile soluklarını astların enselerinde hissettirmeleri ve sıkı sorumluluk politikası, verimde artış sağlaması gerekirken olumsuz ve kapalı bir iklim doğurmaktadır (Aydın, 2010).

Bu iklimde kayıtsızlık hâkimdir. Çalışanların başarılı olma, ait olma ve bağlılık hedefleri yoktur. İşbirliğinden söz edilemez. Yönetici, çalışanların sosyal ihtiyaçlarını karşılama ve iş tatminleri konusunda yeterli çabaya sahip değildir (Gültekin, 2012). Öğretmenlerin, öğrencilerine ve meslektaşlarına adanmışlıklarının olmadığı kapalı bir örgüt ikliminin, öğrencilerin okuldaki kötü performansına katkıda bulunan bir etken olduğu araştırmalarda ortaya çıkan bir gerçektir (Oyetunji, 2006).

Okul yöneticisi, rutin işler ve gereksiz evrak işleri ile ilgilenir (yüksek sınırlayıcı). Öğretmenler ise yaptıkları işte çok az çaba sarf eder ve işlerine çok az bağlıdırlar (yüksek serbestlik). Yöneticinin liderliği kontrollü ve katı görünür, aynı zamanda gereksiz ve kötü algılanır (düşük destek). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve yönetim arasında saygı yoktur ve bu hayal kırıklığı yaratır. Kısaca, okul yöneticisi destekleyici ve esnek değil, engelleyici ve kontrol edicidir. Öğretmenler anlaşmazlık yaratan durumlarla karşı karşıya olup, ilgisiz, hoşgörüsüz ve ikiyüzlüdür (Çevik, 2010). Kapalı iklimde, yöneticinin yüksek sınırlayıcı, kontrollü tutum ve davranışlarının; öğretmenlerin ise yüksek serbestlik sonucu işlerine bağlılığının düşüklüğü ve saygınlığın azlığı gibi nedenler, okulda kuşaklar arasındaki iletişim ve etkileşimi ve bunun sonucu kuşaklararası öğrenme faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesini beraberinde getirmektedir.

3.3.3. Bağımsız İklim (Autonomous Climate)

Bu iklim tipi, açık iklime göre biraz daha kısıtlayıcı bir iklimdir. Özerk bir iklim içinde, öğretmenlere kendi sosyal ilişkilerini geliştirmek için özgürlük verilir. Her ne kadar açık iklim kadar olmasa da moral yüksektir. Okul yöneticileri biraz daha mesafeli olup yine de model davranışları göstermede başarılıdırlar (Reynolds, 2006). Okul yöneticisi, kendi etkileşim yapılarını kurabilmeleri için öğretmenleri serbest bırakmıştır (Boztaş, 2007). Serbest bir iklim, bağımlı iklimin tamamen zıddı olup, bu iklim türünde okul yöneticisinin liderlik davranışları güçlü, destekleyici ve ilgilidir. Okul yöneticisi, öğretmenlerin görüşlerine açıktır ve onları dinler (yüksek destek). Öğretmenlerin mesleki bilgilerini kullanacakları durumlarda onları serbest bırakır (az yönlendirici). Gereksiz yazışmalar ve bürokratik işlerle öğretmenleri meşgul etmez (az sınırlayıcı). Bütün bunlara rağmen, öğretmenler olumsuz davranışlarda

bulunurlar, sorumluluk kabul etmek istemezler ve yöneticinin girişimlerini umursamazlar. Daha da kötüsü okul yöneticisinin liderlik girişimlerini sabote etmek isterler ve etkisiz hale getirmek için çalışırlar. Öğretmenler, sadece yöneticiden hoşlanmamakla kalmaz, aynı zamanda birbirleriyle de iyi arkadaş değillerdir (az samimiyet), ya da meslektaş olarak saygı duymazlar (düşük mesleki işbirliği). Öğretmenler, işlerine bağlı değillerdir. Okul yöneticisi destekleyici, esnek ve kontrolsüz olmasına rağmen öğretmenler ayrımcı, hoşgörüsüzdür ve işlerine bağlı değillerdir (Çevik, 2010). Okul yöneticisinin olumlu tutum ve davranışlarına rağmen öğretmenlerin samimiyet eksikliği, düşük mesleki işbirliği sergilemeleri ve işlerine bağlı olmayışları, okul yöneticisinin liderlik davranışlarını, örgüt iklimini ve kuşaklararası öğrenme eğilimlerini etkisiz kılacak davranışlar olarak görülebilir.

3.3.4. Bağımlı İklim (Dependent Climate)

Okul yöneticisinin, yönetmede başarısızlığına rağmen öğretmenlerin yüksek performansları bu iklim türünün belirgin özelliğidir. Yönetici, katı ve otoriterdir. Öğretmenlerin profesyonel uzmanlıklarına ve kişisel gereksinimlerine saygı duymaz (düşük destek). Dahası yönetici, okuldaki uğraştırıcı ve gereksiz işleri öğretmenlere yükler (yüksek sınırlayıcılık). Bununla birlikte öğretmenler profesyonel davranarak, okul yöneticisinin kendilerini kontrol etmek ve yönetmek için başarısız girişimlerini önemsemezler. Birbirlerine saygı duyarlar ve desteklerler, okullarıyla gurur duyarlar ve işlerini severek yaparlar (yüksek mesleki işbirliği). Yalnızca birbirlerinin mesleki yeterliliklerine saygı duymakla kalmaz, aynı zamanda arkadaş olarak birbirlerini severler (yüksek samimiyet). İşbirlikçi bir takım halinde bir araya gelirler ve kendilerini eğitim-öğretime adanmışlardır (yüksek sorumluluk). Kısaca, okul yöneticisinin zayıf liderliğine rağmen öğretmenler üretkendir, adanmıştır, destekleyicidir ve işlerine bağlıdır (Çevik, 2010). Bağımsız iklimin aksine, okul yöneticilerinin düşük destek, yüksek sınırlayıcılık ve zayıf liderliklerine rağmen öğretmenlerin yüksek mesleki işbirliği, yüksek samimiyet ve yüksek sorumluluk sergilemeleri okul iklimini olumsuz etkileyebilir. Bunun karşın yukarıda sayılan olumlu öğretmen özellikleri, kuşaklararası öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve destekleyici özellikler sergileyebilir.

3.3.5. Kontrollü İklim (Controlled Climate)

Bu iklim türü oldukça kısıtlayıcıdır. Kontrollü bir iklim içinde, çalışanlar oldukça görev odaklıdır ve sosyal ihtiyaçları karşılanmama eğilimindedir. Belirli bir görevi tamamlamak ve bireysel çalışma ön planda gözlenir. İş tatmini düşük olup, okul yöneticisi, baskıcı ve otoriterdir (Reynolds, 2006). Kontrollü iklimde, yakından kontrol nedeniyle, süreç, bireysel gereksinmelerin doyumunun zararına işler ve verimde direnme vardır (Boztaş, 2007).

Görev ve sorumlulukların gereğinin yerine getirilmesi konusunda yüksek bir motivasyona sahip olunması, esnekliğe kontrollü biçimde izin verilmesi nedeniyle çalışanlar ve yöneticiler işlerine odaklanırlar. Bu nedenle çalışanların birbirlerinin duygularıyla ilgilenme fırsatları da yoktur (Gültekin, 2012). Görev odaklı olmak, sosyal ihtiyaçlara cevap bulamamak, bireysel çalışmanın ön planda olması ve bireysel gereksinimlerin karşılanmaması, informal ilişkilere dayalı kuşaklararası öğrenme uygulamalarını olumsuz yönde etkileyebilecek davranışlardır.

3.3.6. Samimi iklim (Familiar Climate)

Bu iklim türü çok kısıtlayıcı değildir fakat daha etkilidir. Samimi iklim, grubun sosyal ihtiyaçlarını karşılayan dikkat çekici bir arkadaşça çevreye sahiptir. Okul yöneticisi, daha az kontrol sergiler ve grupta aidiyet duygusu gelişmiştir. Öğretmenler tam kapasiteleriyle çalışmazlar, iş doyumunu orta düzeyde olup sosyal ilişkiler esas alınmaktadır (Reynolds, 2006). Yöneticinin sadece anlayışlı görünmek kaygısı ve aşırı derecede ahbabça davranışları samimi iklimi meydana getirir (Boztaş, 2007).

Bu iklimde dostluğa ve çalışanların sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına özel önem verilir. Yöneticiler çalışanlara pek müdahale etmediği için çalışanlar iş ortamında rahat bir iklim algırlar. Verimlilik çok fazla vurgulanmadığı için çalışanlar tam kapasite ile çalışma ihtiyacı duymazlar (Gültekin, 2012). İnfomal ilişkilerin yüksek olması her zaman kuşaklararası öğrenme uygulamalarını olumlu etkileyebilir. Tam kapasiteyle çalışmaya ihtiyaç duymama ve verimliliğe

vurgunun olmadığı bir okul ikliminde sadece kuşaklararası öğrenme değil amaçlara ulaşma yolunda sarf edilmesi gereken tüm tutum ve davranışlar eksik sergilenebilir. Bu da örgütsel sonuçların istenilen düzeyde gerçekleşmemesiyle sonuçlanabilir.

3.3.7. Babacan İklim (Paternal Climate)

Bu iklim türü oldukça kısıtlayıcı ve oldukça verimsizdir. Çalışanların sosyal ihtiyaçları ve memnuniyetleri yönetici tarafından etkili bir şekilde karşılanamaz. İş başarısını ve motivasyonu etkileme noktasında okul yöneticisi etkisizdir. Yöneticiler her şeyi yapmak istese de ilerleme sağlayamaz. Dostça ilişkilere pek rastlanmaz (Reynolds, 2006). Bir çeşit kapalı iklim sayılabilecek babacan iklimde, yönetici kendi sosyal gereksinimleri için davranışlar gösterir, fakat bunlar genellikle etkili bir güdüleme sağlamaz. Yönetici hem öğretmenlerle birlikte olmak, hem de onları kontrol etmek ister (Boztaş, 2007). Fakat bu konuda başarılı değildir. Babacan davranış, çalışanlarca samimiyetsizlik olarak algılanır ve motivasyon düzeyleri düşer (Gültekin, 2012).

3.4. Örgüt İkliminin Boyutları

İklim, örgütsel çevre içindeki her şeyle ilgili algılanan ve farklı boyutlardan oluşan bir kavramdır (Amjad ve Bhaswati, 2014). Alanyazında araştırmacının önem verdiği ve örgüt iklimini etkilediğini düşündüğü etkenlere bağlı olarak örgüt iklimiyle ilgili birçok boyuttan söz edilmektedir. İlk bakışta örgüt ikliminin, yapılan işe, örgütsel yapıdaki konuma, görevlilerin eğitim durumlarına ve mesleklerine, siyasal etkilere ve giderek tüm topluma bağlı olarak değişen bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Örgüt iklimi ile ilgili araştırmacıların çoğu farklı tanımlar ve boyutlar kullanmışlardır. Örgütün psikolojik çevresinin sanıldığından çok daha karmaşık olması nedeniyle, örgüt ikliminin nesnel göstergeleri, birkaç etmene sığmayacak kadar geniş bir değişkenler dizisini kapsamaktadır (Ağacık, 2011).

Örgüt ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak, örgüt iklimi, içeriği bakımından zengin bir potansiyele sahiptir. Araştırmacılar, farklı operasyonel tanımlamalar kullanarak, çalışmalarında farklı iklim boyutlarını seçmek

eğilimindedir (Zhang ve Liu, 2010). Aslında örgüt iklimi birbirinden ayrılmaz bir şekilde şu üç boyutu içerir. Yapısal boyutta: Objektif fiziksel ve yapısal koşullar ve çalışma rolleriyle yakından ilişkilidir. Kişilerarası boyutta: Bir grubun üyeleri arasındaki etkileşim kalıpları ve üyelerin örgüt kültürüne hangi dinamiklerle (işbirliği, çatışma gibi) dâhil olduklarıyla ilişkilidir. Üçüncü olarak kişisel boyutta: Kişilerin dış koşullarla ilgili algılarıdır ki bu, kişisel gereksinim ve psikolojik süreçlere ilişkin yorumlarıdır (Bitsani, 2013).

Aydın (2010) ise okul ikliminin boyutlarını, “güvenlik, olanaklar- kaynaklar ve çevre, yönetim süreçlerine katılım, öğrenci yönetimi, müfredat programı, öğretim, başarı, moral, insan ilişkileri ve veli ve toplum ilişkileri” olmak üzere on boyutta ele almıştır. Kuşaklararası iklimin boyutları aşağıda ele alınacağı için burada örgüt ikliminin boyutlarına ilişkin alt başlıklara değinilmemiştir.

3.5. Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler

Örgüt iklimini etkileyen faktörleri iç ve dış faktörler olmak üzere iki grupta ele almak mümkündür. Bu faktörleri genel olarak, örgütün çevresi, örgütsel yapı, büyüklük, yönetim, iletişim, örgütsel amaçlar şeklinde özetlemek mümkündür.

3.5.1. Örgütsel Yapı: Örgütün yatay veya dikey organizasyon modeline sahip olması, hem yapının meydana getirdiği ilişki ve iletişim biçimini hem de iklimi etkileyecektir. Çünkü yapı, örgüt içindeki davranış modellerini belirleyen, sınırları çizen bir boyuttur (Kubilay Baykal, 2013). Örneğin dikey olarak yapılanmış bir örgüt biçiminde “itaat “ önem kazanırken; yatay olarak yapılanmış bir örgüt biçiminde koordinasyon ve işbirliği önem kazanmaktadır (Emre Çağlar, 2008).

3.5.2. Örgütün Büyüklüğü: Küçük örgütlerde iletişim, gayri resmi ve yüz yüzedir çünkü yönetim genellikle çalışanlarla doğrudan etkileşim halindedir. Daha büyük örgütler için, yönetimsel olmayan konularda, yöneticilerle çalışanlar arasındaki mesafe artar; karmaşıklık ve bilgideki artışla başa çıkmak için resmi sistemler ve prosedürler uygulanır (Putter, 2010). Yani büyük örgütler, küçük örgütlere göre daha biçimsel, daha katı ve daha bürokratik karakterlidir. Bu tür örgütlerde başarıya

dönük, birleştirici, yaratıcı bir iklim kurabilmek daha küçük örgütlere nispeten zordur. Küçük örgütlerde insan ilişkilerinin daha samimi ve içten olduğu, yönetimin çalışana daha yakın olduğu, çalışanların nispeten daha rahat kendini ifade ettiği bir ortam vardır (Kubilay Baykal, 2013).

3.5.3. Yönetim: Örgüt ikliminin belirmesinde en büyük pay yönetime aittir. Çünkü örgütün formal yapısının kurulması, yönetim politikalarının seçimi ve örgütte görev alacak personelin temini gibi konuları büyük ölçüde yönetim belirler (Emre Çağlar, 2008). Çalışanların örgütlerinin iklimiyle ilgili ne derece olumlu bir algıya sahip oldukları, bir örgütteki yöneticilerin davranışlarına kuvvetlice bağlıdır. Yüksek yönetim desteği algılayan örgüt üyeleri, düşük bir yönetim desteği algısına sahip olan örgüt üyelerine kıyasla, örgüt ikliminin çok daha iyi olduğunu düşünecekler (Putter, 2010).

3.5.4. Örgütün Çevresi: Örgütün içinde bulunduğu coğrafi konumu, fiziksel yerleşimi ve büyüklüğü, örgüt iklimini etkilemektedir. Fiziksel yerleşim ortamı örgüt iklimini etkileyebilir. İşyerinin sosyal ortamlara uzaklığı, gürültü düzeyi, doğal bitki örtüsünün yoğunluğu/yoksunluğu gibi etkenler, çalışanlar aracılığıyla farklı örgüt iklimleri için zemin hazırlayacaktır (Emre Çağlar, 2008).

3.5.5. İletişim Biçimleri: Yakın iletişim biçimi sergileyen örgütlerde açıklık, güven ve üyeler arasında karşılıklı anlayıştan söz edilebilir. Bu özellikler birdenbire oluşmazlar çünkü yüksek derecede yakın iletişimin sonuçlarıdır. Diğer taraftan iletişimde kopuklukları olan ya da kapalı iletişim biçimi sergileyen örgütlerde güvensizlik, şüphe ve gizlilik vardır. İletişimin ve açıklığın eksikliği söylentilere neden olur. Bu tür örgütlerde korku iklimi egemendir. İletişim eksikliği örgütün etkinliğini azaltır (Kubilay Baykal, 2013). Yöneticinin, çalışanların düşüncelerine değer vermesi, fikirlerini alması ve olumlu bir iletişim içinde olması örgüt ikliminin olumlu olmasını sağlayacaktır (Çevik, 2010).

3.5.6. Örgütsel Amaçlar: Genel ve özel amaçlar olarak ikiye ayrılabilen örgütsel amaçlar, örgüt türlerine göre değişmektedir. Özel işletmelerde, kar amacı genel amaç olarak ön planda yer alırken; eğitim, sağlık ve benzeri kamu kurumlarında topluma

hizmet, genel amaç olarak ön planda yer alır. Özel amaçlar ise örgütün genel amaçlarına ulaşmasında yardımcı olacak uygulamaları kapsar (Aydın, 2010). Eğer örgütün amaçları örgütün içinde bulunduğu toplum için bir değer taşıyorsa, bu durum örgüt ikliminin oluşmasında önemli bir rol oynar ve o örgütün girdileri arasında bulunan bu yüksek değer, örgüt ortamını olumlu yönde etkileyebilir. Aynı şekilde örgüt amaçlarının örgütte çalışanlar için taşıdığı değer de iklimi etkileyen etmenlerden biridir (Emre Çağlar, 2008).

4. Okul İklimi

Toplumumuzda okulların önemi ve merkeziliği yadsınamaz. Okullar, öğrencilerin, öğretmenlerin velilerin ve birçok toplum üyesinin hayatını derin ve yaygın şekillerde etkiler. Okullar, tutarlı ve kaliteli eğitim verme şekilleri dâhil olmak üzere, sayısız toplumsal kaygının odak noktasında yer alır. Okullarda, bu önemli sorumlulukların yerine getirilmesinden sorumlu bireyler ve gruplar vardır (Tobin, Muller ve Turner, 2006). Bu bireylerin başında okul yöneticisi gelmektedir. Okul yöneticisi, okulda karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmak zorundadır. Çünkü bir okulun iklimi, insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali ve performansı üzerinde çok boyutlu etkilere sahiptir (Şişman, 2004). Okullardaki iklimin olumlu yönde geliştirilmesi okul yöneticilerinin yapması gereken en önemli işlerin başında gelmektedir. Çünkü öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonlarından okulun hedeflerine ulaşmasına kadar birçok konu okul iklimiyle yakından ilgilidir (Sığıncı, 2013).

Öğretmenler, okuldaki sorumlulukların yerine getirilmesinden sorumlu diğer bireylerdir. Öğretmenler, okul iklimini belirlemede kritik rol oynarlar. Bir sosyal etkileşim sistemi olarak okul, paydaşları arasında kişilerarası ilişkiler oluşturur. Öğretmenler birbirleriyle, yöneticiyle, öğrencilerle ve velilerle etkileşimde bulunurlar. Öğretmenlerin birbirleriyle ve diğerleriyle etkileşim şekilleri okul iklimini belirler (Oyetunji, 2006).

Amerika Ulusal Okul İklimi Konseyi (2007), okul iklimini şu şekilde tanımlamaktadır: Okul iklimi, insanların okul yaşamındaki deneyim modellerine

dayanmaktadır ve normları, amaçları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıtır (akt: Thapa vd., 2012). Okulun etkin olmasında vazgeçilemez bir etken olan iklim, her okulda var olan ve okulun işleyişinde önemli etkilere sahip olan bir olgudur (Gündüz, 2008: s.12). Okul iklimi, çevre ve psikolojik farklılıklara dayalı olarak okul yöneticileriyle öğretmenlerin, öğretmenlerle öğretmenlerin, öğretmenlerle öğrencilerin, okul yöneticileriyle öğrencilerin, öğrencilerle öğrencilerin akademik performans ve verimliliğini etkileyen faktörler ve bu faktörler arasındaki ilişkilerden oluşur (Adeogun ve Olisaemeka, 2011).

Okul ikliminin öğrenci, veli, okul personeli ve toplum dâhil olmak üzere birçok birey üzerinde çok boyutlu etkileri vardır. Okul iklimi, önemli ölçüde eğitim ortamlarını etkileyebilir (Marshall, 2004). Olumlu okul ikliminin, akademik başarı, okul başarısı, okulda şiddetin etkili bir şekilde önlenmesi, öğrencilerin sağlıklı gelişimi ve öğretmenlerin meslekte ve okulda kalıcılığıyla ilişkilendirildiği bilinmektedir (Cohen vd., 2009; Adeogun ve Olisaemeka, 2011). Örgüt iklimi/okul iklimi, yönetim ve liderlik stillerini, kararlara katılımı, zorlu işlerin başarılmasını, sıkıntı ve hayal kırıklığının azaltılmasını, personel politikalarını, iyi çalışma koşullarının sağlanmasını ve uygun kariyer basamaklarının oluşturulmasını etkileyen geniş bir kavramdır. Aynı zamanda, örgüt ikliminin öğretmenlerin iş tatminleri üzerinde önemli etkisi vardır. Örgüt iklimi, iş tatmininde ve örgütte kalmada ve kurumsal etkililiğin sağlanmasında önemli ve etkili bir role sahiptir (Chinthala, 2014). Halawah (2005)'a göre, bir ilköğretim okulu yöneticisi, davranışlarıyla öğrencilerin akademik başarılarını etkiler. Bunu, model olarak ve olumlu öğrenme ortamını teşvik ederek, olumlu okul iklimini gerçekleştirerek başarır (Black, 2010). Weiss (1999) de işbirliği ve karar alma süreçlerine öğretmen katılımının sağlandığı destekleyici iklime sahip okullarla, öğretmenlerin ilk yıl için meslekte kalma niyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (Wynn, Carboni ve Patall, 2007).

İyi iklimli bir okul, kendini adanmış ve işbirlikçi bir öğretim kadrosuna, yaygın bir güven hissine, karşılıklı saygıya ve öğretmenler ile yöneticiler arasındaki desteğe; hevesli ve çalışkan öğrencilere sahip olmak olarak görülmektedir. Kötü bir

iklime sahip bir okul, dışlanmış öğrenciler; birbirlerine ve öğrencilere karşı kayıtsız ve düşmanca davranan öğretmenler; öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamayan, keyfi ve diktatörce kararlar veren ve değişikliklere karşı direnç gösteren bir okul yöneticisi tarafından yönetilmesi olarak görülmektedir (Ellis, 1988).

Sürdürülebilir, olumlu bir okul iklimi, demokratik bir toplumdaki üretken, katkı sağlayan, tatmin edici yaşam için gerekli olan genç gelişimini ve öğrenmesini teşvik eder. Bu iklim, insanların sosyal olarak, duygusal olarak ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini destekleyen normlar, değerler ve beklentileri içerir. İnsanlar bağlanır ve saygı görürler. Öğrenciler, aileler ve eğitimciler, ortak bir vizyon geliştirmek, yaşatmak ve buna katkıda bulunmak için birlikte çalışırlar. Eğitimciler, öğrenmenin yararlarını ve öğrenmeden gelen memnuniyeti vurgulayan bir tutumu modeller ve beslerler (Thapa vd., 2012).

4.1. Pozitif/sağlıklı Okul İklimi ve Çıktıları

Örgüt iklimi algılarının bireysel ve örgütsel performanslar üzerindeki etkileri iyi bilinmektedir. Olumlu iklim algıları, birey ve örgüt etkililiğini artırırken, olumsuz iklim algıları bunlara zarar verecektir (Vijayakumar, 2007). Örgüt araştırmacıları arasında örgüt iklimi, uzun süredir üzerinde çalışılan konulardan biridir. Bunun nedeni, bu kavramın iş tatmini, iş performansı, liderlik davranışları ve çalışma gruplarının etkileşimi gibi diğer örgütsel kavramlarla ilişkili olmasıdır. Çünkü örgüt iklimi, iş yeri memnuniyeti, verimlilik, üretkenlik ve örgütsel performans gibi kavramlar ile insan yönetimine katkıda bulunan bir kavramdır. Örgüt iklimi, çalışanların örgütlerine bağlılıklarının artırılmasında, iş tatminlerinde ve örgütte kalmalarında hayati rol oynar (Jyoti, 2013; Çekmecelioğlu, 2005).

Örgüt iklimi, çalışanların örgüt içindeki kültür, değerler, gelenekler, davranış kalıpları, sosyal inançlar ve farklı çalışma yöntemleri olmak üzere örgüt içindeki etkileşim ve davranışlarını etkileyen bir çevreyi ve sosyal sistemi ifade eder (Al-Khasawneh, 2013). İnsanlar, bir kurumun çalışanlarının birbiriyle etkileşim şekillerine bakarak o örgütün ikliminin olumlu mu olumsuz mu olduğunu anlayabilirler (Adeniji, 2011). Olumlu bir okul iklimi, etkili bir okulun ayrılmaz bir

parçasıdır. Okul iklimi, sürekli olarak, etkili okulların bir özelliği olan ve akademik başarıyla olumlu şekilde bağdaştırılan bir değişken olarak tanımlanmaktadır. Liderlik, okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, müfredat öğretimi, kaynaklar ve finans; fiziksel çevre, değerlendirme ve aile/toplum etkili okulları oluşturan etkenlerdir (Lehr, 2004).

Olumlu ve sürdürülebilir bir okul iklimi, olumlu öğrenci gelişimiyle, risk önleme çabalarıyla, öğrenci öğrenmesi ve akademik başarıyla, artan öğrenci mezuniyet oranlarıyla ve öğretmenin meslekte ve okulda tutulmasıyla yakından ilişkilidir (Thapa, 2012). Uygun bir örgüt iklimi, çalışanların daha yenilikçi davranışlar göstermeleri konusunda içsel motivasyonlarını artırıcı bir etkiye sahiptir (Noor ve Dzulkifli, 2013; Imran ve Haque, 2011). Okul iklimi, okulun başarısını doğrudan etkiler bu nedenle yöneticilere büyük görev düşmektedir. Öğretmenler ile öğrenciler arasında köprü vazifesi görerek okul ikliminin geliştirilmesine katkı sağlamak yöneticilerin asli görevleri arasındadır (Sığıncı, 2013).

Çalışanlar belirli bir örgüt ikliminin etkisi altında, örgüt tarafından değerli ve dikkate değer olduklarını algıladıklarında daha fazla hizmet odaklı örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemektedirler. Yani örgüt iklimi ve diğer kültürel faktörler, örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşumunda doğrudan bir etkiye sahip olmanın ötesinde önemli arabulucu bir etkiye sahiptir (Lin ve Lin, 2011). Örgüt iklimi ve örgüt iklimine ait faktörlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde anlamlı ve pozitif bir ilişkisi vardır. Yani pozitif bir örgüt iklimi, örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilmesinde artış sağlayan bir etkendir (Ahmedizadeh vd., 2014). Örgüt ikliminin iş tatmini ve iş bırakma niyeti üzerinde etkisi vardır. Örgüt iklimine bağlı olarak iş tatmini olumsuz etkilenirse, işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi belirgin olacaktır. Tersine bir durumda, olumlu bir örgüt iklimi iş tatmini üzerinde olumlu bir etkiye, bu da işten ayrılma niyetinin örgüt lehine sonuçlanmasına neden olacaktır (Goi, 2013).

Öğretmenlerin birbirlerini desteklediği ve birbirlerine saygı duyduğu, öğrenci başarısına kendilerini adadıkları, birbirlerinin yeteneklerine inandıkları bir okul ikliminde, belli bir düzeyde öğretmen adanmışlığı beklenmelidir. Yüksek fakat elde

edilebilir akademik standartların koyulduğu, tüm paydaşların yüksek başarı için baskı yaptığı, öğrencilerin öğretmenlerin saygısını kazanmak ve başarılı olmak için sıkı çalıştığı bir okul iklimi, belli bir düzeyde öğretmen adanmışlığını etkileyebilir (Douglas, 2010).

Okul ortamının atmosferinin öğrencilerin gelişme ve öğrenme şekilleri üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Birçok araştırma, okul ikliminin gelişmiş öğrenci çıktılarıyla arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır. Örneğin, okul iklimi olumluysa, öğrencilerin daha fazla başarı sağlayacağı, benlik kavramlarının daha olumlu gelişeceği, gelişmiş davranışa sahip olacakları ve daha fazla isteğe sahip olacakları muhtemeldir. Olumlu iklimli okullarda, uzaklaştırma cezası oranları düşüktür, katılım oranları yüksektir ve öğrenciler ve veliler daha yüksek tatmin seviyesine sahiptir (Lehr, 2004).

Okul iklimi, öğrenci başarısı ve tutumlarıyla, öğretmen moral ve tutumlarını etkileyen bir değişkendir (Pepper ve Thomas, 2002). Okul ikliminin en önemli çıktılarından biri öğrenci öğrenmesi olduğu, bunu sağlamada öğretmenlerin de öğrenen bireyler olmasının gerektiği söylenebilir. Her iki öğrenmede okulun öğrenme iklimi önemli rol oynayabilir. Aşağıda, öğrenme iklimi, araştırmanın konusu gereği öğretmenlerle ilişkisi bazında ele alınmıştır.

4.2. Öğrenen Örgüt Olarak Okullar ve Okullarda Bilgi Paylaşımının Önemi

Bir öğrenen örgüt, sürekli olarak yeni bilgiler elde eder ve bu bilgileri geliştirerek, faaliyetlerini bu yeni bilgilere göre biçimlendirme yeteneğine sahiptir. Böylece sürekli gelişmeyi gerçekleştirerek rekabet avantajı yakalayabilir (Pınar, 1999). Öğrenen örgüt, bilgiyi üreten, üretilen bilgiyi tüm çalışanlarla paylaşarak yeni mal ve hizmetlerin üretiminde kullanan ve bu bilgiyi örgütsel hafızaya aktaran ve çalışanlarının bu bilgidan yararlanmasını sağlayan örgüttür. Bilginin üretilmesi, üretilen bilginin paylaşılabilmesi ve paylaşılan bu bilginin kullanılabilmesi, örgütün tüm çalışanlarının bu bilince sahip olması ile mümkündür (Arslantaş ve Dikmenli, 2007). Okullar, öğretme ve öğrenmeye adanmış hizmet kuruluşlarıdır. Okulun amacı öğrencilerin öğrenmesi olduğundan, okulların, hem öğrenci hem de personel

kapasitelerinin yaratılmasının ve başarılı olunmasının teşvik edildiği yerler olmaları yani öğrenen örgütler olmaları zorunludur. Bu yüzden, öğrencilerin öğrenmelerini sürekli olarak artırdığı gibi, okul amaçlarına ulaşmak için daha etkili ve verimli yollar öğrenerek ve geliştirerek, personelin de aynı zamanda mesleki bilgilerini artırmaları ve yenilemeleri gerekmektedir (Oyetunji, 2006).

Okullarda örgütsel öğrenmeyi sağlayacak uygulamalara yer verilmekle birlikte, bilgi takasını ve yeni bilginin edinimini sağlayacak gerekli araç ya da ortamların tam olarak hazırlanmadığı, öğrenmeyi sağlayacak yapıda eksikliklerin olduğu söylenebilir (Ünal, 2014). Bu eksikliği gidermede okul yöneticilerinin, öğretmenler arasında yeni bilgilerin paylaşılmasını teşvik etmesi önem taşımaktadır. Örneğin, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin, bu faaliyetlerden kazandıkları yeni bilgi ve becerileri diğer öğretmenlerle paylaşımlarını sağlayacak toplantılar düzenleyebilir. Aynı şekilde, yapılan araştırmaların sonuçlarını öğretmenlerle paylaşarak daha iyi bir öğretim gerçekleşmesini sağlayabilir (Şişman, 2004). Farklı kuşak öğretmenlerin bilgi deneyim ve uygulamalarını paylaşımlarını da sağlayabilir.

Çalışanlar arasında bilginin paylaşılması, üretilen bilginin etkin kullanımı için gereklidir. Çalışanlara, bilgi paylaşımı yoluyla sağladıkları katkıların örgütün hedeflerini gerçekleştirmede ne kadar etkili olduğu hakkında geribildirim sağlanması, çalışanların motivasyonunu olumlu yönde etkiler. Çalışanların ürettikleri bilgileri paylaşımları için teşvik edilmeleri ve ödüllendirilmeleri örgütler arası ayırt edici bir uygulama olarak ortaya çıkmaktadır (Arslantaş ve Dikmenli, 2007).

Senge (1992)'nin beş disiplini temel alınarak oluşturulan Watkins ve Marsick (1997)'in öğrenen örgüt modeli yedi boyut altında değerlendirilmiştir (akt: Yumuşak ve Yıldız, 2011). Bu boyutlarda geçen ve bu araştırmayla ilgili olan, sürekli öğrenme fırsatları yaratmak, diyalogu ve soru sormayı desteklemek, yardımlaşma ve takım halinde öğrenmeyi desteklemek, öğrenmeyi yakalayıp paylaşan sistemler kurmak, liderin model oluşturması ve öğrenmeyi desteklemesi gibi kavramlar okulda kuşaklararası öğrenme uygulamalarında en çok gereksinim duyulan uygulamaların

başında gelmektedir. Nitekim Polat ve Kazak (2015)' ın yaptıkları araştırma sonuçları da bu kavramlara olan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Etkili okulların liderleri öğrenen örgütü oluşturmakta ve öğrenen toplulukların inşasını teşvik etmekte ustaca hareket ederler. Onlar, mesleki gelişimi dinç tutarlar, mesleki uygulama topluluklarının gelişimini beslerler ve toplumun ilkelerine bağlı kalarak okul örgütlerini şekillendirirler (Murphy, Elliott, Goldrin ve Porter, 2007). Öğrenen örgüt lideri olan bir okul yöneticisi, okulun misyon ve vizyonunu örgüt üyeleriyle birlikte tanımlar ve örgüt çalışanlarına net bir şekilde ifade eder, öğrenme ortamı hazırlar, öğrenenleri teşvik eder ve onlara destek olur (Kış, 2009).

4.3. Bilgi Paylaşımı ve Öğrenmede İnfomal İlişkilerin Rolü

Bilgi paylaşıldıkça, uygulamaya dönük ek katkı sağladıkça ve yeniliklerin yaratılmasına aracılık ettikçe, daha da büyür ve verimlilik artışı sağlanmasında önemli roller oynar (Pınar, 1999). Örgütlerde çalışanlar, biçimsel kurallara göre düzenlenmiş bir yapı içinde, ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir çatı altında toplanmaktadır (Gök, 2009). Bunun yanında örgütlerde, biçimsel olmayan kurallara göre düzenlenmiş bir yapı da bulunmaktadır. Bu yapı içinde, öğretmenler arasındaki infomal etkileşimin en önemli çıktularından biri infomal öğrenmedir denilebilir. Yani infomal bir öğrenme şekli olan kuşaklararası öğrenmede, infomal ilişkilerin niteliği önemlidir.

Ders saatleri dışındaki zamanlarda öğretmenlerin doğum günü, öğretmenler günü gibi nedenlerle bir araya gelerek zaman geçirmeleri, birbirleriyle kaynaşmalarını sağlamakta ve ilişkilerini güçlendirmekte ve daha samimi olmalarını sağlamaktadır (Çevik, 2010). Öğretmenler arası ilişkinin samimi olması, bu tür yakın ilişkilere bağlıdır. Öğretmenlerin kendi aralarında yakın ilişki içinde olmaları, hoş sohbet etmeleri onların öğrencilere olan eğilimlerini de etkilemektedir. Çünkü öğretmenlerin iş ortamında mutlu olması, öğrencilere karşı daha hoşgörülü davranmasına neden olmaktadır (Bayram ve Aypay, 2012). İnfomal ilişkilerin düzeyi ve niteliği, okulda infomal öğrenme düzey ve niteliğine etki edebilir.

İnformal öğrenme, yaşam içinde kendiliğinden oluşan, amaçlı ve planlı olmayan, gelişigüzel gerçekleşen bir süreçtir. Kişi, karşılaştığı durum ve içinde bulunduğu grubun üyeleriyle etkileşimde buldukça farkında olmadan yeni şeyler öğrenir (Fidan, 2012). İnformal öğrenme, özellikle öğretmenlerin göreve başladıkları ilk yıllarda sürekli mesleki gelişimin bir parçası olarak görülebilir. İnformal öğrenme, meslektaşlarını izleyen, işle ilgili tartışmalar yapan, tavsiye dinleyen ve kendi uygulamaları hakkında geri bildirim alan yeni öğretmenler için hayati rol oynar (Scottish Teachers for a New Era [STNE], 2012).

İnformal öğrenme, öğretmenlerin okul dışı mesleki gelişim kurslarına daha az ihtiyaç duymaları anlamında önem arz etmektedir. İnformal öğrenmenin en üst düzey şekillerinden biri de meslektaşlarının uygulamalarını gözlemlemek yoluyla gerçekleşir (Nawab, 2012). İnformal öğrenme, meslektaşlarını izleyen, işle ilgili tartışmalar yapan, tavsiye dinleyen ve kendi uygulamaları hakkında geri bildirim alan yeni öğretmenlerle birlikte, göreve başlanan yılda hayati bir rol oynar (STNE, 2012). KAÖ de bir informal öğrenme şekli olup öğretmenler açısından daha çok kabul edilebilir olup, daha az kurallara ve zorunluluklara dayalı olan bir öğrenme şeklidir. Bu da öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama potansiyeline sahip olduğu anlamına gelebilir.

5. Kuşaklararası İklim

Kuşaklararası iklim kavramını ele almadan önce, kuşak tanımları, kuşak sınıflamaları, çalışma yaşamında kuşaklar, çalışma yaşamında kuşak çatışmaları ve kuşakların yönetsel beklentileri gibi kavramlara değinilecektir.

5.1. Kuşak Tanımları

Türk Dil Kurumu'nda kuşak, “yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu ” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015).

“Kuşak” kavramı, bir yandan, aile pozisyonlarına ve ilişkilerine atıfta bulunur. Yani çocuk, ebeveyn veya büyük ebeveyn olma bakımından hayatın gidişatının aşamalarına işaret eder. Diğer yandan, ömür süresince meydana gelen belirli sosyal ve politik olaylar ve ortak deneyim ve anlayışlar etrafında oluşmuş sosyal kimliğin yaş temelli bir formu olarak, daha geniş bir sosyo-ekonomik bakış açısını da kapsar. Aile temelli kuşaklar, dönüşüme daha çabuk maruz kalırken, Cohort kuşak grupları uzun süreli fakat belki daha az somut olan dönüşüme maruz kalırlar (Field, 2013).

Cohort/kuşak kuramı, kuşakların benzer zaman aralıklarında yer aldıklarını ve bu şekilde, o gruba özgü belirli bir dünya görüşü oluşturan benzer tarihsel olaylar yaşadıkları kanısındadır. Diğer bir deyişle Cohort kuramı, aynı zaman diliminde büyüyen insanların, davranışlarını, tutumlarını, değerlerini ve fikirlerini şekillendirecek benzer yaşam deneyimlerine sahip olduğunu öne sürer. Cohort kuramına göre yaş ve tecrübenin farklı yönleri, çalışanın tutum ve davranışlarını belli şekillerde etkilemektedir (Meglino ve Ravlin, 1998; akt: Ropes, 2013). Cohortlar, kuşaksal bir gösterge olarak, yaşça homojen grupları temel almaktadır. Aynı yaşta olan çocukların, belli sosyal olayları benzer şekillerde yaşadığı varsayılır. Bu sosyal olayların, yaş grupları içinde tutarlılığı düşündürecek şekilde, bireylerin aile üyeleri olarak yaşam görüşlerine katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Gadsden ve Hall, 1996).

Biyolojik temelli kuşak tanımı, ebeveynlerin ve çocuklarının doğumları arasındaki ortalama zaman dilimini ifade eder. Her bin yıllık döneme 20- 25 yıl aralıklarla bir kuşak yerleştirilir. Günümüzde ortalama olarak ebeveynler ve çocuklarının doğumları arasındaki zaman, yirmi yıldan otuz yıla uzamıştır. Günümüzde kuşaklar, değişen ve gelişen teknoloji, değişen kariyer ve çalışma seçenekleri ile farklılaşan toplumsal değerler karşısında değişime uğramıştır. Bu yüzden kuşaklar biyolojik temelli tanımlanmak yerine sosyolojik temelli tanımlanmaktadır. Bu açıklamaların ışığında kuşak, aynı zaman diliminde doğmuş, aynı çağ ve hayat evresini ve belirli zaman döneminin olayları, eğilimleri ve

gelişmelerini paylaşmış insan topluluğunu ifade etmektedir (Bayhan, 2014; Fındık, 2013).

Yukarıdaki bilgilere de dayanarak, kuşak kavramının üç tanıma bağlı olduğu söylenebilir (European Network for Intergenerational Learning [ENİL], 2012).

- İlki, üzerinde herkesin anlaştığı, soy ile bağlantılı olan kuşak tanımlamasıdır.
- İkincisi, tarihe işaret eder; kuşak, aynı deneyimleri yaşayan bir grup insandır.
- Üçüncüsü ise, genellikle demograflar tarafından kullanılan, bir yıldaki doğan kuşağı ifade eder.

Kuşak kavramına ilişkin tanımlardan sonra hangi yaş gruplarının hangi kuşakta yer aldıkları ya da hangi nedenlere dayalı olarak kuşak sınıflamaları yapıldığı akla gelmektedir. Aşağıda alanyazına dayalı olarak bu konu ele alınmıştır.

5.2. Kuşak Sınıflamaları

Aynı zaman diliminde, benzer yaşam şartlarında yaşamış olan insanların aynı müzikleri dinlemek, aynı modayı takip etmek, aynı siyasi ortamda yaşamak hatta belki de aynı savaşa katılmış olmak, yaşanan ekonomik krizleri paylaşmak gibi birçok ortak noktası olabilir. Bu insanların soy isimleri, memleketleri, meslekleri, maddi durumları farklı olmasına rağmen kuşak olarak nitelendirilirler. Çünkü bu topluluklar benzer yaşam şartlarında yaşadıkları için benzer davranış özellikleri göstermektedir (Çelik, 2014). Her çağın ve dönemin sosyolojik bağlamı, kendine özgü kuşaklar üretmektedir. İnternet aracılığıyla özellikle gençler arasında benzer hayat tarzları oluşması buna örnektir (Bayhan, 2014).

Alanyazında birçok kuşak sınıflaması yapılmış ve her kuşağa ilişkin farklı zaman dilimleri gösterilmiştir. Bu durum farklı toplumların benzer dönemleri farklı zamanlarda yaşamış olmaları ya da yaşanan benzer olayların etkisinin farklı biçimlerde etkisiyle açıklanabilir. Örneğin, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin gelişimi tüm ülkelerde bugünkü adıyla Y kuşağı ve Z kuşağı gibi kavramlarla ifade edilir. Oysa bu teknolojilerin gelişimi ve sosyal hayata etkileri farklı ülkelerde farklı tarihlerde yaşanmış olabilir. Bu da kuşak sınıflamasında farklı zaman dilimlerinin

esas alınmasını gerektirebilir. Buna rağmen alanyazın incelendiğinde bile bu zaman dilimleri arasında uçurumların olmadığı görülmektedir.

Ayrıca değişim ve gelişim olgusunun toplumdan topluma farklılık göstermesi, toplumların bu olgudan farklı zaman dilimlerinde etkilenmiş olması (Çelik, 2014); kuşakları başlatan tek bir olayın olmaması, daha çok bir geçiş süreci ile yeni bir dönemin başlaması, tarihler konusundaki farklılıkların nedenlerindedir. Yukarıda ifade edildiği gibi her toplumun aynı akımlardan farklı zamanlarda etkilendiği düşünüldüğünde, yine toplumlara göre kuşakların sınırları değişecektir (İşçimen, 2012).

Tablo 1.

Farklı Kaynaklarda Kuşak Sınıflandırmaları

| Kaynak | Sınıflandırma | | | | |
|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------|--|-------------------------------|
| Howe & Strauss (2000) | Sessiz Kuşak (1925-1943) | Patlama Kuşağı (1943-1960) | 13. Kuşak (1961-1981) | Milenyum Kuşağı (1982-2000) | - |
| Lancaster & Stillman (2002) | Gelenekçiler (1900-1945) | Bebek Patlaması (1946-1964) | X Kuşağı (1965-1980) | Milenyum Kuşağı Patlama Kopyası Y Kuşağı Gelecek Kuşak (1981-1999) | - |
| Martin & Tulgan (2002) | Sessiz Kuşak (1925-1942) | Bebek Patlaması (1946-1960) | X Kuşağı (1965-1977) | Milenyumlar (1978-2000) | - |
| Oblinger & Oblinger (2005) | Yetişkinler (<1946) | Bebek Patlaması (1947-1964) | X Kuşağı (1965-1980) | Y Kuşağı Net Kuşağı Milenyumlar (1981-1995) | Milenyum Sonrası (1995-şimdi) |
| Tapscott (1998) | - | Bebek Patlaması (1946-1964) | X Kuşağı (1965-1975) | Dijital Kuşak (1976-2000) | - |
| Zemke vd. (2000) | Eski Askerler (1922-1943) | Bebek Patlaması (1943-1960) | X Kuşağı (1960-1980) | Gelecektekiler (1980-1999) | - |

Kaynak: İşçimen, D. S. (2012). Y kuşağı çalışanların iş yaşamından beklentilerinin karşılama düzeyi ile kurumsal bağlılık arasındaki ilişki ve bir örnek uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İşçimen (2012)' in, Reeves ve Oh (2008)'tan aktardığı farklı kaynaklardaki kuşak sınıflandırmaları tablo 1'de gösterilmiştir. Bu tabloya bakıldığında kuşak sınıflamalarında esas alınan tarih dilimleri arasında büyük farkların olmadığı görülmektedir. Zaten kuşaklar arasında tarihe dayalı böyle keskin geçişler de mümkün değildir.

Bu araştırmada İşçimen (2012)'in kuşak sınıflaması esas alınmıştır. Aslında alanyazında bu sınıflamaya çok yakın araştırmalar da (Çelik, 2014) bulunmaktadır. Bu araştırmada esas alınan kuşak sınıflamaları ve hangi tarih aralıklarında yer aldıkları tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmada Kullanılan Kuşak Sınıflandırması

| Kuşaklar | Yıl aralıkları |
|------------------------|-----------------|
| Gelenekseller | 1900 – 1946 |
| Bebek Patlaması Kuşağı | 1947 – 1964 |
| X Kuşağı | 1965 – 1980 |
| Y Kuşağı | 1981 – 2000 |
| Z Kuşağı | 2001 ve sonrası |

Görüldüğü gibi alanyazında farklı yıl aralıkları esas alınarak farklı sınıflamalar yapılmıştır. Bununla birlikte kuşak sınıflamasına esas olan yıllar arasında çok büyük farklar yoktur. Bu durum, Türkiyede kuşakların sınıflamasına ilişkin daha derinlemesine araştırmaların yapılması gereğini ortaya koymaktadır.

5.2.1. Gelenekseller/Sessiz Kuşak/Yetişkinler (1900-1946)

Gelenekseller, aynı zamanda “sessiz kuşak” olarak bilinir ve sıkı çalışmanın değerini ve anlamını bilirler. Bu kuşak, kolektif anılarına işleyen Büyük Buhran ve İkinci Dünya Savaşı'nı yaşamışlardır. Bu kuşaktaki insanlar, çeşitli fedakârlıklar yapmaya çağırılmıştır. Bazıları ülkedekiler için mal ve hizmet karneleyerek, bazıları ülkelerine hizmet ederek, bazıları ölme ve savaşma fedakârlığında bulunmuştur. Bu kuşağın insanları, herkesin iyiliği için fedakârlık, sadakat ve sıkı çalışmaya verilen büyük değerle büyümüşlerdir (Carver ve Candela 986; akt: Ruddick, 2009). Bu kuşaktakiler, işyerine bilgelik ve kurumsal deneyim getirirler. Bu kuşak, örgütün hiyerarşik yapısına saygı duyar ve kuralları takip ederler. Bu kişileri güçlendirmek için liderler, onların rollerini ve görevlerini örgütte açıkça belirtmelidirler. Öteki kuşakların aksine bu kuşak, iletişimin yazılı şeklini tercih ederler. Teknoloji kullanarak iletişim kurma konusunda rahatsızlık duyarlar. Bu kuşak, işverenlerine

sadıktır ve işlerini hayat boyu süren kariyer olarak düşünürler. Otoriteye saygı duyarlar ve iş yerindeki emir- kural zincirini takip ederler. Bu kuşak, profesyonel uzmanlığa saygı duyar (American Hospital Association, Committee on Performance Improvement [AHA], 2014).

Bu kuşakta yer alanlar büyük buhranı yaşayan ailelerin çocuklarıdır. Değerleri: Sıkı çalışma, tutumluluk ve otoriteye saygıdır. Uyumluluk, bağlılık ve hayat boyu istihdama sahip olma sorumluluğu belirgin özellikleridir. Komuta ve kontrol, liderlik tarzlarının tipik bir örneğidir. Tüm kuşakların sayıca en küçüğü ve şu anda çoğu emekli olan kuşaktır (Myron, 2013).

5.2.2. Bebek Patlaması Kuşağı (Baby Boomers/1947-1964)

Bu kuşakta güçlü iş ahlakı ve üstün iletişim yeteneği vardır ve duygusal anlamda olgundurlar. Ayrıca işlerine adanmış, sadık ve organizasyonlarına ve profesyonel başarılarına bağlıdır. İş yerinde, gayri resmi ortamlarda etkili bir şekilde iletişime geçerler ve grup toplantılarında veya açık diyalogun yüreklendirildiği yerlerde en iyi katılımcıdır (AHA, 2014).

Bu kuşağın üyeleri çalışkanlık, sorumluluk, adalet konularında, sonraki kuşaklardan öndedirler ve saygı duymayı onlardan daha fazla önemsemektedirler. Tüm diğer kuşaklardan daha az kuşkucu olmaları dolayısıyla diğerlerine daha fazla güvendikleri, sadakati ve gelenekleri de en çok önemseyen grup oldukları söylenebilir (Özer, Eriş ve Timurcanday Özmen, 2013). Emekliliği yaklaşan Bebek Patlaması Kuşağı çalışanlarının bazılarının örgütte çalışmaya devam etmeleri sağlanarak, örgüte yeni katılan genç kuşaklara danışmanlık desteği sağlamaları klasik anlamda mentorluk hizmetinin bilinen bir örneğidir (Dereli ve Toruntay, 2015).

Bebek patlaması kuşağı üyeleri, bireyin kendini işine adanması sonucunda hak ettiğini alacağına ve çok çalışmaya inanırlar. Uyumlu ve amaç odaklıdır. Çalışma ortamında pozitif yaklaşım benimserler ve çatışmalardan kaçınırlar. En çok arzu ettikleri şey, sürekli büyüyen bir kariyer, tek bir iste çok parlak bir başarıya ulaşmak,

büyüme ve gelişme arayışı, takım çalışması, para, statü, esnek çalışma saatleridir (Toruntay, 2011).

5.2.3. X Kuşağı (1965-1980)

Bu kuşak, “Büyük Bebek Patlaması” kuşağının gölgesinde yetişmeleri nedeniyle bu kuşağın özelliklerini yansıtmaktadırlar. Ancak bu kuşağın aksine daha çok kendine güvendikleri, bireyselleştikleri görülmektedir. Bu kuşak insanların kanaat duyguları ve marka sadakatleri yüksektir. İş yaşamında sadık, toplumsal sorunlara karşı duyarlı ve kişisel yaşamlarında kanaatkârdırlar. Bunların yanı sıra radikal değerlerin savunucusudurlar; teknolojik gelişmelerin yoğun olduğu dönemde dünyaya gelmeleri nedeniyle zorunlu olarak teknolojik gelişmelere açıktırlar (Fındık, 2013).

X kuşağı, 1965 ile 1980 yılları arası, mali, ailevi ve sosyal güvensizlik ve hızlı değişim ortamında yaşamışlardır. Bu dönemde kadınlar iş hayatına atılmış ve boşanma oranları da bu dönemlerde artmıştır. Bu kişiler kolektif çalışmaktan çok bireysel çalışmaya önem vermektedirler. Belirsizlik ortamı, kişileri önceki kuşağa göre daha bireysel, daha olumsuz düşünen bireyler haline getirmiştir (Daloğlu, 2013). Çok zeki, hırslı ve bağımsız; AIDS, boşanma ve suç gibi tırmanan sorunlardan etkilenen; dinlenmeyi işten daha önemli gördükleri için “tembel” olarak etiketlenen; kendine sadakati bir işverene sadakatten daha önemli gören, yaşam tarzına değer veren ve hırs bu kuşağın belirgin özelliklerindedir (Myron, 2013). Bu kuşağa göre iş, birey üzerinde büyük bir anlam ifade eder. Diğer bir ifade ile iş konusunda tanınma; çevrenin, bireyi işi konusunda başarılı görmesi gibi konular önemlidir (Aydın ve Başol, 2014).

5.2.4. Y Kuşağı / Millenials (1981-2000)

Türkiye'nin genç bir nüfusa sahip olması nedeniyle, nüfus dağılımında Y kuşağı diğer kuşaklara göre en büyük oranı teşkil eder. Doğal olarak günümüzde iş hayatında yer almaya başlayan ve gelecekte de kurumlarda en fazla orana sahip olacak kuşaktır (Çelik, 2014).

Y kuşağı üyeleri bilgisayar, internet ve cep telefonu teknolojilerinin içinde doğmuşlardır. Y kuşağının 1981-2000 arası yerine 1991-2010 yılları arasında doğanlardan oluştuğu da söylenebilir. Çünkü bu üç teknolojinin Türk toplumunda yaygın olarak kullanılmaya başlanması bu yıllara denk gelmektedir (Bayhan, 2014). Y kuşağı, teknoloji bağımlıdır. Kişisel bilgisayarlar ile yetişmişler ve hayatlarının büyük bir çoğunluğunda internet kullanmışlardır. Büyük bir çoğunluğu sosyal medyayı da kullanır (AHA, 2014). Y kuşağı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline geldiği bir ortamda büyümüş olan ve 1981 yılı ve sonrasında doğmuş olanlardan oluşan kuşaktır. Bilgisayarlar, formal-informal ve okulda ya da evde, çeşitli öğrenme fırsatlarına erişim sağlamaktadır. Bu kuşak, Ağ Kuşağı olarak da adlandırılmaktadır ve öğrenme, alışveriş yapma, çalışma, oynama ve başkalarıyla iletişim şekilleriyle, önceki kuşaklardan tamamen farklıdır (Sandars ve Morrison, 2007). Y Kuşağı üyeleri, önceki kuşaklara yabancıdır ve onlar için şaşırtıcı bir şekilde birbirleriyle iletişim kurarlar, öğrenirler, oynarlar ve alışveriş yaparlar. Hayatları ve çalışma şekilleri, dijital teknolojiyle giderek erişilebilir hale gelen anlık iletişim tarafından tanımlanan multimedya meraklılarıdır (Myron, 2013).

İş hayatındaki en genç ve medya ve iletişim araçları ile arası en yakın kuşaktır. Özgürlüklerine düşkün ve en tüketici kuşak olarak görülmektedirler. Önceki kuşakların aksine iş yerine bağlı değildirler. Bu kuşaktaki bireylerin hayatı boyunca 10'dan fazla iş değiştirecekleri öngörülmektedir (Daloğlu, 2013). İşin kendisinden çok, işin getirdiği imkânlar önemlidir. Yani bu kuşaktaki bireyler için, yüksek ücret, iyileştirilmiş sosyal haklar, sabit çalışma saatleri, iş güvencesi gibi unsurlar önemli görülmektedir (Aydın ve Başol, 2014). Y kuşağı, çok çalışmaktansa, zekâsıyla çalışmayı tercih eder. Buna inanır, çünkü teknoloji onları daha etkili yapar. Bilgi ve enformasyon, onlara projelerini daha hızlı tamamlamalarına izin veren internet aracılığıyla çabuk ulaşılabilir (Reilly, 2012).

Kuşak sınıflamalarında, kuşakları belirgin özellikleri açısından ele alarak bakmak daha doğru olabilir. Çünkü tüm kuşakların ortak/benzer yönlerinin olacağı unutulmamalıdır.

5.2.5. Z Kuşığı (2001 ve sonrası)

Z kuşığı 2001 yılından itibaren doğan bireylerin oluşturduğu bir kuşaktır. Günümüzde Z kuşağına ait en büyük bireylerin 15-16 yaşlarında olması nedeniyle iş hayatında büyük bir nüfusa sahip oldukları söylenemez. Bu nedenle iş hayatında nasıl davranış özellikleri sergileyecekleri ile ilgili net bilgiler verilememektedir. Ancak kuşak özellikleri göz önünde bulundurularak bazı tahminler yapmak mümkündür (Çelik, 2014).

Bununla birlikte çok yakın zamanda, Z Kuşığı bireylerinin de çalışma hayatına girmesiyle, örgütler beş farklı kuşağın farklı algı, farklı iş değerleri ve farklı ihtiyaçları ile karşılaşacak ve yönetmek durumuyla karşı karşıya kalacaklardır. Dolayısıyla, örgüt ikliminin farklılıkların yönetimine elverişli kılınması, yöneticilerin her bir kuşak dönemine yönelik kapsamlı bilgi sahibi olmaları önem kazanacaktır. Çalışanların da kuşaklararası farklılıkların yaratacağı sorunlar hakkında bilinçlendirilmesi bu sürecin doğru ve etkin yönetimi bakımından son derece önemlidir (Dereli ve Toruntay, 2015). Aslında Z kuşağının çalışma yaşamına girmeye başlaması, başta Bebek Patlaması Kuşığı ve daha sonraki dönemlerde X kuşağının etkisinin azalması anlamına gelecektir. O yüzden Z kuşağının özelliklerinin bilinmesi örgütler ve özellikle okullar açısından şimdiden ele alınması gereken önemli bir konudur.

5.3. Çalışma Yaşamında Kuşaklar

20. yüzyılda başlayan ve günümüzde hızla devam eden modernleşmenin etkisiyle, bireylerin çalışma kavramına bakışları hızlı bir dönüşüm geçirmiştir. Daha önceki yüzyıllarla kıyaslandığında bu yüzyılda, teknoloji ve sosyo-ekonomik düzeyde yaşanan değişimler insan yaşamını büyük oranda etkileyerek, bireylerin çalışma kavramı konusundaki algılarını değiştirmiştir (Daloğlu, 2013). Bu algı, sadece çalışma kavramını değil, tüm örgütsel faaliyetleri kapsayacak bir etki doğurmuştur. Bunlardan biri de farklı kuşakların bir arada çalışmaları sonucu ortaya çıkmıştır. Farklı yaş gruplarının yani kuşakların bir arada çalıştığı günümüz işyerlerinde

yaşanan sorunların önemli bir kısmı kuşaklararası algı, yöntem, uygulama ve iletişim farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Keleş, 2011).

Farklı kuşakların farklı öğrenme şekilleri, farklı çalışma tarzları ve farklı değer öncelikleri vardır. Bu farklılıklar, zaman zaman örgütsel performansı riske atan kuşaklararası çatışma ile sonuçlanabilmektedir. Bu yüzden örgütler, işyerindeki farklılıkları uzlaştırarak, bireysel ve örgütsel avantaj olarak değerlendirmeli ve bu avantajlardan yararlanmalı, çalışanları eğitmeli, gelişimlerine katkı sağlamalıdır. Kuşaklararası farklılıklara değer veren örgütsel kültürler yaratarak, tüm yaş gruplarının yeteneklerini iyileştirmek için çabalamalıdır (Igloo, 2008). Kuşaklararası gruplarla çalışmanın yani örgütte birden fazla kuşakla çalışmanın en önemli yanı, üyelerin güçlü yönlerini kullanarak (Millennials'ın teknolojik yeteneği, X kuşağının girişimci niteliği, Veterans'ın iyimser tavrı ile Boomers'ın iş etiği gibi) farklı işgücü perspektifleri, fikirleri, değerleri ve yetenekleri bir arada tutarak örgütsel kazanca dönüştürmektir (Mendez, 2009).

Örgütler, her kuşaktan çalışanın evrensel ve ortak özelliklerini, ortak noktalarını (misyon, etik, mücadele ve saygı gibi) tanımlayarak ve geliştirerek, her kuşağın yeteneklerinin tanındığı ve değer gördüğü ve bütün kuşakların birbiriyle iletişime geçtiği ve birbirlerinden bir şeyler öğrendiği daha tamamlayıcı bir iş gücü yaratabilir (MetLife Mature Market Institute and Generations United, 2009). Yaşlanan nüfusun yarattığı sorunlar, toplumda ya da eğitim ve öğrenme alanlarında kuşaklar arasındaki ilişkileri değiştirmektedir. Kuşaklar arasındaki dayanışmanın ve küresel dünyadaki yeni teknolojilerin önemi, güçlendirilmiş kuşaklararası ilişkiler için eğitim ve öğrenmede yeni bir bakış açısına katkıda bulunmak için bir fırsat sunmaktadır (Patricio ve Osorio, 2012).

Örgütlerde çalışan yaşlı nüfusun artışı, örgüt içi iletişim pratiklerini değiştirmekte ve dolayısıyla halkla ilişkiler uygulamalarını etkilemektedir (Yıldırım Becerikli, 2013). Bugünün mevcut çalışan kuşağı, çok farklı bir iletişim şekline, işle ilgili farklı bir bakış açısına ve genel olarak hayata karşı farklı bir bakış açısına sahiptir. İş yeri gerçekliklerine karşı iş yeri beklentilerindeki ve iletişim uygulamalarındaki kuşaklararası farklılıklar nedeniyle, işverenler genç, nitelikli ve

değerli çalışanları ellerinde tutmakta zorluklar yaşamaktadırlar (Ruddick, 2009). Bu zorlukları aşmak, liderlik rollerinin devreye girmesiyle ve kuşaklararası iletişimi geliştirici eylemleri hayata geçirmekle azaltılabilir ya da ortadan kaldırılabilir (Lloyd, 2008).

Günümüz örgütlerinde üç kuşağın bir arada çalıştığı, her kuşağın farklı değer yargılarına sahip olduğu ve Z kuşağı mensubu bireylerin de örgütlerde yer almaya başlayacağı düşünüldüğünde, örgüt yönetici ve liderlerinin bu kadar farklı kuşakları yönetmeye ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gereği açıktır. Özellikle eğitim kurumları olan okullarda farklı kuşaktan bireyler arasındaki farklılıkları ve bu farklılıklardan kaynaklanabilecek çatışmaları önlemek ve yönetmek, kuşaklar arasında işbirliği, dayanışma ve iletişimi sağlamak, okulun yakın ve uzak hedeflerine ulaşması açısından önemlidir denilebilir.

5.4. Çalışma Yaşamında/ Okulda Kuşak Çatışmaları

Herkesin aynı fikri paylaştığı ve farklılıkların söz konusu olmadığı ortamlarda, öğrenmenin gerçekleşmesi oldukça güçtür (Yıldırım, 2006). Bununla birlikte bu farklılıkların iyi yönetilmesi gerektiği de bilinen bir gerçektir. Aksi halde öğrenme, yerini çatışmaya bırakabilir. Kuşaklararası çatışmayı tanımlamadan önce çatışma kavramını anlam olarak açıklamakta fayda vardır. Çatışma, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, siyaset ve yönetim bilimleri tarafından araştırma konusu yapılmış bir kavram olması nedeniyle, çeşitli yazarlar tarafından farklı boyutları göz önünde bulundurularak değişik şekillerde tanımlanmıştır (Lotfi vd., 2013). Çatışma: karşıtlık, uyuşmazlık anlamına gelir. Kuşak çatışması ise, yetişmekte olan kuşak ile belli bir anlayış ve sosyal bakışı temsil eden yetişkin kuşağın arasındaki anlaşmazlıklardır. Kuşaklararası çatışmanın en önemli nedeni her kuşağın kendine göre, hayata ve olaylara bakması ve yorumlamasıdır. Yani bir anlamda değer yargılarının çatışmasıdır. Değer yargıları, bireyin yaş ve psikolojisine göre değişebilmektedir. Elli yaşındaki bir yetişkinle, on beş yaşındaki gencin olaylara aynı gözle bakması beklenemez. Çatışma, hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. Yüksek seviyede olmamak şartıyla, kuşaklararası çatışma, dinamizme yol açan bir etken olabilir (Aydın, 2008).

Avrupa’da yapılan araştırmalar, kuşaklar arasında birçok alanda çatışmaların olduğunu ve dayanışmanın giderek zayıfladığını göstermektedir. Buna bağlı olarak kuşaklar arasındaki dayanışmanın glendirilmesi için önemli adımlar atılması gerektiği düşünülmektedir (Aktif Yaşlanma ve Kuşaklararası Dayanışma, 2012).

Önümüzdeki birkaç yıl içinde Z kuşağının da çalışma yaşamına girmesiyle birlikte, örgütlerde ilk kez bu kadar farklı kuşak bir arada çalışacaktır. Bu birliktelik, örgütlerin verimliği açısından olumlu sonuçlar doğurabileceği gibi, var olan farklılıklar nedeniyle bir takım anlaşmazlıkların da olabileceği düşünülmektedir. Yani alışanların ve buna bağlı olarak örgüt performansının olumsuz etkilenmesi mümkündür. Bu nedenle, her bir kuşağın değer yargılarının, inançlarının, davranış biçimlerinin, döneme ait sosyo-ekonomik ve politik olaylarının ve beklentilerinin doğru anlaşılması, buna paralel olarak, kuşaklara ye çalışanların ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi ve yönetilmesi örgütlerin yaşamlarını, rekabet avantajlarını ellerinde tutarak sürdürebilmelerinde son derece önemlidir (Dereli ve Toruntay, 2015).

Kuşakların farklılıkları, kuşaklararası çatışmayı kaçınılmaz kılar (Aygenoğlu, 2015). Örgütler ve özellikle de okul yöneticileri ve liderleri açısından bakıldığında, kuşaklar arasındaki bu farklılıkların farkında olmak, çatışma nedenlerini anlamak ve kuşaklararası farklılıkları ve çatışmaları iyi yönetmek önem arz etmektedir. Arslan ve Polat’ın (2016) “Eğitim rgtlerinde kuşaklararası atışma: Nedenleri ve başa çıkma yaklaşımları” adlı çalışmada, okullarda (sınıf öğretmenleriyle) kuşaklararası çatışma nedenleri olarak; öğretmenlerin, fazlasını yapma eğilimi, ğretim yöntemleri hakkında fikir ayrılıkları, sınıf yönetimi yaklaşımı gibi konuların yer aldığı görülmüştür. Bu konularda çatışma yaşanmasının nedenleri olarak; değişime direnç gösterme, otoriter ve kuralcı olma, kolaycı olma, gelişime açık veya kapalı olma olarak tespit edilmiştir. Çalışmada, ğretmenlerin kuşaklararası çatışma yaşantılarıyla, kaçınma, işbirliği yapma ve rekabet yaklaşımlarını kullanarak başa çıktıkları tespit edilmiştir. Aynı araştırma sonuçları, kuşaklar arasında var olan farklılıkların sınıf öğretmenleri arasında çatışmaya neden olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada; kuşakların değişime direnç gösterme/göstermeme, otoriter ve kuralcı olma/olmama, gelişime açık/kapalı olma, değişime uyum

sağlama/sağlayamama, kolaycı olma/olmama, ben merkezli olma/olmama gibi farklı özellikler göstermesi nedeniyle farklı kuşakların temsilcisi olan sınıf öğretmenleri arasında çatışmalara neden olduğu tespit edilmiştir.

5.5. Çalışma Yaşamında Yaş Ayrımcılığı (Ageism)

Çalışma yaşamında ayrımcılık, negatif ayrımcılık ve pozitif ayrımcılık olmak üzere iki şekilde gözlenebilmektedir (Demir, 2011). Negatif ayrımcılık, bazı kişisel özellikleri veya belirli sosyal gruplara üyelikleri nedeniyle insanlara farklı ve haksız davranılmasıdır. Tanımlanması zor olan ayrımcılık dezavantajlı bazı kişileri veya grupları etkileyen süreçlerden oluşmaktadır. Çalışma yaşamında kişilere yaşları nedeniyle diğer kişilerden farklı davranılmasına yönelik önlemler alınmakla birlikte yaş ayrımcılığı varlığını sürdürmektedir (Baybora, 2010). Buna karşın, bireyin dezavantaj yaratan durumlarını göz ardı ederek, bireyin lehine yapılan uygulamalar da pozitif ayrımcılık olarak ifade edilmektedir (Demir, 2011).

Toplumun küçük bir evreni olan iş yeri, toplumsal çevremizin bir parçası olan klişe ve ön yargıları yansıtır. Yaşa ilişkin ön yargılar, işe alım ve işten kovulma kararlarında olduğu gibi zam ve ilerideki eğitime katılımlarında da yaşlı bireylerin dezavantajlı olmaları şeklinde ortaya çıkar ki bu da yaş ayrımcılığı olarak adlandırılır (Dennis ve Thomas, 2007; Noack, 2009).

Yaş ayrımcılığı, kişisel yaş ayrımcılığı, kurumsal yaş ayrımcılığı, kasıtlı yaş ayrımcılığı ve kasıtsız yaş ayrımcılığı olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. Kişisel yaş ayrımcılığı, bir bireyin yaşı temel alarak gruplara veya kişilere karşı sergilediği davranışlar, uygulamalar, fikirler ve inançlardır. Kurumsal yaş ayrımcılığı, kişilere veya gruplara karşı, misyonlar, kurallar ve uygulamalar gibi, yüksek düzeydeki yaş temelli ayrımcılığa atıfta bulunmaktadır. Kasıtlı yaş ayrımcılığı, bir kişi veya örgüt, yaşla ilgili önyargılar sebebiyle yaşlı kişilere veya gruplara karşı fikirler, kurallar, tavırlar veya uygulamalar edindiğinde ortaya çıkar. Kasıtsız yaş ayrımcılığı, örtülü/ikircikli ırkçılığa benzer şekilde, fikirlerin, kuralların, tutumların ve uygulamaların, yaşa dayalı önyargının oluştuğunun kişi tarafından bilinmeden gerçekleştirildiği zaman ortaya çıkmaktadır (King, 2010).

Hizmet sektöründe, işgören seçim sürecinde yaş konusunun önemli olmasının temelinde, genç ve dinamik işgören istihdam edilmesi ve birbirinden farklı özellikteki pek çok işi yaptırma isteği ve düşüncesi yatmaktadır. Özellikle belirli yaşın üstündeki kişilerin yaşlı olarak değerlendirilmesinde en önemli önyargı, onların verimliliklerinin düşük, daha az üretici ve yararlı olduklarıdır. Buna karşın, birçok işveren yönetici, yaşlı işgörenleri daha deneyimli ve örgütsel bağlılıkları daha yüksek olduğu için tercih edilmesinin iş çıktıları açısından önemli olduğunu öne sürmesine rağmen onların aynı zamanda fiziksel zihinsel yönden daha yetersiz, yeniliğe ve değişikliğe daha dirençli olduklarını düşünmektedir (Demir, 2011). Araştırmalar (Karaaslan, 2014; Polat ve Kazak, 2015; Polat ve Çiçek, 2015a) okullarda, X kuşağının tecrübe ve yönetim açısından, Y Kuşağının ise teknoloji, yenilikler açısından birbirine katkı sağladığını göstermektedir.

Herhangi bir örgütün hayatta kalabilme yeteneği, değişen çevre koşullarına karşı başarılı bir şekilde adaptasyon sağlamasına bağlıdır. Dolayısı ile hükümetler, özel sektör ve kar amacı gütmeyen örgütler demografik gel git dalgalanmalarının, gelecekteki işgücü üzerindeki etkisine karşı hazırlanmak zorundadırlar. Yaş ayrımcılığı ve yaşlı yetişkinlerle ilgili klişelerle yüzleşmek gerekmektedir (Noack, 2009).

Yaşlı çalışanlarının, örgütsel başarıya önemli katkılar sağladığını ve örgütsel gelişme için önemli kaynaklar olduklarını düşünen, onları örgütsel gelişme yolunda beşeri sermaye olarak gören örgütlerin, yaşlanmakta olan işgücünü desteklemeleri ve örgüt için değerlerini bilmeleri beklenir. Bununla birlikte, böyle bir bakış açısı, işgücünde olduğu kadar, toplumda da yaygın bir olgu olan olumsuz yaş klişeleri ile mümkün hale gelemmez (Noack, 2009). İşgücünde yaşlı yetişkinlerin sayılarının artmasının ve farklı kuşaklardan çalışanların birbirleriyle etkileşimde bulunma potansiyellerinin ışığında, işyerinde yaş ayrımcılığı tutumlarının varlığını ve etkisini azaltmaya çalışmak önemlidir. Bunu yapmak, çalışanların kendilerine, işverene veya örgüte ve hatta genel olarak topluma fayda sağlayacaktır (King, 2010).

Öğretmenler açısından bakıldığında; öğretmenlere, genç ya da yaşlı olarak değil de meslektaş olarak davranılması, öğretmenlerin fikirlerini paylaşmalarını teşvik eder. Öğretmenler, okula bilgi ve uzmanlıklarını getirirler ve okul yöneticisi, genç öğretmenleri de okul çapındaki kararlarda söz sahibi yapmalıdır. Bu durum, özellikle alınacak kararın öğretmen için önemli olduğu ve öğrencilerin yeteneklerine uygun olduğunda etkilidir (Douglas, 2010).

5.6. Kuşakların Yönetmel Beklentileri

Kuşakların kişilik özelliklerinin; yönetim algısı, yönetimle ilişkisi ve liderlik tarzı beklentilerinin saptanması, yönetim ve örgüt çalışmaları için büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle kuşakların yönetim algısı üzerine yapılan araştırmalar gün geçtikçe çoğalmaktadır (Demirkaya vd., 2015). Kuşaklararası beklenti ve algı farklılıkları, bu kuşakların örgütsel davranışlarını, buna bağlı olarak da iş dünyasını etkilemiştir. Kuşakların yöneten ve yönetilen olmak üzere, yönetim tarzlarını ve liderliği etkileyen ortak özellikleri olabileceği gibi, belirgin şekilde farklı özellikleri de bulunabilir (Akdemir vd., 2013). Araştırmalar, X kuşağı ve Y kuşağı öğretmenlerin ideal liderlik algılarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir (Ceylan, 2014). Bu özelliklere örnek olarak Y kuşağının yönetim algısı aşağıdaki gibidir (Akdemir vd., 2013):

1. Görev tanımı ve çalışma koşullarında esnek bir organizasyon,
2. Denetim mekanizmalarına sıklıkla başvurmayan bir yönetim modeli,
3. Lider eksenli ve yönlendirici bir yönetim anlayışı,
4. Bireylerarası farklılıklara değer veren bir performans sistemi,
5. Yenilikçiliği teşvik ve takdir eden bir yönetim felsefesi

Y kuşağının yöneticilerinden beklentileri, diğer kuşakların yöneticilerinden beklentilerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın en önemli nedeni, Y kuşağının diğer kuşaklara göre refah seviyesi daha yüksek bir dönemde doğmuş olması, iyi eğitim almış, özgüveni yüksek, bilgiye kolay ulaşan bireyler olması ve sosyal yaşantılarına ait standartların yüksek olduğu bir hayat sürmeleridir (Çelik, 2014). Kurumların başarısızlığa uğradığı ve işçilerin çıkarıldığı bir dönemde yaşayan

X kuşağı, örgüt ve yönetimlerine güvensizdir ve dolayısıyla işverenleri ile iş ilişkilerine yatırım yapmakta dikkatlidirler (AHA, 2014).

Alanyazında, otoriteye meydan okumak ve liderlik vasfına sahip olmak konusunda Y kuşağına mensup bireylerin, X kuşağına mensup bireylerden daha yüksek davranış sergiledikleri yönünde bulgular vardır. Y kuşağına mensup bireyler yöneticilerinden mentor ya da rol model olmalarını beklemektedirler. Y kuşağına mensup bireylerin işi hakkında tanınmaya, X kuşağına mensup bireylerden daha fazla önem verdikleri görülmektedir. X kuşağına mensup bireylerin işyerinde güce verdiği önemin, Y kuşağına mensup bireylerden daha fazla olduğu yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular arasındadır (Gürsoy vd., 2013; akt: Aydın ve Başol, 2014). Denetlenmekten hoşlanmayan, başarı durumunda ödül ya da terfi bekleyen, motivasyon için kendisine güveni esas alan bir iş ortamı sunan yönetim ve liderlik anlayışına sahip kuşakların liderlik tarzı beklentilerini, sadece demokratik lider tipi karşılamaktadır (Demirkaya vd., 2015). Bu gerçeklerden yola çıkarak, yönetim kademelerinin kuşaklararası yaşanan farklılıkları iyi bilmesi ve yönetmesi gerektiği söylenebilir. Kuşaklar arasında yaşanan farklılıkların yönetim kademeleri tarafından iyi yönetilmesi, örgütlerde istenen etkinlik, verimlilik ve performans düzeyine ulaşabilmesi açısından önem taşımaktadır (Erden Ayhün, 2013).

5.7. Kuşaklararasılık ile İlgili Kavramlar

Kuşaklararasılık kavramı deyince, kuşaklararası öğrenme, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası ilişkiler, kuşaklararası farklılıklar, kuşaklararası mentorluk ve kuşaklararası iletişim akla gelmektedir. Çünkü kuşaklararasılık, özünde; kuşaklar arasında iletişimi, öğrenmeyi, ilişkiyi, mentorluğu ve dayanışmayı barındıran ve gerekli kılan etkileşimli bir süreçtir. Kuşakları ilgilendiren sorunlara bakan ilk araştırmacı Karl Manheim'dir. Manheim, kuşaklar arasındaki ilişkinin özel doğasını, sosyal sınıf düzleminde Marxist bir bakış açısıyla sorgulamıştır. Takip eden çalışmasında, sınıflar arasında olan ayrılıkları ve kuşaklar arasında olan ayrılıkları karşılaştırmıştır. Kuşakları işte, ailede, çevrede, politikada, vs. bağlayan bağlantılar üzerine yapılan çalışmalar seksenlerin başlarına kadar ele alınmamıştı (ENİL, 2012).

5.7.1. Kuşaklararası Dayanışma

Dayanışma, Robert sözlüğünde, “birbirlerine zarar vermek için değil yardım etmek için olan bir ahlaki zorunluluğa yol açan, aynı hisleri paylaşan insanlar arasındaki ilişki” ve “öteki üyelerin finansal ve maddesel sağlığına katkıda bulunmak için kolektif ulusal bir vücudun üyelerini içeren insanlar arasındaki ilişki” olarak tanımlanmıştır (ENİL, 2012).

Kuşaklararası dayanışma kavramı, bir insanla ne kadar çok görüşür ve etkileşimde bulunursanız o insanla ilişkinizin de o kadar daha yakın olacağı fikrine dayanmaktadır (Palmieri, 2006). Kuşaklararası dayanışma, aktif çalışma çağındaki nüfusun, daha çok yaşlı insanlara yarar sağlayan dayanışması olarak tanımlanabilir (Malharbe, 2009). Kuşaklararası dayanışma aktif genç ve pasif yaşlı nüfus arasındaki tek yönlü bir ilişki değildir. Her iki yönde de yer alan hem resmi hem gayri resmi bir çok etkileşim içerir. Bu etkileşimlerin toplamı hem genç hem de yaşlı insanlar için hayat kalitesini belirleyici bir etkiye sahiptir (ENİL, 2012). Kuşaklararası dayanışma bu yönüyle KAÖ ile çok yakın ve ortak anlamlar taşımaktadır.

Kuşaklararası dayanışma kavramı, her yaştan insanın ihtiyaçları ve kapasiteleri doğrultusunda bir rol oynadığı fikrine dayanır. Bu nedenle de toplumun ekonomik ve sosyal gelişiminden eşit bir şekilde yararlanabildiği bir toplum elde etmek için farklı yaş grupları arasındaki karşılıklı destek ve işbirliğine atıfta bulunur (European Association of Homes and Services for the Ageing [EAHSA], 2012). Kuşaklararası dayanışma, aile dışındaki kuşaklararası ilişkilerin gücüne de dayanmaktadır. Farklı kuşaklar arasındaki müştereklik ve ortak grup kimliği, kuşaklararası dayanışmayı artırmanın anahtarıdır ve hem ulusal hem de uluslararası düzeyde böyle kabul edilmektedir (Lloyd, 2008).

Kuşaklararası dayanışma, farklı insanlar için farklı şeyler ifade eder. Bazıları için, sadece farklı yaş gruplarının birbirlerine dair olumlu bir bakış açısına sahip olmaları anlamına gelir. Bu da, farklı kuşakların nasıl ve ne ölçüde etkileşimde bulunduğu sorununu gündeme getirmektedir. Diğerleri, kuşaklar arasında ileriye yönelik en iyi şekildeki uzlaşmanın önemini vurgulamaktadır. Kuşaklararası

dayanışma, kuşaklar arasında ortak, yararlı alışverişleri desteklemek için bir mekanizma görevi görür (OECD Ministerial Meeting on Social Policy, 2011).

Kuşaklararası dayanışma, sosyal katılım ve aktif vatandaşlık ile de ilgilidir. Yaşlı insanların gönüllü katılımı, bu gruplar arasındaki sosyal dışlanma riskini azaltırken, toplulukları güçlendirebilir ve sosyal sermaye oluşturur (Foundation Findings, 2012). Gelişmiş dünya’da, birçok toplum, kuşaklararası dayanışmanın varlığıyla desteklenen refah devletleri geliştirmiştir (Lloyd, 2008).

Öğretmenlerin meslektaş dayanışmalarının, okul kalitesi ve öğrenci performansının yanı sıra, öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılığını, iş doyumunu ve mesleki gelişim ve olgunlaşmasını artırmada hayati bir rol oynadığını söylenebilir (Anar vd., 2015).

5.7.2. Kuşaklararası İlişkiler

Kuşaklararası ilişkiler hem psikoloji hem de sosyoloji disiplinleri için bir ilgi alanıdır (Merz, Schuengel ve Schulze, 2007). Kuşaklararası ilişkiler önemlidir. Bireyler, kendilerini genç, yaşlı ya da arada bir yerde olarak tanımlayabilirler; fakat farklı kuşaklardaki ve farklı yaş gruplarındaki bireyler arasındaki olumlu kontak, etkileşim ve iletişim önemlidir. Bu, sadece bireyler, aileler ve topluluklar değil aynı zamanda politikacılar için de önemli bir konudur (Lloyd, 2008).

Kuşaklar arasındaki çeşitli etkileşim türleri her zaman olumlu değildir. Kuşaklararası ilişkiler, hem olumlu hem olumsuz bileşenler içerebilir ve genellikle de içermektedir. Bu yüzden kuşaklararası ilişkiler belli bir ölçüde çelişkilidirler. Bu durum, çoğu zaman önlenemez ve kaçınılmaz olan kuşaklararası ilişkilerin toplumsal karakteri sebebiyledir. Bu çelişkililiğin doğrudan mı ölçülmesi gerektiği yoksa çelişkililiğin kuşaklar arasındaki çatışmalar ve eşzamanlı duygusal yakınlık ölçüsünden dolayı olarak mı çıkarılması gerektiği açık bir tartışmadır (Nauck ve Steinbach, 2009).

Güçlü ve olumlu kuşaklararası ilişkiler, şu açılardan önemli faktörler olarak görülebilir (Lloyd, 2008):

- Toplum içinde beşeri sermaye alışverişi ve aktarımı
- Yaşlı ya da genç kuşağa kullanışlı yaşam becerilerinin aktarımı
- Değerlerin, ahlaki kodların ve toplumsal normların aktarımı
- Kültür, tarih ve kimliğin aktarımı ve yeniden üretimi
- Yaşı temel alan ön yargı ve ayrımcılığın azaltılması ve önlenmesi
- Kuşaklararası anlaşmayı destekleyen bir toplumsal düzeyde kuşaklararası dayanışmanın oluşturulması ve korunması
- Aile düzeyinde azalmakta olan kuşaklar arasındaki bilgi ve değer alışverişinin ve aktarımının sürdürülmesi

Çalışma yaşamında şu an üç kuşağın bir arada çalıştığı, yakın gelecekte de Z kuşağının çalışma yaşamına gireceği düşünüldüğünde, çalışma yaşamındaki kuşak farklarının artacağı söylenebilir. Bu çeşitliğin anlaşmazlıklar, çatışmalar ve sorunlara neden olabileceği düşünüldüğünde günümüzde bu anlaşmazlıkların çözümü için araştırmalar yapılmaktadır (Toruntay, 2011). Olumlu kuşaklararası ilişkilerin teşviki yaşa dayalı önyargı, ayrımcılık ve klişeleri önlemede önemli bir etkidir (Lloyd, 2008). Kuşaklararası ilişkiler üzerine yapılacak araştırmalar bu sorunları tanımlamada ve daha pratik çözümler bulmada yardımcı olabilecektir.

5.7.3. Kuşaklararası Farklılıklar

Kuşaklar arasındaki farklılıklar tarih boyunca görülen bir olgudur (Bayhan, 2014). Yaşanılan sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik değişimler, toplumların sahip oldukları kültürün yapısını değişime uğratmış, buna bağlı olarak da farklı zaman dilimlerinde doğan kuşakların davranışlarında farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşmalar, kuşaklar bir örgüt bünyesinde çalışmaya başladıklarında kendisini hissettirmektedir. Kuşaklararası farklılıklar, çalışanların birbirlerini anlayamamalarını ve olaylara değişik perspektiflerden bakmalarını gündeme getirmektedir. Söz konusu farklılaşan davranışlar, iş süreçlerine yansıtıldığında çalışanlarda istenilen etkinlik ve verimliliğe ulaşmak güçleşmektedir (Erden Ayhün, 2013).

Kuşak farklılıklarını anlamının yararlarını şöyle sıralamak mümkündür (Türk Eğitim Derneği, (TED), 2011):

- Kuşakların birbirini tanımalarını sağlar.
- Daha etkili iletişim kurmaya ve daha az yanlış anlamaya neden olur.
- Daha etkili motivasyonel yöntemler bulmayı sağlar.
- Beklentileri daha iyi belirlemek mümkün olur.
- Takım çalışması ve verimliliği artırır.
- İş imkânlarını düzenlemeye ve personelin doyumunu arttırmaya yönelik çözümler bulmayı sağlar.

Kuşaklar, yetişme tarzları ve içerisinde buldukları ortamdan kaynaklanan farklılıklara sahiptirler. Bu farklılıklar; kuşaklar arasında hem karakter, hem çalışma yaşamları hem de sosyal hayatlarında önemli ayrışmalara neden olabilir. Farklı yaş gruplarının bir arada bulunmasından kaynaklanan sorunların önemli bir kısmı kuşaklararası algı, yöntem, iletişim ve uygulama farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Adıgüzel vd. 2014).

Her kuşak farklı bakış açılarına ve deneyimlere sahiptir. Kuşakların deneyimlerinin farklılaştığı ölçüde değerlerinin de birbirinden farklılaştığı varsayılır. Örneğin, gelişim yıllarında savaş ve ekonomik kriz yaşamış bir kuşak ile gelişim yıllarında refah düzeyi yüksek ve daha barışçıl bir ortamda yaşamış kuşakların değerleri birbirinden farklı olacaktır. Bu açıdan kuşaklar doğdukları dönemlere özgü olan farklı gelişmelerden ötürü farklı kültürel arka planlara sahip, kültürel gruplar olarak da görülebilir (Karaaslan, 2014). Bu da kuşaklararası farklılıklara dayalı sorunlara eğilmeyi gerektirir. Çünkü kuşaklararasıdaki farklı değerler, kuşaklararası mesafeyi artırarak zamansal bir olguyu toplumsal soruna dönüştürebilir (Lotfi vd., 2013).

Türkiye’de aynı çalışma ortamında farklı kuşaktan insanların bir arada çalışıyor olmasından kaynaklanan sıkıntılar zaman zaman yaşanmaktadır. Her kuşağın motivasyonu, iş yapış biçimi, terfi ve ücret beklentisi farklı olduğu için örgütlerin, insan kaynakları politikalarını kuşak farklılıklarına göre yeniden belirleme

zorunluluğu gündeme gelmektedir (Toruntay, 2011). Bu zorunluluğun doğal sonucu, kuşaklararası farklılıklara odaklanan pek çok çalışma, bu farklılıkları etkili biçimde yönetmenin, değer, davranış ve tutumlardaki çeşitliliği sinerjiye dönüştürmenin arayışındadır (Özer, Eriş ve Timurcanday Özmen, 2013).

5.7.4. Kuşaklararası Mentorlük

Mentor kelimesi, Dünya Tarihinin ilk büyük romanlarından biri olan Yunan ozan Homeros'un *Odyseia*'sında kullanılmıştır. Odysseus, on yıllık uzun epik bir yolculuğa çıkar; bu süre boyu küçük oğluna Mentor adında bilge ve sadık bir danışman nasihatlerde bulunmaktadır. İşte mentor ismi, bir genç ve daha yaşlı bir insan arasındaki besleyici ilişkiyi tarif etmek için *Odyseia*'dan ödünç alınmıştır (HEAR ME, 2011). Mentor (akıl hocası), becerilerini başka bir insanı yüreklendirmek ve geliştirmek için kullanan kişidir. Roller, bazı gayri-resmi danışmanlık ve koçluk içerebilir fakat gündem, 'mentee' (akıl hocalığı yapılan kişi, danışan)'nin belirlenen ve algılanan ihtiyaçlarına göre ayarlanır. Rol, gayri şahsi değildir ve asla terapist-hasta ilişkisiyle karıştırılmamalıdır. Mentorün birincil işlevi, 'mentee'ye arkadaşlık etmesi ve onunla becerilerini ve deneyimini paylaşmasıdır. Bu, yalnızca, hem mentorün hem de 'mentee'nin hayatlarını paylaştıkları bir mütakabiliyet ortamında elde edilebilir (HEAR ME, 2011). Mentorlük, doğası gereği bir tür kuşaklararası öğrenme sürecidir. Kuşaklararası mentorlük, eski ve yeni kuşaktan bir kişinin karşılıklı bilgi taransferinini sağlayacak öğrenme ortamının oluşturulması demektir (Brătianu, 2014). Mentorlük, gençlerin, yetişkinlerin ve yaşlıların kuşaklararası eğitiminde liderlik eden, rehberlik eden, öğüt veren ve eğitim sağlayan uzmanlık rollerinden sadece birini gösterir. Kuşaklararası bir grubun içinde, grubun bir bütün olarak çalışmasına, yaratıcılığına, gelişimine katkıda bulunurken, aynı zamanda bireye kişisel gelişim, öğrenme ve eğitiminde yardım ederek bireye akıl hocalığı da yapar (Govekar-Okoliš, 2010). Mentorlük, bilimsel bilginin ve örtük bilginin taransferi için tasarlanabilir (Bratianu, 2014). Koçluk ve mentorlük stratejilerinin, bugünün kuşak çeşitliliğinin çok olduğu işyerlerinde, yüksek performans elde etmek için en etkili araçlar olmaları mümkündür (Mendez, 2009).

Kuşaklararası bilgi transferi, yaşlı çalışanların değerli deneyimlerini ve işgücü piyasası becerilerini korur ve aynı zamanda genç çalışanları, işleri için ihtiyaçları olan pratik bilgiyle ve işverenlerin genç çalışanlarda bulunmadığından şikâyet ettiği bilgi türüyle donatır. Mentorlük programları, böyle bilgi aktarımlarının gerçekleşmesi için bir yapı sağlayacaktır (Foundation Findings, 2012).

Daha yaşlı yetişkinler ve gençler, kendilerine özgü yeteneklerinin ve güçlü yanlarının sıklıkla göz ardı edilmesi bakımından birbirine benzerler. Kuşaklararası mentorlük, karşılıklı yararlı bir ilişki geliştirirken, iki grubu amacına uygun şekilde bir araya getirmenin tek yoludur. Kuşaklararası mentorlük (HEAR ME, 2011):

- Gençliğe ekstra dikkat, rehberlik ve destek sağlar.
- Yaşlılara, toplumlarına daha bağlı hissetmelerine izin veren ve daha büyük bir amaç hissine katkıda bulunan daha üretken bir yaşam tarzı sunar.
- Toplumda, işbirlikli problem çözümede yer almayı sağlar ve toplumsal işbirliğini kolaylaştırarak güçlendirir.
- Tüm yaş gruplarındaki bireyler için saygı ve ortak değer anlayışını destekler.
- Kültürel miraslar, gelenekler ve tarihe yönelik bir beğeni geliştirir

Akademik personelin hemen hemen bütün üyeleri için mentorluk yoluyla kuşaklararası öğrenme uygulamalarını sağlayacak politika ve stratejilerin geliştirilmesi önemlidir. Bir üniversitede mentorluk yoluyla kuşaklararası öğrenme uygulamalarında başarılı olmak için anahtar faktörler şunlardır (Bratianu, 2014):

- Mentorlüğün uygulanması için tüm paydaşların yüksek derecede farkındalık düzeylerinin artırılması gerekir.
- Kuşaklararası öğrenmeyi teşvik eden ve destekleyen, üniversite seviyesinde politikaların tespit edilmesi gerekir.
- Tüm profesörlerin genç meslektaşları için iyi bir mentor olmalarını sağlayacak ve teşvik edecek ödüllendirme sisteminin bulunması gerekir.
- Genç öğretim elemanlarının, bir mentorle bağlantılı olarak, akademik kariyerleri için uzun vadeli bir vizyon belirlemek gerekir.

Klasik anlamda örgütlerde mentorlük hizmetine örnek olarak, emekliliği yaklaşan bazı Bebek Patlaması Kuşağı çalışanlarının örgütte çalışmaya devam etmeleri sağlanarak, örgüte yeni katılan çalışanlara danışmanlık desteği sunmaları gösterilebilir. Tersine mentorlükte ise Y Kuşağı üyesi olan bir mentorün, yönetimin üst kademelerinde bulunan bir Bebek Patlaması Kuşağı veya X Kuşağı yöneticiye internet, mobil uygulamalar, teknolojik gelişmeler gibi son dönem trendleri hakkında danışmanlık desteği sunması kuşaklararası mentorlük örnekleri arasında gösterilebilir (Derele ve Toruntay, 2015).

5.8. Kuşaklararası İklim

Kuşaklararası kelimesi, karşılıklı bir ilişkide aradaki boşluğu ifade eden, arasında anlamına gelen latince “inter” kelimesinden gelir ve kuşak kelimesi de kendi içerisinde birçok anlama sahiptir (European Network for Intergenerational Learning [ENİL], 2012). Kuşakların potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlamak, potansiyellerinden en üst düzeyde yararlanmak için kuşaklararası ilişkilerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu ise olumlu ve güçlü bir örgüt iklimi yaratılması gereğini ortaya koymaktadır (Polat vd., 2016).

Kuşaklararası iklimin, örgüt ikliminden ya da okul ikliminden bağımsız bir kavram olmadığı söylenebilir. Daha çok örgüt iklimi ya da okul iklimi içerisinde ele alınabilecek bir kavramdır. Bu nedenle buraya kadar olan kısımda genel olarak örgüt/okul ve öğrenme iklimine değinilmiştir. Bundan sonraki kısımda ise kuşaklararası iklime değinilmiştir.

Günümüzde iş yapma biçimleri, hedefleri, beklentileri, bakış açıları, davranış şekilleri birbirinden farklı olan, birbirinden farklı davranış özellikleri gösteren kuşaklar, aynı iş ortamında birlikte çalışmaktadırlar. Bu kuşakların, bir arada iş birliği içinde çalışma zorunluluğu bazı sorunları doğurmaktadır. Kuşak geçişleriyle birlikte ele alındığında her kuşağın kendisiyle birlikte bazı değişimleri de beraberinde getirdiği gözlemlenmektedir. Hem dönem şartları, hem de bireylerin değişen karakteristik özellikleri, ihtiyaçları ve beklentileri örgütlere de yansımaktadır

(Çelik, 2014). Yansıyan bu özellikler, kuşaklararası iklimin şekillenmesinde etkili olabilir. Çünkü kuşakların birbirinden farklı özellikleri, çalışma değer ve yargıları ile çalışma şekillerini etkileyecek bu da örgüt iklimini dolayısıyla kuşaklararası iklimi etkileyebilecektir.

Günümüzde iş hayatında yer alan farklı kuşaklara ait bireylerin çalışma hayatı içerisinde sergiledikleri davranış biçimleri de birbirlerinden oldukça farklıdır. Örneğin, örgütteki mevcut tüm kuralları sorgulamadan kabul eden ve örgüt kültürüyle uyumlu bir şekilde çalışmayı kendisine amaç edinen Baby Boomer (BB), bu kuralları eleştiren X kuşağını asi olarak yorumlarken; Y kuşağını saygısız olarak nitelendirebilir. İşe bağlılık derecesi oldukça yüksek olan BB ve X kuşağı için, Y kuşağının kendi çıkarlarına ulaşabilmesi şartıyla şirkette kalmak istemesi oldukça bencil gelebilir (Çelik, 2014).

Örgütsel iklimi de etkileyen bu tür kuşak farklılıklarının yönetim kademeleri tarafından ele alınarak, iyi yönetilmesi gerekmektedir. Yöneticilerin, kuşak farklılıklarının bilincinde olması, tüm çalışanlarla yatay ve dikey iletişim kanallarını açık tutması, işlerin yapılış süreçlerine tüm çalışanları dâhil etmesi önemli bir durumdur. Yönetim kademeleri, karma kuşak iş gücünü iyi benimsemeli ve onları iyi yönetmelidir. Genellikle tecrübeden uzak olan Y kuşağına, tecrübe sahibi Baby Boomers kuşağının rehberlik yapması; X kuşağı çalışanlarına ise, onları kamçılayan maddi ödüller sunulması; Y kuşağının teknoloji bilgisini diğer kuşaklara aktarımını sağlayacak yöntemlerin geliştirilmesi (Erden Ayhün, 2013) bu çatışmaları en aza indirecek uygulamalardır. Böylece, kuşaklar arasında ortaya çıkan bu anlayış farklılıklarının örgüt iklimini olumsuz etkilemesinin önüne geçilebilir. Kuşaklar arasında anlayışa ve birbirini kabule sevk eden durumlar, öğretimsel amaçlara ulaşma yolunda eşgüdümlemiş olur.

Literatürde örgüt iklimini farklı boyutlarda ele alan çalışmalar olmakla birlikte, iklimin kuşaklar arasında gerçekleşme biçimini ele alan çalışmalar sınırlıdır. King (2010), “İşyerinde Kuşaklararası İklim Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasında kuşaklararası iklimi beş boyutta ele almıştır:

- Kuşaklararası kalıp yargılar

- İşyerinde kuşaklararası engellenme
- İşyerinde kuşaklararası içermecilik
- Kuşaklararası olumlu duygulanım
- İşyerinde kuşaklararası etkileşim

Bu boyutlardan ve örgüt iklimi tanımlarından yola çıkarak, kuşaklararası iklim kavramına ilişkin şöyle bir tanım yapılabilir: Olumlu bir kuşaklararası iklim, kuşaklar arasında olumlu etkileşimin, karşılıklı kabullenimin ve duygulanımın olduğu; kuşakların olumsuz kalıp yargılardan ve karşılıklı engellemelerden uzak durduğu bir örgütsel havadır. Kuşaklararası iklim, örgütte bulunan farklı kuşak bireyler arasında olumlu etkileşim, iletişim, işbirliği ve dayanışmaya dayalı havanın algılanış biçimidir. Bu, hem örgütün genel ikliminden etkilenen hem de bu genel iklimi etkileyen çift yönlü bir algılayış şeklidir. Genel bir anlatımla örgüt ikliminin kuşaklar arasında gerçekleşme ve algılanma biçimidir denilebilir.

5.9. Kuşaklararası İklim Boyutları

Kuşakların başlamasına sebep olan olgunun bir olay değil, bir dönem ve bu dönemin özellikleri olduğu söylenebilir. İnsanın doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu çevre, onun hayata karşı bakış açısını ve davranış şekillerini belirlemektedir. Hatta doğum tarihlerine dayalı oldukları kuşak, insanların karakterini, hedeflerini, gelecekte beklentilerini, karar verme yapısını, çalışma hayatı içerisindeki davranışlarını bile etkilemektedir. Bu durum her kuşağın birbirinden ayrılmasına sebep olan farklılıkları da ortaya çıkarmaktadır (Çelik, 2014). Bu farklılıklar örgütsel ortamda, farklı kuşak bireyler arasında farklı bakış açıları, farklı tutum ve davranışları ve farklı uygulamaları doğuran bir örgütsel atmosferi doğurabilmektedir. King (2010) “işyerinde kuşaklararası iklim ölçeğinin geliştirilmesi” adlı çalışmasında, kuşaklararası iklimi yaş ayrımcılığı temelinde ele almış ve kuşaklararası iklimi aşağıdaki beş boyutta sınıflandırmıştır.

5.9.1. Kuşaklararası Kalıp Yargılar (Lack of Stereotypes)

Kuşaklar arasındaki karşılıklı etkileşimin giderek azalması ve kopması, toplumda çatışan değerlerin doğmasına ve gelişmesine neden olur. Birbirini anlayamayan bireyler arasında karşılıklı etiketleme ve kalıp yargılar işler. Oysa karşılıklı tanınma, olumsuz önyargıları azaltıp anlaşmaya sevk edecektir (Canatan, 2008). Tüm kuşaklar, işlerine bağlılıklarıyla ilgili olarak birbirleri hakkında farklı klişe görüşlere sahiptir (Mendez, 2009). Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda yaşlı çalışanlara ilişkin bazı kalıp yargıların geliştirildiği görülmüştür. Butler'e göre bunlar, temelde altı başlık altında toplanabilir (Koç, 2002).

1- Yaşlılığın bizzat kendisi: Bu kalıp yargı, kronolojik olarak yaşlanmayı ifade eder. Oysa psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik etkenlere bağlı gelişim ve değişimler, bireyler arasında farklılıklar gösterebilir.

2- Üretim dışı olma: Bu kalıp yargıyla da emekli olma kastedilmiştir. Aslında hastalık gibi aktiviteyi engelleyici bir unsur bulunmadıkça, yaşlı bireyler üretime katılma istek ve eğilimindedirler.

3- İlişkısizlik: Bireylerin kendi başlarına, yalnız yaşama isteğini açıklar. Ancak toplumsal yaşamdan kopmayı, dönemin karakteristik özellikleri arasında gösterecek yeteri kadar araştırma mevcut değildir.

4- Esnek olmama: Bununla, tahammülsüzlük kastedilir. Oysa bireyin toplumsal hayata bakış açısı ve uyum yetisi, hayat boyu oluşturmuş olduğu bireysel kişiliğiyle ilgilidir. Bu konuda yaşlı birey, yaşlılığından önce nasıl bir kişilik özelliğine sahipse bu dönemde de o özelliğini büyük ölçüde devam ettirir.

5- Bunaklık: Bu döneme özgü bir ruhsal rahatsızlığı ifade eder. Ancak yaşlıların hepsi bu rahatsızlığı yaşamayabilirler.

6- Huzur: Geliştirilen bu son kalıp yargıyla da, dönemin öznel bir barış ve sükûnet çağı olduğu vurgulanır. Oysa bu dönem bireyleri, diğer dönemlerdeki bireylerden daha fazla stres yaşarlar ve bu durum onlar için daha yıkıcı bir psikolojik etki gösterebilir. Butler, aslında bunların kısmen bilgisizlikle, kısmen de yaşlı bireylerle iletişimin güncel ve profesyonel olmamasıyla ilgisinin olduğunu ifade etmiştir. Döneme özgü geliştirilen bu kalıp yargıların tamamı doğru değildir. Bu tür

değerlendirmeler yapıldığında bireyin tüm gelişim dönemleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Avrupa’da, özellikle yaşlı çalışanlara karşı olan kalıp yargıları yıkmak için önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu amaçla 2012 yılı, Avrupa Komisyonu tarafından “Aktif Yaşlanma ve Kuşaklararası Dayanışma Yılı” olarak ilan edilmiştir. Bununla, yaşlı insanların fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı kalmaları, çalışmaya ve topluma katkıda bulunmaya devam edebilmeleri amaçlanmıştır. Böylece yaşam kalitelerinin iyileştirilerek refah seviyelerinin artırılması amaçlanmıştır (Aktif Yaşlanma ve Kuşaklararası Dayanışma, 2012). Yaşlı çalışanlara karşı geliştirilen klişe anlayış ve olumsuz kalıp yargıların yıkılması, onların işgücüne olan katkılarını engelleyen psikolojik engellerin de ortadan kaldırılması anlamına gelmektedir. Bu da örgütlerde hem olumlu kuşaklararası iklimin, hem daha mutlu bireylerin hem de performans ve verimliliğin artması anlamına gelebilir.

5.9.2. Kuşaklararası Engellenme (Workplace Intergenerational Retention)

Farklı özelliklerin ve farklı bakış açılarının kabul gördüğü, paylaşımların, işbirliğinin yoğun olduğu bir okulda mutlu ve huzurlu bir çalışma ortamı olacağı açıktır. Böyle olumlu bir okul ikliminde meslektaşların birbirini daha iyi tanıyacağı; önyargısız bir şekilde birbirlerine yaklaşacakları; daha yakın ilişkiler kurulduğunda meslektaşlar arasında üstü kapalı bilginin azalacağı ve bunun da sınıf ortamına, öğrencilere, okul başarısına dolaylı olarak katkı sağlayacağı açıktır (Polat vd. 2016). İşte böyle bir örgütsel ortamda, kuşaklararası engelleme, yerini işbirliği ve dayanışmaya bırakmıştır. Çünkü her okuldaki öğretmenler arasındaki ilişkiler, o okulun başarısı açısından kritik öneme sahiptir. Başarılı okul, öğretmenlerin birlikte iyi bir şekilde çalıştığı yerdur. Meslektaş dayanışması, öğretmenlerin moralini, mutluluğunu ve memnuniyetini büyük ölçüde etkilemektedir (Anar vd., 2015).

5.9.3. Kuşaklararası Olumlu Duygulanım (Intergenerational Positive Affect)

Örgütsel yaşamda farkına varılan ve tanımlanması zor olan örgüt iklimi, duygusal bir etkilenimdir (Aydın, 2010). Kurumların sürdürülebilir verimliliği elde edebilmesi için

gerekli olan temel şartlardan biri de, bünyesinde bulunan çalışanlarının, ait olduğu kuşaklarının önemsenmesi ve bu kuşaklar arasındaki bağın, uyumun en üst seviyede sağlanmasıdır (Aygenoğlu, 2015). X kuşağının; kurallara uyumlu, aidiyet duygusu güçlü, otoriteye saygılı, sadık, çalışkanlığa önem veren özellikler taşıırken, Y kuşağının genlerini kurallara karşı gelen çalışma tarzı, otoriteden hoşlanmayan ve sadık olmayan özellikler taşımaktadır. Bu durumda X ve Y kuşaklarının iş yaşamına “zıtlıkların birliktelikleri” benzetmesinde bulunulabilir. Zıtlıkların birlikteliği olan X ve Y kuşaklarının, çalışma yaşamında başarıya ulaşabilmeleri ve başarıyı sürdürülebilir hale getirebilmeleri için uyum şarttır (Aygenoğlu, 2015). Uyumun en üst seviyede olduğu bir örgütsel atmosferde, kuşaklararası olumlu duygulanımdan söz etmek mümkün olabileceken, aksi durumda kuşaklararası çatışmadan söz etmek kaçınılmaz olabilecektir.

5.9.4. İşyerinde Kuşaklararası Etkileşim (Workplace Intergenerational Contact)

Okul gibi karmaşık bir örgüt içinde öğretim lideri olarak okul yöneticisinin rolü, başarı ya da etkililiği sağlamak için uygun davranış etkileşimlerini sağlamak olmalıdır (Nelson, 1995). Kuşaklararası etkileşim, toplumsal değerlerin, geleneklerin ve yeniliklerin aktarılmasını sağlayarak toplumun devamlılığını güçlendirir. Çocukluktan yetişkinliğe kadar sahip olunması gereken uygun rollerin anlaşılması ve yerine getirilmesi kuşaklararası iletişimle gerçekleşir (Canatan, 2008).

Farklı kuşaklar arasındaki olumlu etkileşim ve iletişim, farklı yaş grupları arasındaki fiziksel ve bilişsel işleyişteki farklılıklardan kaynaklanabilir ki bu da, farklı etkinliklere katılıma ve ayrı fiziksel mekânların kullanımına neden olur. Buna ek olarak, yaşam boyunca meydana gelen psikolojik değişimler, genç ve yaşlı kuşakların davranışlarında değişim yaratabilir ve bunların dünyaya, rollerine ve başkalarıyla etkileşimlerine bakış açılarını etkileyebilir. Kuşaklararası etkileşimin işleyişi, farklı kuşaklar arasındaki grup üyeliği ve müştereklik algısı gibi, kuşaklararası dayanışmanın da varlığına bağlıdır (Lloyd, 2008). Gruplar arası etkileşim teorisi doğru koşullarda gerçekleşen iletişimin, gruplar arasındaki önyargıları azaltabileceğini ortaya koymuştur (Abrams, Eller ve Bryant, 2006).

Kuşaklararası iletişimin etkin bir şekilde gözlemlenebileceği ortamlardan biri de örgütlerdir. Örgüt bağlamında kuşaklararası iletişimi anlayabilmek için, kuşakların genel değerleri ile birlikte iş yaşamlarında öne çıkan çalışma değerlerini, işe bakış açılarını, iş yaşamıyla olan ilişkilerini saptamak önem kazanmaktadır (Karaaslan, 2014). Bu da okul yöneticilerinin kuşakların özellikleri, kuşakların değerleri ve yönetsel beklentileri hakkında bilgi sahibi olmaları gereğini ortaya koymaktadır.

5.9.5. Kuşaklararası İçermecelik (Workplace Generational Inclusiveness)

Öğretmenlerin sürekli işbirliği, yardımlaşma ve destekleyici davranışlar sergilemeleri okul iklimi açısından olumlu bir durumdur (Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014). İşbirlikçi davranış sergileyen öğretmenler görevlerini para için değil zevkle yerine getirirler, yeni gelen meslektaşlarını kolayca içlerine alırlar, birbirlerinin hatalarına karşı hoşgörülüdürler (Ayık ve Şayir, 2014). Samimi öğretmen davranışı sergileyen öğretmenler meslektaşlarıyla sık sık bir araya gelir ve yakın arkadaşlıklar kurar. Samimi bir ortamın var olduğu bir iklime sahip örgütlerin etkililiği diğer örgütlere göre daha olumlu ve yüksel olduğu görülmüştür (Demirel, 1997; akt: Ayık ve Şayir, 2014). Bir okulda öğretmenler meslektaşları ile bir araya gelip daha iyi bir öğretim için paylaşımlarda bulunmaları öğretmenlik bilgi ve becerilerinin gelişmesi bakımından önemlidir (Ayık ve Şayir, 2014). Arslan ve Polat'ın (2016) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin bir kısmının, yaşadıkları kuşaklararası çatışmalarla başa çıkabilmek için işbirliği yaklaşımını benimsediklerini ortaya koymuştur. Oysa bireylerin yaşadıkları kuşaklararası çatışma durumlarında işbirliği stratejisini benimsemeleri, kuşaklararası çatışmaları kuşaklararası öğrenme fırsatlarına çevirebilir.

5.10. Türkiye'de Kuşakların Demografik Dağılımı ve Çalışma Yaşamındaki Oranları

Birleşmiş Milletler Örgütü 2004 yılında yaptığı tahminlerde, ortalama yaşam süresi beklentisini 2005 yılı için 73,8; 2050 yılı için ise 81 yaş olarak açıklamıştır (Andersen, 2008). Tüm dünyada nüfus dinamikleri incelendiğinde, genel nüfus artış

hızının zayıflamakta olduğu ve dünyamızın artan bir ivmeyle demografik yaşlanma sürecine girdiği görülmektedir. Ülkemizde de yaşlı nüfus, artık göz ardı edilemeyecek toplumsal kesimi oluşturmaktadır. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de etkili olan bu demografik değişim, toplumu “genç toplum” olma durumundan “yaşlı toplum” olma durumuna dönüştürmektedir (Hotar, 2012). Bu gelişmelere karşın son zamanlarda toplum, yaşlıları dışlama eğilimindedir. Yaşlılar, beceriksiz olarak kabul edilmekte ve onların sorumluluklarından kaçılmaktadır. Bu durum, yaşlıların daha yüksek statülere sahip olduğu önceki toplumların deneyimlerinden farklılık göstermektedir (Hernandez ve Gonzalez, 2008). Günümüzde insanların daha uzun yaşadığı gerçeği, hükümetleri ve örgütleri, yaşlı insanların değer gören, sosyal hayata anlamlı bir şekilde katılabilmelerine izin veren bir geleceği yaratma konularında plan ve hazırlık yapmaya itmiştir (Seedsman, 2007). 5510 Sayılı Kanuna göre ülkemizde emeklilik yaşı 2035 yılına kadar kadınlar için 58, erkekler için 60’tır. Ancak daha sonraki yıllarda emeklilik yaşı giderek artacaktır. Bu gün itibari ile OECD ülkelerinin büyük bir kısmında emekliliğe hak kazanma yaşı 65 iken, 1999 yılındaki reform sonrası kademeli geçişle bile ülkemizde ortalama emeklilik yaşı 50’dir (Sosyal Güvenlik Kurumu, 2007). Bu göstergeler, okullarda 20’li yaşlardan 50’li yaşlara kadar farklı kuşak öğretmenlerin etkileşim içinde birlikte çalıştığını göstermektedir ve yeni göreve başlayan öğretmenler ile emekliliği hak eden öğretmenler arasındaki yaş farkının giderek artacağı öngörülmektedir.

5.10.1. Türkiye’de Kuşakların Demografik Dağılımı

Bu başlık altında, Türkiye’de kuşakların nüfus, işgücü ve istihdam içindeki oranlarını gösteren tablolara yer verilmiştir. Bu veriler, geçmiş yılların verileriyle karşılaştırılarak, nüfus, işgücü vve istihdam dinamikleri hakkında projeksiyonlar geliştirilebilir ve kuşak farklılıklarına dayalı olumsuzlukları önlemek için önlemler alınabilir. Türkiye İstatistik Kurumu internet sitesinde yer alan 2015 yılı adrese dayalı nüfus kayıt sistemi verilerine göre Türkiye’nin toplam nüfusu 78.741.053’tür. Tablo 3, Türkiye İstatistik Kurumu 2015 yılı adrese dayalı kayıt sistemi verilerine dayanılarak oluşturulmuştur. Yaş grupları ve cinsiyet ayırımında toplam kişi sayısı verilmiştir. Yani tablo, kuşak sınıflamalarına esas olan tarih aralıklarına göre düzenlenmiştir.

Tablo 3.

Kuşakların Genel Nüfus İçindeki Dağılımı

| Yaş Grubu | Doğum Yılı | Toplam | Erkek | Kadın | Oran (%) |
|--------------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------|
| 0-15 (Z Kuşağı) | 2001 ve sonrası | 18 886 220 | 9 695 191 | 9 191 029 | 24 |
| 16-35 (Y Kuşağı) | 1981-2000 | 25 591 006 | 13 037 052 | 12 554 014 | 32,5 |
| 36-51 (X Kuşağı) | 1965-1980 | 16 345 982 | 8 259 553 | 8 086 429 | 20,7 |
| 52-69 (Bebek Patlm. Kuşağı) | 1947-1964 | 13 778 931 | 6 776 687 | 7 002 244 | 17,5 |
| 70 yaş ve üstü (Gelenekseller) | 1900-1946 | 4 138 854 | 1 742 708 | 2 396 146 | 5,3 |
| Toplam | | 78 741 053 | 39 511 191 | 39 229 862 | 100 |

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu adrese dayalı nüfus kayıt sistemi 2015 verileri

<http://rapory.tuik.gov.tr/25-01-2016-12:17:54-66202279715043144591813307301.html>

Tabloda da görüldüğü gibi, Türkiye’de en yüksek orana sahip kuşak, X kuşağıdır. Bunu Y kuşağı daha sonra ise bebek patlaması kuşağı izlemektedir. Endüşük oran, Z kuşağına aittir.

5.10.2. Türkiye’de İşgücü ve İstihdam İçindeki Kuşakların Oranları

Tablo 4, Türkiye İstatistik Kurumu 2015 yılı adrese dayalı kayıt sistemi verilerine dayanılarak oluşturulmuştur.

Tablo 4.

Kuşakların Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre İşgücü ve İstihdam İçindeki Dağılımı

| Yaş Grubu | İşgücü Durumu | | | İstihdam Durumu | | |
|---------------|---------------|--------------|---------------|-----------------|--------------|---------------|
| | Erkek | Kadın | Toplam | Erkek | Kadın | Toplam |
| 15-19 | 1.217 | 568 | 1.785 | 1.027 | 463 | 1.490 |
| 20-24 | 1.986 | 1.188 | 3.174 | 1.647 | 902 | 2.549 |
| 25-29 | 2.793 | 1.355 | 4.148 | 2.483 | 1.118 | 3.601 |
| 30-34 | 3.071 | 1.360 | 4.431 | 2.847 | 1.191 | 4.038 |
| 35-39 | 2.880 | 1.319 | 4.199 | 2.680 | 1.175 | 3.855 |
| 40-44 | 2.585 | 1.177 | 3.762 | 2.394 | 1.076 | 3.470 |
| 45-49 | 2.077 | 813 | 2.890 | 1.936 | 752 | 2.688 |
| 50-54 | 1.654 | 627 | 2.281 | 1.505 | 585 | 2.090 |
| 55-59 | 1.029 | 385 | 1.414 | 944 | 369 | 1.313 |
| 60-64 | 618 | 228 | 846 | 574 | 224 | 798 |
| 65+ | 543 | 205 | 748 | 527 | 204 | 731 |
| Toplam | 20.453 | 9.225 | 29.678 | 18.564 | 8.059 | 26.623 |

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu adrese dayalı nüfus kayıt sistemi 2015 verileri

<https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=72&locale=tr/> 15.05/2016- 15.19

Tablo 4'te yer alan bilgiler, araştırmacı tarafından kuşak aralıkları bazında dzenlenerek Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

*Kuşakların İşgücü ve İstihdam İçindeki Oranları**

| Yaş Grubu | Doğum Tarihi/Kuşak Grubu | İşgücü Durumu | | | | İstihdam Durumu | | | |
|-----------|---------------------------|---------------|--------|-------|-------|-----------------|--------|-------|-------|
| | | Toplam | Erkek | Kadın | Oran | Toplam | Erkek | Kadın | Oran |
| 16-35 | 1981-2000 (Y Kuşağı) | 13.538 | 9.067 | 4.471 | 45,62 | 11.678 | 8.004 | 3.674 | 43,86 |
| 36-51 | 1965-1980 (X Kuşağı) | 10.851 | 7.542 | 3.309 | 36,56 | 10.013 | 7.010 | 3.003 | 37,61 |
| 52-69 | 1947-1964 (Bebek Pat. K.) | 5.289 | 3.844 | 1.445 | 17,82 | 4.932 | 3.550 | 1.382 | 18,52 |
| Toplam | | 29.678 | 20.453 | 9.225 | 100 | 26.623 | 18.564 | 8.059 | 100 |

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu adrese dayalı nüfus kayıt sistemi 2015 verileri

*Tablo 4'ten yararlanılarak oluşturulmuştur.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, istihdam içindeki en büyük yüzde Y kuşağına aittir. Bununla birlikte bebek patlaması kuşağıyla kıyaslandığında, X kuşağı ile arasında büyük bir fark da yoktur.

6. Kuşaklararası Öğrenme

Mesleğinde yıllar boyunca aynı bilgilerle çalışan ve hiçbir değişim ve gelişim içerisine girmeyen bir öğretmenin öğrencilerine faydalı olma şansı oldukça düşüktür. Bu nedenle öğretmenin hem kişisel hem de mesleki anlamda içinde bulunduğu koşullar doğrultusunda kendisini geliştirmesi önemlidir (zer ve Gelen, 2008). Öğretmenlerin, okulun diğer paydaşlarından bağımsız olarak mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri yeterli değildir. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesinde, meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma gibi otantik sayılabilecek yöntemlerin işe koşulmasının yararlı olduğu/olacağı söylenebilir (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011). Bu anlatıma uygun otantik yöntemlerden biri de kuşaklararası öğrenmedir denilebilir. KA ile farklı kuşak öğretmenler hem bilgi ve fikir hem de deneyim alışverişinde bulunarak eğitim ğretim süreçlerine önemli katkılar sağlayabilir.

6.1. Kuşaklararası Öğrenmeye İlişkin Tanımlar

Öğrenme; bilgi, fikir ve değerlerin özümsemesini ve bilgi, beceri ve yetkinliklerin oluşturulmasını ve güncellenmesini içeren sürekli ve devam eden bir süreçtir. İçeşeldir, her yerde, her zaman, farklı düzeylerde gerçekleşir; kişisel, tanıdık ve komüniterdir; toplumsal, ulusal ve uluslararası yani küreseldir (Patricio ve Osorio, 2012). Öğrenme, insana belirli konularda bilgi sağlar, değer sistemlerini ve inançlarını etkiler. Kısaca her açıdan hayata bakışını belirler. Öğrenme, doğuştan itibaren başlayan ve yaşam boyu sürebilen çok uzun bir süreç olarak hayatımızdaki ayrıcalıklı konumunu korur. Bu ayrıcalıklı konum, insanın her yaş ve döneminde, bu sürece çok dikkatli eğilmeyi gerektirir (Özer, 2005). “İnsanlar birlikte, karşılıklı etkileşim sonucu gerçekleşen paylaşım yoluyla daha kolay öğrenirler. Bu birliktelik insanlar üzerinde sinerjik bir etki yaratarak daha kolay ve daha fazla miktarda bir öğrenme meydana getirir” (Alp, 2007). İşte bu noktada karşımıza kuşaklararası öğrenme (KAÖ) kavramı çıkmaktadır.

KAÖ, farklı kuşakların üyeleri arasındaki etkileşim yoluyla öğrenmeye odaklanır (Novotný ve Brücknerová, 2014; Gerpott ve Lehmann-Willenbrock, 2016). KAÖ’ nün, kuşaklar arasında gerçekleşen, eğitim alışverişini sağlayan bir tür öğrenme şekli olduğu ve bu yüzden de karşılıklı bir zenginleşme aracı olduğu söylenebilir (Cabanillas, 2011). KAÖ, bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasında farklı kuşaklar arasında gerçekleşen etkileşimli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ropes, 2013). KAÖ, insanları daha uyumlu toplulukların inşasına katkıda bulunabilme ve kuşaklar arası daha büyük saygı ve anlayış geliştirebilme amacıyla olan karşılıklı yararlı aktivitelerde bir araya getirmeyi amaçlayan bir uygulama olarak tanımlanabilir (Wermundsen, 2007). KAÖ, kendiliğinden-doğal olabileceği gibi farkında olunan-planlanmış bir şekilde de olabilir. Böyle bir farkındalık, kuşaklararası eğitim ya da KAÖ programları aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan minimum koşullar şunlardır (Brătianu, 2014):

- a. Belli yaş yapılarını içermesi,
- b. Bir motivasyon sisteminin varlığı-gerekliliği,

İlk koşul, bilginin akış yönünü ifade eder. İkinci koşul, bilgi paylaşımını teşvik edebilecek psikolojik itici bir gücün varlığını yansıtmaktadır.

Bu bilgi stratejilerinin uygulanmasının başlıca sonuçları ise şunlardır:

- a. Örgütsel bilgi düzeyi artar
- b. Örgütsel entropi artar
- c. Yaşlı insanlar emekli olduklarında bilgi kaybı azalır
- d. Rekabet avantajına önemli katkılar sağlar

KAÖ üzerine yapılan araştırmalar, kuşaktan kuşağa davranışların modellemesine ve inançların ve uygulamaların aktarılmasına odaklanan çeşitli çalışmaları içermektedir. Araştırmacılar, KAÖ'yü farklı kuşaklar boyunca, birçok insan ilişkisini kapsayan bir kavram olarak kullanmaktadırlar (Gadsden ve Hall, 1996). KAÖ sorunları, zaman, mekân ya da sosyal olaylar açısından tarif edilebilir. Kuşaklararası olarak neyin aktarıldığından, doğrudan sosyalleşmenin olduğu kadar, soy içindeki demografik özelliklerin de etkisi vardır (Gadsden ve Hall, 1996).

Knowles (1984) yetişkin öğrenenlere dair aşağıdaki özellikleri belirlemiştir (Duff, 2009): KAÖ planlı ve programlı bir şekilde ele alındığında bu özelliklerin göz ardı edilmemesi gerekir.

- a. Yetişkin öğrenenler özerktir ve kendi kendilerini idare etme eğilimindedirler
- b. Yetişkin öğrenenler hedef odaklıdırlar.
- c. Yetişkin öğrenenler ilgi odaklıdırlar.
- d. Yetişkin öğrenenlerin zengin bir hayat deneyimi vardır.
- e. Yetişkin öğrenenlerin saygı görmeye ihtiyacı vardır.

KAÖ, toplum içerisinde farklı kuşaklara maruz kalmanın sonucu olarak ortaya çıkan öğrenmeye işaret eder (Brennan ve Clarke, 2011). KAÖ, bütün yaşlardaki insanlar arası karşılıklı bilgi değişimi olarak düşünülebilir. Dolayısıyla kuşaklar, birbirlerinden kültürel, çevresel, sosyalleşme, eğitim, hoşça vakit geçirme, bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanma gibi konularda öğrenebilirler (ENİL, 2012).

KAÖ, kıdemlileri ve acemileri işbirlikçi bir ortamda bir araya getirme sürecidir. KAÖ, insanoğlu var olduğundan beri hep vardı ve bilgi, her zaman yaşlıdan gence transfer edilirdi. Bilgi teknolojisi çağında ve bilgi toplumunda, gençler yeni teknolojiyi çabuk özümlediği için ve değişen şartlara daha iyi ayak uydurduğu için yaşlılar dezavantajlı olmaya başlamıştır (Lyashenko ve Frolova, 2014).

Farklı kuşakların farklı bakış açılarıyla yaklaştığı bilgi sermayesi ve bilgi transferi önemli konulardır. Bilgi alışverişi, kimilerine göre doğal ve kendiliğinden gerçekleşen otomatik bir süreç iken, kimilerine göre kendiliğinden gerçekleşen bir süreç değildir. Bilgi aktarımı, sadece yaşla ilgili bir mesele olmayıp, örgüte yeni katılan herkesin öğrenme durumlarının içinde yer aldığı söylenebilir. Eğer deneyim, yaşlı çalışanlara aitse, genç çalışanların yeni çalışma metotlarında en ileri aşamada olacağı söylenebilir. Bilgi aktarımı tek yönlü bir olgu olarak görülmemelidir; aynı zamanda genç çalışanlardan yaşlı çalışanlara da aktarım yapılmaktadır (Vendramin, 2009). Geleneksel öğretim pedagojisine göre genç, öğrenimini yaşlılardan edinir. Geleneksel eğitim pedagojisinin bu anlayışını, teknolojik yeniliklere uyum sağlamada güçlük yaşayan yaşlılara, genç kuşak çalışanların ters mentorlük (danışmanlık) yaparak katkı sağlayabileceği giderek yaygınlaşan bir görüş ve uygulama olmaya başlamıştır. Bununla birlikte böyle bir anlayış geniş iş çevrelerince kabul görmüş değildir (Baily, 2009).

6.2. Okulda Kuşaklararası Öğrenme

Psikolojik açıdan bakıldığında öğrenme: Bireyin büyüme veya gelişme yoluyla doğal gelişimine ek olarak, davranış değişikliğine, yeni yeteneklerin veya tepkilerin edinimine sebep olan bir süreçtir (Yee, 2008). Öğrenme olayı, aile içinde bilgi ve deneyim paylaşımı gibi geleneksel alışverişin ötesinde, daha geniş bir sosyal çevreye yayılmaktadır (Krašovec ve Kump, 2010). Öğrenmenin tamamı eğitimden (öğrenmeyle sonuçlanacak örgütlü ve kasıtlı aktivitelerden) kaynaklanmaz ve her eğitim (örgün, resmi veya gayri resmi) öğrenmeyle sonuçlanmaz. Öğrenme, formal eğitimden çok daha geniş bir alanda gerçekleşir ve formal eğitim, öğrenmenin tek

yolu değildir (Torres, 2003). Öğrenme etkileşimli bir süreçtir. Etkileşim yoluyla öğrenmenin, topluluk üzerinde büyük etkisi vardır. Bu öğrenme, bir sonraki etkileşimi de etkiler. Öğretmenler meslektaşlarıyla düzenli bir etkileşim içinde bulundukça, eğitimsel çalışmalarını şekillendirmiş olurlar. Ortak çalışma amaçları belirlerler, ne tür etkinliklere önem verildiğini anlamaya başlarlar ve üyeler arası ilişkiler adına toplumsal normlar oluştururlar (Wegner, 1998; akt: Printy, 2008). Öğrenme değişik yer ve zamanlarda da gerçekleşebilir. Bu öğrenme tiplerinden biri de kuşaklararası öğrenmedir.

Ülkemizde okulda öğretmenlerin öğrenmesinin kurumsal olarak ele alınmadığı, öğretmenin bireysel olarak öğrenmelerinin tesadüflere bırakıldığı, öğrenen ya da bilen bir öğretmenin sahip olduğu bilginin kendisinde saklı kaldığı, bilginin diğer paydaşlarla paylaşılmadığı için diğer çalışanlara ve dolayısı ile okul performansına katkı sağlayamadığı söylenebilir. Bu durum, okullarda yapılan olumlu örnek uygulamaların geliştirilemeyeceği, uygulamayı yapan kişilerle sınırlı kalacağı, uygulamayı yapan kişi okuldan ayrıldığında sahip olduğu bilgi ve deneyimi de beraberinde götüreceği için uygulamaların kurumsallaşamayacağı, varsa başarıların kısa süreli olacağı anlamına gelir (Ünal, 2014). Bu sorunu aşmada kuşaklararası öğrenme bir fırsat olabilir.

Okullar, kuşaklararası öğrenim merkezleridir. Genç ve yaşlılar, öğrenmek için bir araya gelirler. En azından umut edilen budur. Kuşaklararası öğrenme yetişkinler ve ergenler bir araya geldiğinde, sadece ergenlerin öğrendiği anlamına gelmemelidir. Ergenlerin, yetişkinlerin etrafında toplanması gerektiği anlamına da gelmemelidir. Kuşaklararası öğrenme, gençlerin yetişkinliğe yürüdüğü bu yolda yaşlılar tarafından gençliğin teftişi hiç olmamalıdır (Loewen, 1996).

Üniversiteler, kuşaklararası öğrenme için mükemmel bir tabakalı yapıya (asistan, doçent, profesör) sahiptir. Ayrıca örgütsel öğrenmeyi ve öğrenen örgüt olabilmeyi sağlayacak yeterli stratejilere de sahiptir. Bir üniversitede kuşaklararası ekipler, üniversite asistanları, doçentler ve profesörlerden oluşan yaş katmanlı bir yapının sonucu olarak ortaya çıkar. Genç asistanların motivasyonlarını artırmak ve kuşaklararası ekiplerde çalışmalarını ve entegre olmalarını sağlayacak kişiler

profesörlerdir. Aksi halde uluslararası dergi, konferans ve gazetelerde yazmaları oldukça sınırlı kalacaktır. Profesörler, öğretim alanında yaşlı profesörler, genç üniversite asistanları ve öğretim görevlileri için mükemmel mentor olabilirler (Bratianu, 2014).

Bağlılığın güçlü olduğu ve öğretmenlerin özdeşleştikleri çalışma ortamları, öğretmenlerin çalışmalarına öğrenmeyi dâhil etmelerine büyük ölçüde olanak sağlar. Öğretmenlerin çalışma ortamındaki diğer bireylerle etkileşimleri sonucu öğrenmeleri halinde kendi çalışmalarına yansıyan değişiklikler daha etkili olabilir (Coburn, 2001; akt: Printy, 2008). Öğretmenlerin, çalışma ortamındaki uyumları aracılığıyla informal öğrenme kolaylıkla gerçekleşebilmektedir (Printy, 2008). Bir okul, personeli için formal ve informal öğrenme fırsatları sağlayan bir öğrenme ortamı yarattığında, öğretmen öğrenmesi her düzeyde teşvik edilmiş olur ve bu yaklaşımı sürdürme ve modellemede üst düzey liderlerin önemi göz ardı edilemez (Atwal, 2013). Liderlerin en önemli rollerinden biri de okulda olumlu bir kuşaklararası iklim oluşturarak, kuşaklar arasındaki önyargıları giderici faaliyetler düzenleyerek ve bilginin kuşaklar arasında transferine olanak sağlayacak ortamları oluşturarak, okulda kuşaklararası öğrenmeyi gerçekleştirmek olabilir.

6.3. Okulda Kuşaklararası Öğrenmenin Önündeki Engeller

Paylaşım ve işbirliği kültürünün hâkim olduğu, kişisel ilişkilerin sıcak olduğu ve yaşa karşı önyargıların olmadığı okul ortamlarında, KAÖ'nün daha sorunsuz bir süreç olarak işlediği görülmüştür. Farklı kuşaktaki öğretmenlerin mesleki anlamda eksik olduklarını görmeleri, onların daha çok bilgi alış-verişi içinde olma ihtiyacı hissetmelerini ve paylaşımlarıyla birbirlerine katkı sağladıkları söylenebilir. Burada, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye açık olmalarının önemi büyüktür (Polat vd., 2016).

Polat ve Çicek (2015b) tarafından yapılan “Öğretmenler arasında kuşaklararası öğrenmenin önündeki engeller” adlı araştırma sonuçlarına göre, okullarda kuşaklararası öğrenmenin önündeki engeller şunlardır:

Y kuşağı öğretmenlere göre okullarda kuşaklar arasında öğrenmenin önündeki engeller, “deneyim ve birikimlerin farklılığı, üniversite eğitimindeki farklılıklar, eğitime bakış açısındaki farklılıklar, yaşa karşı önyargılar, yetişme tarzındaki farklılıklar, teknoloji konusunda yeniliğe kapalı olma, genç meslektaşlara yardım etmede isteksizlik, okuldaki sosyal etkinliklerin/ortak çalışmaların azlığı, büyük okullarda yaşa göre gruplaşmalar, okul içerisindeki zamanın kısıtlılığı, geçim şartlarından ötürü öğretmenlerin mesleki gelişimi ikinci plana itmesi” olarak sıralanmaktadır.

X kuşağı öğretmenlere göre kuşaklararası öğrenmenin önündeki engellerin başında: “iletişim kurmada güçlük çekme ve gelişime kapalı olma/öğrenmeye hevesli olmama” durumları gelmektedir. Daha sonra sırasıyla, “internetin yaygın kullanımı, kuşak içi iletişimin daha fazla olması, yaşa karşı önyargılar, eğitime bakış açısındaki farklılıklar, eksikleri olduğunu kabul etmeme, meslektaşına karşı güvensizlik, kuşaklar arasındaki farkları kabul etmeme, sabit fikirler/kalıplaşmış tutumlar” olarak sıralanmaktadır.

Bebek patlaması kuşağı öğretmenlere göre kuşaklararası öğrenmenin önündeki engeller: Bebek patlaması kuşağı öğretmenlere göre okullarda kuşaklar arasında öğrenmenin önündeki engellerin başında “gelişime kapalı olma/öğrenmeye hevesli olmama ve gençlerin eksikleri olduğunu kabul etmemesi” gelmektedir. Daha sonra sırasıyla “Gençlerin iletişim kurmaya karşı isteksizliği, eğitime bakış açısındaki farklılıklar, meslektaşına karşı güvensizlik, yaşa karşı önyargı, internetin yaygın kullanımı, önerilere ve eleştirilere açık olmama, sabit fikirler/kalıplaşmış tutumlar” olarak sıralanmaktadır. Polat ve Kazak (2015) tarafından yapılan araştırmada da, olumlu ve teşvik edici bir örgütsel kültür ve iklimin olmayışı, iletişim ve güven eksikliği gibi durumlar okulda KAÖ uygulamalarının önündeki önemli engeller olarak gözlenmiştir.

6.4. Kuşaklararası Eğitim ve Öğrenme Programları

Kuşaklararası öğrenmenin anlamını kavrayan ve buna gerek duyan ülkelerde kuşaklararası öğrenme programları yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Özellikle

yaşlı çalışanların bilgi birikimlerinden ve deneyimlerinden yararlanmak isteyen ülkelerde, çalışma yaşamında kuşaklararası öğrenme programları düzenlenmektedir. Ayrıca kuşaklararasıdaki negatif klişeleri yıkmak amacıyla da Avrupa ve Amerika gibi ülkelerde genç ve yaşlı bireylerin katılımının sağlandığı çeşitli etkinlikleri içeren eğitim programları düzenlenmektedir.

Kuşaklararası eğitim ve öğrenme programları, deneyim alışverişi ve karşılıklı fayda sağlama amacıyla çeşitli kuşakları kasten birbirine bağlayan planlı faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Krašovec ve Kump, 2010). Kuşaklararası eğitim programları terimi, aralarında en az iki kuşak boşluk bulunan farklı kuşakları bir araya getiren organize eğitim faaliyetlerine atıfta bulunmaktadır. Bu tür faaliyetler, tüm katılımcıları zenginleştirmekte, karşılıklı anlayışı artırmakta ve birbirine daha bağlı, daha yakın bir toplum oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Ličen, 2010). Tüm kuşaklararası uygulamalar, eğitimsel bir amaç gerektirir. Kuşaklararası ilişkilerin değiştirilmesi ve geliştirilmesi için, katılımcıların çeşitli açılardan yeni şeyler öğrenmeleri gerekmektedir (Mannion, 2012).

Kuşaklararası öğrenim programları genç ve yaşlıları aynı ortamlarda bir araya getirmeli ki her biri diğerini tanımalı, eylemde görmeli ve ötekinden öğrenmelidir. Kuşaklararası öğrenim programları insan gelişimi ve öğrenimin hayat boyu süren bir süreç olduğu varsayımı üzerine kuruludur. Bu varsayıma dayalı olarak yetişkin modeller bulmak, ergen öğrenimini daha fazla olumlu şekilde etkileyecektir. Böylece kuşaklararası öğrenme daha etkili öğrenme ve anlamayı teşvik ettiren önemli araçlardan biri olacaktır (Loewen, 1996).

6.5. Kuşaklararası Öğrenmenin Çıktıları

Kuşaklararası öğrenmenin; ailede, örgütlerde, okullarda önemli çıktıları olmakla birlikte; çocuklar, gençler, yaşlılar ve toplum açısından da önemli faydaları bulunmaktadır.

6.5.1. Ailede Kuşaklararası Öğrenme ve Çıktıları

KAÖ, tarihsel olarak ailede başlamıştır (Danish Technological Institute [DTI], 2012). KAÖ, çift yönlüdür. Ebeveynler ve çocuklar arasında, kardeşler arasında, hatta büyük ebeveynler ve torunlar arasında gerçekleşebilir (Cherri Ho, 2010). Ailede öğrenme, hem yetişkinler hem de çocuklar için yararlıdır. Karşılıklı öğrenme ve aile üyeleri arasında bilgi akışıyla, “öğrenen aile” inşa edilmiş olur. Ailedeki öğrenme hizmetleri, doğru kültürün geliştirilmesinde güçlü bir uyarıcı olup yetişkinler ve gençler arasında yaşam boyu öğrenmeyi sağlayan öneme sahiptir. Ebeveynler, KAÖ için olumlu bir çevre oluşturmada önemli rollere sahiptir. Ebeveynlerin öğrenme tutumları, genç kuşağın öğrenmeye ve hayat boyu öğrenmeye karşı tutumlarını büyük ölçüde etkiler. Ebeveynlerini kendilerine rol model olarak görmeleri, genç kuşağın hayat boyu öğrenciler olmaları açısından önemlidir. Ebeveynler, öğrenmeye istekli bir tutum benimserlerse, çocukları da ebeveynlerinin kendilerine bir şeyler öğrettiklerini kabul edebilirler (Cherri Ho, 2010). Birçok çocuk için büyükanne ve büyükbabası özel insanlardır ve zamanlarını onlarla geçirmelerinden dolayı unutulmaz deneyim ve eğitici konuşmaları onlardan edinirler (Jane ve Robbins, 2007).

6.5.2. Örgütlerde/Okulda Kuşaklararası Öğrenme ve Çıktıları

Okulda kuşaklararası öğrenmeyi iki açıdan ele almak mümkündür. Birincisi, kuşaklararası eğitim programlarıyla, okulda bulunan öğrenciler ve dışarıda bulunan yaşlı kuşak arasında öğrenme fırsatları sağlayan kuşaklararası öğrenme şeklidir. Burada kuşaklar arasındaki ilişkiler, müfredatta, öğretim metotlarında veya öğrenim süreçlerinin öteki formatlarında düşünülmemiştir ve ele alınmamıştır. Kuşaklararası programlar, planlı programlı şekilde yapılsa da, kuşaklararası öğrenmede genellikle resmi bir eğitim alınmaz. Yani resmi bir eğitim anlamına gelmez ve onun yerini tutamaz (Pinto, 2011). İkincisi, okulun kendi bünyesinde bulunan, öğretmenler arasında öğrenmeyi sağlayan kuşaklararası öğrenme şeklidir (Novotný ve Brücknerová, 2014). Birincisi okul ortamlarında olabileceği gibi, okul dışı ortamlarda da gerçekleştirilebilir. İkincisi ise ağırlıklı olarak okul ortamlarında gerçekleşebileceği gibi kısmen okul dışı ortamlarda da gerçekleşebilir. Bu çalışmada

ikinci açıdan ele alınarak, öğretmenler arasında kuşak farklılığına dayalı öğrenmenin, liderlik ve kuşaklararası iklim boyutlarıyla etkileşimi ve ilişkisi ele alınacaktır.

KAÖ, yüzyıllar boyunca ailesel çerçevede geliştirilmiş olan bir süreçtir. Geçen yüzyılda aile paradigması, önemli değişiklikler yaşamış ve kuşaklararası öğrenme, örgütsel çerçeveler ve uygulama toplulukları içinde geliştirilen sosyal bir süreç haline gelmiştir. Birçok ülkede, özellikle Avrupa'da, yaşlanan nüfus yani eski işçiler, emekli olduğunda veya örgütsel bilgi alanları için bilgi yitimi süreçlerinin sonunda, kuşaklararası öğrenme, artan bilgi retansiyonu (saklama, koruma) için yararlı bir araç olabilmektedir (Brătianu ve Orzea, 2012).

Okulda KAÖ, özellikle daha genç öğretmenler için eğitim ve gelişim sağlamanın temel bir yoluyken; aynı zamanda, yaşlı öğretmenlerin yoksun olduğu fakat yeni girenlerin sahip olduğu, işte kalmalarına yardımcı olabilecek yetenekleri sağlamak için, bilgi ile yetkinlik kazanmak için gençlere destek olabilir. Başarılı bir KAÖ, yaşlı öğretmenlerin bilgilerini, becerilerini ve yetkinliklerini genç öğretmenlerle paylaşmaya motive edilebilecekleri varsayımına dayanarak, yaşlılar için bir öğrenme fırsatı oluşturur. KAÖ, yaşlı öğretmenlerin sağlıklarını ve bağımsızlıklarını korumada ve onların okulda öğrenme ihtiyaçlarına önemli bir katkı sağlar. Karşılığında yaşlı öğretmenler de aktif sivil katılım ve istihdam için, gençlerin genel eğitimine ve beceri edinimlerine önemli bir katkı sağlamanın yanında (DTI, 2012), genç kuşakların da daha iyi anlaşılmasını, topluma katkılarından dolayı da yaşlıların tatmin olmalarını içermektedir (Newman ve Hatton-Yeo, 2008). Sonuç olarak örgütlerde KAÖ' nün hem birey hem de örgüt için yararlı olduğu düşünülmektedir (Ropes, 2013).

Farklı kuşaklardan bireyler, iş yerine geniş anlamda farklı değerler, inanışlar ve beklentiler getirebilirler. Farklı öncelikleri, davranışları, iletişim türleri ve akranları ile ilişki kurma yolları ve organizasyonel kültür ve performansı etkileyen iş tasarımına sahiptirler. Bu farklılıkları görmezden gelmek herhangi bir organizasyon için hasar verici olabilir (AHA, 2014). Genel olarak, yaşlı işçiler (hem Gelenekselci Kuşak hem de Bebek Patlaması Kuşağı) çalıştıkları örgüte karşı oldukça olumludurlar. Bunlar, kendilerini genç işçilere göre örgüte çok daha sadık, daha

üretken ve daha güvenilir olarak görmektedirler (James, Swanberg ve McKechnie, 2007).

Kuşaklararası öğrenme, karşılıklı öğrenmeye olanak sağlayan mükemmel bir yöntemdir. İnsanlar, gözlem yoluyla, taklit yoluyla ve model alma gibi süreçlerle diğer kuşaklardan öğrenirler. Kuşaklararası programların gelişimi önemli öğrenme fırsatları sağlar ve kuşaklararası davranışlarda değişim yaratır. Kuşaklararası ve kültürler arası dayanışma kuşaklararası programların gelişimi ile teşvik edilir (Corrigan, Mcnamara ve O'hara, 2013).

6.5.3. Kuşaklararası Öğrenmenin Genç ve Yaşlı Kuşaklar İçin Yararları

Her kuşak, çoğunlukla çocukluk deneyimleriyle ve daha sonra akranlarıyla olan eylemleriyle şekillenen belirli özellikler ve davranışlar benimser ve geliştirir. Bilinçli ya da bilinçsiz, önceki kuşakların uygulamalarının ve tutumlarının bazılarını benimser veya reddeder (Yee, 2008). KAÖ'nün, yakın veya uzak vadeli olumlu etkileri- faydaları bulunmaktadır. Hem yaşlı hem de genç öğrenciler tarafından kazanılır ve ortak/paylaşılan ya da tamamlayıcı nitelikte olabilir. Yaşlı öğrenciler için yararları, genç kuşağın daha iyi anlaşılmasını ve topluma katkılarından dolayı tatmin olmalarını içermektedir. Genç öğrenciler için yararları ise, artan benlik saygısı ve özgüven ve yaşlıların daha iyi anlaşılmasını içerir. Her iki kuşak için de, değerli olma duygusu, kabul ve saygı, artan beceri ve bilgi, anlamlı ve güvenilir bir kuşaklararası ilişki yaratımını içermektedir (Newman & Hatton-Yeo, 2008). Gençler için KAÖ, genel olarak, yeteneklerinde ve güven duygularında ve zamanla da eğitim düzeyinde ve istihdamda gelişme sağlamaktadır (DTI, 2012). KAÖ, karşılıklı ilişkiye ve işbirliğine dayanır. Eğer toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında (aile, okul, kulüp ve işyeri) geleneksel öğretme ve öğrenme biçimleri düzenlenirse, gençler büyüklerinden öğrenir. Kuşaklararası işbirliği ve eğitim, kuşaklar arasındaki güçlü bağların çeşitli seviyelerde oluşmasıyla sonuçlanabilir (Krašovec ve Kump, 2010).

Farklı yaş gruplarının birbirleriyle etkileşim yollarını anlamak için, bir yaş grubunun diğer bir yaş grubunu nasıl algıladığını ve her grubun diğerine karşı nasıl hareket ettiğini ele alan literatürü incelemek önemlidir. Eğer benzer yaşlardaki

kişilerle daha çok, farklı kuşaklardan insanlarla daha az vakit geçirirsek, bunun kişisel kimliğimiz ve sosyal kimliğimiz açısından sonuçları neler olur? John Turner (1999), bireyin benlik kavramının ‘kişisel kimlik’ ve ‘sosyal kimlik’ olarak iki bölümden oluştuğunu açıklayan Sosyal Kimlik Kuramı’nı öne sürmüştür. Kişisel kimlik, benliğin kişisel özelliklerini, sevdiği sevmediği şeyleri ve tuhaflıklarını içeren kısımdır. Fakat sosyal kimlik, belli bir sosyal grubun üyesi olarak sahip olduğumuz kimliktir. Bu sosyal gruplar da yaşa göre oluşabilmektedir; bu sebeple gençler (torunlar) birbirleriyle ve genç olmayanlarla belli sosyal özellikler, giyinme tarzları, stiller ve müzik zevkleri yoluyla ortak bir kimlik oluşturabilirler. Büyükler (dedeler) de, giyim tarzları, stiller, dil kullanım şekilleri yoluyla gözle görünür bir benzerlikle kimlik oluştururlar (Alfano, 2008).

6.5.4. Kuşaklararası Öğrenmenin Toplumsal Faydaları

KAÖ, kuşaktan kuşağa aktarılacak yetenek, bilgi ve değerler için bir araç ve toplumsal uyumun daha geniş hedeflerini destekleme amacıyla karşılıklı anlayış geliştirmek için bir fırsat sunmaktadır. KAÖ, sivil toplumdaki sorunları çözmek için kuşaklar arasında daha iyi bir anlayış geliştirme, ayrımcılığın azaltılması ve sosyal içermeyi artırma gibi bir araç olabilir. KAÖ ile negatif klişelerde azalma meydana gelir. Hem yaşlı hem de genç kuşaklar için, öğrenme etkinliklerinin, onlara birbirlerinin hayatlarını anlamalarında yardım ettiğini ve birbirlerine karşı daha olumlu algılara sahip olduklarını göstermektedir (DTI, 2012).

Bengtson’a göre, farklı kuşaklardan bireyler arasındaki etkileşimler, genç ve yaşlı insanlar arasındaki ilişkilerin gelişimindeki bağlantıların güçlendirilmesinde, birbirlerine güvenme yeteneğinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Boström, 2003). KAÖ’de amaç, daha uyumlu topluluklara katkıda bulunmanın yanı sıra, kuşaklararası anlayış ve saygıyı teşvik eden duyarlı, karşılıklı yararlı aktiviteler yoluyla kuşaklararası iletişimi sağlamaktır. Kuşaklararası işbirliği ve eğitim, kuşaklar arasındaki güçlü bağların çeşitli seviyelerde oluşmasıyla sonuçlanabilir (Krašovec ve Kump, 2010).

Kuşaklararası etkinliklere katılmak, sosyalleşmek için çok az fırsat elde edebilen yaşlı insanların izole edilmesini azaltmaktadır. Yaşlılar, kuşaklararası etkinlikleri, evden dışarı çıkmak, farklı insanlarla tanışmak, yaşlı insanlarla arkadaşlıklar kurmak için bir fırsat olarak görmektedirler. Toplumda ve okulda, çalıştıkları gençler tarafından kabul edildiklerinde, yaşlı insanların bir tatmin ve gurur duygusu yaşadıklarına ilişkin örnekler de bulunmaktadır (Martin, Springate ve Atkinson, 2010).

6.6. Kuşaklararası Öğrenme ile Yaşam Boyu Öğrenme İlişkisi

Mesleğe girdiği andan itibaren öğrenimi sırasında öğrendiği bilgilerin yetersiz olduğunu veya öğrenimi sırasında edindiği bilgilerin ve becerilerin meslek yaşamında hızla değiştiğini ve geliştiğini gören çalışanlar, yaşam boyu, sürekli bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Durmuş, 2013). Yaşam boyu öğrenme, beşikten mezara kadar ömür boyunca öğrenmedir. Beceri geliştirmek veya mesleki eğitime devam etmekten çok daha fazlasıdır (Cherri Ho, 2010). KAÖ ise, örtük bilginin kuşaklar arasında transferini kapsayan bir hayat boyu öğrenme çeşididir. Bu öğrenme şekli, resmi olmayan, çoğunlukla plansız ve kendi kendini yöneten bir öğrenmedir. Durumsaldır ve kişisel konuşmalar ve aktiviteler yoluyla deneyimsel bir öğrenme şeklidir (Cherri Ho, 2010). Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu kuşaklararası öğrenme olarak planlanmalıdır (Pinto, 2011). Çünkü kuşaklararası projeler, doğaları gereği, yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunurlar. Toplum eğitiminde sıkıca kökleşmiş olan yaşam boyu öğrenmeyle tutarlı bir yaklaşımın geliştirilmesi için alt yapı sağlarlar. Bu, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğuna, insanların farklı kariyer aşamalarındaki ihtiyaçları ve ilgilerinin farklı olduğuna ve herkes için müfredatı zenginleştirmek için kuşaklar boyu paylaşarak ortak öğrenme potansiyelini ortaya çıkardıklarına dair bir farkındalıkla ortaya çıkmaktadır (HEAR ME, 2011).

Örgütsel ortamda yetişkinlerin öğrenme eğilimleri ve öğrenmeye karşı olan tavırları farklı özellikler gösterir. Öğretmenler ve yöneticiler birer yetişkin öğrenenlerdir. İşgörenler, öğrenme açısından; isteksiz öğrenenler, keyfi öğrenenler ve yaşam boyu öğrenenler olmak üzere üç grupta toplanabilir. İsteksiz öğrenenler,

yeni bir şey öğrenmeyi reddederler, bildiklerinin güvencesine saklanırlar ve “ben bunları gördüm geçirdim; böyle gelmiş böyle gider” gibi kalıplaşmış ifadeleri severler. Keyfi öğrenenler, şu anda kendisinden beklenenleri yerine getirmek amacıyla gerekli eğitimlere katılırlar ve öğrenmeden bazen şikâyet eder bazen de zevk alırlar. Yaşam boyu öğrenenler ise, yeni öğrenmelere gönüllü olarak katılırlar, mesleki dergileri izlerler, geleceğe hazırlık yaparlar ve yeni fikirleri denemeye çalışırlar. Kısaca, isteksiz öğrenenler hep eski bilgi sermayelerini kullanırlar. Keyfi öğrenenler bugünü kurtarmaya çalışırlar. Her iki öğrenen grubun da gelecek kaygısı yoktur. Oysa yaşam boyu öğrenenlerin öğrenme yönü hep geleceğe dönüktür. Ne dünkü ne de bugünkü bilgi ile yetinirler (Çelik, 1999). Bu değerlendirmelerin ışığında, yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilebilecek öğrenme yollarından biri olarak kuşaklar arası öğrenme, okul içi ve okul dışı örgütlerde ele alınması gereken önemli bir uygulama olarak gösterilebilir. Bu nedenle eğitimcilerin, özellikle okul liderlerinin, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini teşvik etmeleri ve eğitimdeki sorunları ve yenilikleri takip etmeleri son derece önemlidir (Ponnusamy, 2010).

6.7. Kuşaklararası Öğrenme ile Örgütsel Öğrenme İlişkisi

Örgütsel öğrenmenin bir şekli olan kuşaklararası öğrenme, bir kuşak diğerinden öğrendiğinde ortaya çıkan bir durumdur. Bu durum, genellikle yaşlı kuşaktan genç kuşağa bilişsel, duyuşsal, spiritüel bilginin transferi şeklinde olur (Brătianu, 2014). Okullarda örgütsel öğrenmeyi sağlayacak uygulamalar belli oranlarda yapılmakla birlikte, bilgi takasını ve yeni bilginin edinimini sağlayacak gerekli araç ya da ortamların tam olarak hazırlanmadığı, öğrenmeyi sağlayacak yapıda eksikliklerin olduğu söylenebilir (Ünal, 2014). Bu noktadan bakıldığında informal bir öğrenme şekli olan KAÖ, genç ve yaşlı öğretmenler arasında bilgi takasını ve yeni bilginin edinimini sağlayacak bir araç olabilir. Çünkü öğrenme, doğal ve sürekli bir süreçtir. Aynı zamanda öğrenen bir organizasyonun içeriği de zamanla değişmektedir (Yee, 2008). Örgütsel öğrenme, sıklıkla bir sosyal veya kişilerarası etkinlik olarak görülmektedir. Bu nedenle, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak bir örgüt iklimine ve destek mekanizmalarına sahip olmak amaca uygun olacaktır. Böyle

destek mekanizmaları olmadan, örgütsel öğrenmeye katılım, var olsa bile, sınırlı olacaktır (Tobin, Muller ve Turner, 2006).

Senge (2005), formal ve informal öğrenme aktivitelerinin işyeri kültürünün esasını temsil ettiği bir öğrenen örgütün uygulamalarını ve süreçlerini geliştirmede, kurumlara duyulan ihtiyacı belirtmiştir. Bu, çalışanların öğrenmeye karşı olumlu tasarruflar/eğilimler geliştirmelerini teşvik etmek amacıyla geniş bir öğrenme ortamının desteklenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin, öğretmen öğrenmesi, öğretmenin rolünün bütünleşik bir yönü olarak görüldüğünde; bunun önemi personel arasında daha yaygın olarak değer görecektir ve yansıtılacaktır. Bu kapsamda, öğrenme merkezde olmak ve her ikisi de birbirine bağımlı olmak şartıyla; işyeri kültürü bireyin öğrenme eğilimlerini etkileyecek; bireyin öğrenme eğilimleri de işyeri kültürünü etkileyecektir (Atwal, 2013).

Öğrenen örgüte dönüşüm için, genç öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılacağı gibi diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin de görüşlerinden faydalanılmasında yarar vardır. Liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin, öğretmenlere olumlu yönde güdüleyici destek vermesi, okulun kaynaklarını kullanma konusunda yetkiler tanınması ve üstesinden gelebilecekleri konularda risk ve sorumluluklar vermesi, öğretmenlerin bireysel gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilir. Ancak diğer öğretmenlere göre tecrübeli olan yaşlı öğretmenler, değişimi ve yeniliği dönüşüme çevirme aşamasında yöneticiler tarafından fazla kontrol altında olmak istememektedirler. Yöneticilerin, eğitim liderliği rollerinin gereği, mesleğinde yıllarını vermiş tecrübeli öğretmenlere yönelik personeli güçlendirme uygulamalarına ağırlık vermesi öğrenen okula dönüşümde önemli mesafeler kat ettirecektir (Yumuşak ve Yıldız, 2011). Şahin'in (2014) yaptığı çalışmada öğretmenler, örgütsel öğrenme sürecini destekleyen bireysel faktörleri sıklıkla “öğretmenin öğrenmeye açık olması, sınıfta yaşadığı sorunları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşması ve yardım istemesi ve öğrenmeye zaman ayırması” olarak belirtmişlerdir. Örgütsel öğrenme sürecini engelleyici faktörleri ise sıklıkla “öğretmenin mesleğini gelir kaygısıyla yapması, öğrenmeye karşı ilgisiz olması ve okul dışında yaşadığı sorunları okula yansıtması” olarak belirtmişlerdir.

Bir örgütün çalışanları, bilgiyi toplama ve paylaşma konularında istekliyse, çalışanların etkileşim kurabilecekleri bir örgüt iklimi geliştirilmeli ve desteklenmelidir. Örgüt, çalışanları arasında iletişim ve etkileşimi artırmak istiyorsa, bu durum, çalışanlar tarafından da farkında olunan bir durum olmalıdır. Eğer örgüt içinde bu durum farkında olunan bir durum değilse yani etkileşim ve bilgi paylaşımını destekleyen bir örgüt iklimi yoksa çalışanların meslektaşlarıyla etkileşim içinde olması beklenemez (Thompson, 2012).

6.8. Kuşaklararası İklim ile Kuşaklararası Öğrenme İlişkisi

Okullarda kuşaklararası iklimin olumlu olması öğretmenler arasındaki bilgi ve deneyim alışverişine zemin hazırlar. Kuşaklararası iklimin olumlu olması sonucu ortaya çıkan güçlü meslektaş ilişkileri ise öğretmenlerin işbirliği ve dayanışma yapmasına olanak sağlar. Öğretmenler fikir alışverişinde bulunurlar, başarılarını paylaşırlar, zorlu sorunları çözmeye çalışırlar ve başarılı öğretim için koşulları geliştirirler. Kuşaklararası iklimin güvene dayalı olması takım çalışmasını ve karşılıklı destek algısını güçlendirir (Polat vd., 2016).

Rozenholts (1989), öğrenme fırsatlarını geliştirmede okul ikliminin fark yarattığını ileri sürmüştür. Ona göre, bir okulda var olan iş ilişkilerinin niteliği, o okulun gelişme yeteneği ile yakından ilgilidir. İş ilişkilerinin niteliğini ise öğretmenler tarafından paylaşılan açıklık, güven, iletişim ve destek derecesi belirler. Bu etkenler öğrenmeyi özendirirdiği gibi, iş doyumunu ve yüksek performansı da özendirir. Böyle okullar, öğrenmeyi özendirici ve öğrenmeyi zenginleştirici yönleriyle diğer okullardan ayrılırlar (Aydın, 2010). Freiberg (1998), okul ikliminin, sağlıklı öğrenme ikliminin inşasında ve öğrenme engellerinin ortadan kaldırılmasında önemli derecede etkisinin olabileceğini ifade etmiştir (Marshall, 2004). Bir okul ortamındaki iklimin, öğretmen ve öğrenci başarısı üzerinde büyük etkileri vardır (Pepper ve Thomas, 2002). Eğer örgüt, güçlü yenilikçi ve işbirlikçi iklime sahip olursa, çalışanlar, bilgi toplamak ve paylaşmak için etkileşim ağları inşa etmeleri için kabul edilebilir veya arzu edilebilir açık bir sinyal alacaklardır. Bunun aksine, eğer yenilikçi ve işbirlikçi iklim nispeten zayıf olursa veya yaratılamazsa, çalışanlar, meslektaşlarıyla etkileşimde bulunmak için daha düşük bir ihtiyaç

hissedeceklerdir. Sonuç olarak, yenilikçi ve işbirlikçi bir iklimin, örgüt üyeleri arasındaki sosyal etkileşimi güçlendirmek için hayati derecede önemli bir iklim sağlayacağı gayet açıktır (Chen ve Huang, 2007).

Sosyal ilişkilerin zayıflığı, iletişimsizlik, yaşa karşı önyargılar, meslektaşına karşı güvensizlik, gelişime ve değişime kapalı olma gibi olumsuz durumlar KAÖ'yü olumsuz etkilemekte ve öğretmenlerin bu süreçten yeteri kadar yararlanamamasıyla sonuçlanmaktadır. Böyle bir durumun örgütün bütünü de etkilemesi beklenmelidir. Çünkü mesleki gelişime kapalı olan, değişen eğitim programlarına ayak uydurmayan, teknolojiyi takip etmeyen, eksikleri olduğunu kabul etmeyen öğretmenlerin olduğu bir okulda eğitim-öğretim işlerinden gerekli verimin alınması zordur. Bununla birlikte meslektaşlar arasındaki sosyal ilişkilerin zayıflığı, özellikle en yaşlı ve en genç meslektaşların birbirini az tanınması, yaşa karşı önyargılardan ötürü mesleki paylaşımların azlığı gibi olumsuz durumların hakim olduğu bir çalışma ortamında öğretmenlerin mutlu ve huzurlu bir şekilde görevlerini yapamayacağı söylenebilir (Polat vd., 2016).

Örgütler, işbirlikçi bir iklimi besleyerek, bireylerin başkalarıyla etkileşimde bulunma konusundaki istekliliğini artırabilirler. Çalışanlar, örgüt içinde daha yüksek derecede bir işbirliği iklimi algıladıkları zaman, diğer üyelerle etkileşimli ilişkiler kurma olasılıkları da artacaktır (Chen ve Huang, 2007). Çalışma grupları arasında iyi bağlar yoksa iklim, gruplar arasındaki anlayış ve bağlılık eksikliğiyle, zayıf iletişimle ve çatışmayla dolu olacaktır (Adeniji, 2011). Bu da kuşaklararası öğrenme uygulamalarını olumsuz etkileyebilir.

Okullar sürekli öğrenmeyi ve iletişimi arttıracak bir okul kültürü oluşturmalıdır. Bu okul kültürü okulun tüm paydaşları ile paylaşıldığı zaman etkili bir öğrenme ortamı sağlanabilir. Etkili öğrenme ortamı, iletişimi, sevgiyi, saygıyı ve güveni bir araya getirecek ve öğrenmeyi okul dışı aktivitelerle de destekleyecektir. Okul dışı aktivitelerle beslenen öğrenme ortamı da sosyal faaliyetleri arttırarak bireyleri bir araya getirecek ve okulun paydaşlarını ortak bir vizyon etrafında toplayabilecektir (Yıldız, 2011). Şahin'in (2014) "Ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörler" adlı çalışması, okul ikliminin

öğrenme üzerindeki etkilerine ışık tutacak niteliktedir. Araştırmaya göre, ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenme sürecinin nasıl geliştirileceğini, okul yöneticileri ve öğretmenler sıklıkla: “okulda demokratik bir kurum kültürü oluşturma, okul çalışanlarının birbiriyle iyi iletişim kurması, okul çalışanlarının kendilerini mesleki yönden geliştirmeleri, öğretmenin mesleğini sevmesi ve okulda karşılıklı güven ortamı oluşturma” olarak belirtmişlerdir.

Güçlü meslektaş ilişkileri, öğretmenlerin öğretim stratejilerini güçlendirmek için almaları gereken desteği artırır, meslektaşlar fikir alışverişinde bulunurlar, başarılarını paylaşırlar, zor sorunları çözmeye yardımcı olurlar ve başarılı öğretim için koşulları geliştirirler. İşbirliği ve birlikte çalışma, anlamlı öğretim ortamının önemli temelleridirler. Güven iklimi, çalışma alanında profesyonel ilişkilerin kurulmasında dikkat çekici bir rol oynar. Takım çalışması ve karşılıklı destek, öğretmenler arasındaki başarılı sosyal psikolojik iklime büyük bir katkı sağlayabilir (Anar vd., 2015).

7. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altına öğretim liderliği, örgüt iklimi ve kuşaklararası iklim ile kuşaklararası öğrenme değişkenlerine ilişkin yapılan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretim liderliği ile ilgili farklı değişkenler ele alınarak birçok araştırma yapılmış olmakla birlikte, örgüt iklimi ve kuşaklararası iklim ile kuşaklararası öğrenme değişkenleri ile ilişkisini ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle, kuşaklararası iklimi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, aşağıda ele alınan araştırma sonuçlarında; öğretim liderliğinin, örgüt iklimi ve öğrenme iklimi ile olan ilişkisine yönelik sonuçlarına ve öğretim liderliğinin bu çalışmada kullanılan davranış boyutları ile ilgili sonuçlarına yer verilmiştir. Kısaca, özetlenen çalışmaların, bu araştırmanın amaç ve kapsamı dışında kalan sonuçlarına yer verilmemiştir.

İlgili araştırmalar başlığı altında üç alt başlığa yer verilmiştir. Bunlardan ilki, öğretim liderliği üzerine yapılan yurtiçi ve yurtdışı alanyazında yer alan araştırmalardır. İkincisi, öğretim liderliğinin örgüt iklimi ve öğrenme iklimi ile ilişkisini ele alan yurtiçi ve yurtdışı alanyazında yer alan çalışmalardır. Üçüncüsü ise

okullarda kuşaklararası öğrenme ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı alanyazında yer alan çalışmalardır.

7.1. Öğretim Liderliği Üzerine Yapılmış Araştırmalar

Öğretim liderliği üzerine yapılan araştırmalar, yurt dışında yapılmış araştırmalar ve yurt içinde yapılmış araştırmalar olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

7.1.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Hallinger (1983) tarafından yapılan araştırmada (akt: Gümüşeli, 1996), California'da San Jose kenar mahallesindeki 10 ilkokul yöneticisinin, öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için kısa adı PIRMS (Principal Instructional Management Rating Scale) olan ve sonradan birçok araştırmacı tarafından kullanılan bir araç geliştirilerek; okul yöneticileri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulanmıştır. Hallinger, araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

Okul yöneticilerinin, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeylerinin yüksek, amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri fakat öğretmen çabaları ve başarısını nadiren destekledikleri anlaşılmıştır. Genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldığı tespit edilmiştir.

Hallinger ve Murpy (1985) öğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırma ile (akt: Şişman, 2004) 10 ilkokulda okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını araştırmışlardır. Bu davranışlar, geliştirilen bir ölçme aracı ile ölçülmüştür. Araçta öğretim liderliği davranışları üç temel boyut ve on bir alt boyut olarak belirlenmiş ve bunların altında 71 madde yer almıştır. Araştırmanın temel amaçlarından biri, öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirmek olarak açıklanmıştır. Geliştirilen bu araç kısa adı PIMRS olarak (Principal Instructional Management Rating Scale) birçok araştırmada kullanılmış ve veri

toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada yöneticilerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yöneticilik kıdemi, aldığı yöneticilik eğitimi, son çalıştığı okulda geçen meslek süresi, öğretmenlik kıdemi, sınıfta geçen öğretmenlik süresi gibi değişkenler, yöneticilerin öğretim liderliği davranışları üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bayan yöneticilerin erkeklere oranla; yaş değişkeni açısından ise genç yöneticiler kıdemlilere oranla daha etkin bulunmuştur.

Krug (1992) tarafından yapılan araştırmada (akt: Sağır, 2011) öğretim liderliği ile öğrenme ikliminin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, Chicago’da farklı düzey okullardan 72 okul yöneticisi, 1523 öğretmen ve 9415 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada; öğretim liderliği davranışları; okul misyonunun tanımlanması, program ve öğretimin yönetimi, öğretimin denetimi, öğrenci ve öğretmen gelişmesine öncülük etme ve öğrenme ikliminin geliştirilmesi olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, okulda öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Blase ve Blase (1999) tarafından yapılan (akt: Saygınar, 2006), okul yöneticilerinin etkili öğretim liderliği davranışları ve öğretimi-öğretmenleri olumlu etkileyen davranışları adlı nitel çalışmada; açık uçlu sorularla ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve ABD’nin güneydoğusu, orta batısı ve kuzeybatısında bulunan 809 öğretmenin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrenme ve öğretme ile ilgili çalışmaları destekleme, öğretmenler arasında işbirliğini destekleme, zaman ayırma ve öğretmenler arası ilişkileri destekleme, öğretmenlere yetki verme ve mesleki gelişimlerini destekleme, okuldaki karar alma sürecine öğretmenleri katma; öğretmenlere önerilerde bulunma, geribildirim sağlama, model olma, fikirlerini alma ve taktir etme gibi davranışları sergileyen yöneticilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

7.1.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırma, 602 resmi ilköğretim okulundan 110 okulda uygulanmıştır. Bu okullarda çalışan okul yöneticileri ile her okuldan iki öğretmenden oluşan 330 kişinin görüşlerine başvurulmuş ve bunlardan 299’unun görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Araştırmada öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin; “okulun amaçlarını açıklama”, “okulun amaçlarını geliştirme”, “eğitim programını eş güdümlenme”, “öğretim zamanını koruma”, “varlığını hissettirme”, “öğretmenleri çalışmaya özendirme”, “akademik standartlar geliştirme ve uygulama”, “öğrencileri öğrenmeye özendirme” olmak üzere 8 görevi “çoğunlukla” gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında, “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “öğrenci başarısını izleme” ve “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama” olmak üzere üç görevi ise “ara sıra” gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Polat (1997) tarafından yapılan “İlkokul ve ilköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri” adlı çalışmada; Kars ili merkezinde bulunan 14 ilkokul ile 4 ilköğretim okulunun birinci kademesinde çalışmakta olan 160 öğretmen örnekleme alınmıştır. Çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenler, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını orta düzeyde sergilediklerini belirtmişlerdir. Genç öğretmenler, kendilerinden daha yaşlı olan öğretmenlere göre; kadın öğretmenlerin ise erkek öğretmenlere göre algıları daha düşük ve olumsuz yöndedir. 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, kendilerinden daha az kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha az öğretim liderliği beklentisine sahiptirler. Öğretim liderliğinin tüm boyutlarında öğretmen algıları düşüken, beklentinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Akgün (2001) tarafından “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği” adlı çalışma, Bolu il merkezinde bulunan 8 resmi ve 2 özel ilköğretim okulunda bulunan öğretmen ve yöneticilerle görüşme yöntemiyle yapılmıştır. Veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada öğretim liderliği davranış boyutlarından

“okulun misyonunu tanıma” boyutuna ilişkin olarak: Okulun amaçlarını öğretmenlere sohbet ve kurul toplantılarında; öğrencilere öğretmenler aracılığıyla; velilere okul aile birliği toplantılarında, törenlerde ve veli öğretmen görüşmelerinde açıkladıkları belirlenmiştir. Öğretim liderliği davranış boyutlarından “eğitim programı ve öğretimi yönetme” boyutuna ilişkin olarak: Öğretim liderliği davranış boyutlarından “olumlu öğrenme iklimi geliştirme” boyutuna ilişkin olarak, okul yöneticilerinin öğretmenleri çalışmaya özendirme konusunda öğretmenlerin gösterdiği çaba ve başarıları çevreye açıkladıkları ve övdükleri ve öğretmenlerin özel çabalarını ödüllendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama konusunda öğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar ettikleri; hizmet içi eğitim faaliyetleri noktasında öğretmenleri teşvik ettikleri; öğretmenlere kaynak sağlamak için çaba sarf ettikleri ancak kaynak kişi olarak yeterli davranışı gösteremedikleri tespit edilmiştir.

Bayraker (2003)’in ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ve bu davranışların gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada: Öğretmen algılarına göre yöneticiler, en fazla olumlu öğrenme iklimini geliştirme boyutunu, en az ise eğitim öğretim programını yönetme alt boyutundaki öğretim liderliği davranış boyutlarını sergilemektedirler. Öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi, okul yöneticilerinin algılarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Demiral (2007) tarafından “ilköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları”nı belirlemek amacıyla yapılan araştırmada; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları, “misyon ve vizyon belirleme”, “olumlu öğrenme iklimi geliştirme”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme” ve “eğitim programı ve öğretimi yönetme” boyutlarında öğretim liderliği düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, Çanakkale ilinde görev yapan bağımsız sınıflı ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenler misyon ve vizyon belirlemenin, öğretimi denetleme ve değerlendirmenin ve olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutlarında her zaman; eğitim programı ve öğretimi yönetmenin, yönetim işlevleriyle olan ilişkisi

boyutunda ise çoğunlukla şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin olarak, hizmet süresi açısından farklılık: 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve yukarı hizmet sürelerine sahip öğretmenler ile 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve yukarı hizmet sürelerine sahip öğretmenler lehinedir.

Çakıcı (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi” adlı çalışmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma, öğretmen görüşlerinin branşlarına, kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına ve hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ölçekle 406 kişiden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, öğretim liderliğinin “yönetim becerileri” boyutuna yönelik görüşleri, kıdem grupları arasında farklılaşmaktadır. Kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlere göre, yöneticilerin yönetim becerileri boyutundaki davranışlarını daha az düzeyde gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Okul ortamı, “eğitim-öğretim süreci” ve öğretmen geliştirme boyutlarında kıdem gruplarının görüşlerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Taş (2000) tarafından yapılan (akt: Çelik, 2010), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri” konulu araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenlere göre yöneticiler, okulun çevresini öğrenme ve öğretmeye uygun hale getirmek için çalışma ve yeni göreve başlayan öğretmenlerin yetiştirilmesi için imkân ve ortam sağlama davranışlarını her zaman yerine getirmektedirler. Aynı şekilde, öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama, okul ile çevre arasında öğretim konusundaki çatışmaları gidermek için çalışma, öğretmenler kurulunca alınmış olan kararlara uyma, öğretime yardım eden bir okul atmosferi geliştirmeye ilişkin davranışları her zaman yerine getirmektedirler.

Sağır (2011) tarafından “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmada: İlköğretim okulu yöneticilerinin, yönetici ve öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik rollerini tespit etmek için “Anket Survey” türünde bir betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, İstanbul iline bağlı 26’sı Avrupa yakasında, 13’ü Anadolu yakasında olmak üzere toplam 39 ilçede 2008-2009 ve 2009-2010 öğretim yılı itibarıyla 1387 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 2792 ilköğretim okulu yöneticisi ve 48875 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Belirlenen 45 ilköğretim okulunda görev yapan 1783 ilköğretim okulu öğretmeni ve 102 ilköğretim okulu yöneticisinden oluşan gruplar üzerinde yapılmıştır. Çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır: İlköğretim Okulu yöneticileri, yönetici ve öğretmen algılarına göre; ölçme aracında yer alan tüm boyutlardaki öğretim liderliği davranışlarını -yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark olmasına rağmen- “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirmektedirler. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini algılamalarına ilişkin cinsiyet durumu değişkenine göre anlamlı fark yokken, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. “Öğretmenlerin Gözlemlenmesi” konusunda: Öğretmenlerin sınıf içinde gözlemlenmeye istekli olmadıkları, bu durumun öğretmeni gözlemlenmede sorun oluşturduğu, gözlem sonrası verilen dönütleri yerine getirmekte direndikleri tespit edilmiştir.

Özkaynak (2013), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları” adlı yaptığı çalışmada; İzmir kent merkezinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında bulunan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada, Şişman (2011) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya 43 resmi, 5 özel ilköğretim okulu yöneticisi ve 697 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: Okul yöneticileri, öğretim liderliği davranışları ölçeğinde en yüksek puanı “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutuna vermişler; bunu “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutları izlemiştir. Öğretmenler ise yöneticilerini değerlendirdiklerinde en yüksek puanı

“Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuna vermişler; bunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi”, “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutları izlemiştir. Ölçeğin tüm boyutlarına ve geneline ilişkin olarak okul yöneticilerinin algıları, öğretmenlerinkinden daha yüksektir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, araştırmacılar yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını boyutlandırmada genellikle:

- a) Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
- b) Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
- c) Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
- d) Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
- e) Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma, davranışlarını ya da boyutlarını araştırmışlardır.

Yapılan araştırmalarda okul yöneticileri, kendilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olduklarını, bu davranışları gerçekleştirdiklerini ve kendilerini bu konuda yeterli gördüklerini düşünürken; öğretmenlerin, bazı davranışlarda bu görüşlere katıldıkları, bazı davranışlarda ise katılmadıkları görülmektedir. Yani öğretmen görüşlerinin ortalamasının, okul yöneticilerinin görüşlerinin ortalamasından daha düşük ve olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

7.2. Öğretim Liderliğinin Örgüt İklimi ve Öğrenme İklimi ile İlişkisi Üzerine Yapılmış Araştırmalar

Öğretim liderliğinin, örgüt iklimi ve öğrenme iklimi ile ilişkisi, yurt dışında yapılmış ve yurt içinde yapılmış araştırmalar olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

7.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Heck vd. (1990) tarafından yapılan araştırmada (akt: Sağır, 2011), öğretim liderliğiyle okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeye dönük bir model geliştirmek amaçlanmış ve bu amaçla California’da 56 okulda görev yapan 56 okul yöneticisi ve

322 öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırmada; okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile okul iklimi ve okuldaki öğretimin örgütlenmesinin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

John ve Taylor (1999), “liderlik stilleri, okul iklimi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı” konulu çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini Filipin’lerde 20 okulda çalışan 227 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Liderlik Görüş Ölçeği (Leadership Opinion Questionnaire), Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği (Organizational Climate Description Questionnaire) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Organizational Commitment Questionnaire) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre şu bulgulara ulaşılmıştır (Şentürk, 2010): Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin anlayış gösterme liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin de bağlılık düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile açık iklim arasında anlamlı, pozitif ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin artmakta olduğu ve bu durumun da okul iklimini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mendel, Watson ve MacGregor (2002), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İkliminin Karşılaştırılması” üzerine yaptıkları çalışmada (akt: Şentürk, 2010); ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları ile ilköğretim okulu yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik davranışlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, birisi okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını, diğeri ise ilköğretim okullarının örgüt iklimini betimlemeye çalışan iki boyuttan oluşmakta olan bir anket ile elde edilmiştir. Öğretmenlere göre, okulda daha çok işbirlikçi liderlik stili sergileyen bir okul yöneticisinin, doğrudan ya da dolaylı olarak liderlik sergileyen okul yöneticilerine göre okul iklimi üzerine daha fazla etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okul yöneticilerinin daha çok işbirlikçi liderlik stili sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Rivers (2003), okul iklimi sonuçları ve öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için, Güney Georgia'da bulunan 21 lisedeki 821 öğretmene "Örgüt İklimi Tanımlaması Ölçeği" uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre (akt: Çamur, 2006); öğretmen ve yönetici davranışları destekleyici olduğunda, öğrencilerin okula daha düzenli devam etmeye, okulda kalmaya ve okulu dört yılda tamamlamaya istekli oldukları görülmüştür. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlerden daha samimi davranışlar göstermişlerdir. 21-30 yıllık tecrübeli öğretmenler, 1-10 yıllık öğretmenlerden daha açık bir okul iklimi tasvir etmişlerdir. Ayrıca okula yeni başlayan öğretmenler, yöneticilerinin davranışlarını, 11-20 yıllık öğretmenlere göre daha destekleyici bulmuşlar ve daha az hayal kırıklığı göstermişlerdir. Son olarak da iklim ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Williamson (2007), yaptığı, "Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışı İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Tanımlanması" konulu araştırmanın örneğini, kuzeybatı Ohio'daki ilköğretim okullarında görev yapan 323 öğretmen ve 19 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile liderlik davranışları ve okul iklimi ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmada, öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki açık iletişim ile sağlıklı okul iklimi arasında pozitif ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şentürk, 2010).

7.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Çamur (2006) tarafından "Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri" adlı çalışmada, şu sonuçlar elde edilmiştir: Yöneticilerin okullarındaki öğrenme iklimine ilişkin algıları öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin görüşleri arasında, kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlerin algılarına göre daha olumludur. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin görüşleri kıdem ve branş değişkenlerine göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Tahaoglu (2007) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi” adlı araştırmasını, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, 13 eğitim bölgesine bağlı 31 ilköğretim okulunda çalışan 719 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, yöneticilerin sergiledikleri dört ayrı liderlik rolü ile okulların iklimi arasında pozitif, doğrusal, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi ve görev değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bozdoğan (2010) tarafından “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okulun Öğrenme İkliminin Karşılaştırılması” adlı çalışma, Niğde ili merkez ilçe ve diğer ilçelerdeki (Altunhisar, Bor, Çamardı, Çiftlik, Ulukışla) ilköğretim okulunda görevli 1058 öğretmenden 592 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırmada, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak, Fleishman (1953) tarafından geliştirilmiş olan “Leadership Opinion Questionnaire” adlı anketin, Sümer ve Bilgiç tarafından Türkçeye uyarlanan “Yönetici Davranışları Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okulun öğrenme iklimi algılarında, liderlik ve işbirliği boyutlarında anlamlı fark elde edilmiştir. Liderlik boyutunda farkın, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ve 11-15 yıl arası olan öğretmenlerle mesleki kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin ortalamaları, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ve 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin ortalamalarından daha fazla bulunmuştur. Mesleki kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenler, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ve 11-15 yıl arası olan öğretmenlere göre öğrenme iklimi liderlik alt boyutunu daha yüksek olarak algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Mesleki kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenler, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlere göre öğrenme iklimi işbirliği alt boyutunu daha yüksek düzeyde buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Şentürk (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İkliminin Karşılaştırılması” adlı araştırmada; Niğde ili Merkez ilçe ve diğer ilçelerdeki (Altunhisar, Bor, Çamardı, Çiftlik, Ulukışla) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden 57 ilköğretim okulunda görevli 723 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik şu sonuçlar elde edilmiştir: Liderlik davranışları ölçeğinin yapıyı kurma boyutu ile örgüt ikliminin çözülme boyutu arasında negatif yönde, anlamlı, orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Yapıyı kurma ile engelleme ve uzak durma arasında negatif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Liderlik davranışları ölçeğinin anlayış gösterme boyutu ile örgüt ikliminin çözülme, engelleme ve uzak durma boyutları arasında negatif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır. Anlayış gösterme ile yakından kontrol arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki görülmektedir. Anlayış gösterme boyutu ile moral, samimiyet ve anlayış gösterme arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Yine anlayış gösterme ile dönüklük arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sığıncı (2013) tarafından yapılan “Meslek Liselerindeki Yönetici Davranış Boyutlarının Okul İklimine Etkisi” adlı araştırmanın amacı, meslek liselerindeki yöneticilerin davranışlarının okul iklimini nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırma, İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan meslek liselerinde görev yapan 331 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, “Meslek Liselerindeki Yönetici Davranış Boyutlarının Okul İklimine Etkisi” anketi ile toplanmıştır. Anket, toplamda 40 soru içermektedir. 21-30 yaş arasından bulunan öğretmenlerin; gösterdiğimiz gayret ve başarıları, takdir edip ödüllendirir, eğitim-öğretim konusunda önerilerimize açıktır, çalışanlara tarafsız ve adil davranır, öğretmenlerin mutlu olması için çaba sarf eder, okul içerisinde sevgi, saygı ve arkadaşlığın üst seviyede olmasını sağlar konularında daha fazla ortalama verdikleri görülmüştür. 51 yaş ve üzerinde bulunan öğretmenlerin, okulumuzdaki gerginlik ve çatışmaları becerisiyle çözer, yapıcı ilişkilerde bulunur, okulda oluşan farklı fikirleri olgunlukla karşılar, okul içerisindeki birlik duygusu için değişik etkinlikler düzenler, okulda dolaşır, öğretmen öğrenci ve diğer personelle iletişim kurar konularında daha fazla ortalama verdikleri görülmüştür.

Ayık ve Şayir (2014) tarafından “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki” adlı çalışma, Erzurum ili Yakutiye ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 249 ilköğretim okulu öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları anketi Şişman (2002) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını belirlemek için kullanılan örgüt iklimi ölçeği, Steve Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile yöneticilerin öğretim liderliği davranışları algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının örgüt iklimini yordayan bir değişken olduğu düşüncesini doğrular niteliktedir.

7.3. Okullarda Kuşaklararası Öğrenme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Okullarda kuşaklararası öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar, yurt dışında yapılmış araştırmalar ve yurt içinde yapılmış araştırmalar olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

7.3.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Kenner (2007) vd. yaptığı çalışma, küçük çocuklar ve dedelerin, hikâye anlatmaktan tutun bilgisayar faaliyetlerine kadar uzanan etkinliklere birlikte katıldıklarında, bilgi alışverişinin her iki kuşak için de öğrenmeyi artırdığını göstermektedir. Kuşaklararası alışveriş, her ailenin dilsel ve kültürel geçmişine göre değişkenlik gösterirken, belki de en çarpıcı bulgu, birçok konunun benzerlik göstermesidir. Bunlar: Öğrenme ilişkisinin karşılıklılığına dayalı olarak aile geçmişi bilgisini, dil ve kültürü aktaran büyükanne büyükbabalar ve eski kuşağa yeni bilgiler sunan çocuklardır. Araştırmada, evde büyükanne ve büyükbabalardan öğrenmenin, çocukların formal eğitimiyle ilgili becerilerini geliştireceği ve bu önemli katkının okullar tarafından kabul edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Corrigan vd. (2013) yükseköğrenim öğrencileriyle yaşlı kuşak insanlar arasında gerçekleştirdiği araştırmada, yükseköğrenim öğrencilerinin yaşlı kuşak insanların kişisel ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunan bilgi ve yetenekler kazanmalarını sağladıklarını tespit etmişlerdir. Araştırma ile sürecin, kültürlerarası ve kuşaklararası dayanışmayı teşvik eden muhteşem bir araç olduğu kanıtlanmıştır.

7.3.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Polat ve Kazak (2015) tarafından Düzce ili merkez ilçesinde bulunan sekiz ilkokul ve bu okullarda görev yapan 13 sınıf öğretmeni ile görüşme yoluyla gerçekleştirdiği nitel araştırmada, öğretmenlere yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Veriler, nitel araştırma kapsamında değerlendirilen “betimsel analiz” tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre: KAÖ’nün, okul ortamlarında sürekli, farkında olunarak gerçekleştirilen, kasıtlı, etkili ve bilinçli bir olgu olmadığı saptanmıştır. Genç kuşak öğretmenlerle yaşlı kuşak öğretmenlerin, kendilerini geliştirmek için birbirlerinden öğrenmeye yeterli düzeyde istekli olmadıkları görülmüştür. Genç kuşak öğretmenlerle yaşlı kuşak öğretmenler birbirlerinden öğrenme yöntemi olarak, daha çok sorarak öğrenme yolunu/yöntemini tercih etmektedirler. KAÖ, daha çok genç kuşak öğretmenlerin yaşlı kuşak öğretmenlere teknolojik destek sağladığı; yaşlı kuşak öğretmenlerin de genç kuşak öğretmenlere deneyimlerini aktardığı bir süreç olarak gerçekleşmektedir.

Polat ve Çicek (2015a) tarafından yapılan “İlköğretim öğretmenleri arasında kuşaklararası öğrenme” adlı çalışmada, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan farklı kuşak öğretmenler arasında kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma, Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, 2 ilkokul ve 2 ortaokulda görev yapan üç farklı kuşaktan 39 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yüz yüze görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Nitel modelde yapılan araştırmada kuşaklararası öğrenmenin okullarda plansız bir şekilde gerçekleştiği; KAÖ’nün, okulda yapılandırılmamış bir öğrenme tarzı olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama araçlarının geliştirilme süreci, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgiler verilmiştir.

1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları gösterme düzeyleri ile okulda kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik; tarama modelinin kullanıldığı, ilişkisel nitelikte betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar. Bulunan ilişkiler, gerçek neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz fakat neden-sonuç ilişkisine yönelik bazı ipuçları verir. Bu model, bir değişkene ilişkin durumun bilinmesiyle öteki değişkenin kestirilmesi konusunda yardımcı olur. Değişkenler arasındaki ilişki, karşılıklı bağımlılık ya da kısmi bağımlılık şeklinde olabileceği gibi, her ikisini etkileyen bir üçüncü değişkenin varlığı da söz konusu olabilir (Karasar, 2002).

2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2015–2016 eğitim öğretim yılında Düzce ili merkez ilçe ve bağlı bulunan 7 ilçe merkezindeki (toplamda 8 ilçe) ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okulları ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 6’da Düzce Milli Eğitim Müdürlüğünden 2015-2016 eğitim öğretim yılına ait edinilen istatistik verilerine dayalı, toplam ilkokul, ortaokul ve liselerin ve

bu okullarda çalışan öğretmenlerin sayıları verilmiştir. Toplamda 331 okuldaki 4582 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Tablo 6.

Evren Dâhilindeki Okul Türleri ve Bu Okullarda Çalışan Öğretmen Sayıları

| Araştırma Evreni | İlkokul | Ortaokul | Ortaöğretim | TOPLAM |
|------------------|---------|----------|-------------|--------|
| Okul Sayısı | 182 | 100 | 49 | 331 |
| Öğretmen Sayısı | 1467 | 1438 | 1677 | 4582 |

Oranlı tabakalama örneklem seçme yöntemiyle Düzce İli Merkez İlçe ve bağlı bulunan 7 ilçe merkezini temsilen (toplamda 8 ilçe) ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde tesadüfen seçilen ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okulu araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır. Tabaka örnekleme (stratified sampling) yöntemi, evrendeki alt grupların tespit edilmesini ve bu alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2011).

Örneklem büyüklüğünü belirlemede, sınırları belli bir evren için hazırlanmış olan aşağıdaki örneklem büyüklüğünü saptama formülünden yararlanılmıştır (Baş, 2001):

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2 (N-1) + t^2 p q}$$

| | |
|---|---------|
| n: örnekleme alınacak kişi sayısı | N= 4582 |
| N: Evrendeki kişi sayısı | p= 0.50 |
| p: incelenecek olayın görüş sıklığı (olasılığı) | q= 0.50 |
| q: incelenecek olayın görülme sıklığı | t= 1.96 |
| t: Z sayısı (istenilen güven aralığında) | d= 0.03 |
| d: katlanılabilir hata oranı 0,03 | |

$$n = \frac{4582 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,03)^2 \times (4582-1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$

$$n = \frac{4400,5528}{5,0833} = 866$$

Bu sonuca göre uygun örneklem büyüklüğü 866 olmalıdır. Örneklem sayısını 8 ilçeye dağıtmak için aşağıdaki tabaka ağırlığı formülü kullanılmıştır:

Tabaka ağırlığı= Örneklem büyüklüğü / Evren büyüklüğü=866/4582= 0,18 olmalıdır.

Tabaka ağırlığı %18 olarak hesaplanmıştır. Böylece çalışma evreninin %18'i alınarak örneklem büyüklüğü olan 866 kişi dengeli bir şekilde tabakalara dağıtılmıştır. İlçelerde üç okul düzeyine/kademesine göre görev yapan öğretmenlerin %18'i alınarak örneklemin çalışma evrenini temsil etmesi sağlanmıştır. Yani örneklem, evrenin %18'ini teşkil etmektedir. Geri dönüşlerde yaşanacak kayıplar ve hatalı veri oluşacağı düşünülerek okullarda, belirlenen oranın üstündeki öğretmene veri toplama aracı dağıtılmış ve geri toplanmıştır.

Tablo 7.

Okul Türlerine Göre Evreni Oluşturan Öğretmen ve Seçilen Örneklem Sayıları

| İlçeler | İlkokul | | Ortaokul | | Ortaöğretim | | TOPLAM | |
|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Öğretmen sayısı | Örneklem sayısı | Öğretmen sayısı | Örneklem sayısı | Öğretmen sayısı | Örneklem sayısı | Öğretmen sayısı | Örneklem sayısı |
| Merkez | 913 | 164 | 895 | 161 | 1129 | 203 | 2937 | 529 |
| Cumayeri | 47 | 8 | 56 | 10 | 39 | 7 | 142 | 26 |
| Gölyaka | 77 | 14 | 79 | 14 | 67 | 12 | 223 | 40 |
| Kaynaşlı | 86 | 15 | 86 | 15 | 52 | 9 | 224 | 40 |
| Akçakoca | 149 | 27 | 135 | 24 | 227 | 41 | 511 | 92 |
| Çilimli | 75 | 14 | 67 | 12 | 45 | 8 | 187 | 34 |
| Gümüşova | 47 | 8 | 44 | 8 | 61 | 11 | 152 | 27 |
| Yığılca | 73 | 13 | 76 | 14 | 57 | 10 | 206 | 37 |
| Toplam | 1467 | 263 | 1438 | 258 | 1677 | 301 | 4582 | 825 |

Tablo 7’de okul türlerine göre evreni oluşturan öğretmen ve seçilen örneklem sayıları verilmiştir. Sekiz ilçe göz önüne alındığında, tüm okul gruplarında, örneklem sayısını oluşturan öğretmenlerin, ağırlıklı olarak merkez ilçe ve Akçakoca ilçesinde görev yaptıkları görülmektedir. Tablo 8’ de ölçeklerin dağıtım, dönüş ve işlenmesine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 8

Ölçeklerin Dağıtım, Dönüş ve İşlenme Bilgileri

| İlçeler | Dağıtılan | Toplanan | İşlenen | Dönüş oranı (%) | İşlenme oranı (%) |
|---------------|-------------|------------|------------|-----------------|-------------------|
| Merkez | 621 | 461 | 423 | 74 | 92 |
| Cumayeri | 48 | 36 | 34 | 75 | 94 |
| Gölyaka | 84 | 66 | 56 | 79 | 85 |
| Kaynaşlı | 83 | 77 | 71 | 93 | 92 |
| Akçakoca | 164 | 136 | 123 | 83 | 90 |
| Çilimli | 71 | 67 | 64 | 94 | 96 |
| Gümüşova | 52 | 49 | 44 | 94 | 90 |
| Yığılca | 77 | 60 | 51 | 78 | 85 |
| Toplam | 1200 | 952 | 866 | 79 | 91 |

Geri dönüşlerde eksik ve hatalı formlar olacağı veya boş geri dönüşler olacağı düşünüldüğü için her kademeye 400'er form dağıtılmıştır. Bu formlardan, ilkokullarda 373 tanesi geri dönmüş olup, bunlardan 5 tanesi eksik ve hatalı doldurulduğu için 368 veri analize dâhil edilmiştir. Ortaokullarda 303 tanesi geri dönmüş olup, bunlardan 45 tanesi eksik ve hatalı doldurulduğu için 258 veri analize dâhil edilmiştir. Liselerde doldurulmadan boş verilen ve geri verilmeyen formlar (124 tane) hariç 276 tanesi geri dönmüş olup, bunlardan 36 kadarı, eksik ve hatalı doldurulduğu için, 240 veri analize dâhil edilmiştir.

Özetlemek gerekirse araştırma, çalışma evrenine bağlı olarak 8 ilçedeki ilkokul, ortaokul, ortaöğretim okullarından seçilen 866 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır. Örneklem sayının belirlenmesinde yanlış ve eksik kodlamalardan kaynaklanan kayıplar da göz önünde bulundurulmuş ve evreni temsil edecek rakamın üstünde form (400'er adet) dağıtılmıştır.

Tablo 9'da, örneklem dâhilinde verileri toplamak amacıyla görüşlerine başvuru alan öğretmenlere ait kişisel ve kurumsal bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin %56'sı (f:485) kadın, %44'ü (f:381) erkektir. Öğretmenlerin %42,5'i (f:368) ilkokullarda, % 29,8'i (f:258) ortaokullarda, % 27,7'si (f:240) ise ortaöğretimde görev yapmaktadır. Buna göre

kadın katılımcıların oranı erkek katılımcılara göre az farkla fazladır. Okul düzeyi açısından ilköğretim öğretmenlerinin en büyük orana sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 9.

Görüşlerine Başvurulan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler ve Çalıştıkları Kurumlara İlişkin Bilgiler

| DEĞİŞKENLER | | f | % |
|-----------------------|---|-----|------|
| Doğum Tarihi | Bebek Patlaması Kuşağı | 95 | 11 |
| | X Kuşağı | 391 | 45,2 |
| | Y Kuşağı | 380 | 43,9 |
| | Toplam | 866 | 100 |
| Cinsiyet | Kadın | 485 | 56 |
| | Erkek | 381 | 44 |
| | Toplam | 866 | 100 |
| Branş | Sınıf öğretmeni | 340 | 39,2 |
| | Sayısal branş öğretmeni | 149 | 17,2 |
| | Sözel branş öğretmeni | 164 | 18,9 |
| | Yabancı dil öğretmeni | 71 | 8,2 |
| | Teknoloji ve tasarım öğretmeni | 14 | 1,6 |
| | Bilişim teknolojileri öğretmeni | 7 | 0,8 |
| | Görsel sanatlar// müzik dersi öğretmeni | 22 | 2,5 |
| | Rehber öğretmen | 16 | 1,8 |
| | Meslek dersleri | 43 | 5 |
| | Beden eğitimi öğretmeni | 32 | 3,7 |
| | Özel eğitim öğretmeni | 8 | 0,9 |
| | Toplam | 866 | 100 |
| Öğrenim durumu | Öğretmen okulu | 4 | 0,5 |
| | İki yıllık eğitim enstitüsü | 95 | 11 |
| | Üç yıllık yüksek okul(tamamlama dahil) | 1 | 0,1 |
| | Dört yıllık fakülte | 699 | 80,7 |
| | Lisansüstü eğitim(yüksek lisans ve doktora) | 67 | 7,7 |
| Toplam | 866 | 100 | |
| Mesleki kıdem | 1- 5 yıl arası | 192 | 22,2 |
| | 6- 10 yıl arası | 198 | 22,9 |
| | 11- 15 yıl arası | 146 | 16,9 |
| | 16- 20 yıl arası | 133 | 15,4 |
| | 21 yıl ve üzeri | 197 | 22,7 |
| | Toplam | 866 | 100 |
| Okulda çalışma süresi | 2 yıl ve altı | 340 | 39,3 |
| | 3- 5 yıl arası | 247 | 28,5 |
| | 6 yıl ve üstü | 279 | 32,2 |
| | Toplam | 866 | 100 |
| Okul düzeyi/kademesi | İlkokul | 368 | 42,5 |
| | Ortaokul | 258 | 29,8 |
| | Ortaöğretim | 240 | 27,7 |
| | Toplam | 866 | 100 |

Öğretmenlerin kuşak dağılımlarına bakıldığında % 11'inin (f:95) Bebek Patlaması kuşağında (1947-1964), % 45,2'sinin (f:391) X kuşağında (1965-1980), % 43,9'unun da (f:380) Y kuşağında (1981-2000) yer aldığı görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 11'lik kısmı bebek patlaması kuşağını oluştururken, X kuşağı % 45,2'lik ve Y kuşağı % 43,9'luk kısmı oluşturmaktadır. Bu bulgu eğitim çalışanları açısından, çalışma yaşamında X ve Y kuşaklarının ağırlıklı yüzdeyi (f:89,1) paylaştığını göstermektedir. Her iki kuşağın çalışma yaşamındaki oranları birbirine çok yakındır.

Branşlar açısından bakıldığında öğretmenlerin % 39,2'si (f:340) sınıf öğretmenliği alanında, %18,9'u (f:164) sözel branş alanlarında, %17,2'si (f:149) sayısal branş alanlarında, %8,2'si (f:71) yabancı dil alanında, %5'i (f:43) meslek dersleri alanlarında, %3,7'si (f:32) beden eğitimi alanında, %2,5'i (f:22) görsel sanatlar ve müzik alanlarında %5,1'i (f:45) de diğer alanlarda (Teknoloji ve tasarım öğretmeni, Bilişim teknolojileri öğretmeni, Rehber öğretmen ve Özel eğitim öğretmeni) görev yapmaktadır. Branşlar açısından da sınıf öğretmenleri en büyük orana sahiptir.

Öğretmenlerin kıdemleri açısından bakıldığında, % 22,2'si (f:192) 5 yıl ve altı kıdeme, % 22,9'u (f:198) 6-10 yıl arası kıdeme, % 16,9'u (f:146) 11-15 yıl arası kıdeme, % 15,4'ü (f:133) 16-20 yıl arası kıdeme, % 22,7'si (f:197) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Kıdemler açısından bakıldığında genel olarak 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler dışında kalan kıdem gruplarının birbirine yakın oranlara sahip olduğu görülmektedir.

Son çalıştıkları okuldaki çalışma sürelerine bakıldığında, öğretmenlerin % 39,3' ü (f:340) 2 yıl ve altı, % 28,5'i (f:247) 3- 5 yıl arası ve % 32,2'si (f:279) 6 yıl ve üstü bir zaman dilimiyle aynı okulda görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında %80,7'si (f:699) dört yıllık fakülte, % 11'i (f:95) iki yıllık eğitim enstitüsü (açık öğretim ön lisans tamamlama dahil), % 7,7'si (f:67) lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora), % 0,5'i (f:4) öğretmen okulu ve % 0,1'i (f:1) üç yıllık yüksek okul (tamamlama dahil) olarak

karşımıza çıkmaktadır. Buna göre en büyük oranı, dört yıllık fakülte mezunu öğretmenler oluştururken, en küçük oranı ise üç yıllık yüksek okul (tamamlama dahil) mezunu öğretmenler ile öğretmen okulu mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

3. Veri Toplama Araçları

Ölçme araçlarının birinci bölümü, görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin, cinsiyet, branş, doğum tarihi, kıdem, çalışılan okul düzeyi/kademesi, okulda çalışma süresi ve öğrenim durumlarının tespitine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmada üç farklı değişken bulunduğu için, veri toplama aracı olarak üç farklı ölçek kullanılmıştır. Likert tipi olan bu veri toplama araçlarında maddeler: (5) Tamamen katılıyorum, (4) Oldukça katılıyorum, (3) Çok az katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Tamamen katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Kuşaklararası iklim ölçeğinin “kuşaklararası iletişim” boyutuna ilişkin ölçeğin likert derecelendirmesi: (5) Çok sık, (4) Sık sık, (3) Bazen, (2) Nadiren, (1) Hiçbir zaman şeklindedir.

Asıl ölçekler uygulanmadan önce, gerek uzman görüşlerine gerekse pilot uygulama sonuçlarına dayalı olarak geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçeğin geçerliğini test etmek için şu yollara başvurulmuştur. Öncelikle, ölçekler Türkçeye İngilizce orijinalinden bir kişi tarafından çevrilmiş ve bu çeviriler dört kişi tarafından karşılaştırılarak en uygun çeviri elde edilmiştir. Ayrıca, iki Türkçe öğretmenin de görüşüne başvurularak çevirilere son şekli verilmiş ve uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeklerin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve iki uzman kişinin eleştirileri ışığında ölçekler yeniden düzenlenmiştir. Lineburg (2010) ’un öğretim liderliği ölçeğindeki müdür yardımcılar için sorulan (bu sorular müdürler için de sorulmuş olan sorulardır) sorulara ilişkin boyut, araştırma, okul müdürleri üzerinde yürütüldüğü için ölçekten çıkartılmıştır. Bunun nedeni aşağıda ifade edilmiştir.

Ölçekler, araştırma öncesi 9 ilkokul, 7 ortaokul ve 12 lisede (Anadolu lisesi, mesleki teknik lise, kız meslek lisesi ve Anadolu imam hatip lisesi) 164’ü bayan ve

132'si erkek, 296 öğretmen üzerinde pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Öğretmenlerden 76'sı ilkokul, 97' si ortaokul ve 123' ü ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Pilot uygulama sonrası ölçeklerin yapı geçerliğini test etme; bulgu ve yorumları, oluşturulan yapıya göre yapmak amacıyla, her bir ölçeğe faktör analizi yapılmıştır. Son olarak, pilot uygulama esnasında alınan öğretmen görüşleri ve soruların ifade ediliş biçimine ilişkin alınan eleştirilere dayanarak ölçeklere son şekli verilmiştir (Ek 7). Asıl uygulama sonrası yapılan faktör analizleri ve güvenilirlik sonuçları aşağıdadır.

3.1. Öğretim Liderliği Ölçeği

Linenburg (2010) tarafından, “Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Üzerindeki Değişimde Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Etkileri” çalışmasında ve orijinal versiyonunda 35 madde ve 7 faktörden oluşan öğretim liderliği ölçeği, araştırmada kullanılmak üzere uyarlanmıştır. Linenburg'un ölçeğinde yer alan yedi alt boyuttan, müdür yardımcısı boyutuna ait sorular ölçekten çıkartılmıştır. Bu boyutun ölçekten çıkarılmasının nedeni: Türk Eğitim Sistemi'nde yönetsel faaliyetlerin merkezinde müdürlerin olması; öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, kaynaklar sağlama, ödüller sağlama, gözleme vb. konularda müdürlerin belirleyici olması ve merkezi birimlerce müdürlerin öncelikli muhatap alınması gelmektedir.

Pilot uygulama sonrası, öğretim liderliği ölçeğinin 6 faktör içinde kümelenmiş otuz maddeden oluştuğu görülmüştür. Kurulan ilk modelde “öğretimi denetleme” boyutundaki ÖD2 maddesinin faktör yük değeri 0.30'dan düşük olduğu için de bu madde ölçekten çıkarılarak son uygulama ve analizler yapılmıştır. Ölçeğe uygulanan güvenilirlik analizi testinin sonucunda Cronbach's alpha (α) değerinin 0.93 olduğu görülmüştür.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanan halinde altı boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını ve her bir maddenin ait oldukları faktör içinde bulunup bulunmadığını kontrol etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Ek4). Bu analiz için LISREL 8.7 programı kullanılmıştır.

29 maddeden oluşan altı alt boyut bu araştırma kapsamında kullanılmak üzere yeniden test edilmiştir. Bu alt boyutlar sırasıyla;

- Mesleki Gelişimi Teşvik=(MG) (MG1, MG2, MG3, MG4, MG5) [MG]
- Kaynak Sağlama=(KS) (KS1, KS2, KS3, KS4, KS5) [KS]
- Amaçları İletme=(Aİ) (Aİ1, Aİ2, Aİ3, Aİ4, Aİ5) [Aİ]
- Teşvikler Sağlama=(TS) (TS1, TS2, TS3, TS4, TS5) [TS]
- Destek Sağlama=(DS) (DS2, DS3, DS4, DS5, DS1) [DS]
- Öğretimi Denetleme=(ÖD) (ÖD1, ÖD3, ÖD4, ÖD5) [ÖD]'dir.

Doğrulayıcı faktör analizine başlamadan önce SPSS'te kodlanan veriler yeniden kontrol edilmiş, kayıp veri olup olmadığına bakılmış, hatalı girilen veya uç değer olarak nitelendirilen türden verinin bulunup bulunmadığına dikkat edilmiştir. Üzerinde çalışılan ham veri dosyasının analize uygun olarak kodlandığı, kayıp verilerin bulunmadığı görülmüştür. Bununla birlikte ölçeğin orijinalinde *reverse/ters* olarak nitelenen türde olumsuzluk bildiren maddeler SPSS'te yeniden kodlanarak anlam bütünlüğü sağlanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) de içinde olduğu yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerinde direk verinin kendisi değil, bu veriden üretilmiş korelasyon veya kovaryans matrisleri kullanılarak analiz yapılır, yani önce veri setinden uygun matris üretilir ve sonraki analizler artık bu matrisle yapılır. Matris, standardize edilmiş değerler üzerinden hesaplanırsa korelasyon matrisi, standardize edilmemiş değerler üzerinden hesaplanırsa kovaryans matrisi olarak ifade edilir (Harrington, 2009).

Klasik güvenilirlik analizlerinde kovaryans matrisinin hesaplanmasının pratik bir faydası yoktur, ancak DFA'da olduğu gibi gizli kavramsal yapıları ortaya çıkarmak isteyen araştırmacıların, maddeler arasındaki etkileşimleri görebilmeleri için kovaryans matrisini kullanmaları gerekmektedir (Şencan 2005). Genel olarak DFA'da sürekli ve normal dağılıma uyan verilerde kovaryans matrisi üretilerek analizler yapılır (Jöreskog ve Sörbom, 1999).

LISREL tabanlı doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarında dikkat edilmesi gereken bazı değer aralıkları bulunmaktadır. Yapılan çeşitli çalışmalara göre gerçekleştirilen doğrulama işlemi ardından kullanılacak ölçeğin yapısal olarak geçerli olduğunu gösteren uyum indeksleri aralığı aşağıdaki (Tablo 10) gibidir (Çelik ve Yılmaz, 2013).

Tablo 10.

Öğretim Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bazı Uyum İyiliği İndeksleri

| Uyum Ölçüsü | İyi uyum | Kabul edilebilir uyum |
|---------------|-----------------------------|-----------------------------|
| χ^2 | $0 \leq \chi^2 \leq 2sd$ | $2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$ |
| p değeri | $0.05 \leq p \leq 1.00$ | $0.01 \leq p \leq 0.05$ |
| χ^2 / sd | $0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$ | $2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$ |
| RMSEA | $0 \leq RMSEA \leq 0.05$ | $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$ |
| SRMR | $0 \leq SRMR \leq 0.05$ | $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ |
| NFI | $0.95 \leq NFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq NFI \leq 0.95$ |
| NNFI | $0.97 \leq NNFI \leq 1.00$ | $0.95 \leq NNFI \leq 0.97$ |
| CFI | $0.97 \leq CFI \leq 1.00$ | $0.95 \leq CFI \leq 0.97$ |
| GFI | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$ | $0.95 \leq GFI \leq 0.95$ |
| AGFI | $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ | $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$ |

DFA’da tek bir testin sonucuna göre değil, çeşitli uyum indeksi sonuçlarına göre modelin teori ile uyumlu olup olmadığı kararı verilir. Modelde maddelerin faktör yükleri çok iyi çıksa bile uyum indeksleri normal değerleri yakalayamayabilir. Bu uyum indeksleri χ^2 , χ^2/sd , GFI, AGFI, RMSEA, RMR, SRMR gibi isimler alır. Uyum indeksleri çok çeşitlidir fakat bu uyum indekslerinden hangilerinin standart kabul edileceği hakkında alanyazında tam bir uzlaşma olmadığı görülmektedir (Şimşek, 2007).

χ^2 (Ki-Kare) Değeri Geleneksel olarak araştırma raporlarında sonucu en çok verilen uyum indeksidir. Ki-kare istatistiği evren kovaryans matrisi ile örneklem kovaryans matrisinin uyumuna bakar ve matrisler arasında fark olduğu anlamına geldiği için test sonucunun anlamlı çıkması istenmeyen bir sonuçtur, yani χ^2 testinin anlamsız çıkması gerekir (Şimşek, 2007; Schumacker ve Lomax 2010). Fakat χ^2 istatistiğine ait p değeri örneklem büyüklüğünden çok fazla etkilenir ve çok büyük örneklem olmadıkça modelin reddedildiği sonucunu verir (Waltz, Strickland ve Lenz 2010). Yani uygulamada χ^2 değeri genelde anlamlı çıkar (Şimşek 2007). Diğer uyum indeksleri örneklem büyüklüğünden daha az etkilenir (Waltz vd., 2010). Bu

nedenle bunun yerine χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer (χ^2 / sd) dikkate alınabilir (Şimşek, 2007).

χ^2/sd Değeri: Ki-kare istatistiği örneklem büyüklüğünden çok çabuk etkilendiği için örneklemden daha az etkilenen χ^2/sd oranı bunun yerine kullanılabilir bir ölçüttür (Şimşek, 2007; Waltz, Streikland ve Lenz 2010). χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen bu değer iki veya altında olmalıdır. Beş ve daha az ise kabul edilebilir bir değerdir (Şimşek, 2007; Çelik ve Yılmaz, 2013).

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation): Ana kütledeki yaklaşık uyumun bir ölçüsüdür. Yaklaşık ortalamaların karekökü anlamına gelir. “0” ve “1” arasında değer alır. Bu değerin sıfıra yakın olması mükemmel uyuma işaret eder (Çelik ve Yılmaz 2009; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2010; Schumacker ve Lomax, 2010).

GFI (Goodness of Fit Index): Uyum iyiliği indeksi anlamına gelir (Yılmaz ve Çelik 2009). Modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir (Çokluk vd., 2010). GFI değeri 0 ile 1 arasında değişir. GFI 'nın 0.90 'ı aşması iyi bir model göstergesi olarak değerlendirilir (Waltz vd., 2010).

AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index): GFI testinin yüksek örnek hacmindeki eksikliğini gidermek amacıyla kullanılan bir indekstir. Değeri 0-1 arasında değişir ve 0.90'ın üzerinde olması gerekir (Çokluk vd., 2010).

CFI (Comparative Fit Index): Değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığını varsayarak kurulan modelin yokluk modelinden (null) farkını verir. Değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören modeldir. Değeri 0–1 arasında değişir (Çelik ve Yılmaz, 2013, Çokluk vd., 2010).

Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi diyagramına (Ek4) bakıldığı zaman ölçeğin altı alt faktöre binmiş yirmi dokuz maddeden oluştuğu görülmektedir.

Uyarlanmış versiyon, ölçeğin orijinal versiyonunda yer alan 35 maddeden 6 madde eksiktir. Bunun nedeni, yukarıda bahsedilen nedenlerle ölçekten bir boyutun ve bir sorunun çıkartılmasıdır. Bunun dışında kalan maddelerin *t* değerlerinin ait olduğu faktörlerde uyumsuzluk göstermemesi nedeniyle herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Çünkü yapılan analizlerde maddelerin manidar olmayan *t* değeri görülmemiştir. Ancak kurulan ilk modelde ÖD boyutundaki ÖD2 maddesinin faktör yük değeri 0.30'dan düşük olduğu için bu madde ölçekten çıkarılarak oluşturulan yeni model test edilmiştir.

Modele ilişkin diğer göstergelere ve uyum indekslerine bakıldığında χ^2/sd Değerinin $2631.04/390= 7.7$ olduğu görülmektedir. Bu değer, kabul edilebilir aralıkta değildir. Yaklaşık ortalamaların karekökü değeri (RMSEA) ise 0.088 olarak belirlenmiştir. Bu değer kabul edilebilir uyumun biraz üzerinde olduğu gözlemlenmektedir. RMSEA değerinin .10'dan küçük olması zayıf uyumun işaretidir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı faktör analizinde *p* değerinin 0'dan büyük ve maksimum 0.05 olması beklenirken nadir rastlanan bir durumla bu ölçekte 0.00 olarak belirlenmiştir. Bu durumun nedeni χ^2 istatistiğine ait *p* değerinin örneklem büyüklüğünden çok fazla etkilenmesi olarak yorumlanabilir (Waltz vd., 2010).

SRMR değeri ise sifıra yaklaştıkça test edilen modelin daha iyi uyum iyiliği gösterdiği anlaşılır. RMR değerinin standardize edilmiş şekline SRMR uyum iyilik indeksi denir. Bu ölçekte SRMR değeri 0.055 olarak belirlenmiştir. Bu değer 0.08'in altında olması iyi uyuma işarettir (Brown, 2006).

CFI'nın (Comparative Fit Index-Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) iyi uyumu 0.97 ile 1.00 arasında değişkenlik göstermektedir. Bu ölçek için belirlenen CFI değeri 0.97'dir. Bu gösterge de ölçeğe ilişkin iyi bir bulgudur.

NNFI (Not Normed Fit Index - Normlandırılmamış Uyum İndeksi) değerinin iyi uyumu 0.97 ile 1.00 arasında, kabul edilebilir değer aralığı ise 0.95 ile 0.97 arasında değişmektedir. Bu ölçek için NNFI değeri 0.96 olarak belirlenmiştir. Bu göstergeye göre de ölçeğin NNFI değeri kabul edilebilir aralıktadır.

GFI (Goodness of fit index – Uyum iyiliği indeksi) değerinin 0.95 ile 1.00 arasındaki değerleri iyi uyumu, 0.90 ile 0.95 arasındaki değerleri ise kabul edilebilir değer aralığını ifade etmektedir. Bu çalışmada GFI değeri 0.82 olarak saptanmıştır. Bu değer, normal değer aralığının biraz aşağısındadır.

Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) bakılması gereken farklı bir gösterge ise her bir faktörün kapsadığı maddelerin yük değerleridir. Bu değerlerin belli aralıklarda oluşu, o maddenin o faktöre olan katkısı hakkında fikir sahibi olmamızı sağlar. Harrington'un (2009) aktardığına göre, faktör yüklerinin 0.30'un altında olmaması istenir. 0.71 ve üzeri mükemmel, 0.70 ve 0.63 arası çok iyi, 0.62 ve arası 0.55 iyi, 0.54 ve 0.45 arası kabul edilebilir ve 0.44 ve 0.32 arası faktör yükleri ise zayıf uyumun işaretidir.

Linenburg'un Türkçeye uyarlanan bu ölçeğinde birinci faktörün, Mesleki gelişimi teşvik (MG) kapsadığı maddelerin yük değerlerinin sırasıyla 0.64, 0.58, 0.35, 0.77 ve 0.82 olduğu görülmektedir. Buna göre beş madde (M)'nin ikisi (M20 ve M16) mükemmel uyuma, bir tanesi çok iyi uyuma (M1), bir tanesi iyi uyuma (M5), bir tanesi de zayıf uyuma (M10) sahiptir.

İkinci faktöre, Kaynaklar sağlama (KS)'ya ait maddelerin yük değerlerine bakıldığında değerlerin sırasıyla 0.81, 0.83, 0.71, 0.60, 0.80 olduğu görülmektedir. Buradan hareketle dört maddenin (M15, M21, M26, M2) mükemmel uyuma, bir maddenin (M7) iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir.

Üçüncü faktöre Amaçları iletme (Aİ)'ye ait maddelerin yük değerlerine bakıldığında değerlerin sırasıyla 0.63, 0.46, 0.73, 0.72, 0.82 olduğu görülmektedir. Buradan hareketle üç maddenin (M23, M13, M30) mükemmel uyuma, bir maddenin çok iyi uyuma (M11), bir maddenin (M6) kabul edilebilir uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Dördüncü faktöre Teşvikler sağlama (TS)'ya ait maddelerin yük değerlerine bakıldığında değerlerin sırasıyla 0.88, 0.67, 0.89, 0.80, 0.85 olduğu görülmektedir.

Buradan hareketle dört maddenin mükemmel uyuma (M1, M17, M25, M19), bir maddenin (M18) de çok iyi uyuma sahip olduğu dile getirilebilir.

Beşinci faktöre Destek sağlama (DS)'ya ait maddelerin yük değerlerine bakıldığında değerlerin sırasıyla 0.62, 0.57, 0.63, 0.70, 0.86 olduğu görülmektedir. Bu değerlere bakarak bir maddenin (M28) mükemmel uyuma, iki maddenin (M27, M24) çok iyi uyuma, iki maddenin (M9, M14) de iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir.

Altıncı faktöre Öğretimi denetleme (ÖD)'ye ait maddelerin yük değerlerine bakıldığında değerlerin sırasıyla 0.88, 0.64, 0.94, 0.43 olduğu anlaşılmaktadır. Bu değerlere göre iki madde mükemmel uyuma (M22, M29), bir madde çok iyi uyuma (M12), bir maddenin zayıf uyuma (M4) sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğe uygulanan güvenilirlik analizi testinin sonucunda Cronbach's alpha (α) değeri ise 0.952 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's alpha (α) değerleri ise sırasıyla; Mesleki Gelişimi Teşvik=0,739 (MG), Kaynaklar sağlama= 0,853 (KS), Teşvikler sağlama= 0,829 (TS), Öğretimi denetleme= 0,739 (ÖD) ve Destek sağlama= 0,827 (DS) olarak bulunmuştur. Yukarıdaki analiz sonuçları ışığında ölçeğin yapısal olarak geçerli ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.2. Kuşaklararası İklim Ölçeği

King (2010) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanan “İşyerinde Kuşaklararası İklim Ölçeğinin Geliştirilmesi” ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi model (Ek5) ve indeks uyumlarına ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur. Pilot uygulama sonrası kuşaklararası iklim ölçeğinin 5 faktör içinde kümelenmiş 19 maddeden oluştuğu (daha sonra dört madde çıkarılmıştır), ölçeğe uygulanan güvenilirlik analizi testinin sonucunda Cronbach's alpha (α) değerinin 0.463 olduğu görülmüştür.

King'in (2010) ölçeğinin orjinalindeki iki farklı kuşağa sorulan soru birleştirilmiş ve tek soru haline dönüştürülmüştür. Birleştirilen bu iki soru: “*Daha yaşlı çalışanlardan istifa etmem konusunda baskı görüyorum/Daha genç çalışanlardan istifa etmem konusunda baskı görüyorum*” şeklindedir. Bu iki soru, “*Farklı kuşak öğretmenlerden işi bırakmam/emekli olmam konusunda baskı görüyorum*” şeklinde düzenlenmiştir. Türkiye’deki uygulamada soruların tüm kuşaklara ortak sorulması nedeniyle bu yola başvurulmuştur.

Ölçeğin orijinal versiyonunda 5 alt boyut ve yirmi madde bulunmaktayken, madde birleşiminden sonra ölçek yine 5 alt boyut fakat 19 madde olarak analizlere tabi tutulmuştur. Ölçek, araştırma kapsamında kullanılmak üzere yeniden test edilmiştir. Buna göre ortaya çıkan faktörler ve alt boyutlar sırasıyla şöyledir:

- Kuşaklararası kalıp yargılar=(KE) (Lack of Stereotypes) (KE1, KE2, KE4)
- İşyerinde kuşaklararası engellenme=(IKE) (Workplace Intergenerational Retention) (IKE2, IKE3)
- İşyerinde kuşaklararası içermecilik=(IKI) (Workplace Generational Inclusiveness) (IKI1, IKI2, IKI3, IKI4)
- Kuşaklararası olumlu duygulanım=(OE) (Positive Affect) (OE2, OE3)
- İşyerinde kuşaklararası etkileşim=IKAE (Workplace intergenerational contact) (IKAE2, IKAE3, IKAE4)

Şimşek (2007)’e göre, faktörler gizil değişkenler olarak da kabul edilmektedir. Her ne kadar her bir faktör için üç ve üzeri madde uygun olarak kabul edilse de, iki madde de kabul edilebilir yeterlidir. Buna göre, iki ayrı boyut altında bulunan ikişer madde kabul edilebilir görülmektedir.

Ölçeğin LISREL 8.7 programında gerçekleştirilen DFA’sında KE3, IKE1, OE1, OE4, [IKI] ve IKAE1 maddelerinin ait olduğu faktörlerle uyumsuz olduğu gözlemlenmiş, bundan dolayı bu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanan versiyonuna ilişkin DFA modellemesi Ek5’teki gibidir.

Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi modeline (Ek5) bakıldığı zaman ölçeğin beş alt faktörde toplanan on dört maddeden oluştuğu görülmektedir. Modele ilişkin diğer göstergelere ve uyum indekslerine bakıldığında χ^2/sd Değerinin $295,30 / 67 = 4,40$ olduğu görülmektedir. Bu değer, kabul edilebilir aralıktadır. Yaklaşık ortalamaların karekökü değeri (RMSEA) ise 0.063 olarak belirlenmiştir. Bu değer üst sınıra yakın ancak kabul edilebilir aralıktadır olduğu gözlemlenmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde p değerinin 0'dan büyük ve maksimum 0.05 olması beklenirken nadir rastlanan bir durumla bu ölçekte 0.00 olarak belirlenmiştir. Kline (2011)'a göre, bu durumda χ^2/sd 'nin kabul edilebilir aralıktadır olması yeterlidir.

SRMR değeri ise sıfıra yaklaştıkça test edilen modelin daha iyi uyum iyiliği gösterdiği anlaşılır. Standardize edilmiş şekline SRMR uyum iyilik indeksi denir. Bu ölçekte SRMR değeri 0.047 olarak belirlenmiştir. CFI'nın (Comparative Fit Index-Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) iyi uyumu 0.97 ile 1.00 arasında değişkenlik göstermektedir. CFI'nın kabul edilebilir değer aralığı ise 0.95 ile 0.97 arasındadır. Bu ölçek için belirlenen CFI değeri 0.94'tür. Bu göstergelere göre ölçeğin CFI değeri kabul edilebilir aralığın biraz aşağısındadır.

NNFI (Not Normed Fit Index - Normlandırılmamış Uyum İndeksi) değerinin iyi uyumu 0.97 ile 1.00 arasında, kabul edilebilir değer aralığı ise 0.95 ile 0.97 arasında değişmektedir. Bu ölçek için NNFI değeri 0.92 olarak belirlenmiştir. Bu göstergelere göre de ölçeğin NNFI değeri kabul edilebilir aralıktan biraz aşağıdadır.

GFI (Goodness of fit index – Uyum iyiliği indeksi) değerinin 0.95 ile 1.00 arasındaki değerleri iyi uyumu, 0.90 ile 0.95 arasındaki değerleri ise kabul edilebilir değer aralığını ifade etmektedir. Bu çalışmada GFI değeri 0.95 olarak saptanmıştır. Bu değere göre ölçeğin GFI değeri kabul edilebilir aralıktadır. AGFI (Adjusted Goodness of fit index -Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi) değerinin iyi uyum göstergesi 0.90 ile 1.00 arasında olmasıdır. Bu ölçeğin AGFI değeri 0.93 olarak belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin AGFI değeri de iyi uyum göstermektedir.

NFI (Normed Fit Index-Normlandırılmış Uyum İndeksi) değerinin iyi uyum aralığı 0.95 ile 1.00 arasında, kabul aralığı ise 0.90 ile 0.95 arasında değişmektedir.

Bu ölçeğin NFI değeri 0.93 olarak belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin NFI değeri kabul edilebilir düzeydedir.

Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) bakılması gereken farklı bir göstere ise her bir faktörün kapsadığı maddelerin yük değerleridir. Ölçeğin ilk faktörüne (KE) ait yük değerleri sırasıyla 0.50, 0.56 ve 0.56'dır. Üç maddenin ikisi (M1, M6) iyi uyuma, biri (M8) kabul edilebilir uyuma sahiptir.

İkinci faktöre (IKE) ait iki maddenin yük değerleri sırasıyla 0.60 ve 0.39'dur. Maddelerin birisi (IKE2) iyi uyuma, diğeri ise (IKE3) zayıf uyuma sahiptir.

Üçüncü faktöre (IKI) ait dört maddenin yük değerleri sırasıyla 0.42, 0.40, 0.58, 0.62'dir. Maddelerden ikisi (M11, M10) iyi uyuma, diğeri ikisi ise (M3, M7) zayıf uyuma sahiptirler.

Dördüncü faktöre (OE) ait iki maddenin yük değerleri sırasıyla 0.46 ve 0.64'tür. Maddelerin biri (M9) çok iyi uyuma, diğeri kabul edilebilir uyuma (M5) sahiptir.

Beşinci faktöre (IKAE) ait üç maddenin yük değerleri sırasıyla 0.51, 0.63 ve 0.75'tir. Maddelerin ikisi (M12, M14) çok iyi uyuma, biri ise (M13) kabul edilebilir uyuma sahiptir.

Sonuç olarak, uyarlanan bu ölçeğin beş faktör içinde kümelenmiş on dört maddeden oluştuğu, orijinal formda yer alan beş madde veri setinden çıkarıldıktan sonra ölçeğe uygulanan güvenilirlik analizi testinin sonucunda Cronbach's alpha (α) değerinin 0.728 olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğin yapısal olarak geçerli olduğu ve güvenilir olduğu görülmektedir. Her bir alt boyuta ait Cronbach's alpha (α) değerleri ise sırasıyla 0,710 (IKAE); 0,535 (KE); 0,690 (IKI), 0,544 (OE) ve 0,332 (IKE)'dir.

3.3. Kuşaklar Arası Öğrenme Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen kuşaklararası öğrenme ölçeği on bir maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek ve alt boyutlarını saptamak için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) tekniği kullanılmıştır. Faktör analizinin, yapı geçerliliği çalışmaları ile de yakından ilişkisi vardır. Özellikle ölçek geliştirme sürecinde, geliştirilen ölçeğin ölçülmek istenen özelliğin hangi boyutlarında ölçme yaptığını ortaya çıkarmak / keşfetmek (explore) amacıyla faktör analizinden yararlanılabilir.

Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilebilecek diğer bulgular arasında ölçeğin ölçülmek istenen özelliğe ilişkin açıklama gücünü yüzde olarak ifade etmek de yer alır. Böylece geliştirilen ölçme aracının bütüne ilişkin yaptığı toplam ölçüm hakkında fikir sahibi olunabilir. Ayrıca faktör analizi ile her bir maddenin toplam yük değerleri de ölçülebilir. Açımlayıcı faktör analizi temelde üç nedenden dolayı kullanılır (Can, 2014):

- Farklı bileşenlerden oluştuğu için yapısı tam olarak bilinmeyen ama varlığı da ortada olan değişkenlerin yapısını ortaya çıkarmak,
- Belli bir özelliği ölçmek için ölçme aracı geliştirmek,
- Çözümленerek işlenmesini ve anlamlandırılmasını kolaylaştırmak amacıyla fazla miktardaki veriyi gruplandırmak suretiyle en az içerik kaybını sağlamak.

Açımlayıcı faktör analizinde faktör sayısını belirlemede bazı ölçütler bulunmaktadır. Bunlardan birincisi özdeğere bakarak karar vermedir. Bir faktörle ilişkili maddelerin faktör yüklerinin karelerinin toplamı o faktöre ilişkin özdeğer/eigenvalue olarak adlandırılır. Özdeğeri 1.00'den büyük olan maddeler anlamlı olarak kabul edilirler. Diğer göstergeler arasında ise çizgi grafiğine bakmak ve açıklanan toplam varyans yüzdesine bakmak da sayılabilir (Can, 2014).

Tablo 11.

Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğine İlişkin KMO ve Barlett's Testi Sonuçları

| | |
|---------------------------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin yeterliliği ölçümü | 0.931 |
| Yaklaşık Ki-Kare | 6483.438 |
| Bartlett küresellik testi df | 55 |
| <i>P</i> | 0.000 |

Tablo 11'e bakıldığında, ölçeğe ilişkin KMO yeterlik ölçüm değerinin 0.931 olduğu görülmektedir. KMO anlamlılık değerinin 0.90 üzerine olması mükemmel uyuma işaretidir (Can, 2014; Büyüköztürk, 2012). Diğer bir gösterge ise anlamlılık düzeyidir, buradaki değer 0.05'ten küçük olması anlamlılığa işaretidir. KMO'nun ve $p=0.000$ değerinin istendik aralıkta olması, maddelerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 12.

Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri

| MADDE | Faktör 1 |
|---|----------|
| Okulumdaki diğer kuşak öğretmenlerin, bilgi birikiminden yararlanırım. M5 | 0.866 |
| Okulumdaki diğer kuşak öğretmenler, farklı fikirler ortaya attıklarında fikirlerinden öğrendiklerim olur. M3 | 0.850 |
| Okulumdaki diğer kuşak öğretmenler olumlu mesleki davranışlarıyla bana çok şey katıyor. M4 | 0.847 |
| Okulda bir zorlukla karşılaştığımda diğer kuşak öğretmenlerden, rahatlıkla yardım alırım. M2 | 0.836 |
| Okulumdaki diğer kuşak öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili deneyimlerinden yararlanırım. M1 | 0.809 |
| Yaptığım hatalar yüzünden okulumdaki diğer kuşak öğretmenler tarafından, uyarıldığımda onların uyarılarını dikkate alırım. M7 | 0.787 |
| Okulumdaki diğer kuşak öğretmenlerden aldığım yapıcı eleştiriler, mesleki gelişimimi olumlu etkiler. M8 | 0.769 |
| Okulumdaki diğer kuşak öğretmenlerin farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm. M10 | 0.732 |
| Okulumdaki diğer kuşak öğretmenlere ilettiğim mesleki öneriler onlar tarafından dikkate alınır. M11 | 0.730 |
| Okulumdaki farklı kuşaklardaki öğretmenler, bilgi paylaşımına büyük önem verirler. M6 | 0.707 |
| Okulumdaki diğer kuşak öğretmenlerle mesleki konularda tartıştığım olur. M9 | 0.422 |

Tablo 12'de kuşaklararası öğrenme ölçeğine ilişkin madde faktör yükleri görülmektedir. Tablo 12'ye bakıldığında, yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda on bir maddenin birinci faktör altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 13.

Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğine İlişkin Toplam Açıklanan Varyans

| Bileşen | Özdeğerler | | | Boyutların toplam özdeğerleri ve açıklanan varyans değeri | | |
|---------|------------|--------------|------------|---|--------------|-------------|
| | Toplam | Varyans %'si | Kümülatif% | Toplam | Varyans %'si | Kümülatif % |
| 1 | 5,502 | 59,111 | 59,111 | 6,502 | 59,111 | 59,111 |
| 2 | ,955 | 8,678 | 67,789 | | | |
| 3 | ,718 | 6,526 | 74,315 | | | |
| 4 | ,628 | 5,710 | 80,024 | | | |
| 5 | ,503 | 4,575 | 84,599 | | | |
| 6 | ,422 | 3,840 | 88,440 | | | |
| 7 | ,333 | 3,026 | 91,465 | | | |
| 8 | ,318 | 2,892 | 94,358 | | | |
| 9 | ,254 | 2,311 | 96,668 | | | |
| 10 | ,198 | 1,796 | 98,465 | | | |
| 11 | ,169 | 1,535 | 100,000 | | | |

Temel Bileşenler Analizi.

Tablo 13'e bakıldığında, KAÖ'ye ilişkin açıklanan toplam varyans yüzdesi ve boyutların özdeğerleri görülmektedir. Buna göre ölçeğin on bir maddesine ilişkin toplam açıklanan varyansın %59,111 olduğu görülmektedir. Bu değer çok düşük olmaması beklenir. Çünkü açıklanan varyansın düşüklüğü o ölçekle elde edilen bilginin de o denli az olduğu anlamına gelir. Açıklanan varyans oranının %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olduğu kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Özdeğeri 1.00'den büyük olan maddeler anlamlı olarak kabul edilirler (Can, 2014). Boyutların özdeğerleri incelendiğinde, özdeğeri 1'den büyük olan tek bir boyut olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kuşaklararası öğrenme düzeylerinin ölçülmesi için geliştirilen bu ölçeğin tek bir faktör içinde kümelenmiş on bir maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğe uygulanan güvenilirlik analizi testinin sonucunda Cronbach's alpha (α) değeri ise 0.923 olarak bulunmuştur. Yukarıdaki analiz sonuçları ışığında ölçeğin yapısal olarak geçerli ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kuşaklararası öğrenme ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonrasında doğrulayıcı faktör (dfa) analizi de yapılmıştır. KAÖ'ye ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelin (Ek6) RMSEA değerine bakıldığında 0.079 olduğu görülmektedir. Çelik ve Yılmaz (2013)'a göre RMSEA'nın $0 \leq RMSEA \leq 0.05$ aralığında olması iyi uyumu; RMSEA'nın $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$ aralığında olması ise kabul edilebilir uyumu gösterir. Kuşaklararası öğrenme ölçeğine ait yaklaşık hataların karekökü (RMSEA) değerinin (0,079) kabul edilebilir bir aralıkta olduğu görülmektedir. Kuşaklararası öğrenme ölçeğinin toplam on bir maddesinin faktör yükleri 0.36 ile 0.87 arasında değişmektedir. Bu aralıklar, madde yüklerinin ilgili faktör için kabul edilebilir aralıkta olduğunu göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013; Şimşek, 2007).

Tablo 14:

Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğinin DFA'da İyilik uyum indeks kabul aralıkları

| Uyum Ölçüsü | İyi Uyum | Kabul Edilebilir Uyum |
|-------------|----------------------------|----------------------------|
| NFI | $0.95 \leq NFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq NFI \leq 0.95$ |
| NNFI | $0.97 \leq NNFI \leq 1.00$ | $0.95 \leq NNFI \leq 0.97$ |
| CFI | $0.97 \leq CFI \leq 1.00$ | $0.95 \leq CFI \leq 0.97$ |
| GFI | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq GFI \leq 0.95$ |
| AGFI | $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ | $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$ |

Kaynak: Çelik ve Yılmaz (2013)

Tablo 14'te yer alan DFA sonuçlarına ilişkin iyilik uyum indeksi baz aralıkları görülmektedir. Uyum değerlerinin 1 olması durumunda modelin uygunluk derecesinin mükemmel olduğu söylenir. Analizde çıkan sonuca göre, KAÖ'nün NFI değeri $NFI=0.98$ 'dir. NFI'nın (Normlandırılmış Uyum İndeksi) $0.95 \leq NFI \leq 1.00$ aralığında olması iyi uyumu, $0.90 \leq NFI \leq 0.95$ aralığında olması ise kabul edilebilir uyumu gösterir. KAÖ için bulunan NNFI değeri ise 0.98'dir. Ayrıca CFI'nın (Uyum İyiliği İndeksi) $0.95 \leq CFI \leq 1.00$ aralığında olması iyi uyumu, $0.90 \leq CFI \leq 0.95$ aralığında olması kabul edilebilir uyumu gösterir. KAÖ'nün CFI değeri 0.99'dur. DFA için GFI (Goodness for Fit Index) değerinin $0.95 \leq GFI \leq 1.00$ olması iyi uyumu gösterir. KAÖ için GFI değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır. DFA için Adjusted Goodness for Fit Index (AGFI) iyi uyum aralığı $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ olarak tespit

edilmiş olup KAÖ için hesaplanan AGFI değeri 0.91'dir. Bu durumda Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri bu ölçeğin yapısal olarak geçerli olduğunu göstermektedir.

4. Veri Toplama Araçlarının Dağıtılması ve Toplanması

Araştırmada kullanılacak olan ölçme araçları (ÖL, KAI ve KAÖ) Haziran 2015 tarihinde yapılan pilot uygulama ve bu uygulamaya dayalı düzeltmelerden sonra, gerekli izinler alındıktan sonra Kasım 2015 tarihinde yeterli sayıda çoğaltılıp asıl uygulama yapılmıştır. Anketler, pilot uygulama ve asıl uygulama sürecinde, doldurulma süresi boyunca araştırmacı tarafından beklenmiş ve anketler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması sırasında gerektiğinde açıklamalar yapılmış ve cevaplanan anketler araştırmada kullanılmak üzere numaralandırılarak toplanmıştır.

5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 15.0 (The Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Toplanan verilerin analizinde araştırmacının alt problemleri de dikkate alınarak; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve varyans analizi, regresyon ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin, öğretim liderliği, kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algı düzeylerini ve öğretim liderliği alt boyutlarına ait değişkenlere ilişkin algı düzeylerini saptamak için aritmetik ortalamalara bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79 "çok düşük", 1.80-2.59 "düşük", 2.60-3.39 "orta", 3.40-4.19 "yüksek", 4.20-5.00 aralığı ise "çok yüksek" olarak değerlendirilmiştir.

Faktör analizi sonucu ortaya çıkan tüm değişkenler korelasyon analizine tabi tutulmuş ve değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. İki değişken arasındaki korelasyon, ilişkinin yönünü, kuvvetini belirlemede kullanılmış, korelasyon katsayılarının + yada - olması, ilişkinin yönünü belirlemede

kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları değerlendirilirken katsayılar, mutlak değer olarak 0,70 ile 1,00 arasında ise “yüksek”, 0,69 ile 0,30 arasında ise “orta”, 0,29 ve daha düşükse değerinde ise “düşük” düzeyle ilişkili olarak (Büyüköztürk, 2005), 0,00 yaklaştıkça ise ilişkisiz olarak yorumlanmıştır.

Araştırma modelindeki değişkenlerin birbirlerini ne kadar etkilediğini, açıkladığını test etmek için regresyon analizleri yapılmıştır. Ayrıca, değişkenlere ilişkin normallik dağılımı testleri ve ara yordayıcı değişkene ilişkin Yapısal Eşitlik Modellemesi yönteminde (YEM) yararlanılmıştır. Öğretim liderliği, kuşaklararası öğrenme ve kuşaklararası iklim değişkenlerine ilişkin normallik dağılımı sonuçları Tablo 15’ gösterilmiştir.

Tablo 15.

Öğretim Liderliği, Kuşaklararası Öğrenme ve Kuşaklararası İklim Değişkenlerine İlişkin Normallik Dağılımı Sonuçları

| | Kolmogorov-Smirnov | | |
|-----------------------|--------------------|-----|-------|
| | İstatistik | sd | p |
| Öğretim liderliği | 0,034 | 866 | 0,022 |
| Skewness | -0,391 | | |
| Kurtosis | 0,099 | | |
| Kuşaklararası öğrenme | 0,103 | 866 | 0,000 |
| Skewness | -0,556 | | |
| Kurtosis | 0,494 | | |
| Kuşaklararası iklim | 0,073 | 866 | 0,000 |
| Skewness | -0,056 | | |
| Kurtosis | 0,962 | | |

Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği üç yöntemle incelenebilir. Birincisi, çarpıklık katsayısına bakılmasıdır. Çarpıklık (skewness) katsayısı +1 ile -1 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Normallik dağılımına ilişkin bakılması gereken bir başka yöntem ise grafik incelemesidir. Bunun için normal dağılım eğrisinin de çizdirildiği histogram ve Normal Q Q Plot grafiklerinden yararlanılabilir. Normal Q Q Plot grafiğinde noktalar 45 derecelik doğru üzerinde ya da yakın bir durumda gözüküyorsa normal dağılıma uygunluktan

söz edilir. Üçüncü olarak çalışma grubundaki kişi sayısının 50'den büyük olduğu durumlarda puanların normalliğe uygunluğunun incelendiği testlerden Kolmogorov–Smirnov testinden yararlanılabilir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 15'e bakıldığında p değerlerinin $\alpha=.05$ 'ten küçük çıktığı, değişkenlere ait puanların normal dağılımdan sapma gösterdiği söylenebilir. Sosyal bilimler alanında p değerlerine bakılması çok tercih edilen bir durum olmayıp, böyle bir durumun ortaya çıkması halinde puanların normalliğine ilişkin Normal Q-Q Plot grafikleri ile histogramlarına ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılır. Bu değerlerin +1 ile -1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu nedenle puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği, uygun olduğu söylenebilir. Grafikler (Ek 1- Ek 2- Ek 3) incelendiğinde, öğretim liderliği, kuşaklararası öğrenme ve kuşaklararası iklime ait puanlardan oluşan veri setinin normal dağılımdan sapma göstermediği anlaşılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel ve alt problemlerine ilişkin sorulara yanıt bulmak amacıyla, toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Öğretim Liderliği ve Alt Boyutları ile Kuşaklararası Öğrenme ve Kuşaklararası İklim İlişkin Algı Düzeyleri

Tablo 16’da öğretmenlerin öğretim liderliği ve alt boyutlarına ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları göstermelerine ilişkin algıları “yüksek” ($\bar{x}=3,58$) düzeydedir.

Tablo 16.

Öğretim Liderliği ve Alt Boyutları İle Kuşaklararası İklim ve Kuşaklararası Öğrenmeye İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Değişkenler | N | \bar{x} | Ss |
|-------------------------|-----|-----------|-----|
| Mesleki gelişimi teşvik | 866 | 3,44 | ,74 |
| Kaynak sağlama | 866 | 3,74 | ,81 |
| Amaçları iletme | 866 | 3,79 | ,74 |
| Teşvikler sağlama | 866 | 3,64 | ,87 |
| Öğretimi denetleme | 866 | 3,29 | ,82 |
| Destek sağlama | 866 | 3,59 | ,72 |
| Öğretim liderliği | 866 | 3,58 | ,67 |
| Kuşaklararası öğrenme | 866 | 3,93 | ,63 |
| Kuşaklararası iklim | 866 | 3,55 | ,45 |

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim liderliğinin altı alt boyutunun beşini “yüksek” düzeyde, bir boyutu ise “orta” düzeyde algıladığı görülmektedir. Bu

alt boyutlar arasında ise en yüksek algı düzeyi “amaçları iletme” ($\bar{x}=3,79$) boyutuna ait iken ikincisi, “kaynak sağlama” ($\bar{x}=3,74$); üçüncüsü, “teşvikler sağlama” ($\bar{x}=3,64$); dördüncüsü, “destek sağlama” ($\bar{x}=3,59$); beşincisi, “mesleki gelişimi teşvik” ($\bar{x}=3,44$); boyutuna aittir. Amaçların farkında olmak ve bu amaçlara ulaştıracak kaynaklara sahip olmak öğretmenler, dolayısıyla öğrenciler ve öğretim çıktıları açısından iki önemli durumdur. Bunun yanında öğretmenlerin öğretimi denetleme algıları “orta” ($\bar{x}=3,29$) düzeyde olup, diğer beş alt boyuta göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin, öğretim liderliğine ilişkin algı düzeylerinin “yüksek” düzeyde ($\bar{x}=3,58$); kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin “yüksek” düzeyde ($\bar{x}=3,93$) ve kuşaklararası iklime ilişkin algı düzeylerinin “yüksek” düzeyde ($\bar{x}=3,55$) olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin Öğretim Liderliği Davranışları ve Alt Boyutları ile Okulda Kuşaklararası İklim ve Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişki

Bu başlık altında öğretmenlerin öğretim liderliği ve alt boyutları ile kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme algılarına ilişkin korelasyon ve regresyon sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17.

Öğretim Liderliği, Kuşaklararası İklim ve Kuşaklararası Öğrenmeye İlişkin Korelasyon Değerleri

| | Kuşaklararası öğrenme(KAÖ) | Kuşaklararası iklim |
|---------------------------|----------------------------|---------------------|
| Kuşaklararası iklim (KAİ) | ,528(**) | |
| Öğretim liderliği (ÖL) | ,299(**) | ,360(**) |

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 17’de, öğretim liderliği, kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenmeye ilişkin korelasyon değerleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Kuşaklararası iklim ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü

orta düzey bir ilişki [$r=.528$, $p<.01$]; öğretim liderliği ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki [$r=.299$, $p<.01$] ve öğretim liderliği ile kuşaklararası iklim arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki [$r=.360$, $p<.01$] saptanmıştır. Sonuç olarak, öğretim liderliği ile kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme arasında ve kuşaklararası iklim ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 18.

Öğretim Liderliği Alt Boyutları İle Kuşaklararası İklim ve Kuşaklararası Öğrenmeye İlişkin Korelasyon Değerleri

| | MGT | KS | Aİ | TS | ÖD | DS |
|-------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Mesleki gelişimi teşvik (MGT) | | | | | | |
| Kaynak sağlama (KS) | ,673(**) | | | | | |
| Amaçları iletme (Aİ) | ,691(**) | ,710(**) | | | | |
| Teşvikler sağlama (TS) | ,650(**) | ,738(**) | ,705(**) | | | |
| Öğretimi denetleme (ÖD) | ,631(**) | ,521(**) | ,592(**) | ,550(**) | | |
| Destek sağlama (DS) | ,774(**) | ,763(**) | ,781(**) | ,769(**) | ,644(**) | |
| Öğretim liderliği (ÖL) | ,856(**) | ,859(**) | ,868(**) | ,865(**) | ,770(**) | ,918(**) |
| Kuşaklararası öğrenme (KAÖ) | ,226(**) | ,235(**) | ,302(**) | ,293(**) | ,211(**) | ,269(**) |
| Kuşaklararası iklim (KAİ) | ,251(**) | ,283(**) | ,361(**) | ,342(**) | ,298(**) | ,310(**) |

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 18’de, öğretim liderliği alt boyutları ile kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenmeye ilişkin korelasyon değerleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Analiz değerlerine bakıldığında öğretim liderliği alt boyutları ile kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme arasında ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretim liderliği ile alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişki görülmektedir.

Kuşaklararası öğrenme ile öğretim liderliğinin alt boyutlarından amaçları iletme arasında orta düzey [$r=.30$, $p<.01$] bir ilişki varken diğer alt boyutlarla düşük düzey ilişkisi olduğu görülmektedir. Kuşaklararası iklim ile öğretim liderliğinin alt boyutlarından amaçları iletme [$r=.36$, $p<.01$], teşvikler sağlama [$r=.34$, $p<.01$] ve

destek sağlama [$r=.31$, $p<.01$] boyutları arasında orta düzey, diğer boyutlarla arasında ise düşük düzey bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 19.

Öğretim Liderliğinin Kuşaklararası İklimi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | Yordanan değişken: | | Kuşaklararası iklim | | | |
|--------------------|-----------------------|------|---------------------|--------|------|------|
| | B | ShB | β | t | p | r |
| Yordayıcı değişken | | | | | | |
| Sabit | 2,686 | ,077 | | 34,773 | ,000 | |
| Öğretim liderliği | ,241 | ,021 | ,360 | 11,350 | ,000 | ,360 |
| R=0,360 | R ² =0,130 | | | | | |
| F(1, 864)= 128,811 | p=.000 | | | | | |

Tablo 19’da, öğretim liderliğinin, kuşaklararası iklimi yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretim liderliğinin kuşaklararası iklimin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=0.360$, $R^2=0.13$, $F(1, 864)=128,811$, $p<0.01$). Öğretim liderliğinin kuşaklararası iklime ilişkin toplam varyansın % 13’lük bir kısmını açıkladığı söylenebilir.

Tablo 20.

Öğretim Liderliğinin Alt Boyutlarının Kuşaklararası İklimi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | Yordanan değişken: Kuşaklararası iklim | | | | | | |
|-------------------------|--|------|---------|--------|------|---------|---------|
| | B | ShB | β | t | P | İkili r | Kısmi r |
| Yordayıcı değişken | | | | | | | |
| Sabit | 2,680 | ,078 | | 34,317 | ,000 | | |
| Mesleki gelişimi teşvik | -,056 | ,032 | -,092 | -1,748 | ,081 | ,251 | -,060 |
| Kaynakları sağlama | -,010 | ,030 | -,018 | -,331 | ,740 | ,283 | -,011 |
| Amaçları iletme | ,150 | ,033 | ,249 | 4,581 | ,000 | ,361 | ,154 |
| Teşvikler sağlama | ,098 | ,028 | ,191 | 3,564 | ,000 | ,342 | ,121 |
| Öğretimi denetleme | ,073 | ,023 | ,134 | 3,110 | ,002 | ,298 | ,106 |
| Destek sağlama | -,020 | ,042 | -,032 | -,484 | ,628 | ,310 | -,017 |
| R=0,396 | R ² =0,157 | | | | | | |
| F(6, 859)= 26,617 | p=.000 | | | | | | |

Tablo 20’de, öğretim liderliğinin alt boyutlarının kuşaklararası iklimi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Yordayıcı değişken olan öğretim liderliğinin alt boyutları ile yordanan değişken olan

kuşaklararası iklim arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, mesleki gelişimi teşvik alt boyutu ile kuşaklararası iklim arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=0.251$) olduğu görülmektedir. Diğer beş alt boyutunun etkisi kontrol edildiğinde bu ilişkinin daha da düştüğü görülmektedir ($r=-0,060$). Kaynakları sağlama ile kuşaklararası iklim arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki ($r=0.283$) olduğu görülmektedir. Diğer beş alt boyutun etkisi kontrol edildiğinde bu ilişkinin daha da düştüğü görülmektedir ($r=-0,011$). Amaçları iletme ile kuşaklararası iklim arasında orta düzeyde ($r=0.361$) bir ilişki vardır. Teşvikleri sağlama ve kuşaklararası iklim arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki ($r=0.342$), öğretimi denetleme ile kuşaklararası iklim arasında pozitif yönlü düşük düzey ($r=0.298$) bir ilişki vardır. Destek sağlama ile kuşaklararası iklim arasında pozitif yönlü orta düzey ($r=0.310$) bir ilişki vardır.

Mesleki gelişimi teşvik, kaynaklar sağlama ve öğretimi denetleme kuşaklararası iklimi pozitif yönlü düşük düzeyde; amaçları iletme, teşvikler sağlama, destek sağlama alt boyutları kuşaklararası iklimi pozitif yönlü orta düzeyde yordamaktadır ($R= 0.396$, $R^2= 0.157$, $p<0.01$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki görece önem sırası; Amaçları iletme ($\beta=0.249$), teşvikler sağlama ($\beta=0.191$), öğretimi denetleme ($\beta=.134$), mesleki gelişimi teşvik ($\beta=0.092$), destek sağlama ($\beta=0.032$), kaynakları sağlama ($\beta=0.018$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre Amaçları iletme, teşvikler sağlama, öğretimi denetleme alt boyutlarının bağımlı değişken olan kuşaklararası iklim üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Tablo 20).

Tablo 21.

Öğretim Liderliğinin Kuşaklararası Öğrenmeyi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | Yordanan değişken: | | Kuşaklararası öğrenme | | | |
|--------------------|-------------------------|------|-----------------------|--------|------|------|
| | B | ShB | β | t | P | r |
| Yordayıcı değişken | | | | | | |
| Sabit | 2,927 | ,111 | | 26,449 | ,000 | |
| Öğretim liderliği | ,280 | ,030 | ,299 | 9,221 | ,000 | ,299 |
| R=0,299 | R ² = 0, 090 | | | | | |
| F(1, 864)= 85,023 | p= ,000 | | | | | |

Tablo 21’de, öğretim liderliğinin kuşaklararası öğrenmeyi yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretim liderliğinin kuşaklararası öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=0,299$, $R^2=0,09$, $F(1, 864)=85,023$; $p<0,01$). Öğretim liderliğinin kuşaklararası öğrenmeye ilişkin toplam varyansın % 9’luk bir kısmını açıkladığı ifade edilebilir.

Tablo 22.

Öğretim Liderliğinin Alt Boyutlarının Kuşaklararası Öğrenmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Yordayıcı değişken | Yordanan değişken: Kuşaklararası öğrenme | | | | | | |
|-------------------------|--|-------|---------|--------|-------|---------|---------|
| | B | ShB | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
| Sabit | 2,918 | 0,113 | | 25,889 | 0 | | |
| Mesleki gelişimi teşvik | -0,018 | 0,046 | -0,021 | -0,381 | 0,703 | 0,226 | -0,013 |
| Kaynakları sağlama | -0,035 | 0,043 | -0,045 | -0,804 | 0,422 | 0,235 | -0,027 |
| Amaçları iletme | 0,169 | 0,047 | 0,199 | 3,561 | 0 | 0,302 | 0,121 |
| Teşvikler sağlama | 0,126 | 0,04 | 0,175 | 3,169 | 0,002 | 0,293 | 0,107 |
| Öğretimi denetleme | 0,018 | 0,034 | 0,024 | 0,531 | 0,596 | 0,211 | 0,018 |
| Destek sağlama | 0,012 | 0,06 | 0,014 | 0,201 | 0,841 | 0,269 | 0,007 |
| R= 0,324 | R ² = 0,105 | | | | | | |
| F(6, 859)= 16,775 | p= ,000 | | | | | | |

Tablo 22’de, öğretim liderliğinin alt boyutlarının kuşaklararası öğrenmeyi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Yordayıcı değişken olan öğretim liderliğinin alt boyutları ile yordanan değişken olan kuşaklararası öğrenme arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, mesleki gelişimi teşvik alt boyutu ile kuşaklararası öğrenme arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=0,226$) olduğu görülmektedir. Diğer beş alt boyutunun etkisi kontrol edildiğinde bu ilişkinin daha da düştüğü görülmektedir ($r=-0,13$). Kaynakları sağlama alt boyutu ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü düşük düzey bir ilişki ($r=0,235$) olduğu görülmektedir. Diğer beş alt boyutun etkisi kontrol edildiğinde bu ilişkinin daha da düştüğü görülmektedir ($r=-0,27$). Amaçları iletme ile kuşaklararası öğrenme arasında orta düzey ($r=0,302$) bir ilişki vardır. Diğer beş alt boyutun etkisi kontrol edildiğinde bu ilişkinin daha da düştüğü görülmektedir ($r=0,121$). Teşvikleri sağlama ve kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü orta

düzyer bir ilişki ($r=0.293$), öğretimi denetleme ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü düşük düzey ($r=0.211$) bir ilişki vardır. Destek sağlama ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü düşük düzey ($r=0.269$) bir ilişki vardır. Teşvikleri sağlama, öğretimi denetleme ve destek sağlama alt boyutlarının her birinde, diğer beş alt boyutun etkisi kontrol edildiğinde bu ilişkilerin daha da düştüğü görülmektedir (Tablo 22).

Mesleki gelişimi teşvik, kaynakları sağlama, amaçları iletme, teşvikler sağlama, öğretimi denetleme, destek sağlama alt boyutları hep birlikte kuşaklararası öğrenmeyi pozitif yönlü orta düzeyde yordamaktadır ($R= 0.324$, $R^2= 0.105$, $p<0.01$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki görelî önem sırası: Amaçları iletme ($\beta=0.199$), teşvikler sağlama ($\beta=0.175$), kaynakları sağlama ($\beta=0.045$), öğretimi denetleme ($\beta=0.024$), mesleki gelişimi teşvik ($\beta=0.021$), destek sağlama ($\beta=0.014$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre; amaçları iletme, teşvikler sağlama alt boyutlarının kuşaklararası öğrenme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Tablo 22).

Tablo 23.

Kuşaklararası İklimin Kuşaklararası Öğrenmeyi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | Yordanan değişken: | | Kuşaklararası öğrenme | | | |
|---------------------|-----------------------|------|-----------------------|--------|------|------|
| Yordayıcı Değişken | B | ShB | β | t | P | r |
| Sabit | 1,304 | ,145 | | 9,013 | ,000 | |
| Kuşaklararası iklim | ,740 | ,040 | ,528 | 18,298 | ,000 | ,528 |
| R=0,528 | R ² =0,279 | | | | | |
| F(1, 864)=334,821 | p=.000 | | | | | |

Tablo 23'te kuşaklararası iklimin kuşaklararası öğrenmeyi yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları görülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde kuşaklararası iklimin kuşaklararası öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=0.528$, $R^2=0.279$, $F(1, 864)= 334,821$; $p<0.01$).

Kuşaklararası iklimin kuşaklararası öğrenmeye ilişkin toplam varyansın % 27'lik bir kısmını açıkladığı ifade edilebilir.

Tablo 24.

Öğretim Liderliği İle Kuşaklararası İklimin Kuşaklararası Öğrenmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | Yordanan değişken: Kuşaklararası öğrenme | | | | | | |
|---------------------|--|------|---------|--------|------|---------|---------|
| Değişken | B | ShB | β | t | P | İkili r | Kısmi r |
| Sabit | 1,108 | ,151 | | 7,332 | ,000 | | |
| Öğretim liderliği | ,117 | ,029 | ,125 | 4,080 | ,000 | ,299 | ,138 |
| Kuşaklararası iklim | ,677 | ,043 | ,483 | 15,754 | ,000 | ,528 | ,473 |
| R= 0,541 | R ² = 0,293 | | | | | | |
| F(2, 863)= 178,768 | p= ,000 | | | | | | |

Tablo 24'te, öğretim liderliği ile kuşaklararası iklimin kuşaklararası öğrenmeyi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde Öğretim liderliği ile kuşaklararası öğrenme arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=0.299$) olduğu görülmektedir. Kuşaklararası iklim ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki ($r=0.528$) vardır.

Öğretim liderliği ile kuşaklararası iklim, kuşaklararası öğrenmeyi pozitif yönlü orta düzeyde yordamaktadır ($R=0.541$, $R^2= 0.293$, $p<0.01$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki görece önem sırası; kuşaklararası iklim ($\beta=0.483$) ve öğretim liderliği ($\beta=0.125$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre kuşaklararası iklim ile öğretim liderliğinin, bağımlı değişken olan kuşaklararası öğrenme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Tablo 24).

Kuşaklararası İklimin Ara Yordayıcı Etkisi

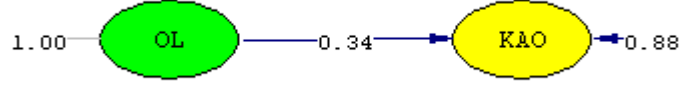
Çalışmada iki ayrı model, yol analizi yöntemiyle test edilmiştir. Birinci model, öğretim liderliği ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkide kuşaklararası iklimin aracılık rolünü; ikinci model, öğretim liderliğinin alt boyutları ile kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkide kuşaklararası iklimin aracılık rolünü test etmeye yöneliktir. Modeller test edilmeden önce, SPSS 18 paket programı kullanılarak modellerdeki değişkenler arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra, kurulan modeller LISREL 8.7 paket programı kullanılarak kovaryans matrisi yöntemiyle test edilmiştir.

İlk olarak, her iki modeldeki değişkenler arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri, Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir. Tablo 17 incelendiğinde öncelikle öğretim liderliği ve kuşaklararası öğrenme arasında ($r=0.29$, $p=0.01$) pozitif yönlü bir korelasyon olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretim liderliğinin tüm alt boyutları ve kuşaklararası öğrenme arasında da pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. İkinci olarak, öğretim liderliği ve kuşaklararası iklim arasında ($r=0.36$, $p=0.01$) pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretim liderliğinin tüm alt boyutları ve kuşaklararası iklim arasında da pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Üçüncü olarak, kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme ($r=0.52$, $p=0.01$) arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Korelasyon analizleri yapıldıktan ve modellerdeki değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulduktan sonra, her iki modele ilişkin yol analizi yapılmıştır.

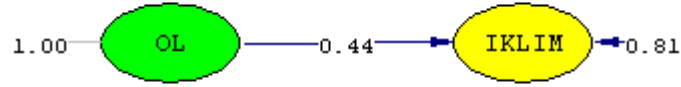
Öğretim liderliği ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkide kuşaklararası iklimin aracılık rolüyle ilgili olarak (birinci modele ilişkin yol analizi) modele ilişkin aracılık testinin ilk aşamasında, öğretim liderliği değişkeninin bağımsız, kuşaklararası öğrenme değişkeninin bağımlı değişken olduğu model (Şekil 1) ve öğretim liderliği değişkeninin bağımsız, kuşaklararası iklim değişkeninin bağımlı değişken olduğu modeller test edilmiştir.

Şekil1:

Birinci Modele İlişkin Aracılık Testinde Birinci Aşama ve Standardize Edilmiş Katsayı Değerleri



Chi-Square=6168.76, df=739, P-value=0.00000, RMSEA=0.092

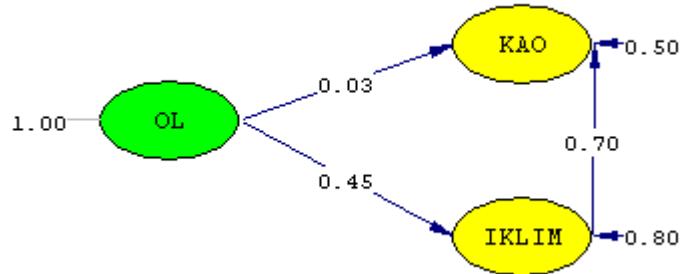


Chi-Square=7491.14, df=859, P-value=0.00000, RMSEA=0.094

Öğretim liderliği ve kuşaklararası öğrenme, öğretim liderliği ve kuşaklararası iklim arasındaki ilişkiler anlamlıdır. Öğretim liderliği ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiye ait *t*-değeri 9.5; öğretim liderliği ve kuşaklararası iklim arasındaki ilişkiye ait *t*-değeri 6.15 olarak bulunmuştur. Kurulan yapısal eşitlik modellerinde, birinci modelde (Şekil1) kuşaklararası öğrenme değişkenine ait $R^2=0.12$; ikinci modelde (Şekil 1) ise $R^2=0.19$ olarak bulunmuştur. Öğretim liderliği kuşaklararası öğrenmeyi ve kuşaklararası iklimi anlamlı biçimde yordamaktadır. Aracılık testindeki birinci ve ikinci koşullar sağlanmıştır.

Şekil 2:

Birinci Modele İlişkin Aracılık Testinde İkinci Aşama ve Standardize Edilmiş Katsayı Değerleri



Chi-Square=9491.52, df=1374, P-value=0.00000, RMSEA=0.083

Aracılık testinde ikinci aşamada, tüm değişkenler arasındaki ilişkiler aynı zamanda tam-tanımlanmış modelde (Şimşek, 2007) sınanmıştır. Şekil 2, sınanan modele ait standardize edilmiş değerleri göstermektedir. Eğer aracılık testinde ilk aşamada test edilen modeldeki (Şekil 1) standardize edilmiş değerlerle karşılaştırılacak olursa, öğretim liderliği ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiyi gösteren değerin 0.34'ten ($t = 9.5$) 0.03'e ($t = 0.86$) düştüğü görülmektedir. Kuşaklararası öğrenme değişkeninde açıklanan varyans katsayısı $R^2 = 0.50$ olarak hesaplanmıştır.

Şekil 2'deki modele ait uyum iyilik değerleri RMSEA = 0.083; SRMR = 0.068, NFI = 0.93; NNFI = 0.94; GFI = 0.71; AGFI = 0.69 olarak bulunmuştur. Bulunan ki-karenin serbestlik derecesine oranı 6.06 olarak hesaplanmıştır. Uyum indeksleri incelendiğinde, RMSEA değerinin kabul edilebilir uyumun biraz üzerinde olduğu; SRMR, NFI ve NNFI değerlerinin kabul edilebilir uyum düzeyinde; χ^2/sd , GFI ve AGFI değerlerinin ise zayıf uyum düzeyinde olduğu görülmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013).

Analiz sonuçlarına göre, kuşaklararası iklimin, öğretim liderliği ile kuşaklararası öğrenme arasında aracı değişken olduğu istatistiksel olarak kanıtlanmıştır. Modelin bu halinin tümüyle aracı model olduğu söylenebilir.

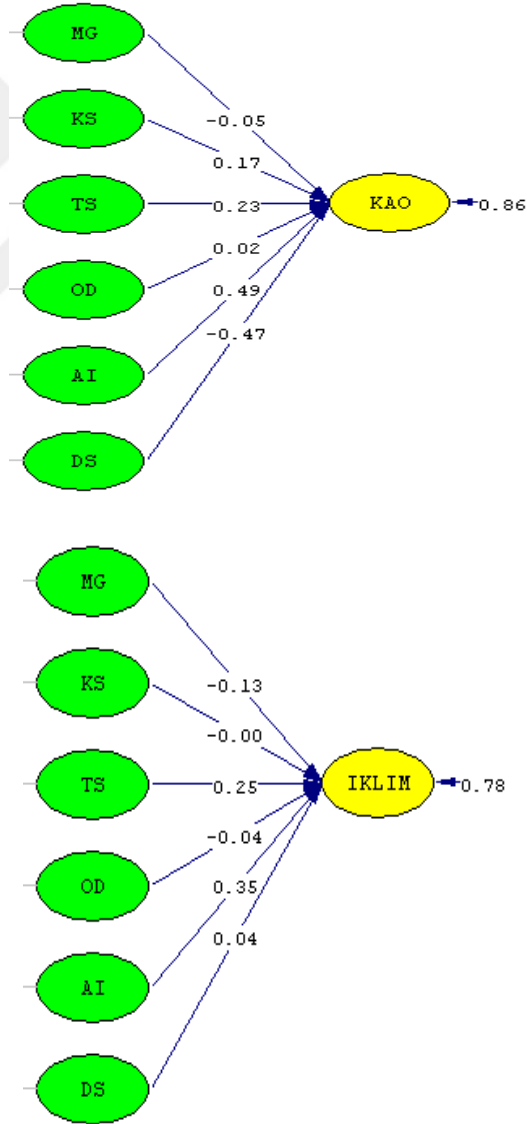
Aracı değişkenler, modele dâhil edilmeden önce anlamlı olan ilişki, aracı değişkenin etkisiyle kuşaklararası öğrenme ve kuşaklararası iklim arasındaki ilişkiyi anlamsız duruma getirmiştir. Modele göre, öğretim liderliği değişkeninin kuşaklararası öğrenme üzerindeki etkisi dolaylıdır ve bu dolaylı etki kuşaklararası iklim tarafından sağlanmaktadır.

Öğretim liderliğinin alt boyutları ile kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkide kuşaklararası iklimin aracılık rolü (ikinci modele ilişkin yol analizi)'ne ilişkin kurulan model yol analizi ile sınanmıştır. Modelde aracı değişken olarak kuşaklararası iklim, iki aşamalı yol analizi ile test edilmiştir. Aracılık ilişkisinin ispat edilmesi için aşağıdaki koşulların sağlanması gerekmektedir.

1. Öğretim liderliğinin alt boyutları, kuşaklararası öğrenmeyi anlamlı şekilde doğrudan yordamalıdır.
2. Öğretim liderliğinin alt boyutları, kuşaklararası iklimi anlamlı şekilde doğrudan yordamalıdır.
3. Kuşaklararası iklim modele girdiğinde, öğretim liderliğinin alt boyutları ile kuşaklararası öğrenme ile ilişkisinde düşüş olmalıdır.

Şekil 3:

İkinci Modele İlişkin Aracılık Testinde Birinci Aşama ve Standardize Edilmiş Katsayı Değerleri



Chi-Square=5596.27, df=839, P-value=0.00000, RMSEA=0.081

İkinci modele ilişkin aracılık testinin ilk aşamasında, öğretim liderliğinin alt boyutları olan MG, KS, TS, ÖD, AI, DS değişkenlerinin bağımsız, kuşaklararası öğrenme değişkeninin bağımlı değişken olduğu model ve öğretim liderliğinin alt boyutları olan MG, KS, TS, ÖD, AI, DS değişkenlerinin bağımsız, kuşaklararası iklim değişkeninin bağımlı değişken olduğu modeller test edilmiştir (Şekil 3).

Şekil 3 incelendiğinde, TS ve kuşaklararası öğrenme, AI ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. TS ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiye ait t -değeri 2.12; AI ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiye ait t -değeri 2.56 olarak bulunmuştur. MG, KS, ÖD, DS değişkenleri ile kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiler ise anlamsız olarak bulunmuştur. Kurulan yapısal eşitlik modellerinde, birinci modelde (Şekil 3) kuşaklararası öğrenme değişkenine ait $R^2=0.14$ olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, TS ve AI değişkenlerinin kuşaklararası öğrenmeyi anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir.

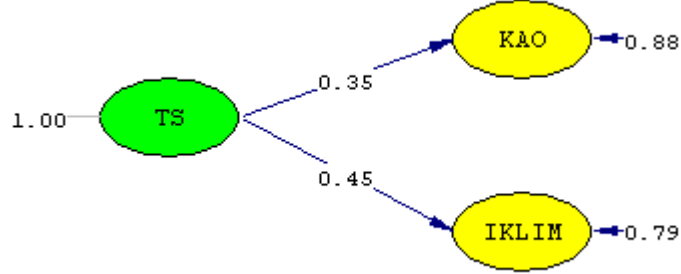
Şekil 3 incelendiğinde, TS ve kuşaklararası iklim arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir. TS ve kuşaklararası iklim arasındaki ilişkiye ait t -değeri 2.26 olarak bulunmuştur. MG, KS, ÖD, AI, DS değişkenleri ile kuşaklararası iklim arasındaki ilişkiler ise anlamsız olarak bulunmuştur. Kurulan yapısal eşitlik modellerinde, ikinci modelde (Şekil 3) kuşaklararası iklim değişkenine ait $R^2 = 0.22$ olarak bulunmuştur. TS değişkeni, kuşaklararası iklimi anlamlı biçimde yordamaktadır.

Yukarıdaki analiz sonuçları incelendiğinde aracılık testinin birinci ve ikinci koşullarını yalnızca TS alt boyutunun sağladığı görülmektedir.

Aracılık testinde ikinci aşamada, tüm değişkenler arasındaki ilişkiler aynı zamanda tam-tanımlanmış modelde sınanmıştır (Şimşek, 2007). Şekil 4, sınanan modele ait standardize edilmiş değerleri göstermektedir. Eğer aracılık testinde ilk aşamada test edilen modeldeki (Şekil 3) standardize edilmiş değerlerle karşılaştırılacak olursa, öğretim liderliği ve kuşaklararası iklim arasındaki ilişkiyi gösteren değer 0.23'ten ($t = 2.12$) 0.35'e ($t = 9.52$) çıktığı görülmektedir.

Şekil 4:

*İkinci Modele İlişkin Aracılık Testinde İkinci Aşama
ve Standardize Edilmiş Katsayı Değerleri*



Kuşaklararası öğrenme değişkeninde açıklanan varyans katsayısı $R^2= 0.12$ olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, kuşaklararası iklimin öğretim liderliğinin alt boyutu olan TS ile kuşaklararası öğrenme arasında aracı değişken olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, öğretim liderliği kuşaklararası öğrenmeyi ve kuşaklararası iklimi anlamlı biçimde yordamaktadır. Analiz sonuçlarına göre, kuşaklararası iklimin, öğretim liderliği ile kuşaklararası öğrenme arasında aracı değişken olduğu istatistiksel olarak kanıtlanmıştır. Modelin bu halinin tümüyle aracı model olduğu söylenebilir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular, alanyazın ile karşılaştırılarak tartışılmış ve uygulayıcılar ile araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile okulda kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algı düzeylerini saptamak ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmaya ilişkin sonuçlar, alt problemlere göre ele alınmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları göstermelerine ilişkin algı düzeyleri yüksektir. Bu bulgu, alanyazındaki diğer bulgularla (Ergen, 2013; Sağır, 2011; Sağır ve Memişoğlu, 2012; Serin, 2011; Şentürk ve Sağnak, 2012; Çelik, 2010; Ünal ve Çelik, 2013) benzerlik göstermektedir. Ayrıca alanyazında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları göstermelerine ilişkin farklı bulgulara da rastlanmıştır. Bunlardan Erdoğan ve Tanrıoğen (2014); ve Polat (1997) öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını “orta üstü” düzeyde; Sağlam (2003) ise “orta” düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Tahaoğlu (2007) ile Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ise öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarının “kararsızım” düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gürsun (2007) araştırmasında, öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini “ara sıra” sergilediklerini, bunun, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sergilemedikleri şeklinde yorumlanabileceğini ifade etmiştir. İnandı ve Özkan (2006) araştırmasında, öğretmenler, yöneticilerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini tespit etmişlerdir. Gümüş

ve Akçaoğlu'nun (2013) yaptığı araştırmada, yöneticilerin yeterli düzeyde (çok sık) öğretim liderliği görevlerini yerine getirmediikleri saptanmıştır. Serin (2011)'in yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemeleri konusunda yüksek düzeyde (çoğu zaman) bir algıya sahip oldukları görülmüştür.

Görüldüğü gibi alanyazında, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği göstermelerine ilişkin algıları farklılık göstermektedir. Bu farkların, okul düzeyinden/kademesinden, yönetici liderlik biçim ve düzeylerinden, okul ikliminden ve daha pek çok değişkenden etkilenmiş olabileceği söylenebilir. Hatta aynı okulda yönetici ve öğretmenler sabit kalsa bile, zamanla öğretmen algılarının değişmesi söz konusu olabilir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin, öğretim liderliğinin altı alt boyuttan beşini yüksek düzeyde algıladığı görülmüştür. Bu boyutlar sırasıyla, amaçları iletme; kaynaklar sağlama; teşvikler sağlama; destek sağlama; mesleki gelişimi teşvik şeklindedir. Bu durum okullar, öğretmenler, yöneticiler ve son olarak öğrenciler adına sevindiricidir. Aşağıda ifade edildiği gibi birçok araştırmada, amaçları iletme, okul yöneticilerinin en başarılı olduğu alt boyuttur. Bu, genellikle kurul toplantıları aracılığıyla formal özellik gösteren toplantılarda yerine getirilen bir durumdur. Durmuş (2013)'un yaptığı araştırmada, öğretmenlerin %90'ının, mesleki gelişim adına yeterli maddi kaynak veya kaynak kişi sağlanmadığını düşündüğü, %65'inin ise öğretmen kurul toplantılarının bilgilerin paylaşımı, işbirlikçi çalışma ve mesleki gelişim açısından yararlı sonuçlar vereceğini düşündüğü saptanmıştır. İnceler (2005)'in yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenleri, yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretim liderliği boyutlarına ilişkin davranışları bütün boyutlarda “çoğu zaman” yerine getirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre yöneticiler, en üst düzeyde “mesleki gelişme ortamı”, en alt düzeyde ise “kaynak sağlayıcı ve kaynak kişi” boyutlarına ilişkin davranışları yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, Akçay Kızılkaya (2012)'nin yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumları ile “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme” etkinliğine katılımları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Altaş (2013), araştırmasında, okul

yöneticilerinin öğretim liderliği rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” ve “düzenli öğrenme ve öğretme çevresi oluşturma” boyutlarında “çoğu zaman” düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmadaki “destek sağlama ve mesleki gelişimi teşvik” boyutlarındaki bulgunun aksine, Ayık ve Şayir (2014)’in araştırmasında, en düşük düzeyde değerlendirilen boyutun, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu olduğu tespit edilmiştir. Sağır (2011) ve Sönmez (2010) yaptığı araştırmalarda, öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” ve “düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki davranışları “çoğu zaman”; “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışları “ara sıra” ve “çok seyrek” düzeyinde gerçekleştirdiğini tespit etmişlerdir. Yılmaz (2010) yaptığı araştırmada, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin; “okul amaçlarının belirlenmesi, paylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarındaki davranışları yüksek düzeyde sergilediklerini tespit etmiştir. Serin (2011)’in yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin en fazla okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, en az ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunu gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim liderliği ile ilgili diğer alt boyutlardan okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunu sırasıyla düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutlarının izlediği görülmüştür. Toker (2007) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin, “*öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama*” boyutundaki beklentileri “orta” düzeyde karşılandığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişim olanaklarından öğretmenleri haberdar ettikleri, öğretmenlerin çabalarını takdir ettikleri ancak mesleki gelişim etkinliklerine katılımı özendirmedikleri belirlenmiştir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin, öğretimi denetleme algılarının orta düzeyde olduğu ve diğer beş alt boyuta göre daha düşük olduğu görülmüştür. Okul yöneticisinin klasik denetçi rolünü oynayarak sicil verme amaçlı yaptığı değerlendirmeler öğretmene geri bildirim sağlamamakta, öğretmen mevcut hatalarını

devam ettirip kurum amaçlarına etkili olarak katkı sağlayamamaktadır (Alphan Şentuna, 2007). Araştırmalar, gelecekte eğitim alanındaki denetim sisteminde okul yöneticilerinin çok önemli rol oynayacaklarını göstermektedir. Dışarıdan gelen deneticilerin okul ortamındaki eğitim süreçlerini sağlıklı denetleyemedikleri ve eğitim çalışanlarını yeterince motive edemedikleri bilinmektedir. Okullarda denetimin, okul yöneticileri tarafından yapılması ve bunun öğretmenlerin mesleki gelişim ve yeterliliklerine etkisine ilişkin araştırmalar, öğretmenler tarafından daha olumlu algılanmaktadır (Gelmez, 2011). Blase ve Blase (2004)'in öğretim liderliği üzerine yaptığı araştırma, denetimin başarılı öğretim liderliği için birincil unsur olduğunu göstermektedir (Poirier, 2009). Toker (2007)'in yaptığı araştırmada, öğretmenlerin “öğretimin denetimi” boyutundaki beklentilerinin “oldukça” düzeyinde karşılandığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin önceden haber vererek sınıf ziyaretleri yaptıkları, öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda rehberlik ettikleri, uygulamalara ilişkin izlenimlerini paylaştıkları bununla birlikte öğretim yöntemleri ve materyaller sağlanmasında beklentileri yeterince karşılamadıkları belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin, hem öğretim liderliği algılarında hem de bu liderliğin alt boyutlarına ilişkin algılarında birbirinden farklı sonuçlar vardır. Olumlu algılar, kuşaklararası iklim, kuşaklararası öğrenme ve diğer bazı değişkenler adına ve dolayısıyla tüm bu kavramların hedefi olan öğrenci öğrenmesi ve eğitimin amaçlarına ulaşması adına pozitif bir durumdur. Bu araştırmada da, öğretim liderliğinin kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenmeyle ilişkili olduğu görülmüştür. Öyleyse öğretmenlerin, öğretim liderliği algılarının düşük olduğu ya da yüksek olduğu okulların hangi özelliklerinden dolayı böyle bir algıya neden olduklarının tespiti, hem kuşaklararası iklim, hem kuşaklararası öğrenme, hem eğitim literatüründeki diğer kavramlar ve hem de okulun amaçlarına ulaşması açısından önem arz etmektedir. Çünkü sistem yaklaşımı açısından tüm bu kavramların birbirleriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin, kuşaklararası iklime ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenmeye

ilişkin araştırmaların eksikliği nedeniyle bu araştırmanın bazı bulguları, bazı araştırmaların yaş ve kıdem temelli verilerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Alanyazında belli yaş aralıklarının belli kuşaklara özgü değer, davranış ve algılara sahip olduğu kabulünden yola çıkarak bu araştırmada da yaş ve kıdem olgusu kuşak olgusuyla eşdeğer görülmüştür. Çünkü bugün okullarda ya da herhangi bir örgütte çalışan 55 yaş üstü ya da 25 yıl üstü kıdeme sahip bir çalışanın, Y kuşağından ya da Z kuşağından olma olasılığı yoktur. Tabi ki her kuşağın ortak/benzer bazı noktaları olabilir. Burada önemli olan, belirgin ve baskın algı, değer vb. özelliklerin esas alınması gerektiğidir. Bu noktadan bakıldığında Özer, Eriş ve Timurcanday Özmen (2013) ve Arsenault 'un (2004) bu konuya ilişkin kaygılarının çok da haklı olmadığı söylenebilir. Onlara göre, yaş ve kuşak kavramları arasındaki ayrımı yapmak kuşak farklılıklarını anlamak açısından önemli bir noktadır. Bu noktada herhangi bir sorun yoktur. Fakat onların, “kuşak üyeleri arasında paylaşılan ortak değer ve davranışların yaş ve olgunlaşmayla birlikte değişeceğini ve gözlemlenen farkların kuşakla değil yaş ile açıklanabileceğini iddia etmek yanılgıdır (yani tutum ve davranışlar yaşlılığın zorunlu, doğal sonucudur; o zaman kuşaktan çok yaş dönemleri baz alınıyor)” görüşlerinin haklılığı tartışılabilir. Aksi halde yapılan tüm kuşak sınıflamalarını yeniden gözden geçirmek ve bir kuşak sınıflaması yapamamak gibi durumla karşılaşılabilir. Burada önemli ve haklı görülebilecek bir nokta “yaşlılığın zorunlu ve doğal sonucu” olan tutum ve davranışlarla kuşaklara özgü tutum, değer, davranış, algı vb. karakteristik özellikleri ve davranışları iyi anlamak, ayırmak ve bilmek gerekliliğidir. Nitekim William Strauss ve Neil Howe'nin (1991) kuşakları tanımlamak için kullandığı kriterlerden biri de kuşak üyelerinin tarihte paylaştıkları ortak bir yaş noktasının esas alınması gerektiği vurgusudur. Çünkü bu kişiler, yaşamlarının aynı dönemini yaşarlarken aynı tarihi olaylar ve sosyal eğilimler ile karşılaşır (akt: Toruntay, 2011).

Gültekin, (2012) ve Tahaoglu (2007) yaptığı araştırmada, öğretmenler görev yaptıkları okulların örgüt iklimini tüm alt boyutlar bazında “kararsızım” şeklinde ifade etmişlerdir. Kavgacı (2010)'nın yaptığı “ilköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri” adlı araştırmada, okullardaki örgütsel iklimin samimilik boyutuna ilişkin bulgular, okulların öğretmenler tarafından ortanın üstü bir düzeyde samimi

olarak algılandığını göstermiştir. Özellikle yeni gelen öğretmenlerin, meslektaşları tarafından hoş karşılandığı ve pek fazla uyum sorunu yaşamadıkları tespit edilmiştir.

Görüldüğü gibi kuşaklararası iklime ilişkin öğretmen algıları yüksek düzeydedir. Bu durum seçilen evrende, Avrupa ve Amerikada olduğu kadar kuşaklararası önyargı, kalıpyargı ve çatışmaların olmadığı anlamına gelebilir. Bu da kuşaklararası çatışma ve önyargılardan kaynaklanan örgütsel zararların hiç olmazsa minimum düzeyde olduğunu gösterir. Tabi bu durumun sürekli böyle devam edeceği de söylenemez. Çünkü örgütlerde çatışma neredeyse kaçınılmazdır. Çatışmanın kuşaklararası farklılıklara dayanması ise problemin boyutunu ve müdahale biçimini de değiştirir. O yüzden öğretim lideri olan bir okul yöneticisinin rolleri arasına yeni bir kavramın girdiği söylenebilir. Bu kavramın adı “kuşaklararası iklim yönetimi”dir. Yani öğretim lideri olan bir okul yöneticisi, okulda kuşaklararası olumlu bir iklimi sağlamak ve çatışmaları engellemek ve yönetmekle yükümlüdür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin, kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Ünal (2014)’ın çalışmasındaki sonuçla benzerlik göstermektedir. Araştırmada, örgütsel öğrenme mekanizmalarının (toplantı ve eğitim gibi sosyal örgütsel düzenlemeler; raporlar ve öneri kutuları gibi) okullarda kullanılma düzeyinin orta noktanın üzerinde olduğu, bu durumun okullarda bilgiyi alma ve yayma boyutundaki etkinliklere yeterince yer verilmediği anlamına gelebileceği sonucuna ulaşılmıştır. KAÖ’nün de örgütsel öğrenme mekanizmalarından biri olabileceği, öğrenen öğretmen, öğrenen örgüt durumuna ve örgütsel öğrenme süreçlerine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu araştırmadaki bulgu, Polat ve Kazak (2015)’ın yaptıkları “İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası öğrenmeye ilişkin görüşleri” adlı nitel çalışmanın bulgularından farklılık göstermektedir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin KAÖ’ye ilişkin algılarının düşük olduğu genç ve yaşlı kuşaktan öğretmenlerin kendilerinden yeterince öğrenmeye istekli olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlar kuşaklararası öğrenmenin eğitim ortamlarında sınırlı olduğu (Gerpott ve Lehmann-Willenbrock, 2016) gerçeğini doğrular niteliktedir. Alanyazında genç ve yaşlı

öğretmenler arasında bilgi paylaşımının amaçlanmadığını, bilgi paylaşımının bir kuşaklararası aktivite olarak genellikle söz konusu ekibin kompozisyonunda bir kaza sonucu olduğunu gösterir çalışmalar da bulunmaktadır (Geeraerts, Vanhoof ve Bossche, 2016).

Polat ve Çiçek (2015a) tarafından yapılan “İlköğretim öğretmenleri arasında kuşaklararası öğrenme” isimli nitel araştırmada, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan farklı kuşaklardan öğretmenler arasında kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kuşaklararası öğrenmenin okullarda plansız (yapılandırılmamış) bir şekilde gerçekleştiği, KAÖ’nün, okullarda yapılandırılmamış bir öğrenme tarzı olarak sürmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polat ve Çiçek (2015b) tarafından yapılan “Öğretmenler arasında kuşaklararası öğrenmenin önündeki engeller” adlı bir başka araştırmada, okullarda genel olarak KAÖ sürecinin sorunsuz ve olması gerektiği kadar etkili bir şekilde devam etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında farklı bulgular da bulunmaktadır. Sabancı ve Şahin (2006)’in yaptığı araştırmada, farklı branşlardan sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenler, öğrenme öğretme süreci ve meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma konularında kendilerini yeterli algılamaktadır. Çamur (2006) tarafından yapılan “Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri” adlı araştırma sonuçları, öğretmenlerin okullarındaki öğrenme iklimini ortalamanın biraz üstünde algıladıklarını göstermiştir. Şahin (2010) çalışmasında, okullarda “diyalog ve takım halinde öğrenme” davranışlarının yüksek düzeyde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmıştır. Kuşaklararası öğrenmenin de diyalog ve birlikte öğrenme yoluyla gerçekleşebileceği göz önüne alındığında, yukarıdaki sonuçlar KAÖ uygulamalarına ışık tutabilir.

Sağır (2011) yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin kendilerini yenileyememeleri, öğretmenler arasında gerekli işbirliğinin sağlanamaması, bazı öğretmenlerin mesleki yeterlilik sorunun olması, mesleki yardım alma konusunda isteksiz davranmaları konularında görüş bildirmiştir. Ayrıca okul yöneticileri, öğretmenlerin kendilerini yenilemeyi ihtiyaç olarak görmediklerini

ve bu nedenle mesleki yayınları takip etmediklerini, okulda arkadaşlıkların yetersiz olması nedeniyle sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasına engel olduğunu ve okulda gruplaşmaların olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Sonuç olarak çalışmalar, öğretmenlerin diğer kuşak meslektaşlarından olan bilgi taleplerinin ve bilgi akışının, onların tutum, beceri ve bilgileriyle ilgili algılarını etkilediğini göstermektedir (Geeraerts, Vanhoof ve Bossche, 2016). Gerpott ve Lehmann-Willenbrock (2016)'un çalışmasındaki bulguya da dayalı olarak, aslında farklı kuşakların farklı uzmanlık, pratik, sosyal ve meta-bilişsel bilgiye sahip oldukları ve farklı zamanlarda farklı bilgi türlerinin alışverişinde oldukları söylenebilir.

Görüldüğü gibi öğretmenler açısından öğrenme, mesleki gelişimi sağlamanın ön koşullarından biridir. Mezun olduktan sonra uzun yıllar hiçbir akademik dergiyi takip etmeyen, kitap okumayan, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine inanmayan ve katılmayan, kısaca kendisini yenileyemeyen ve değişime kapalı olan bir öğretmen için kuşaklararası öğrenme bir fırsattır. Bu yolla daha eski kuşak öğretmenler yeni bilgi ve yeterlikleri genç kuşak öğretmenlerden sağlarken, aynı zamanda onlara bilgi birikimlerinden, deneyimlerinden yararlanma fırsatlarını da vermiş olurlar. Bu analizden yola çıkarak, aynı zamanda birer öğretim lideri olması gereken okul yöneticilerinin, okullarda KAÖ'nün gerçekleşmesini sağlayacak yapı ve süreçleri kurması ve geliştirmesi gereğinden söz edilebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretim liderliği ve kuşaklararası iklime ilişkin korelasyon değerleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğretim liderliği ile kuşaklararası iklim arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının örgüt iklimini yordayan bir değişken olduğunu göstermektedir (Ayık ve Şayir, 2014). Liderlik stillerinin pozitif bir okul iklimi oluşturmada önemli rolü vardır (Pepper ve Thomas, 2002). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, okulun genel iklimi üzerindeki önemli

etkisinin yanı sıra personel ve öğrenciler arasındaki etkileşim üzerinde de etkisi vardır (Villani, 1996). Alanyazında öğretim liderliği ile kuşaklararası iklimin ilişkisini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte liderlik ve iklimle ilgili araştırmalarda, öğretmenlerin yaş ve görev süreleri baz alınarak, farklı kuşak öğretmenlerin görüşlerini yansıtacağı düşüncesiyle, araştırmada bu sonuçlara yer verilmiştir. Bulach, Lunenburg ve McCallion (1994)'un yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik tarzı ile örgüt iklimi arasında korelasyon olmadığı yani okulun ikliminin liderlik tarzına bağlı olmadığı tespit edilmiştir (akt; Chirichello, 1997). Oyetunji (2006), Bostwana'da bulunan ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmış ve ortaöğretim kurumlarındaki okul iklimi ile liderlik stilleri arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca alanyazında çeşitli liderlik stilleri ile örgüt iklimi arasında anlamlı pozitif bir korelasyon olduğuna ilişkin çalışmalar da (Ansari, 1990; Eustace ve Martins, 2014; Dele, Nanle ve Abimbola, 2015; Wonkalasin, Bouphan ve Ngang, 2013) bulunmaktadır.

Araştırmanın bu sonucu, Ayık ve Şayir (2014)'in “Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki” adlı çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada da yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının örgüt iklimini yordayan bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Tahaoğlu (2007)'nin yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik rolleri ile örgüt ikliminin tüm boyutları arasında pozitif, doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Gültekin (2012)'in yaptığı “okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi” adlı araştırmada, etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik ile örgüt iklimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öğretim liderliği alt boyutları ile kuşaklararası iklime ilişkin korelasyon değerleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre: Öğretim liderliği alt boyutları ile kuşaklararası iklim arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Öğretim liderliğinin alt boyutlarından amaçları iletme, teşvikler sağlama ve destek sağlama boyutları ile kuşaklararası iklim arasında orta düzeyde, diğer boyutlarla arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretim liderliğinin kuşaklararası iklimi yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretim liderliği, kuşaklararası iklimin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Öğretim liderliğinin alt boyutlarının, kuşaklararası iklimi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, “mesleki gelişimi teşvik, kaynakları sağlama ve öğretimi denetleme” alt boyutları ile kuşaklararası iklim arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Amaçları iletme, teşvikler sağlama ve destek sağlama ile kuşaklararası iklim arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Alanyazında liderlik ve iklim konusunda, farklı alt boyutlar ele alınarak çalışmalar yapılmıştır. Burada önemli olan nokta, hangi alt boyutlar olursa olsun liderliğin okul iklimiyle olan ilişkisi noktasına dikkat edilmesi gerektiğidir. Bu noktadan bakıldığında, Ayık ve Şayir (2014)’in araştırmasında, örgüt iklimi boyutlarının öğretim liderliğinin bütün boyutlarıyla pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki gelişimi teşvik, kaynaklar sağlama ve öğretimi denetleme, kuşaklararası iklimi pozitif yönde düşük düzeyde; amaçları iletme, teşvikler sağlama, destek sağlama alt boyutları kuşaklararası iklimi pozitif yönde orta düzeyde yordamaktadır. Bu sonuçlara göre, öğretim liderliğinin tüm alt boyutlarının, kuşaklararası iklim üzerinde bir etkiye sahip oldukları anlamına gelir.

Görüldüğü gibi, öğretim liderliği ve alt boyutları ile kuşaklararası iklim arasında pozitif yönlü ilişki vardır. Araştırmanın kavramsal kısmında da belirtildiği gibi, öğretim liderliğinin, öğrenci başarısı, bağlılık, motivasyon, örgüt iklimi vb. bir çok değişken ile ilişkisinin olduğu bilinmektedir. Yukarıdaki sonuçlar okul yöneticilerinin daha fazla öğretim liderliği davranışları sergilemesi gerektiğini göstermektedir. Bu yüzden okullarda öğretim liderliğinin önündeki engelleri azaltan ya da kaldıran uygulamaların üst birimlerce ele alınması ve gerekli kolaylıkların sağlanması gerekir.

Yordayıcı değişkenlerin, yordanan değişken üzerindeki göreceli önem sırası: Amaçları iletme, teşvikler sağlama, öğretimi denetleme, mesleki gelişimi teşvik, destek sağlama, kaynaklar sağlama şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre amaçları iletme, teşvikler sağlama, öğretimi denetleme alt boyutlarının, bağımlı değişken olan kuşaklararası iklim üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretim liderliği ve kuşaklararası öğrenmeye ilişkin korelasyon değerleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğretim liderliği ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki vardır. Öğretim liderliği, kuşaklararası öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretim lideri olarak bir okul yöneticisi, okul toplumunda öğrenme ikliminin oluşturulmasında (Chirichello, 1997) ve öğretme-öğrenme süreçlerini iyileştirmede hayati role sahiptir (Tedla, 2012). Okul yöneticileri, kuşaklararası öğrenme için resmi ve gayri resmi fırsatları desteklemede önemli bir rol oynayabilir (Geeraerts, Vanhoof ve Bossche, 2016). Kısaca, öğretmen öğrenmesine ilişkin koşulların sağlanmasında okul sisteminin tüm seviyelerinde okul liderleri sorumludur (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008). Okul yöneticileri, öğrenme zaman ve ortamlarını geliştirmek ve verimli enformasyon sürecini sağlamak için gerekli öğrenme kültürünü oluşturmada önemli rollere sahiptirler (Schechter, 2008; akt: Ünal, 2014). Bunu yaparken her kuşağın farklı özelliklerinin, olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu bilerek yaklaşması tüm kuşak üyelerinin motivasyonunu olumlu etkileyecek ve verimliliklerini yükseltecektir (Ceylan, 2014). Graczewski, Knudson ve Holtzman (2009), yaptıkları araştırmada okul liderliğinin belirli yönleri ile okuldaki mesleki öğrenim olanakları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kruger (2003)'ın yaptığı araştırmada, öğretim liderliğinin okullarda öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, Tedla (2012)'nin yaptığı araştırmada, bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin öğretme ve öğrenme süreci için yeterli iklimi sağlayamadığı tespit edilmiştir. Aktepe ve Buluç (2014) yaptığı araştırmada, öğretim liderliğinin “olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulması” ile ilgili boyutunda, okul yöneticilerinin yeteriz oldukları

saptanmıştır. Öğretmenler, okul yöneticilerinin çeşitli konularda yeterli desteği sağlayamadıklarını bildirmişlerdir. Ergen (2013)'in yaptığı araştırmada, öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticileri öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını “çoğunlukla” düzeyinde göstermektedirler. Gül (2007), yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin, “mesleki gelişmeyi sağlayacak kitap, dergi süreli yayınları okula getirme ve seminer, konferans, belgesel gibi etkinlikler düzenleme” ile “meslek içinde kendini geliştiren öğretmenleri ödüllendirme” ve “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için uzman kişileri okula davet etme” ile ilgili sorulara, nadiren düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili kongre, konferans ve seminerlere gönderme ile ilgili soruya ise, sık sık düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmamızda, öğretim liderliği ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunması, belki de yukarıdaki durumlara benzer nedenlerden dolayı öğretmen algılarının olumsuz olmasına neden olmuş olabilir.

Öğretim liderliğinin tüm alt boyutları ve kuşaklararası öğrenme arasında da pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Öğretim liderliğinin alt boyutlarının kuşaklararası öğrenmeyi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, mesleki gelişimi teşvik, kaynaklar sağlama, öğretimi denetleme ve destek sağlama alt boyutları ile kuşaklararası öğrenme arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Amaçları iletme, teşvikler sağlama ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki vardır. Mesleki gelişimi teşvik, kaynaklar sağlama, öğretimi denetleme ve destek sağlama, kuşaklararası öğrenmeyi pozitif yönde düşük düzeyde; amaçları iletme, teşvikler sağlama alt boyutları ise kuşaklararası öğrenmeyi pozitif yönde orta düzeyde yordamaktadır. Bu bulgular, okul yöneticilerinin okulun öğrenme iklimi üzerinde özellikle de kuşaklararası öğrenme üzerinde daha fazla çaba göstermeleri gerektiği anlamına gelmektedir.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmesi amacıyla, eğitim alanında yapılan çalışmaları, araştırmaları ve yenilikleri öğretmenlerin öğrenmesi için sayısız fırsatlara sahiptir. Okul yöneticileri, okul içinde öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlarken, okul dışında da yapılabilecek çalışmaların olanaklarını yaratmaya ve öğretmenlerin bu çalışmalara katılmalarını sağlamaya gayret etmelidir. Öğretmenleri, uygun çalışmalara yönlendirmelidir (Rüzgar, 2010). Gül (2007)'ün

yaptığı araştırmada, öğretmenler, okul yöneticisinin, öğretmenlerin birbirleriyle bilgilerini, deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamları nadiren düzeyinde hazırladığı görüşündedirler. Yani okul yöneticileri öğretmenlere nadiren bilgi, deneyim paylaşabilecekleri ortamlar hazırlamaktadır. Eğriboyun (2004)'un ortaöğretim kurumlarında yaptığı araştırmada ise okul yöneticilerinin, sürekli öğrenme için uygun ortamlar hazırladıkları ve bilgi akışını ve iletişimi geliştirmek için çalıştıkları saptanmıştır. Öğretmenlere, okullarında yani iş başında öğrenme fırsatlarının sağlanması en az maliyetli öğrenme fırsatları olarak görülebilir. Okul liderleri, okulda öğretmenler arasında işbirliğini sağlayarak işbaşı öğrenme fırsatlarını geliştirmeye ve bu konuda daha fazla zaman ayırmaya dikkat etmelidir (Parise ve Spillane, 2010).

Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki göreceli önem sırası: Amaçları iletme, teşvikler sağlama, kaynaklar sağlama, öğretimi denetleme, mesleki gelişimi teşvik, destek sağlama şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre; amaçları iletme, teşvikler sağlama alt boyutlarının, kuşaklararası öğrenme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Yani örneklem dâhilindeki öğretmenler açısından, farklı kuşak öğretmenler tarafından okulun amaçlarının farkında olunması ve okul yöneticisi tarafından teşvikler sağlanması, kuşaklararası öğrenme üzerinde daha olumlu sonuçlar doğurabilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okulda kuşaklararası iklim ile kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlara bakıldığında, *kuşaklararası iklim ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Örgüt iklimi ve öğrenme önemli ölçüde ilişkilidir. Yani öğrenme, örgüt ikliminden etkilenen bir durumdur (Thompson, 2012). Araştırmalar, örgüt ikliminin örgüt içinde daha yüksek derecede bilgi paylaşımı ve uygulamasını teşvik edebildiğini fakat bunu sosyal etkileşimin arabulucu etkisiyle gerçekleştirdiğini göstermektedir (Chen ve Huang, 2007). Etkili bir okul iklimi, öğrenme ortamı üzerinde önemli etkilere sahip olabilir (Pepper ve Thomas, 2002). Gül (2007)'ün yaptığı araştırmada, öğretmenler, okul yöneticisinin okulun ve öğretmenlerin gelişimini sağlamak için okul dışı etkinlikleri nadiren*

düzeyinde düzenlediğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğrenmenin gerçekleşmesi için okulda olumlu bir sosyal çevrenin olması gerekir. Bu olumlu sosyal çevre, gerektiğinde bireysel yardımların sağlanması ve okulda temel güven seviyesinin sağlanması yoluyla gerçekleşir. Öğretmenlerin sahip olduğu pozitif sosyal sermaye, genç ve yaşlı öğretmenler için önemli öğrenme fırsatları sağlayabilir (Boström, 2003). Okul dışı etkinliklerin, öğretmenler arasındaki informal ilişkileri, iletişimi, ilişkileri ve güveni daha da geliştireceği söylenebilir. Okul dışı etkinlikler, öğretmenler arasındaki özellikle farklı kuşaklardan öğretmenler arasındaki önyargıları azaltmak ya da önlemek için birer fırsat olabilir. Böyle bir sonuç, okulda olumlu kuşaklararası iklime katkı sağlayarak, kuşaklararası önyargıları azaltıp, işbirliğini, iletişimi ve kuşaklararası öğrenmeyi güçlendirebilir. Kuşaklararası iklim, kuşaklararası öğrenmeyi pozitif yönde orta düzeyde yordamaktadır. Buradan çıkarılacak bir sonuç, okulda ya da okul dışındaki olumlu sosyal etkileşimin ve iletişimin, okulda kuşaklararası iklimi, bunun da kuşaklararası öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceğidir.

Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki göreceli önem sırası, kuşaklararası iklim ve öğretim liderliği şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre, kuşaklararası iklimin, bağımlı değişken olan kuşaklararası öğrenme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Bu anlamlılık, okul yöneticileri açısından yeni bir sorumluluk alanının açılmış olması anlamına gelebilir. O da, kuşaklararası olumlu iklimi sağlayıcı okul ortamlarını, etkinliklerini ve süreçlerini iyi yönetmek. Okul yöneticileri tarafından, kuşaklararası olumlu iklimi sağlayıcı etkinlik ve uygulamalar, sadece kuşaklararası öğrenme açısından değil, diğer kuşaklararasılıkla ilgili kavramlar (kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası işbirliği, kuşaklararası iletişim ve kuşaklararası çatışma vb.) açısından da olumlu sonuçlar doğurabilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretim liderliği ile kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkide kuşaklararası iklimin aracılık rolüne ilişkin sonuçlara bakıldığında, *öğretim liderliği ve kuşaklararası öğrenme, öğretim liderliği ve kuşaklararası iklim arasındaki ilişkiler anlamlıdır.*

Öğretim liderliği, kuşaklararası öğrenmeyi ve kuşaklararası iklimi anlamlı biçimde yordamaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, kuşaklararası iklimin, öğretim liderliği ile kuşaklararası öğrenme arasında aracı değişken olduğu istatistiksel olarak kanıtlanmıştır. Modelin bu halinin tümüyle aracı model olduğu söylenebilir. Aracı değişkenler, modele dâhil edilmeden önce anlamlı olan ilişki, aracı değişkenin etkisiyle kuşaklararası öğrenme ve kuşaklararası iklim arasındaki ilişkiyi anlamsız duruma getirmiştir. Modele göre, öğretim liderliği değişkeninin kuşaklararası öğrenme üzerindeki etkisi dolaylıdır ve bu dolaylı etki kuşaklararası iklim tarafından sağlanmaktadır. Alanyazında örgüt ikliminin liderlik ve farklı değişkenler açısından arayordayıcı olduğunu gösteren çalışmalar (Isaksen ve Akkermans, 2011) olmakla beraber, kuşaklararası öğrenmeyle öğretim liderliği arasında arayordayıcı değişken olduğuna ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Macneil, Prater ve Busch (2009)'un çalışması, okul yöneticilerinin, okul iklimiyle etkileşimde bulduklarında ve uyumu destekleyecek yapılar inşa ettiklerinde, iklimin, öğrencilerin öğrenmelerini daha etkili bir şekilde artıracığını göstermiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak, okulda kuşaklararası iklimin olumlu olmasının, kuşaklararası öğrenmeye katkı sağlayacağı söylenebilir. Kuşaklararası öğrenme yoluyla da okulda farklı kuşak öğretmenler arasında, bilgi ve deneyim alışverişi yoluyla, öğrenme ve öğretme süreçlerine katkıda bulunulabileceği söylenebilir. Bu durumun da, öğrenci öğrenmesi ve gelişimine, yani öğrenci açısından, okulun nihai hedefi olan çıktılar üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği söylenebilir.

Öğretim liderliğinin alt boyutları ile kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkide kuşaklararası iklimin aracılık rolüne ilişkin bulgulara bakıldığında, TS ve Aİ değişkenlerinin, kuşaklararası öğrenmeyi anlamlı biçimde yordadığı yani TS ve kuşaklararası öğrenme, Aİ ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmüştür. MGT, KS, ÖD, DS değişkenleri ile kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiler ise anlamsız olarak bulunmuştur. Öğretim liderliği alt boyutlarını, kuşaklararası iklimi ve kuşaklararası öğrenmeyi sağlaması açısından ele almak, bir öğretim lideri olması gereken okul yöneticisi açısından, aslında çok önemli sorumlulukların olduğu anlamına gelir. Çünkü öğretim liderliğine ilişkin her

bir boyut, okul yöneticisi açısından karşılanması ve yerine getirilmesi oldukça süreklilik gösteren zorlu işlerdir. Bu zorlu işlerin en önemli çıktılarından biri kuşaklararası öğrenme üzerinde görülürken, bu çıktıları sağlamada kuşaklararası iklimin aracı rolü de unutulmamalıdır.

TS ve kuşaklararası iklim arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu yani TS değişkeninin, kuşaklararası iklimi anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. MGT, KS, ÖD, AI, DS değişkenleri ile kuşaklararası iklim arasındaki ilişkiler ise anlamsız olarak bulunmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde aracılık testinin birinci ve ikinci koşullarını yalnızca TS alt boyutunun sağladığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, kuşaklararası iklimin, öğretim liderliğinin alt boyutu olan TS ile kuşaklararası öğrenme arasında aracı değişken olmadığı görülmüştür.

Öneriler

Uygulayıcılara Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları göstermelerine ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu algı, okullarda daha yüksek düzeye getirilebilir. Bunun için okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, mesleki gelişimlerini sağlayacağı seminer, konferans gibi etkinlikler düzenlemesi, uzman kişileri okula davet etmesi; seminerlere öğretmenleri göndermesi konularındaki çabaları öğretim liderliği rollerini güçlendirmeleri bakımından yararlı olabilir.
2. Araştırmada öğretmenlerin, kuşaklararası iklime ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin açık iklime benzer bir açık kuşaklararası iklimi okulda hâkim kılmaya çalışması önemlidir. Okul yöneticileri, okulda kuşaklararası olumlu iklimi etkileyen ve kuşaklararası engellemelere, negatif duygulanıma, iletişimsizliğe ve çatışmalara neden olan durumları iyi yönetmesi, okulda kuşaklararası iklim algısının daha da yükselmesine katkıda bulunabilir.

3. Araştırmada öğretmenlerin, kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlere, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve öğrenme yoluyla sağladıkları katkıların, okulun hedeflerini gerçekleştirmede ne kadar yararlı olduğu hakkında geribildirim sağlanması bu algıyı daha da yükseltebilir.
4. Öğretim lideri olan okul yöneticisi kuşaklararası öğrenme algılarının daha da yükseltilmesi için farklı kuşaklardan öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşımlarını teşvik etmeli, bu konuda belirgin rol üstlenen öğretmenleri, geçerli ve güvenilir yöntemlerle ödüllendirmelidir. Ödüller sembolik değil, gerçekten teşvik edici nitelik ve çeşitlilikte olmalıdır.
5. Araştırmada, öğretim liderliği ile kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki; kuşaklararası iklim ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları gösterme düzeyleri artarsa okulda kuşaklararası iklimin ve kuşaklararası öğrenmenin artacağı söylenebilir. Bunun için okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini kısıtlayan yasal/bürokratik engellerin ortadan kaldırılması ve yukarıda ifade edilen öğretim liderliği rollerini yerine getirebileceği koşulların sağlanması önem arz etmektedir.
6. Farklı kuşak öğretmenlerin aralarındaki ilişkilerin düşük olması, şüphesiz okullarda kuşaklararası iklimi olumsuz etkileyecek ya da oluşturulmaya çalışılan olumlu iklimi engelleyecektir. Bu nedenle okul yöneticilerinin, öğretmenler arasında sosyal ilişkileri ve dayanışmayı artırıcı, birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlayacağı okul içi ve okul dışı faaliyetlere önem vermeleri okuldaki kuşaklararası iklime yansıtacaktır.
7. Olumlu bir kuşaklararası iklim kuşaklar arasında daha fazla bilgi alışverişine zemin hazırlar. Güven ortamı gelişir ve bilgi paylaşımı artar. Bu da okulun ya da eğitim sisteminin yakın ve uzak hedeflerine ulaşmasına olumlu katkılar

sağlayabilir. Bu nedenle öğretmenler için, kuşaklararası öğrenmeye ilişkin farkındalığın geliştirilmesine yönelik seminerler, hatta öğretmenler arası uygulamalar (mentorluk, koçluk, rehberlik vb.) yapılabilir.

8. Bütün kuşak gruplarının, eğitim sistemimizin, dolayısıyla okulların amaçlarının yerine getirilmesinde, farklı ve güçlü yönlerinden yararlanılabileceği unutulmamalıdır. Farklı kuşak gruplarının güçlü ya da zayıf yönlerinin okul yöneticilerince teorik olarak bilinmesi, pratikte kolaylıklar sağlayabilir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırmada, Amerika temelli kuşak sınıflaması esas alınmıştır. Yerli alanyazında tüm kuşakların sınıflanmasına ilişkin yeterli veri yoktur. Kültürümüze özgü BB, X, Y ve Z kuşaklarının tespitine yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Araştırma seçilen evren/örneklem ile sınırlıdır. Böyle bir araştırma, Türkiye genelinde de yapılabilir.
3. Okullarda kuşaklararası öğrenme fırsatlarını sağlayacak ortam ve uygulamaların neler olabileceği, öğretmenlerin hangi uygulamaları cazip bulup, gönüllü ve doğal katkı sağlayabileceği araştırılabilir.
4. Araştırma, farklı desenlerde nitel ve nicel veri toplama yöntem ve araçlarıyla da gerçekleştirilebilir.
5. Daha spesifik verilere ulaşmak amacıyla sadece ilkokullarda, ortaokullarda ya da ortaöğretim kurumlarında ya da üniversitelerde gerçekleştirilebilir.
6. Karşılaştırma açısından devlet ve özel okullar ayrımına gidilerek bir araştırma yapılabilir.

7. Araştırma, öğretim liderliğinin, okulda kuşaklararası işbirliği, kuşaklararası dayanışma ya da kuşaklararası çatışma değişkenleriyle olan ilişkisini ele alarak da, hem nitel hem de nicel yöntemlerle çalışılabilir.
8. Okullarda, sadece kuşaklararası iklimi belirlemeye yönelik nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Abrams, D., Eller, A. & Bryant, J. (2006). An age apart: The effects of intergenerational contact and stereotype threat on performance and intergroup bias. *Psychology and Aging, Copyright 2006 by the American Psychological Association, 21(4)*, 691–702. 0882-7974/06/\$12.00 DOI: 10.1037/0882-7974.21.4.691.
- Adejumobi, F. T. & Ojikutu, R. K. (2013). School climate and teacher job performance in Lagos state Nigeria. *Discourse Journal of Educational Research, 1(2)*, 26-36.
- Adeniji, A. A. (2011). *Organizational climate and job satisfaction among academic staff in some selected private universities in southwest Nigeria*. Unpublished Doctoral Thesis, Covenant University, Ota, Ogun State, Nigeria.
- Adeogun, A. A. & Olisaemeka, B. U. (2011). Influence of school climate on students' achievement and teachers' Productivity for Sustainable Development. *US-China Education Review, ISSN 1548-6613, 8(4)*, 552-557.
- Adıgüzel, O., Batur, H. Z. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(19)*, 165-182.
- Ağacık, K. (2011). *Kütahya'da faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarında örgütsel iklimin örgütsel bağlılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Ahmedizadeh, Z., Hefzollesan, M., Ghaleghir, S., Yadollahzadeh, R. & Heydarinezhad, S. (2014). Investigating the relation between organizational climate and organizational citizenship behavior in the physical education offices employees in Mazandaran Province. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. 5*, 74-78. doi: 10.6084/m9.figshare. 971133.
- Akçay Kızılkaya, H. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Akdemir, A., Konakay, G. ve Demirkaya, H., Noyan, A., Demir, B. ve Ağ, C. ve diğerleri. (2013). Y kuşağının kariyer algısı, kariyer değişimi ve liderlik tarzı beklentilerinin araştırılması. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2(2)*, 11-42.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 1-12.
- Aksu, A., Gemici, Y. ve İşler, H. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim. 172*. 55-71.
- Aktepe, V. ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *GEFAD/GUJGEF 34(2)*, 227-247.

- Aktif Yaşlanma ve Kuşaklararası Dayanışma. (2012). *Avrupa birliği eğitim ve gençlik programları merkezi başkanlığı, hayatboyu öğrenme programı (LLP) grundtvig konulu izleme toplantısı*, Gaziantep.
- Alfano, C. J. (2008). Intergenerational learning in a high school environment. *International Journal of Community Music*, 1(2), Intellect Ltd Article. English language. doi: 10.1386/ijcm.1.2.253/1.
- Al-Khasawneh, A. L. (2013). Effect of organizational climate on job turnover of employees at tourism hotels in petra region of jordan. *American Journal Of Social And Management Sciences* Issn Print: 2156-1540, Issn Online: 2151-1559, doi:10.5251/ajms. 4(2), 54-62.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alphan Şentuna, D. A. (2007). *Değişen liderlik rolleri perspektifinde okul yöneticilerinin öğretmen performansını yönetmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri Beyoğlu ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- American Hospital Association. (2014). *Managing an intergenerational workforce: Strategies for health care transformation*. (Committee on Performance Improvement). Chicago, IL: Health Research & Educational Trust.
- Amjad, A. & Bhaswati, P. (2014). Influence of organizational climate and organizational culture on managerial effectiveness: An inquisitive study. *The Carrington Rand Journal of Social Sciences*, ISSN 2203-2967, 1(2), 1-20.
- Anar, T., Anar, S., Zhanar, S. & Serik, M. (2015). Teachers" role in creating of a positive school climate. *Global Illuminators Publishing, Full Paper Proceeding MI-BEST, 1*, 165-170. ISBN: 978-969-9948-10-7.
- Andersen, T. M. (2008). Increasing longevity and social security reforms-A legislative procedure approach. *Journal of Public Economics*, 92(3), 633-646.
- Ansari, M. A. (1990). *Leader behavior and organizational effectiveness: The moderating effect of organizational climate*. This chapter was published in A. Hassan & S. K. Singh (Eds.), *Organizational research in Indian perspective* (pp.9-35). Northern Book Center, New Delhi.
- Arsenault, P. M. (2004). Validating generational differences: A legitimate diversity and leadership issue. *The Leadership and Organization Development Journal*, 25, 124-141.
- Arslan, Y. ve Polat, S. (2016). Eğitim örgütlerinde kuşaklar arası çatışma: Nedenleri ve başa çıkma yaklaşımları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 263-282.
- Arslantaş, C. C. ve Dikmenli, O. (2007). Öğrenen organizasyon anlayışını benimseyen firmalarda örgütsel bütünleşmeyi sağlayan unsurların etkisini belirlemeye yönelik görgül bir çalışma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 74-98.
- Atwal, K. (2013). Theories of workplace learning in relation to teacher professional learning in UK primary schools. *Research in Teacher Education*, 3(2), 22-27.
- Aydın, İ. P. (2002). *Yönetsel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. Z. (2008). "Kuşaklar arası çatışma mı? Uyum mu?". *Anadolu Gençlik*, 100, 16-17. <http://www.mehmetzekiaydin.com/alimalarim/2008-51.pdf>. Erişim Tarihi: 12.01.2016.

- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları: 46.
- Aydın, F. (2010). *Özel okullardaki okul ikliminin öğretmen ve öğrenci algılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, G. Ç. ve Başol, O. (2014). X ve Y kuşağı: Çalışmanın anlamında bir değişme var mı?. *Electronic Journal of Vocational Colleges-December*, 1-15.
- Aydoğmuş, C. (2011). *Kişilik özellikleri ile iş tatmini ilişkisi üzerinde psikolojik güçlendirme ve dönüşümcü liderlik algısının etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aygenoğlu, K. (2015). *X ve y kuşaklarının kurumsal iş hayatında insan kaynağı açısından stratejik yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 253-279.
- Babu, A. & Kumari, M. (2013). Organizational climate as a predictor of teacher effectiveness, *European Academic Research*, 1(5), ISSN 2286-4822, www.euacademic.org Impact Factor: 0.485 (GIF).
- Bai, N. (2014). The relationship between school organizational climate and physical education teachers' burnout (Case study: Ramian-Iran). *Euro. J. Exp. Bio.*, 4(1), 600- 602.
- Baily, C. (2009). Reverse intergenerational learning: a missed opportunity? *AI & Soc*, 23:111–115 DOI 10.1007/s00146-007-0169-3, 11-115.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul, okul geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık. 3. Baskı.
- Balcı, Y. (2009). *“İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi”*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Barrasa, A. (2006). *Integrating leadership behavior and climate perceptions in teamwork: antecedents, structure, and influence on work groups' innovation, satisfaction, and effectiveness in organizations*. Unpublished Doctoral Thesis, Complutense University Of Madrid Faculty Of Psychology Department Of Social Psychology, Madrid, Spain.
- Baş, T. (2001). Anket: Anket nasıl hazırlanır, nasıl uygulanır, nasıl değerlendirilir? Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Baybora, D. (2010). Çalışma yaşamında yaş ayrımcılığı ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yaş ayrımcılığı düzenlemesi üzerine. *Çalışma ve Toplum*, (1), 33-58.
- Bayhan, V. (2014). Milenyum veya (Y) kuşağı gençliğinin sosyolojik bağlamı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 8-25.

- Bayraker, B. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bayram, F. ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Bitsani, E. (2013). Theoretical approaches to the organizational culture and the organizational climate: Exploratory research examples and best policies in health care services. *Journal of Human Resource Management*, 1(4), 48-58. doi: 10.11648/j.jhrm.20130104.11.
- Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13(4), 437-466.
- Bora, N. (2010). *Uluslararası bakatorya diploma programının (IB) öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boström, A. K. (2003). Lifelong learning, intergenerational learning, and social capital. *Institute of International Education*, Stockholm University.
- Bozak, A., Yıldırım, M. C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Bozdoğan, K. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun öğrenme ikliminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011): İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Boztaş, K. (2007). *Malatya Polis Meslek Yüksekokulu'nun örgütsel iklimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Brătianu, C. & Orzea, I. (2012). Intergenerational learning as an entropy driven process. *Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society*, 7(4), 603-612.
- Brătianu, C. (2014). Proceedings of the 11th international conference on intellectual capital, knowledge management and organizational learning ICICKM. (Ed. Rooney, J. & Murthy, V.) The University of Sydney Business School, Australia.
- Brennan, K. & Clarke, A. (2011). Intergenerational learning in a teacher education context: The Jared phenomenon. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 125-137.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. NY: Guilford Publications, Inc.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Cabanillas, C. (2011). Intergenerational learning as an opportunity to generate new educational models. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(2), 229–231.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Canatan, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, (1), 62-71.
- Castro, M. & Martins, N. (2010). The relationship between organisational climate and employee satisfaction in a South African information and technology organisation. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 36(1), Art. 800, 9 pages. DOI: 10.4102/sajip.v36i1.800.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan, A. (2014). *X ve Y Kuşağı öğretmenlerin ideal liderlik algıları: Fatih ilçesi ilköğretim okullarında bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chen, C. J. & Huang, J. W. (2007). How organizational climate and structure affect knowledge management—The social interaction perspective. *International Journal of Information Management*, 27, 104–118.
- Cherri Ho. C.Y. (2010). Intergenerational learning (Between Generation X & Y) in learning families: A narrative inquiry. *International Education Studies*, 3(4), 59- 72.
- Chinthala, G. (2014). Organizational climate a predictor of job satisfaction among teachers. *International Journal of Research (IJR)*, 1(6), ISSN 2348-6848.
- Chirichello, M. P. (1997). *A study of the preferred leadership styles of principals and the organizational climates in successful public elementary schools in New Jersey*. Unpublished Doctoral Thesis, Seton Hall University, New Jersey, USA.
- Cihan Çalışkan, S. (2008). *Yöneticilerin bireysel yetkinliklerinin liderlik tarzları ve lider üye etkileşimine verdikleri önem üzerindeki etkileri ve bu etkileşimde kültürel varsayımların rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Clegg S. R. & Bailey J. R. (n. d.). *Organizational Climate. Preprint version, Later published as Organizational Climate*. In S. R. Clegg & J. R. Bailey (Eds.), *International Encyclopedia of Organization Studies*, Thousand oaks, CA: Sage Publications.
https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:134188/OC_final_revised.3, 1028-1030. Erişim tarihi: 14.06.2015.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Corrigan, T., Mcnamara, G. & O'hara, J. (2013). Intergenerational learning: A valuable learning experience for higher education students. *Eurasian Journal of Educational Research*, Issue 52, 117–136.
- Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çamur, E. (2006). *Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri (Manisa Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Çandar, H. ve Şahin, A. E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education]* 44, 109-119.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: bir araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 23-39.
- Çelik, V. (1999) *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, M. (2014). *Hizmet sektöründeki Y kuşağı çalışanlarının iş hayatındaki beklentileri (İstanbul Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumunu arasındaki ilişki (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Yay.
- Daloğlu, E, S. (2013). *Çalışma algısı üzerine kuşaklararası bir analiz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Danish Technological Institute. (2012). *Learning for active ageing and intergenerational learning: Final Report*. DG Education and Culture, December, 9–34.
- Dele, A. O. Nanle, M. & Abimbola, O. S. (2015). Impact of leadership style on organizational climate in the Nigerian insurance industry. *International Journal of Business and Industrial Marketing*, 1(3), 45-52.
- Demir, M. (2011). İş yaşamında ayrımcılık: Turizm sektörü örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 760-784.
- Demiral, E. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin eğitimsel liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demiral Yılmaz, N. (2010). *Tıp öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarının; akademik özyeterlik, hekimlik mesleğine yönelik tutum ve akademik başarı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demirkaya, H., Akdemir, A., Karaman, E. ve Atan, Ö. (2015). Kuşakların yönetim politikası beklentilerinin araştırılması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 186-204.
- Dennis, H. & Thomas, K. (2007). Ageism in the workplace. *Generations*, 31(1), 84-89.
- Dereli, B. ve Toruntay, H. (2015). Örgütlerde kuşakların iş değerleri, motivasyon ve mentorluk kavramlarına dayalı yönetimi. *T.C. İstanbul Ticaret Üniversitesi Dış Ticaret Enstitüsü, Working Paper Series, Tartışma Metinleri*, WPS NO/03/2015-05, 1-11, İstanbul.

- Douglas, S. M. (2010). *Organizational climate and teacher commitment*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Dönmez, M. (2008). *Resmi ilköğretim okulları müdürleri ile özel ilköğretim okulları müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılması (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dönmez, B. ve Korkmaz, M. (2011). Örgüt kültürü-örgütsel iklim ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 169-186.
- Duff, C. (2009). *Perceptions of belonging among older adult learners in an intergenerational classroom*. Unpublished Doctoral Thesis, Capella University, Minneapolis, USA.
- Durmuş, E. (2013). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Eğriboyan, D. (2004). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğrenen örgüt uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ellis, T. I. (1988). School Climate. *Research Roundup*, 4(2), 1-6. Information Analyses - ERIC Information Analysis Products (071) - Collected Works - Serials (022).
- Emre Çağlar, M. (2008). *Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Enueme, C. P. & Egwunyenga, E. J. (2008). Principals' instructional leadership roles and effect on teachers' job performance: A case study of secondary schools in Asaba Metropolis. *Kamla-Raj, J. Soc. Sci.*, 16(1), 13-17.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erden Ayhün, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93-112.
- Erdoğan, Ö. ve Tanrıoğen, Z. M. (2014). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 41-50.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, 10. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95-110.
- Eshraghi, H., Harati, S.H., Ebrahimi, K. & Nasiri, M. (2011). The relationship between organizational climate and leadership styles of the managers of physical education offices in Isfahan Province. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(12), 1985-1990, ISSN 1991-8178.
- European Association of Homes and Services for the Ageing (2012). *Active ageing and intergenerational solidarity the role of housing*. EAHSA 92 rue d'Arlon B-1040 Brussels, Malta.
- European Commission. (2013). Supporting teacher competence development. http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm. (Erişim Tarihi: 05.014.2015).

- European Network for Intergenerational Learning (2012). *Intergenerational learning and active ageing*. This Report is published with the support of the European Commission through the Lifelong Learning Programme (Grundtvig). European Report, 3-52.
- Eustace, A. & Martins, N. (2014). The role of leadership in shaping organisational climate: An example from the fast moving consumer goods industry. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 40(1), Art. 1112, 13 pages. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v40i1.1112>.
- Fındık, E. (2013). *Y kuşağında mobbing algısı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık. 3. Baskı.
- Field, J. (2013). Learning through the ages? Generational inequalities and inter-generational dynamics of lifelong learning. *British Journal of Educational Studies*, 61(1), 109–119.
- Foundation Findings. (2012). *Intergenerational solidarity*. Publications Office of the European Union, ISBN 978-92-897-1073-2 doi:10.2806/35558. Luxembourg, Belgium.
- Gadsden, V. L. & Hall, M. (1996). *Intergenerational Learning: A review of the literature*. national center on fathers and families. University Of Pennsylvania, Educational Resources Information Center (ERIC), ED454974.
- Gaziel, H. H. (2007). Re-Examining the relationship between principal's instructional/educational leadership and student achievement. *Kamla-Raj, J. Soc. Sci.*, 15(1), 17-24.
- Geeraerts, K., Vanhoof, J. & Bossche, P. V. (2016). Teachers' perceptions of intergenerational knowledge flows. *Teaching and Teacher Education*, 56, 150-161.
- Gelmez, Ş. (2011). *İlköğretim okullarında okul müdürlerinin yaptığı denetimin öğretmenlerin mesleki gelişim ve yeterliliklerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gerpott, F., Lehmann-Willenbrock, N. & Voelpel, S. C. (2016). A phase model of intergenerational learning in organizations. *Academy of Management Learning & Education*, Impact Factor: 4.8 DOI: 10.5465/amle.2015.0185, 1-60.
- Goi, M. T. (2013). Impact of Organizational Climate on intentions to leave and job satisfaction. *Proceedings of Global Business and Finance Research Conference*, 28-29, Howard Civil Service International House, Taipei, Taiwan, ISBN: 978-1-922069-34-4.
- Goldring, Porter, Murphy, Elliott & Cravens, (2007). Assessing learning-centered leadership: connections to research, professional standards, and current practices. Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-Ed) Project, The Wallace Foundation.
- Govaerts, N., Kyndt, E., Dochy, F. & Baert, H. (2010). Influence of learning and working climate on the retention of talented employees. *Journal of Workplace Learning*, 23(1), 35-55, Emerald Group Publishing Limited, 1366-5626 DOI 10.1108/13665621111097245.
- Govekar-Okoliš, M. (2010). *Characteristics of mentors in intergenerational education*. Ličen, N. & Gubalová, J. (Ed.). *Intergenerational Learning and Education in Later Life* (First published). (Trnsl: Melinc, V., Bizovičar, M. A., Kovač, M. & Findeisen, D.). (pp. 61–69). University of Ljubljana, Ljubljana.

- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Graczewski, C., Knudson, J. & Holtzman, D. J. (2009). Instructional leadership in practice: What does it look like, and what influence does it have? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14, 72-96.
- Gross, R. (2014). The impact of transformational leadership, Climate and trust in cross-functional teams. *International Journal of Recent Advances in Organizational Behaviour and Decision Sciences (IJRAOB), An Online International Monthly Journal (ISSN: 2311-3197)*, 1(2), 108-132.
- Gül, K. (2007). *Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, S. ve Akçaoğlu, M. (2013). Instructional Leadership in Turkish Primary Schools: An Analysis of Teachers' Perceptions and Current Policy. *Educational Management Administration & Leadership* 41(3), 289-302.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayınlanmış Araştırma. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 28, 531-348.
- Günbayı, İ, Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 575-602.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halis, M. ve Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. "İş, Güç" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), ISSN: 1303-2860.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hallinger, P., Bickman, L. & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), The University of Chicago, 527-549.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329- 351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1-20, ISSN: 1570-0763 print/1744-5043 online DOI: 10.1080/15700760500244793.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. The Hong Kong Institute of Education.

- Haritha, K. & Subrahmanyam, S. E. V. (2013). Organisational climate: An empirical investigation in Pena Cement Industries Limited (PCIL). *International Journal of Business and Management Invention ISSN (Online): 2319 – 8028, ISSN (Print): 2319 – 801X www.ijbmi.org*, 2(12), 12-20.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University.
- HEAR ME (2011). On Mentoring – particularly on intergenerational mentoring. Project: Highly Educated Retirees Mentoring Early school leavers: HEAR ME. Edited by the UK partner/DK lead partner.
- Hernandez, C. R. & Gonzalez, M. Z. (2008). Effects of intergenerational interaction on aging. *Educational Gerontology*, 34(4), 292–305.
- Hotar, N. (2012). Türkiye’de yaşlılık ve yaşlanma. *Kuşaklararası dayanışma ve aktif yaşlanma sempozyumu bildirileri (18–24 Mart Yaşlılara Saygı Haftası)*, Ankara. 19–24.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (7. Basım), (çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Igloo (2008). Intergenerational learning in organizations. Summary of The Literature Report. Igloo Project, 134587-LLP-2007-AT-Grundtvig-GMP, *Reingard Spannring University*, Innsbruck.
- Imran, R. & Haque, M. A. (2011). Mediating effect of organizational climate between transformational leadership and innovative work behaviour. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 26(2), 183-199.
- Isaksen, S. G. & Akkermans, H. J. (2011). Creative climate: A leadership lever for innovation. *Journal of Creative Behavior*, 45(3), 161-187.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 41-56.
- İnanđı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik öğretimsel liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İşçimen, D. S. (2012). *Y kuşağı çalışanların iş yaşamından beklentilerinin karşılama düzeyi ile kurumsal bağlılık arasındaki ilişki ve bir örnek uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- James, J. B., Swanberg, J. E. & McKechnie, S.P. (2007). Generational differences in perceptions of older workers’ capabilities. *The Center on Aging & Work, Workplace Flexibility at Boston College, Issue Brief 12*, 1-10.
- Jane, B. & Robbins, J. (2007). Intergenerational learning: Grandparent’s teaching everyday concepts in science and technology. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 8(1), article 3, 1- 18.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1999). *LISREL 8: New Statistical Features*. Chicago: Scientific Software International.
- Jyoti, J. (2013). Impact of organizational climate on job satisfaction, job commitment and intention to leave: An empirical model. *Journal of Business Theory and Practice*, 1(1), 66-82.

- Kanten, P. ve Ülker, F. E. (2013). The effect of organizational on counterproductive behaviors; An empirical study on the employees of manufacturing enterprises. *The Macrotheme Review*, 2(4), 144-160.
- Karaaslan, S. (2014). *Kuşaklararası farklılıkları örgütler üzerinden anlamak: Bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karslı, M. D. (2004). *Yönetimsel Etkililik*. Ankara: Pegem Yayıncılık. 2. Baskı.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, H. N. (2011). Y kuşağı çalışanlarının motivasyon profillerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 129-139. Issn: 1309 -8039 (Online).
- Kelley, R. C., Thornton, B. & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *University of Nevada Department of Educational Leadership /283 College of Education, 18/Education, 126 (1)*, Reno, Nevada.
- Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E. & Arju, T. (2007). Intergenerational learning between children and grandparents in east London. *Journal of early childhood research*, 5(3), 219–243.
- Kış, A. (2009). *Öğrenen örgüt oluşturmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik roller*. Bilim uzmanlığı tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kış, A. ve Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre metaanalizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2129-2145.
- King, S. P. (2010). *Development and validation of the workplace intergenerational atmosphere scale*. Unpublished Doctoral Thesis, Loyola University, Chicago, USA.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Newyork- London: The Guilford Press. Third edition.
- Koç, M. (2002). Gelişim psikolojisi açısından yaşlılık döneminde ruhsal gelişim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 287-304.
- Krašovec, S. J. & Kump, S. (2010). *The Concept of intergenerational education and learning*. Ličen, N. & Gubalová, J. (Ed.). Intergenerational Learning and Education in Later Life (First published). (trans.: Melinc, V., Bizovičar, M. A., Kovač, M. & Findeisen, D.). (pp. 15–25). Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Arts.
- Kruger, A. G. (2003). Instructional leadership: The impact on the culture of teaching and learning in two effective secondary schools. *South African Journal of Education*, 23(3), 206 – 211.
- Kubilay Baykal, Ö. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kundu, K. (2007). Development of the conceptual framework of organizational climate. *Vidyasagar University Journal of Commerce*, 12, 99-108.
- Langkamer, K. L. & Ervin, K. S. (2008). Psychological climate, organizational commitment and morale: Implications for army captains' career intent. *Military*

- Psychology*, 20, 219–236, Taylor & Francis Group, LLC ISSN: 0899-5605 print / 1532-7876 online DOI: 10.1080/08995600802345113.
- Lehr, C. A. (2004). Positive school climate: Information for educators. *National Association of School Psychologists*, 4340 East West Highway, Suite 402, Bethesda, MD 20814—(301) 657-0270, 75-78.
- Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership, A report by division a of area. *National college for school leadership*, CR/ AERA. 1- 12.
- Ličen, N. (2010). *Case Study: Intergenerational learning in primary school*. Ličen, N. & Gubalová, J. (Ed.). *Intergenerational Learning and Education in Later Life* (First published). (trans.: Melinc, V., Bizovičar, M. A., Kovač, M. & Findeisen, D.). (pp. 83–89). Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Arts.
- Lin, J. S. & Lin, S. (2011). Moderating effect of organizational climate on the relationship of organizational support and serviceoriented organizational citizenship behaviors. *African Journal of Business Management*, 5(2), 582-595. Available online at <http://www.academicjournals.org/AJBM> DOI: 10.5897/AJBM10.1093 ISSN 1993-8233 ©2011 Academic Journals.
- Lineburg, P. N. (2010). *The influence of the instructional leadership of principals on change in teachers' instructional practices*. Unpublished Doctoral Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, USA.
- Lloyd, J. (2008). *The State of Intergenerational Relations Today A Research and Discussion Paper*. ILC–UK 22-26 Albert Embankment London SE1 7TJ, no. 1080496.
- Loewen, J. (1996). *Intergenerational learning: What if schools were places where adults and children learned together?* To The Educational Resources Information Center (ERIC), ED404014. PS024997.
- Lotfi, A., Kabiri, S. ve Ghasemlou, H. (2013). Değerler değişimi ve kuşaklararası çatışma: İran Khoy Kenti örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 93-113.
- Lunenburg, F. C. (2010). The principal as instructional leader. *National Forum Of Educational And Supervision Journal*, 27(4), 1-7.
- Lyashenko, M. S. & Frolova, N. H. (2014). LMS projects: A platform for intergenerational e-learning collaboration. *Educ. Inf. Technol*, 19, 495–513. DOI 10.1007/s10639-014-9333-9.
- Macneil, A. J., Prater, D. L. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *Int. J. Leadership In Education*, 12(1), 73–84.
- Malharbe, E. D. (2009). *Intergenerational solidarity and the provision of support and care to older persons*. Unpublished Doctoral Thesis, University of the Western Cape, South Africa.
- Mannion, G. (2012). Intergenerational education: The significance of reciprocity and place. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(4), 386–399.
- Marshall, M. L. (2004). *Examining school climate: Defining factors and educational influences* [white paper, electronic version]. Retrieved (month, date, year) from Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management website: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/> Erişim tarihi: 06.01.2016.
- Martin, K., Springate, I., & Atkinson, M. (2010). *Intergenerational Practice: Outcomes and Effectiveness*. LGA Research Report. National Foundation for

- Educational Research. The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, SL1 2DQ, UK.
- Mendez, E. (2009). *Intergenerational responsibility and accountability*. Master Of Arts In Leadership, Royal Roads University, Ottawa, Canada.
- Merz, E. M., Schuengel, C. & Schulze, H. J. (2007). *Intergenerational solidarity: A attachment perspective*. *Journal of Aging Studies*, 21,175–186. 0890-4065/\$ - see front matter, Elsevier Inc. All rights reserved. doi:10.1016/j.jaging.2006.07.001.
- MetLife Mature Market Institute and Generations United (2009). *Generations in the workplace: A workbook for engaging the best talent of all ages*. Transforming Multi-Generational Workplaces into Intergenerational Workplaces.
- Mphale, L. M. (2014). Leadership capability model for motivating junior secondary school teachers in Botswana. *International Research in Education*, 2(1), 186-199.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E. & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179_201.
- Myron, M. L. (2013). A late Y2K phenomenon: Responding to do learning preferences of generation Y- Bridging the digital divide by improving generational dialogue. *PM&R (by the American Academy of Physical Medicine and Rehabilitation)*, 5(7), 596-601.
- Nashashibi, P. & Watters, K. (2003). Curriculum leadership in adult learning. *Published by the learning and skills development agency*, Educational Resources Information Center (ERIC), Service No. ED474706.
- Nauck, B. & Steinbach, A. (2009). Intergenerational relationships. *Working Paper Series of the Council for Social and Economic Data (RatSWD)*, No. 116. Berlin.
- Nawab, A. (2012). The informal learning approaches of teachers in a secondary school in Pakistan. *Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(1), 260-267.
- Nekoukar, Z. & Nekoukar, Sh. (2015). The impact of transformational leadership on organizational climate of elementary schools in Tehran City. *J. Educ. Manage. Stud.*, 5(1), 98-104.
- Nelson, R. L. (1995). *An analysis of instructional leadership behaviors and personality types of school administrators*. Unpublished Doctoral Thesis, Loyola University, Chicago. USA.
- Newman, S. & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Oxford Institute of Ageing, Ageing Horizons Issue No. 8*, 31–39.
- Niqab, M., Sharma, S., Mei Wei, L. & Maulod, S. Bt A. (2014). Instructional leadership potential among school principals in Pakistan. *International Education Studies*, 7(6),74- 85.
- Noack, C. M. G. (2009). *Age climate age stereotypes in organizations and older workers*. Unpublished Doctoral Thesis, Jacobs University. Germany.
- Noor, H. M. & Dzulkifli, B. (2013). Assessing leadership practices, organizational climate and its effect towards innovative work behaviour in R&D. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3(2), 129-133. DOI: 10.7763/IJSSH.2013.V3.211.

- Novotný, P. & Brücknerová, K. (2014). Intergenerational learning among teachers: An interaction perspective. *Studia paedagogica*, 19(4), www.studiapaedagogica.cz DOI: 10.5817/SP2014-4-3.
- OECD Ministerial Meeting on Social Policy (2011). *Paying for the Past, Providing for the Future: Intergenerational Solidarity*. Background Document, Paris.
- Oladipo, S. E. (2013). Perceived organizational climate and job motivation as predictors of teachers' attitude to work. *Nigerian Journal of Applied Behavioural Sciences*, 1, 1-10.
- Oyetunji, C. O. (2006). *The relationship between leadership style and school climate in Botswana secondary schools*. Doctoral Thesis, University of South Africa, South Africa.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: Tekstil sektöründe bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde dönüşüm, Eğitimde yeni değerler ve oluşumlar*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *BİLİG*, (35), 105- 131.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Özer, P. S., Eriş, E. D. ve Timurcanday Özmen, Ö. N. (2013). Kuşakların farklılaşan iş değerlerine ilişkin emik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 123-142.
- Özkaynak, D. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Palmieri, C. A. (2006). *Intergenerational solidarity as a way of understanding grandtravel*. Unpublished Master Thesis, University Of Florida.
- Parise, L. M. & Spillane, J. P. (2010). Teacher Learning and Instructional Change: How Formal and On-the-Job Learning Opportunities Predict Change in Elementary School Teachers' Practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), 323-346.
- Patricio, M. R. & Osorio, A. (2012). *How can intergenerational learning with ict help to strengthen intergenerational solidarity? Intergenerational Solidarity And Older Adults' Education In Community*. The Third Conference of the ESREA Network on Education and Learning of Older Adults, Ljubljana.
- Pepper, K. & Thomas, H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, 5, 155-166.
- Pınar, İ. (1999). Öğrenen organizasyonların kültürel çerçevesi. *İ. Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2), 37-78.
- Pinto, T. A. (2011). *Why intergenerational learning is not an academic discipline yet? Journal of Intergenerational Relationships*, 9, 117-119, Copyright © Taylor & Francis Group, DOI: 10.1080/15350770.2011.544225.
- Poirier, D. O. (2009). *A principal's and teachers' perceptions and understandings of instructional leadership: A Case Study of One School*. Unpublished Master Thesis, University of Saskatchewan, Saskatoon, Canada.

- Polat, E. (1997). *İlkokul ve ilköğretim birinci kademe okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel liderlik rolüne ilişkin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Polat, S. ve Kazak, E. (2015). Primary School Teachers' Views on Intergenerational Learning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1189-1203.
- Polat, S. ve Çiçek, H. (2015a). Intergenerational learning among primary and lower secondary schools. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1649-1661.
- Polat, S. ve Çiçek, H. (2015b). Öğretmenler arasında kuşaklararası öğrenmenin önündeki engeller. *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, Gaziantep.
- Polat, S., Arslan, Y., Günçavdı, G., Çiçek, H. & Kazak, E. (2016). Okullarda Kuşaklararası Öğrenme, Bir Kuşaklararası Öğrenme Deneyimi, "Dedelerimiz ve Ninelerimizden Öğreniyoruz". Ankara , Pegem Akademi.
- Ponnusamy, P. A/P. (2010). *The relationship of instructional leadership, teachers' organizational commitment and students' achievement in small schools*. Unpublished Master Thesis, University Sains Malaysia, Malaysia.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Pruitt, A. J. (2002). *A study of the relationship between instructional leadership styles of principals in higher performing public schools and minimum performing public schools*. Unpublished Doctoral Thesis, Capella University, USA.
- Putter, L. (2010). *Organizational climate and performance. 'The relation between organizational climate and performance and an investigation of the antecedents of organizational climate'*. Unpublished Master Thesis, Delft University of Technology faculty of Technology, Policy and Management, Delft, Netherlands.
- Pyngavil, R. S., Gupta, M. L. & Singla, A. (2012). Impact of leadership behaviour and organizational climate on employee commitment - A study of selected registered small scale enterprises in Delhi. *International Journal of Entrepreneurship & Business Environment Perspectives*, 1(1), 1-11.
- Rani, R. & Rani, P. (2014). Influence of organizational climate of elementary schools on job satisfaction of elementary teachers. *International Journal of Science, Environment, ISSN 2278-3687 (O) and Technology*, 3(2), 652 – 658.
- Reilly, P. (2012). Understanding and teaching generation Y. *English Teaching Forum*, 1, 2-11.
- Reynolds, C. A. (2006). *Perceptions of organizational climate and job satisfaction among full-time and part-time community college faculty*. Unpublished Doctoral Thesis, University Of Florida, USA.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Ropes, D. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training and Development*, 37(8), 713–727.
- Rota, C., Reynolds, N. & Zanasi, C. (2012). The influence of organizational climate on sustainable relationships between organization and employees. The KION case study, *Advances in Management & Applied Economics*, 2(4), 125-140 ISSN: 1792-7544 (print version), 1792-7552 (online).

- Ruddick, G. E. (2009). *Intergenerational leadership communication in the workplace*. Unpublished Master Thesis, Clemson University, Ann Arbor, USA.
- Rüzgar, B. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişiminde okul yöneticilerinin katkıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2006). Farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 531-556.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Sağlam, Y. (2003). *Eğitim yönetimi ve denetimi eğitimi alan ve almayan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerine ilişkin öğretmen görüşleri (İzmir-Buca örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sandars, J. & Morrison, C. (2007). What is the net generation? The challenge for future medical education. *Medical Teacher*, 29, 85–88, ISSN 0142–159X print/ISSN 1466–187X online/07/02-030085–4, DOI: 10.1080/01421590601176380.
- Saygınar, M. S. (2006). *Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schmidt, G. (2009). *School leadership: perceptions and actions*. Unpublished Doctoral Thesis, Faculty of Social and Behavioural Sciences, Universiteit of Amsterdam, Amsterdam, Netherlands.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G. & Macey, W. H. (2013). Organizational Climate and Culture. *Annu. Rev. Psychol.*, 64, 361–88.
- Schumacker, R. & Lomax, R. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Taylor & Francis.
- Scottish Teachers for a New Era. (2012). *Understanding how new teachers learn in the workplace*. School of Education, University of Aberdeen, Scotland.
- Seedsman, T. A. (2007). Supporting intergenerational relationships. *Journal of Intergenerational Relationships*, 5(3), 83–98.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sığıncı, A. (2013). *Meslek liselerindeki yönetici davranış boyutlarının okul iklimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sindhvad, S. P. (2009). *School principals as instructional leaders: An investigation of school leadership capacity in the Philippines*, Unpublished Doctoral Thesis, University of Minnesota, Minnesota, USA.
- Sosyal Güvenlik Kurumu (2007), Sosyal Güvenlik Reformu: Uygulama öncesi yeni yaklaşım. [http://www.emekli.gov.tr/sgk/doc/Sosyal Guvenlik Reformu Uygulama Öncesi Yeni Yaklasim.doc](http://www.emekli.gov.tr/sgk/doc/Sosyal_Guvenlik_Reformu_Uygulama_Öncesi_Yeni_Yaklasim.doc).

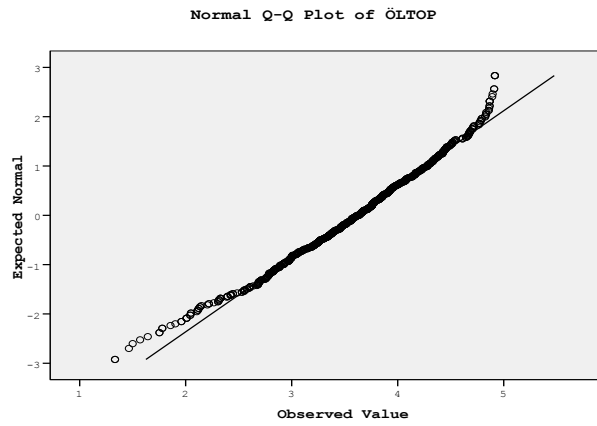
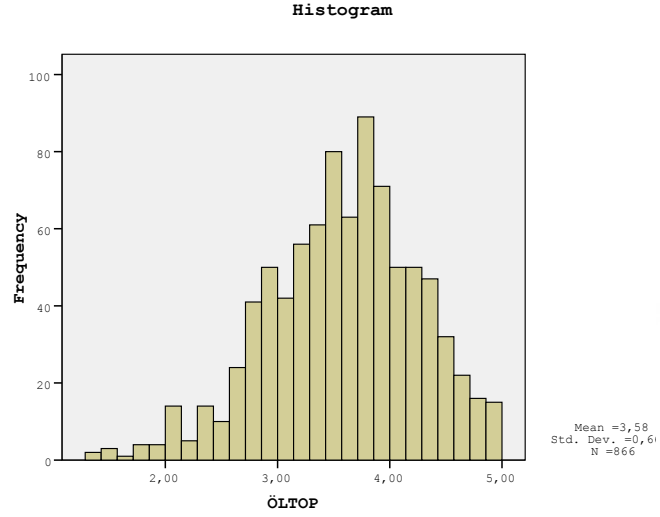
- Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, C. (2010). *İlköğretim okullarındaki müdürlerin bilgi yönetimi becerileri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, F. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), Issn:1308-9196.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yay.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 67-73.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (2. basım)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TDK.http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.569257684827e3.67836354. (Erişim Tarihi: 10.01.2016).
- Tedla, B. A. (2012). Instructional leadership and school climate a case study of a secondary school in Eritrea. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), Special Issue*, 1(1), 755-764.
- Thapa, A., Cohen, J. & D'Alessandro, A. H. (2012). School climate research summary: august 2012. *National School Climate Center School Climate, Brief Number*, 3, 1-21.
- Thompson, K.J., Thach, E. C. & Morelli, M. (2010). Implementing ethical leadership: Current challenges and solutions. *Insights to a Changing World Journal*, 4, 107-130.
- Thompson, A. (2012). *The effect of organizational climate on learning orientation: The moderating effect of Chronic Stress. A Thailand Case Study*. Unpublished Master Thesis, Webster University, Cha-am, Thailand.

- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Tobin, T. J. Muller, R. O. & Turner, L. M. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9, 301–319. DOI: 10.1007/s11218-005-4790-z.
- Toker, T. (2007). *Sınıf öğretmenlerin okul müdürlerinden öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentileri ve beklentilerin gerçekleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Torres, R. M. (2003). *Lifelong Learning. New Education Division Documents No. 14*, Published by Sida, Stockholm. ISSN 0283–0566.
- Toruntay, H. (2011). *Takım rolleri çalışması: X Ve Y kuşağı üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Töremen, F. ve Pekince, D. (2011). Örgütsel öğrenmede grup dinamikleri: Öğrenen takımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 389- 406.
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed), *Eğitim yönetimi; Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türk Eğitim Derneği. (2011). *Birbirini anlamak birlikte çalışmak, Ortak hedefimiz geleceğimiz, Kuşaklar*. TED Ankara Koleji, Ankara.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Ünal, A. (2014). Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılması konusunda öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 19-32.
- Vendramin, P. (2009). *Age Diversity and Intergenerational Relations at the Workplace*. 4th Conference Young People & Societies in Europe and around the Mediterranean Forli, 26 27 28.
- Vijayakumar, V. S. R. (2007). Management styles, work values and organizational climate. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(2), 249-260.
- Villani, C. J. (1996). *The interaction of leadership and climate in four suburban schools: Limits and possibilities*. Unpublished Doctoral Thesis, Fordham University, New York, USA.
- Wermundsen, T. (Ed). (2007). *Intergenerational learning in europe policies, programs & initiatives. EAGLE Desk Research Synthesis Report*, Germany, FIM- New Learning, University of Erlangen- Nuremberg.
- Witziers, B., Bosker, R. J. & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Wonkalasin, K., Bouphan, P. & Ngang, (2013). Leadership soft skills that affect organizational climate of District Health Offices in Khon Kaen. Thailand. *KKU Res. J.*, 18 (4), 709-720. [http : //resjournal.kku.ac.th](http://resjournal.kku.ac.th).
- Wynn, S. R., Carboni L. W. & Patall, E. A. (2007). Beginning teachers' perceptions of mentoring, climate, and leadership: Promoting retention through a learning communities perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6:209–229, LLC ISSN: 1570-0763 print/1744-5043 online DOI: 10.1080/15700760701263790.

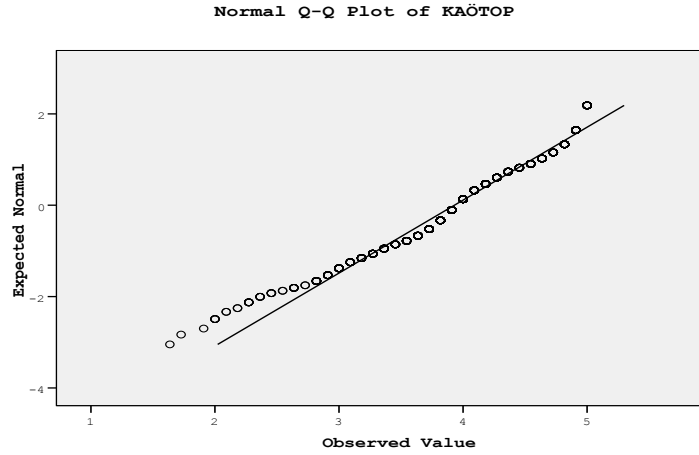
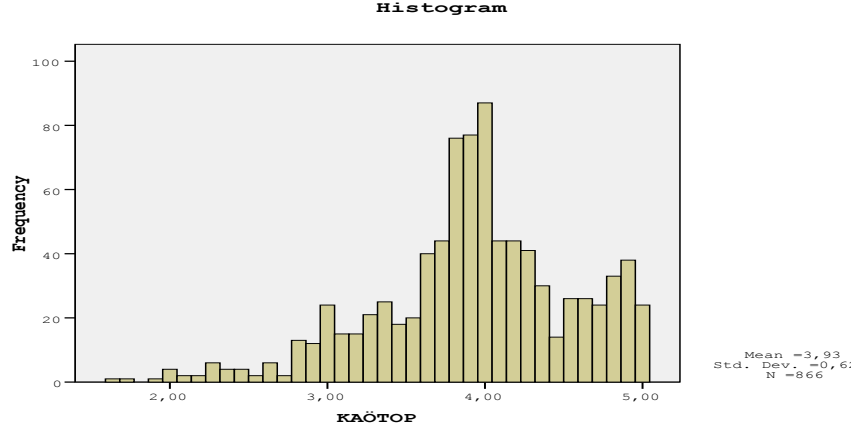
- Xiao Jun. L. (2014). Principals' instructional leadership: Fostering teacher professional development. *The SIJ Transactions on Industrial, Financial & Business Management (IFBM)*, 2(4), 240-246.
- Yee, C. H. C. (2008). *Intergenerational learning in hong kong: A narrative inquiry*. (PhD dissertation). University of Nottingham, Nottingham.
- Yıldırım, E. (2006). *Örgütsel öğrenmenin öncülü olarak örgütsel zekâ: teori ve bir uygulam*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım Becerikli, S. (2013). Kuşaklararası iletişim açısından yeni iletişim teknolojilerinin kullanımı: İleri yaş grubu üzerine bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(44), 19-31.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, N. D. (2010). *Tıp öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarının; akademik özyeterlik, hekimlik mesleğine yönelik tutum ve akademik başarı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, C. (2014). *Kamu kurumlarında duygusal zekâ ve örgütsel iklimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yumuşak, S. ve Yıldız, H. (2011). Eğitim örgütleri öğrenen organizasyon özellikleri göstermekte midir? Kamu ve özel ilköğretim okullarının Balıkesir ili örneğinde karşılaştırmalı bir analizi. *Business and Economics Research Journal*. 2(4), 159-177.
- Zhang, J. & Liu, Y. (2010). Organizational climate and its effects on organizational variables: An empirical study. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2). 189-201.

EKLER

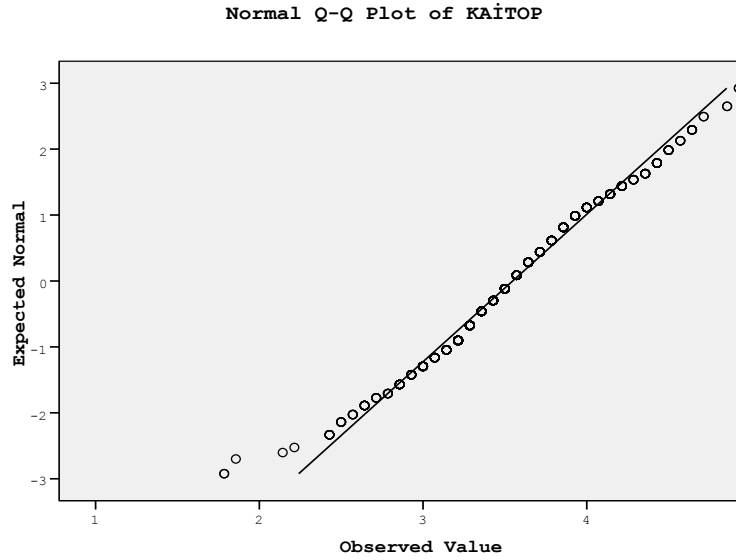
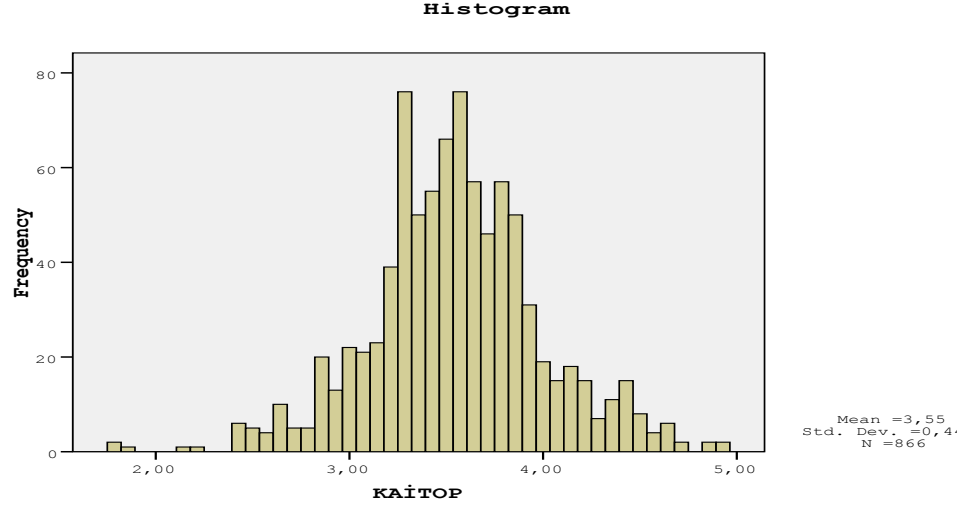
Ek 1: Öğretim Liderliği Değişkenine İlişkin Histogram ve Normal Q Q Plot Grafiği



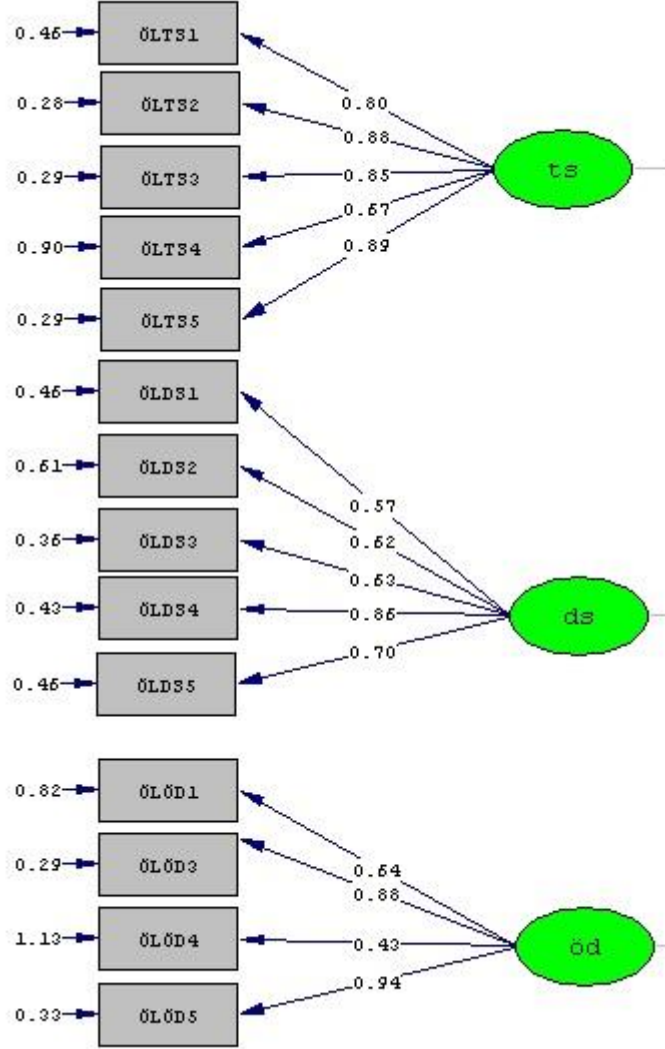
Ek 2: Kuşaklararası Öğrenme Değişkenine İlişkin Histogram ve Normal Q Q Plot Grafiği



Ek 3: Kuşaklararası İklim Değişkenine İlişkin Histogram ve Normal Q Q Plot Grafiği

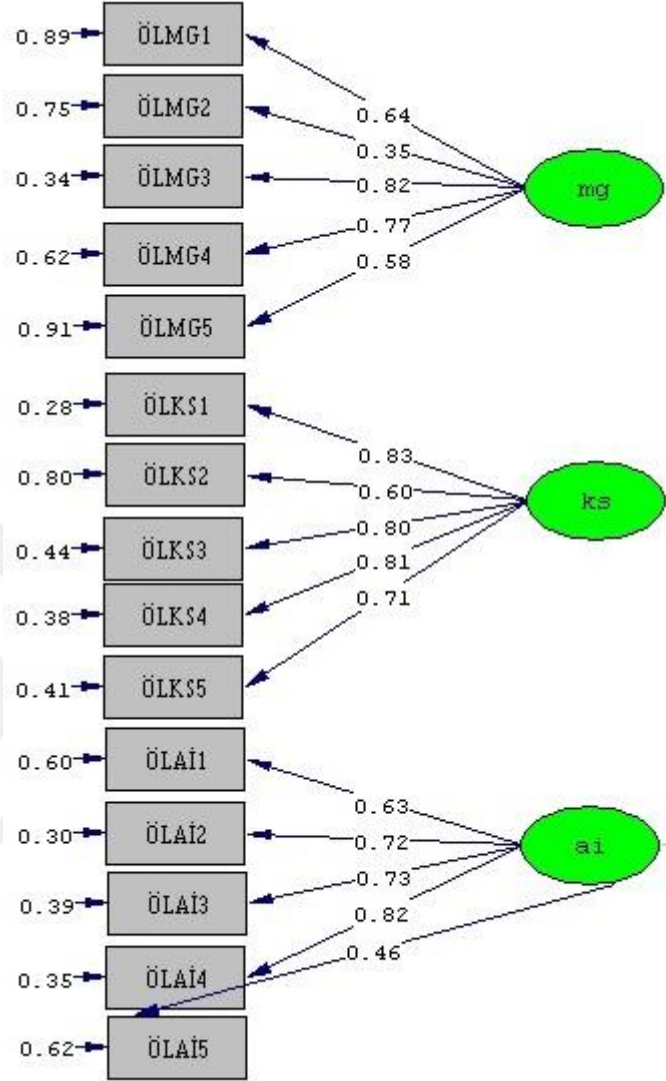


Ek 4: Öğretim Liderliği Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



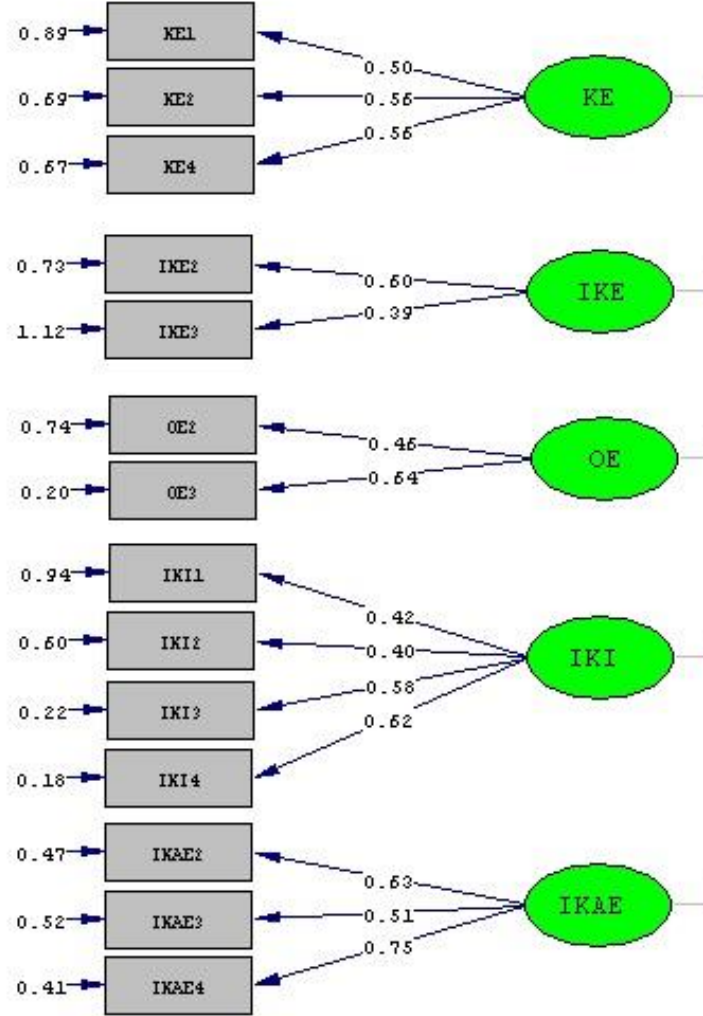
Chi-Square=2814.00, df=362, P-value=0.00000, RMSEA=0.088

Ek 4 Devamı: Öğretim Liderliği Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



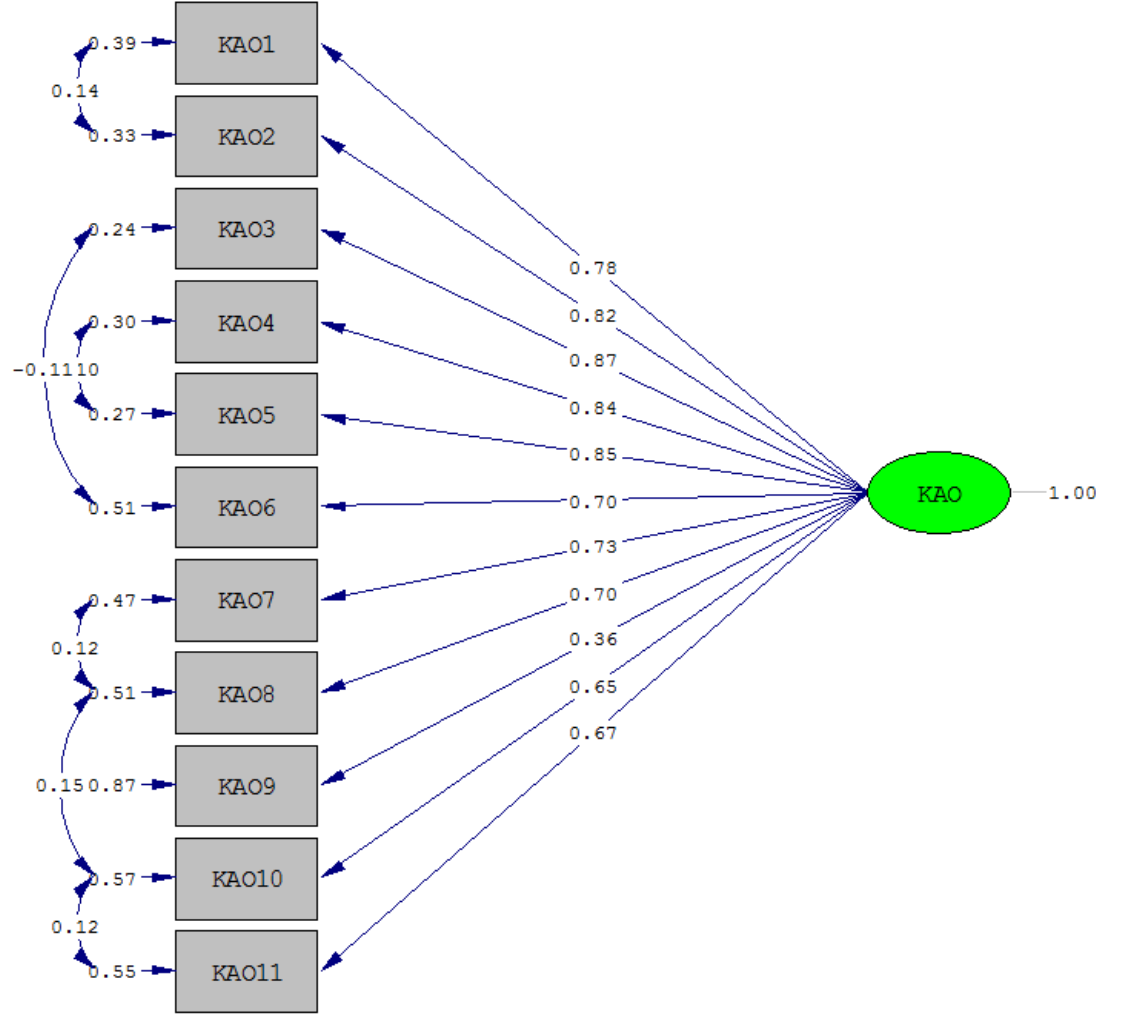
Chi-Square=2814.00, df=362, P-value=0.00000, RMSEA=0.088

Ek 5: Kuşaklararası İklim Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



Chi-Square=295.30, df=67, P-value=0.00000, RMSEA=0.063

Ek 6: Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



Chi-Square=245.70, df=38, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

EK 7:

ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda kuşaklararası öğrenme iklimi ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmaktır.

Araştırma, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı; Eğitim Yönetimi Teftiş Planlama ve Ekonomisi (EYTPE) Bilim Dalı doktora programı çerçevesinde yürütülmektedir.

Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, **herhangi bir kişi ve kuruluşa verilmeyecektir.**

Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete isim yazmamanız önemle rica olunur. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

Ender KAZAK- Fatih Ortaokulu

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

UYGUN SEÇENEĞİ (X) ŞEKLİNDE İŞARETLEYİNİZ.

1. Doğum Tarihiniz () 1947 ile 1964 arası () 1965 ile 1980 arası () 1981 ve sonrası

2. Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek

3. Öğretmenlik branşınız? (Lütfen yazınız)

4. Öğrenim Durumunuz

() Öğretmen Okulu () 2 yıllık Eğitim Enstitüsü (Açık Öğretim ön lisans tamamlama dahil)
() 3 Yıllık Yüksek Okul (tamamlama dahil) () 4 Yıllık Fakülte () Lisansüstü eğitim (Yüksek Lisans ve doktora)

5. Mesleki Kıdeminiz (Lütfen yıl olarak yazınız)

6. Şu an çalıştığınız okuldaki çalışma süresi (Lütfen yıl olarak yazınız)

7.Çalıştığınız okul () Anaokulu () İlkokul () Ortaokul () Lise

Aşağıda yer alan ifadelere **lütfen içtenlikle cevap veriniz.**

Sizin için geçerli olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. **Lütfen bütün ifadeleri cevaplayınız.**

| II. BÖLÜM ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ | | Tamamen katılmıyorum | Katılmıyorum | Çok az katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|------------------------------------|---|----------------------|--------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| 1 | Müdürüm, öğretmenlerin mesleki gelişimi için okulda hizmetiçi eğitimler, seminerler, konferanslar düzenler. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2 | Eğer bir kaynağa ihtiyaç duyarsam müdürüm o kaynağa ulaşmamı sağlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3 | Öğretmenler, müdürüm tarafından herkesin yanında övgü alır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4 | Müdürüm, derslerimi gözlemler. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5 | Müdürüm, mesleki gelişimim için belli alanlardaki uzmanları okulumuza çağırır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6 | Okulumdaki öğretmenler, okulumun öğretimsel hedeflerinin farkındadırlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7 | Müdürüm, her zaman ihtiyaç duyduğum kaynakları bana sağlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8 | Müdürüm, öğrencilerin disipliniyle ilgilenir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9 | Müdürüm, mesleki gelişimime izin vermez (T) | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

| | | | | | | |
|--|--|-----------------------------|---------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 10 | Müdürüm, okulun öğretimsel amaçlarını anlatır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11 | Müdürüm, sınıfla ilgili gözlemlerini benimle konuşmaz. (T) | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12 | Müdürüm, okul için net bir vizyon ortaya koyar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13 | Müdürüm, okul saatlerinde aksaklıklar yaşanmasını engeller. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14 | Müdürüm, her yıl öğretmenlerin kullanabilmesi için kaynak (araç-gereç, para, zaman vb. gibi kaynakları) sağlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 15 | Mesleki gelişim fırsatlarından yararlanmam konusunda müdürüm beni cesaretlendirir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 16 | Müdürüm, okuldaki toplantılarda öğretmenlerin başarılarını över. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 17 | Müdürümün sağladığı ödüller beni motive eder. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 18 | Müdürüm, öğretmenlerin başarılarını takdir eder. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 19 | Müdürüm, mesleki gelişimimle ilgili kurslar konusunda beni bilgilendirir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 20 | Müdürüm, işim için ihtiyaç duyduğum kaynakları(araç-gereç, para, zaman vb.) sağlamaz. (T) | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 21 | Sınıf gözlemlerinden sonra müdürüm bana önerilerde bulunur. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 22 | Müdürüm, okuldaki toplantılarımızda öğretimsel amaçlarla ilgili bizlerle konuşur. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 23 | Müdürüm, velilerin beklentileri doğrultusunda mesleki gelişimime olumlu katkı sağlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 24 | Müdürüm, öğretmenlerin başarılarını kutlar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 25 | Müdürüm, bana işim için gerekli miktarda kaynak(araç-gereç, para, zaman vb.) sağlar. | () | () | () | () | () |
| 26 | Okuldaki öğretim süreci müdürüm tarafından korunur. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 27 | Müdürümün beni desteklediğini hissedirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 28 | Sınıf gözlemlerinden sonra müdürümden dönütler alırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 29 | Öğretimsel amaçlar, okulumda görev yapanların tamamına bildirilir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | (T): Ters çevirilen madde | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| III. BÖLÜM KUŞAKLARARASI İKLİM ÖLÇEĞİ Bu ölçekte: (5) Tamamen Katılıyorum; (4) Oldukça Katılıyorum; (3) Çok Az Katılıyorum; (2) Katılmıyorum; (1) Tamamen Katılmıyorum seçeneğini temsil etmektedir. | | Tamamen katılmıyorum | Katılmıyorum | Çok az katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 1 | Benim kuşağımdan olmayan meslektaşlarım genelde ilgi alanıma girmeyen konular hakkında konuşurlar. (T) | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2 | Meslektaşlarım, yaşlı çalışanlara emekli olmaları gerektiğini hissettirirler. (T) | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3 | İşyerimin her yaşta öğretmen için uygun olduğuna inanıyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4 | Okuluma donanımlı genç çalışanlar ödüllendirilme konusunda göz ardı edilmekteler. (T) | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5 | Benim kuşağımdan olmayan meslektaşlarım benimle konuştuklarında kendimi iyi hissediyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6 | Benim kuşağımdan olmayan meslektaşlarım kendi kuşaklarının dışındaki kişilerle arkadaşlık kurmaya çalışmazlar. (T) | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7 | Okuluma her yaşta çalışan saygı görür. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

| | | | | | | |
|--|--|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 8 | Benim kuşağımdan olmayan meslektaşlarım, benim yaşımdaki meslektaşlarıma göre, okulla ilgili konularda daha çok şikâyet ederler. (T) | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9 | Farklı kuşaklardan meslektaşlarımla etkileşimde bulunmaktan zevk duyuyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10 | Farklı kuşaklardan çalışanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabiliyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11 | Farklı yaşlardan iş arkadaşlarıyla çalışmak iş hayatımın kalitesini artırır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | *(T): Ters çevirilen madde | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Bu bölümde: (5) Çok Sık; (4) Sık sık; (3) Bazen; (2)Nadiren; (1) Hiçbir zaman, seçeneğini temsil etmektedir. | | Hiçbir zaman | Nadiren (çok seyrek) | Arasıra | Sık Sık | Çok Sık |
| 12 | Sizin kuşağınızdan olmayan iş arkadaşlarınızla ne sıklıkla iş dışı konularda konuşursunuz? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13 | Sizin kuşağınızdan olmayan iş arkadaşlarınızla ne sıklıkla özel hayatınızla ilgili konuşursunuz? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14 | İş günü boyunca, kuşağınız dışındaki iş arkadaşlarınızla ne sıklıkla yemek yersiniz? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| IV. BÖLÜM KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ÖLÇEĞİ Bu ölçekte: (5) Tamamen Katılıyorum; (4) Oldukça Katılıyorum; (3) Çok Az Katılıyorum; (2) Katılmıyorum; (1) Tamamen Katılmıyorum seçeneğini temsil etmektedir. | | Tamamen katılmıyorum | Katılmıyorum | Çok az katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 1 | Okulumdaki diğer kuşak öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili deneyimlerinden yararlanırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2 | Okulda bir zorlukla karşılaştığımda diğer kuşak öğretmenlerden, rahatlıkla yardım alırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3 | Okulumdaki diğer kuşak öğretmenler, farklı fikirler ortaya attıklarında fikirlerinden öğrendiklerim olur. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4 | Okulumdaki diğer kuşak öğretmenler olumlu mesleki davranışlarıyla bana çok şey katıyor. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5 | Okulumdaki diğer kuşak öğretmenlerin, bilgi birikiminden yararlanırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6 | Okulumdaki farklı kuşaklardaki öğretmenler, bilgi paylaşımına büyük önem verirler. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7 | Yaptığım hatalar yüzünden okulumdaki diğer kuşak öğretmenler tarafından, uyarıldığımda onların uyarılarını dikkate alırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8 | Okulumdaki diğer kuşak öğretmenlerden aldığım yapıcı eleştiriler, mesleki gelişimimi olumlu etkiler. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9 | Okulumdaki diğer kuşak öğretmenlerle mesleki konularda bilgi alışverişinde bulunurum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10 | Okulumdaki diğer kuşak öğretmenlerin farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11 | Okulumdaki diğer kuşak öğretmenlere ilettiğim mesleki öneriler onlar tarafından dikkate alınır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı tekrar teşekkür ederim

EK 8

Re: scale
King, Scott
Yantla |
Kime: enderkazak81@hotmail.com

13.4.2015 (Pzt) 13:47

Dear Ender,

Yes, you may use the scale. I appreciate the request. Keep in mind that the WIAS measures intergenerational attitudes in a workplace, so for your study it should be used to measure teachers' attitudes toward each other and administrators, not teachers' attitudes towards students.

Scott

On Mon, Apr 13, 2015 at 3:53 AM, ender kazak <enderkazak81@hotmail.com> wrote:

Dear King,

I am a doctoral student at Kocaeli University in Turkey. I am studying on the thesis called “ The Relationship Between Instructional Leadership Behaviors of School Administrators and Intergenerational Atmosphere in School”.

If you give permission, I want to use your scale you have already improved in your study called “Development and Validation of the Workplace Intergenerational Atmosphere Scale” in my thesis.

Best Regards
Ender KAZAK
Turkish Teacher- Fatih Secondary School
Düzce/ Turkey
Email: enderkazak81@hotmail.com
Tel: 0505 889 2557

Scott P. King, Ph.D.
Associate Professor of Psychology, Shenandoah University
Associate Managing Editor, *Seniors Housing & Care Journal*

EK 9

RE: scale

Paul Lineburg

Yanıtla |

Kime: enderkazak81@hotmail.com

15.4.2015 (Çar) 03:50

Ender,

You are welcome to use my scale and I hope it helps in your thesis. I only ask that you give me credit by referencing my dissertation in your thesis. Sounds like an interesting study you are involved in. Good luck and thanks for contacting me.

Paul N. Lineburg, Ed.D.

Assistant Principal

William Byrd High School

2902 Washington Ave.

Vinton, VA 24179

(540) 562-3900 ext. 24004

From: ender kazak [enderkazak81@hotmail.com]

Sent: Monday, April 13, 2015 5:32 AM

To: Paul Lineburg

Subject: scale

Dear Lineburg,

I am a doctoral student at Kocaeli University in Turkey. I am studying on the thesis called “ The Relationship Between Instructional Leadership Behaviors of School Administrators and Intergenerational Atmosphere in School”.

If you give permission, I want to use your scale you have already improved in your study called “The Influence of the Instructional Leadership of Principals on Change in Teachers’ Instructional Practices” in my thesis.

Best Regards

Ender KAZAK

Turkish Teacher- Fatih Secondary School

Düzce/ Turkey

Email: enderkazak81@hotmail.com<mailto:enderkazak81@hotmail.com>

Tel: 0505 889 2557

Ek 10: Anket Uygulama İzni


T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

| ARAŞTIRMA SAHİBİNİN | |
|--|--|
| Adı Soyadı | Ender KAZAK (Danışman : Doç.Dr. Soner POLAT) |
| Kurumu / Üniversitesi | Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü |
| Araştırma yapılacak iller | Düzce (Merkez- Cumayeri-Kaynaşlı) |
| Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi | 100.Yıl Ortaokulu,Namık Kemal İlkokulu/Ortaokulu,Cumhuriyet İlkokulu,Farabi Lisesi,23 Nisan İlkokulu,Azminilli İlkokulu/Ortaokulu,İbrahim Hoşver İlkokulu/Cumayeri Ç.P.L.,Düzce Fen İlkokulu/Ortaokulu,Düzce Anadolu Lisesi,Nezhat Pınar İlkokulu,Cumayeri Ç.P.L.,Düzce Fen Lisesi,Turgut Özal Anadolu Lisesi,Kaynaşlı İlkokulu,Kaynaşlı Anadolu Lisesi,Düzce Kız Meslek Lisesi,Anadolu İmam Hatip Lisesi,Cumhuriyet Anadolu Lisesi,İsmet Paşa İlkokulu/Ortaokulu,Beyköy İlkokulu/Ortaokulu,Osman Kuyumcu A.İ.H.,Avni Akyol İlkokulu/Ortaokulu,Sancaklar İlkokulu/Ortaokulu,Akşemsettin İlkokulu/Ortaokulu,Çakırlar İlkokulu/Ortaokulu,g.Çiftlik Köyü İlkokulu,Düzce Anadolu Ticaret Lisesi,On Dokuz Mayıs İlkokulu/Ortaokulu öğretmenleri |
| Araştırmanın konusu | Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Okulda Kuşaklararası Öğrenme İklimi ve Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişki |
| Üniversite / Kurum onayı | Var |
| Araştırma önerisi | Araştırma önerisi doğrultusunda Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde100.Yıl Ortaokulu,Namık Kemal İlkokulu/Ortaokulu,Cumhuriyet İlkokulu,Farabi Lisesi,23 Nisan İlkokulu,Azminilli İlkokulu/Ortaokulu,İbrahim Hoşver İlkokulu/Cumayeri Ç.P.L.,Düzce Fen Lisesi,Turgut Özal Anadolu Lisesi,Kaynaşlı İlkokulu,Kaynaşlı Anadolu Lisesi,Düzce Kız Meslek Lisesi,Anadolu İmam Hatip Lisesi,Cumhuriyet Anadolu Lisesi,İsmet Paşa İlkokulu/Ortaokulu,Beyköy İlkokulu/Ortaokulu,Osman Kuyumcu A.İ.H.,Avni Akyol İlkokulu/Ortaokulu,Sancaklar İlkokulu/Ortaokulu,Akşemsettin İlkokulu/Ortaokulu,Çakırlar İlkokulu/Ortaokulu,g.Çiftlik Köyü İlkokulu,Düzce Anadolu Ticaret Lisesi,On Dokuz Mayıs İlkokulu/Ortaokulu öğretmen algılarına göre Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okulda Kuşaklararası Öğrenme İklimi ve Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkiyi ve karşılaşılan sorunların neler olduğunu tespit etmeye yönelik "Anket Survey Tekniği"nin kullanılacağı anket çalışması uygulamak istenmektedir. |
| Veri toplama araçları | 'Öğretim Liderliği Ölçeği', 'Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği', 'Kuşaklararası Öğrenme İklimi Ölçeği' |
| Görüş istenilecek Birim/Birimler | Yok |
| KOMİSYON GÖRÜŞÜ | |
| Araştırmacının 'Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Okulda Kuşaklararası Öğrenme İklimi ve Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişki' başlıklı araştırmasına veri sağlamak amacıyla, Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yukarıda belirtilen okullarda görevli öğretmenlere yönelik hazırlanan 'Öğretim Liderliği Ölçeği', 'Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği', 'Kuşaklararası Öğrenme İklimi Ölçeği' uygulanmak istenmektedir. Araştırmanın; Millî Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2012/13 nolu Genelgesi doğrultusunda uygulanmasında sakınca bulunmamaktadır | |
| Komisyon kararı | Oybirliği ile karar verilmiştir. |
| Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: | Muhalif üye bulunmamaktadır |

KOMİSYON


Ali CANBAZ
Üye


Fatma URAL
Üye


10/11/2013
Komisyon Başkanı
Ekrem YAZAR
Şube Müdürü

Ek 11:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Ender KAZAK

Doğum Tarihi: 09.03.1970

Tel: 0505 889 2557

Adres: Çay Mah. Yalçın Sok. 10C/1 Düzce

E-posta: enderkazak81@hotmail.com

Eğitim Durumu Bilgileri

Yüksek Lisans Tezi: Sakarya Üniversitesi SBE Sosyoloji (1996-1998)

Yüksek Lisans Tez Adı: Okul Aile İşbirliği

Yüksek Lisans Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Selahattin ÖZYURT

Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği (1992-1996)

Ortaöğretim: Gümüşova Ortaokulu- Gümüşova Lisesi (1982-1987)

İlkokul: Elmacık Köyü İlkokulu (1975-1980)

Çalışma Hayatı:

Sınıf Öğretmeni (1996-2012)

Türkçe Öğretmeni (2012-....)