T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞ, PLANLAMA VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

KUŞAK DOSTU OKUL: KUŞAKLARARASI ALAN, DAYANIŞMA VE BİLGİ PAYLAŞIMI İLE KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

(DOKTORA TEZİ)

Gülşah HİÇYILMAZ

KOCAELİ 2021

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞ, PLANLAMA VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

KUŞAK DOSTU OKUL: KUŞAKLARARASI ALAN, DAYANIŞMA VE BİLGİ PAYLAŞIMI İLE KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

(DOKTORA TEZİ)

Gülşah HİÇYILMAZ

Prof. Dr. Soner POLAT

Tezin Kabul Edildiği Enstitüsü Kurulu Karar ve No: 06.01.2021/1

KOCAELİ 2021

ÖNSÖZ

Günümüzde tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de farklı kuşaktan öğretmenler yer almaktadır. Bu farklılıklar, bireyler etkileşime geçtikçe, hem bireye hem de örgüte büyük katkı sağlar. Eğitim örgütleri de bu farklılıklardan yararlanmalıdır. Bu sağlamanın ilk yolu farklı kuşaktan öğretmenlerin bir araya gelebileceği alanlar oluşturabilmektir. Bu kavram kuşaklararası alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuşaklararası alanları paylaşan öğretmenler arasında zamanla kuşaklararası dayanışma oluşmaya başlayacak, bu da kuşaklararasında bilgi paylaşımına zemin hazırlayacaktır. Kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararasındaki bilgi paylaşımının yaşanması, kuşaklararası öğrenme ile sonuçlanacaktır. Böylece eğitim örgütleri öğrenen bir örgüt olarak, çağın gereklerine ulaşmış olacaktır.

Doktora eğitim sürecim boyunca bana büyük katkılar sağlayan, her ihtiyacım olduğunda zaman ayıran, doğru yönlendirmelerle bana her zaman destek olan danışmanım Prof. Dr. Soner POLAT'a, tez izleme sürecince jürimde yer alarak değerli görüşlerini benimle paylaşan Dr. Öğretim Üyesi Evren ŞUMUER ve Doç. Dr. Tuğba KONAKLI'ya teşekkür ederim. Doktora öğrenimimin ders aşamasında bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım Prof. Dr. Şüheyda DOYURAN GÖKTÜRK hocama, ayrıca her karşılaştığım sorunda güler yüzleriyle benden yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Gizem GÜNÇAVDI ve Arş. Gör. Dr. Yaser Arslan'a teşekkür ederim.

Doktora öğrenim ve tez sürecinde yardımcı olan okul eski müdürüm Ahmet KÖKSAL'a, doktora öğrenimim boyunca ihtiyacım olduğunda yardımcı olan okul müdürlerim ve meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Sadece eğitim hayatımda değil tüm yaşamım boyunca desteklerini hep yanımda hissettiğim anneme ve babama teşekkürü bir borç bilirim. Bu uzun yolculukta her ihtiyacımda yardımcı olan Hiçyılmaz ailesine teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte anlayışıyla, desteğiyle ve sabrıyla yanımda olan eşim Murak Kemal HİÇYILMAZ'a tüm içtenliğimde teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte tam anlamıyla yanında olamadığım biricik kızım Gülce HİÇYILMAZ'a sevgilerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ i
İÇİNDEKİLER ii
ÖZET vii
ABSTRACT viii
KISALTMA LİSTESİ xi
ŞEKİLLER LİSTESİ x
TABLO LİSTESİ xi
GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU 2
1.1. PROBLEM DURUMU 2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI 6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 7
1.4. SAYILTILAR 9
1.5. SINIRLILIKLAR 10
1.6. TANIMLAR 10

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 11
2.1. KUŞAK/KOHORT TEORİSİ 11
2.2. KUŞAK SINIFLANDIRMALARI 12
2.2.1. Bebek patlaması (Baby Boomers) kuşağı (1946- 1964) 13
2.2.2. X Kuşağı (1965- 1980) 13
2.2.3. Y (Milenyum) Kuşağı (1981-2000) 14
2.3. KUŞAKLARARASI ALAN 16
2.3.1. Okullarda Kuşaklararası Alan 18
2.4. KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA 20
2.4.1. Okullarda Kuşaklararası Dayanışma 24
2.5. KUŞAKLARARASI BİLGİ PAYLAŞIMI 25
2.5.1. Okullarda Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı 30
2.6. KUŞAKLARARASI ÖĞRENME 31
2.6.1. Okullarda Kuşaklararası Öğrenme 33

2.7. KUŞAKLARARASI ALAN İLE KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA ARASINDAKİ İLİŞKİ 36
2.8. KUŞAKLARARASI ALAN İLE KUŞAKLARARASI BİLGİ PAYLAŞIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ 36
2.9. KUŞAKLARARASI ALAN İLE KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ 37
2.10. KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA İLE KUŞAKLARARASI BİLGİ PAYLAŞIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ 38
2.11. KUŞAKLARARASI BİLGİ PAYLAŞIMI İLE KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ 38
2.12. KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA İLE KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ 39
2.13. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 40
2.13.1. Kuşak Farklarına İlişkin Araştırmalar 40
2.13.2. Kuşaklararası Alana İlişkin Araştırmalar 42
2.13.3. Kuşaklararası Dayanışmaya İlişkin Araştırmalar 43
2.13.4. Kuşaklararası Bilgi Paylaşımına İlişkin Araştırmalar 44
2.13.5. Kuşaklararası Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar 45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM 48
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ 48
3.1.1. Araştırmanın Nitel Boyutu 54
3.1.1.1. Araştırmanın Katılımcıları 55
3.1.1.2. Veri Toplama Araçları 57
3.1.1.3.Verilerin Analizi 58
3.1.1.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 58
3.1.2. Araştırmanın Nicel Boyutu 61
3.1.2.1. Evren- Örneklem 62
3.1.2.2. Veri Toplama Aracı 63
3.1.2.3. Verilerin Analize Uygunluğu 78
3.1.2.3.1. Uç Değerler 78
3.1.2.3.2. Normallik 79
3.1.2.3.3. Doğrusallık ve Varyansların Homojenliği 80

3.1.2.4. Verilerin Analizi 81

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR 84

4.1. ARAŞTIRMANIN NİTEL ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR 84

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alan, Kuşaklararası Dayanışma, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ve Kuşaklararası Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar 84

4.1.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alan Deneyimlerine İlişkin Görüşleri 85

4.1.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Dayanışma Deneyimlerine İlişkin Görüşleri 89

4.1.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Deneyimlerine İlişkin Görüşleri 93

4.1.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Görüşleri 97

4.1.2. Sınıf Öğretmenlere Göre Kuşaklararası Alan, Kuşaklararası Dayanışma, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ve Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar 100

4.1.2.1. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan ile Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişkinin Doğası 100

4.1.2.2. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan ile Kuşaklararası Dayanışma Arasındaki İlişkinin Doğası 102

4.1.2.3. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan ile Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğası 104

4.1.2.4. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Dayanışma ile Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişkinin Doğası 107

4.1.2.5. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ile Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğası 107

4.1.2.6. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Dayanışma ile Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğası 108

4.2. ARAŞTIRMANIN NİCEL VERİLERİNİN ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR 111

4.2.1. Araştırmanın Nitel Aşamasında Ortaya Konulan "Kuşak Dostu Okul Modeli"ne Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alanı Kullanma Sıklıkları, Kuşaklararası Dayanışma Düzeyleri, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ve Kuşaklararası Öğrenme Düzeylerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar 111

4.2.1.1. "Kuşak Dostu Okul Modeli"ne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alanı Kullanma Sıklıkları..... 111

4.2.1.2. "Kuşak Dostu Okul Modeli"ne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Dayanışma Düzeyi 112

4.2.1.3. "Kuşak Dostu Okul Modeli"ne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Düzeyi..... 113

4.2.1.4. "Kuşak Dostu Okul Modeli"ne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Öğrenme Düzeyi 114

4.2.2. Araştırmanın Nitel Aşamasında Ortaya Konulan "Kuşak Dostu Okul Modeli'ne Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alanı Kullanma Sıklıkları, Kuşaklararası Dayanışma Düzeyleri, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Düzeyleri ve Kuşaklararası Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar..... 114

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 124

5.1. NİTEL VE NİCEL SORULARA İLİŞKİN SONUÇLAR VE TARTIŞMA124

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerin Kuşaklararası Alan, Kuşaklararası Dayanışma, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ve Kuşaklararası Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma..... 125

5.1.1.1. Sınıf Öğretmenlerin Kuşaklararası Alan Deneyimleri..... 125

5.1.1.2. Sınıf Öğretmenlerin Kuşaklararası Dayanışma Deneyimleri..... 128

5.1.1.3. Sınıf Öğretmenlerin Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Deneyimleri . 129

5.1.1.4. Sınıf Öğretmenlerin Kuşaklararası Öğrenme Deneyimleri..... 131

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan, Kuşaklararası Dayanışma, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ve Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğasına Yönelik Sonuç ve Tartışma 132

5.1.2.1. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan ile Kuşaklararası Dayanışma Arasındaki İlişkinin Doğası..... 133

5.1.2.2. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan ile Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişkinin Doğası 134
5.1.2.3. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan ile Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğası 135
5.1.2.4. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Dayanışma ile Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişkinin Doğası 137
5.1.2.5. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ile Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğası 138
5.1.2.6. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Dayanışma ile Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğası 139
5.1.3. Araştırma sonuçlarının Genel Değerlendirilmesi 140
5.2. ÖNERİLER 142
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler 143
5.2.2.Araştırmacılara Öneriler 145
KAYNAKÇA 146
EK 1: ARAŞTIRMA İZNİ 166
EK 2: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ 167
EK 3: ÖLÇEK FORMU 169
EK 4: GÖRÜŞME SORULARI 176
EK 5: DEĞİŞKENLERE AİT NORMAL Q-Q GRAFİKLERİ 178
EK6:DEĞİŞKENLERİN DOĞRUSALLIĞI VE VARYANSLARIN HOMOJENLİĞİ 182
EK 7: KUŞAKLARARASI ALAN, KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA, KUŞAKLARARASI BİLGİ PAYLAŞIMI VE KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN YEM DİYAGRAMI 188
EK 8: ÖZGEÇMİŞ 189

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme kavramları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak, bu olgular arasındaki ilişkilerin doğasını keşfetmek, okullarda bu değişkenlerin gerçekleşme düzeyini belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Araştırmada sırasıyla önce nitel sonra nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı keşfedici karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümü için çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiş ve gönüllü 31 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel bölümü için ise örneklemini, küme örnekleme ile belirlenen 72 resmi ilkokulda görev yapan ve gönüllü olan 479 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen nicel veriler ise, SPSS 21 ve LISREL 8.70 programında analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış; bağımsız değişkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için yapısal eşitlik modeli bağlamında YEM analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda nitel ve nicel verilerin sonuçları ayrı ayrı değerlendirilmiş daha sonra bütüncül olarak yorumlanmıştır. Sonuçlar çerçevesinde "Kuşak Dostu Okul Modeli" geliştirilmiştir.

Araştırma modeli test edildiğinde ise, kuşaklararası alanın tek başına kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşebilmesinde etkili olmadığı; kuşaklararası alanın, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası dayanışma ile birlikte kuşaklararası öğrenmeyi etkileyebildiği; kuşaklararası dayanışmanın ve kuşaklararası bilgi paylaşımının kuşaklararası öğrenme üzerinde ekili olduğu, kuşaklararası bilgi paylaşımının gerçekleşmesinde kuşaklararası dayanışmanın da etkili olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Kuşaklararası alan, Kuşaklararası dayanışma, Kuşaklararası bilgi paylaşımı, kuşaklararası öğrenme, öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the opinions of teachers about the concepts of intergenerational space, intergenerational solidarity, intergenerational knowledge sharing and intergenerational learning, discovering the nature of the relationships between these phenomenas, determine the level of realization of these variables concepts and reveal the relationship between these variables.

In the research, exploratory mixed research method, in which qualitative and quantitative research methods were used respectively, was applied. For the qualitative part of the research, 31 vounteer classroom teachers determined by purposeful sampling method constituted the study group. For the quantitative part of the study, the sample consists of 479 classroom teachers who were working in 72 public primary schools, volunteers and determined by cluster sampling method. Qualitative data of the research was analyzed by content analysis method. The quantitative data were analyzed in SPSS 21 and LISREL 8.70 program. In analyzing the data, arithmetic mean, frequency, percentage values are calculated and SEM analysis was conducted in the context of structural equation model to determine whether there is a relationship between independent variables. At the end of the research, the results of qualitative and quantitative data were evaluated separately and then interpreted as a whole. Within the framework of results, a "Generation-Friendly School Model" was developed.

When the research model is tested, it has been found out that the intergenerational space is not effective to realize intergenerational learning, the intergenerational space can affect intergenerational learning with intergenerational knowledge sharing and intergenerational solidarity, intergenerational solidarity and intergenerational knowledge sharing are effective on intergenerational learning, and intergenerational solidarity is also effective in realizing intergenerational knowledge sharing.

Keywords: Intergenerational space, intergenerational solidarity, intergenerational knowledge sharing, intergenerational learning, teacher.

KISALTMA LİSTESİ

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)

TDK: Türk Dil Kurumu

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Kuşaklararası Alan Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı 68
Şekil 2: Kuşaklararası Dayanışma Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı 71
Şekil 3: Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı 74
Şekil 4: Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı 77
Şekil 5: Kuşak Dostu Okul Modeli 110
Şekil 6: Nitel Veriler Işığında Oluşturulan Araştırma Modeli 115
Şekil 7: Modele İlişkin Birinci Aşama ve t Değerleri 116
Şekil 8: Modele İlişkin İkinci Aşama ve t Değerleri 117
Şekil 9: Kuşak Dostu Okul Modelinin YEM Diyagramı 120
Şekil 10: Kuşak Dostu Okul Modeli 122
Şekil 11: Kuşaklararası Alan Değişkenine Ait Normal Q-Q Grafiği 178
Şekil 12: Kuşaklararası Dayanışma Değişkenine Ait Normal Q-Q Grafiği 179
Şekil 13: Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Değişkenine Ait Normal Q-Q Grafiği 180
Şekil 14: Kuşaklararası Öğrenme Değişkenine Ait Normal Q-Q Grafiği 181
Şekil 15: Saçılma Diyagramı (Kuşaklararası Alan- Kuşaklararası Dayanışma) 182
Şekil 16: Saçılma Diyagramı (Kuşaklararası Alan- Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı) 183
Şekil 17: Saçılma Diyagramı (Kuşaklararası Alan- Kuşaklararası Öğrenme) 184
Şekil 18: Saçılma Diyagramı (Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı- Kuşaklararası Dayanışma) 185
Şekil 19: Saçılma Diyagramı (Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı- Kuşaklararası Öğrenme) 186
Şekil 20: Saçılma Diyagramı (Kuşaklararası Dayanışma- Kuşaklararası Öğrenme) 187
Şekil 21: Kuşaklararası Alan, Kuşaklararası Dayanışma, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ve Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkiye İlişkin Yem Diyagramı 188

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Kuşaklararası Dayanışmanın Boyutları 22
Tablo 2: Keşfedici Sıralı Desenin Temel Prosedür Akış Şeması 51
Tablo 3: Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması 54
Tablo 4: Nitel Boyuta İlişkin Katılımcıların Özellikleri 56
Tablo 5: Araştırmadaki değişkenler ve değişkenlere ilişkin görüş birliği benzerlik oranları 61
Tablo 6: Nicel Boyuta İlişkin Çalışma Grubu Özellikleri 63
Tablo 7: Uyum İyiliği Ölçütleri 66
Tablo 8: Kuşaklararası Alan Ölçeğine İlişkin Soru Sayıları ve Güvenirlik Katsayıları 67
Tablo 9: Kuşaklararası Dayanışma Ölçeğine İlişkin Soru Sayıları ve Güvenirlik Katsayıları 70
Tablo 10: Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeğine İlişkin Soru Sayıları ve Güvenirlik Katsayıları 73
Tablo11: Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğine İlişkin Soru Sayıları ve Güvenirlik Katsayıları 76
Tablo 12: Kuşaklararası Alan Ölçeği, Kuşaklararası Dayanışma Ölçeği, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeği ve Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği Değişkenlerine İlişkin Mezkezi Eğilim Ölçüleri ve Çarpıklık- Basıklık Katsayısı Sonuçları 80
Tablo 13: Öğretmenlerin Kuşaklararası Alan Deneyimleri 85
Tablo 14: Öğretmenlerin Kuşaklararası Dayanışma Deneyimleri 89
Tablo 15: Öğretmenlerin Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Deneyimleri 93
Tablo 16: Öğretmenlerin Kuşaklararası Öğrenme Deneyimleri 97
Tablo 17: Kuşaklararası Alan ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 112
Tablo 18: Kuşaklararası Dayanışma ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 113
Tablo 19: Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 113
Tablo 20: Kuşaklararası Öğrenme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 114
Tablo 21: Modelin Birinci Aşamasında Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait t Değerleri 116
Tablo 22: Modelin İkinci Aşamasında Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait t Değerleri 118

GİRİŞ

Çağımızın gereği olan öğrenen örgüt kavramı eğitim örgütleri içinde yerini almıştır. Sürekli bireysel ve örgütsel gelişmeyi hedef alan öğrenen örgütler, öncelikle işgörenlerinin gelişimini desteklemeye önem verirler. Eğitim örgütleri olan okullarda, başarının sağlanmasındaki en etkili işgören öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden gelişimleri önemlidir. Bunu sağlamanın yollarından biri de kuşaklararası öğrenmedir. Bu durumda öncelikle farklı kuşaktan öğretmenlerin bir arada olması gerekmektedir, böylece öğretmenler arasında dayanışma ve sonrasında bilgi paylaşımı gerçekleşecektir. Özetle kuşaklararası alanlar, kuşaklararası dayanışmaya ortam hazırlarken, kuşaklararası dayanışma da kuşaklararasında bilgi paylaşımının gerçekleşmesine zemin hazırlayacaktır. Nihayetinde kuşaklararası öğrenme gerçekleşmiş olacaktır.

Bu doğrultuda birinci bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtlıları ve sınırlılıklarına yer verilmiş, ikinci bölümde kavramlara ilişkin alanyazın taraması yapılmış, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, evren-örneklemi, veri toplama araçlarına yer verilmiş, dördüncü bölümde elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgulara değinilmiş, beşinci bölümde araştırma sonuçları tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Gelişen teknolojiyle birlikte, yaşam koşulları gelişmiş, sağlık ve bakım imkanları artmış, böylece insan ömrü uzamıştır. Yaşanan bu değişimle, Dünya üzerinde özellikle gelişmiş ülkelerde yaşlı nüfus artarken, genç nüfus azalmaktadır. Doğum oranlarındaki düşme ile birlikte genç nüfus azalma eğilimi göstermektedir.

Nüfus artış oranlarında yaşanan bu değişim farklı yaş gruplarının bir arada çalışmasını gerekli kılmıştır. Kuşaklararasılık olarak alanyazına geçen bu kavramdan önce kuşak kavramına değinmek gerekir. Türk Dil Kurumu (TDK)'na göre "Kuşak" kavramı yeni bir anlayışta ve yeni bir yaşama duygusunda, yeni biçimlerde birleşen, eskiden belirgin çizgilerle ayrılan bireyler topluluğu olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda kuşak kavramı ortalama yirmi beş-otuz yıllık yaş gruplarını oluşturan bireyler kümesi olarak da tanımlanabilmektedir (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2013: s.169). Ancak kuşakları sadece doğdukları zaman dilimleri baz alınarak sınıflandırmak doğru olmayabilir. Bu nedenle kuşakları oluşturan topluluğun düşünceleri, hissettikleri ve deneyimlerinin tanımlanması da, kuşakları sınıflandırmak için kullanılmaktadır (Zemke, Raines ve Filipczak, 2013: s.4). Kuşaklar farklı şekillerde sınıflandırılmış olsa da en kabul gören William Strauss tarafından yapılan sınıflandırmadır. Wiiliam ve Strauss kuşakları; sessiz kuşak (1925- 1945), bebek patlaması kuşağı (1946- 1964), X kuşağı (1965- 1980), Y kuşağı (1981- 1999) ve Z Kuşağı (2000- 2021) olmak üzere beş sınıfta incelemiştir (Atak, 2016: 9). Edge (2014: s.137), günümüzde okullarda çalışıyor olma ihtimali olan bebek patlaması kuşağı (1946-1964), X kuşağı (1965-1980) ve milenyum kuşağı (1981-2000) olmak üzere yaygın olarak kabul edilen üç kuşaktan bahsetmektedir. Bu gruplandırma, farklı işyeri tutum ve beklentilerine yol açabilecek çeşitli sosyal

etkileri anlamamıza yardımcı olabilir. Çünkü farklı kuşaktan olan bireylerin işyerlerinden sadece beklentileri değil, alışkanlıkları, davranışları vb. de farklıdır. Bu nedenle farklı kuşakların etkili yönetimi için kuşak özelliklerinin bilinmesi önem arz etmektedir. Bu sayede farklı kuşaktan işgörenlerin bir araya gelmeleri ve birlikte çalışmaları desteklenebilir.

Kuşaklararasılık kavramının gerçekleşmesi için; ortak hedefleri sağlamak amacıyla karşılıklı etkileşim ve işbirliği olması gerekmektedir (Bjursell, 2015: s.285). Bu nedenle örgütler, farklı kuşaktan bireyler arasında etkileşimi sağlayacak alanlar oluşturmalıdır. Bilim insanları, ekonomik coğrafya alanındaki yakınlığın (Hall ve Jacobs, 2010: s.1105), tasarımı ve geliştirilmesinin (Boschma, 2005: s.69) önemli olduğunu belirtmiştir. Bu durumda kuşaklararası alanların kuşaklararası dayanışmanın gerçekleşmesinde rolünün olduğunu söylemek mümkündür.

Yirminci yüzyıl, bir örgütün en kritik kaynağı olan bilgiyi etkin bir şekilde yönetmesi gerektiğinin farkında olduğu, örgüt içindeki bilginin incelenmesine duyulan ilginin arttığı bir dönemdir (Nonaka ve Takeuchi, 1995; Spender, 1996; Wickramasinghe, 2003). Harvey (2012: s.400), nüfusun yaşlandığını ve işçilerinin büyük bir oranının emekliye ayrıldıklarını veya en azından radikal olarak düşündüklerini belirtmektedir. Yaşlı çalışanların büyük çoğunluğunun emekli olması, önemli derecede bilgi kaybını da beraberinde getirmektedir (DeLong, 2004; Strack, Barier ve Fahlander, 2008: s.119). Dychtwald, Erickson ve Morison (2004: s.50), bu durumda tek sorunun eksik bedenler olmayacağını, beceri, bilgi, deneyim ve ilişkilerinin her birinin eksileceğini vurgulamıştır. Örgütlerin bu eksiklerin yaratacağı tehlikelerine karşı savaşmak için kullanacakları strateji olan kuşaklararası bilgi paylaşımı, hayatta kalma meselesidir.

Bilgi paylaşımı, bilginin bir yer veya gruptaki insanlardan başkalarına taşınmasıdır (CHSRF, 2003: s.3, Vanhoof ve Mahieu, 2013: s.185- 186). Bu tanımdan yola çıkarak kuşaklararası bilgi paylaşımını, bilginin bir kuşaktaki bireylerden farklı kuşaktaki bireylere taşınması olarak tanımlanabilir. Birçok bilgi paylaşımı etkinliği dolaylı olarak meydana gelir (Vanhoof ve Mahieu, 2013: 186), bilginin bir kuşaktan diğeriyle paylaşılması için çeşitli yöntemler vardır: örneğin yüz yüze görüşmeler, uygulayıcı topluluklar, bilgi veritabanları, mentorlük, koçluk, meslek yönlendirmeleri, hikaye anlatımı, oryantasyon, aksiyon sonrası görüşmeler,

görüşmeler, aşamalı emeklilik, video kasetleri ve eğitimler (Delong, 2004; Liebowitz, 2009; Nonaka, Kolhbacher ve Holden, 2006; Wamundila, 2008). Bu etkinliklerin sağlanması için uygun ortamlar gereklidir. Bu nedenle kuşaklararası bilgi paylaşımının deneyimlenebilmesi için kuşaklararası alanların oluşturulması gerektiği söylenebilir.

Örgütler bilgi paylaşımını desteklemek için ayrıca doğru insan karışımını doğru içeriğe getirmek ve etkileşimlerini teşvik etmek zorundadır (Nonaka, Kolhbacher ve Holden, 2006). İşgörenler arasında, bir ilişkide ağın yoğunluğu arttıkça, o ilişki içerisindeki bireyler bilgi paylaşımı için zamana ve enerjiye daha fazla yatırım yapmaya isteklidir (Cross ve Sproull, 2004). O halde farklı kuşaktan bireyler arasında bilgi paylaşımının artması için, bireyler arasındaki ilişkinin yoğunluğu da arttırılmalıdır. DeLong ve Mann (2003)'ın belirttiği gibi, çalışanlar, örgütün vizyon ve misyonuna karşı duygusal olarak kararlı olduklarını hissederlerse, bilgiyi paylaşma eğiliminde olmaktadırlar. Reagans ve McEvily (2003: s.244) ise bu nedenle, kişilerarasındaki ilişkilerin güçlü olmasının bilgi paylaşımını kolaylaştıracağını vurgulamışlardır. Görüldüğü gibi kuşaklararası bilgi paylaşımının gerçekleşmesi için kuşaklararası dayanışmanın önemine vurgu yapılmıştır.

Günümüzde hemen hemen her örgütte farklı kuşaktan bireyler yer almaktadır. Ayrıca birçok örgüt için yaşlı çalışanların sahip olduğu bilgi, yetenek ve beceriler; onların emekliye ayrılmasıyla örgütsel bilgi ve deneyimlerin kaybının zorluğuyla karşılaşmaktadırlar. Örgütlerin artan yaş çeşitliliği ile başa çıkmaları için, bilgi yönetiminin yeni boyutlarının uygulamalarını ve kuşaklararası öğrenmeyi geliştirici şartları desteklemeleri gerekmektedir (Cedefop, 2012: s.11). Kuşaklar arası öğrenme kuşaklar arasındaki ilişkileri vurgulamanın bir yoludur (Brownell ve Resnick, 2005). Ropes (2011), kuşaklararası öğrenmeyi, farklı kuşaktan bireyler arasında bir veya iki tarafın da öğrendiği etkileşimli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu noktada kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle farklı kuşaktan bireyler arasında etkileşimin kurulabilmesi gerektiği, bu etkileşimin kurulabilmesi için de uygun ortam şartlarının düzenlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu düzenlemeler sonucunda farklı kuşaktan olan bireylerin birbirlerinden öğrenme sürecine girmeleri söz konusu olabilmekte, bu süreç kuşaklararası öğrenme kavramı ile açıklanmaktadır. Tempest (2003) ise öğrenme dilini daha da keşfetmek için,

karşılıklı kuşaklar arası öğrenmeye vurgu yapmanın, uygulamada öğrenmeye daha eşitlikçi ve akıcı bir yaklaşım ve kuşaklar arasında öğrenme olarak çerçevelenmiş bu bağlamın, değer ve inovasyonun birlikte yaratılmasının yanı sıra öğrenme sürecini anlamanın bir yolu olarak tanımlamıştır.

Farklı kuşaktan bireylerin bir arada çalışmak durumunda olması kuşaklararası kavramı hemen hemen her örgüt için önemli hale getirmiştir. Farklı kuşaktan bireyler arasında dayanışmanın olması, bilginin paylaşılması, farklı kuşaktan bireylerin birbirlerine bir şeyler öğreterek eksiklerini tamamlamalarına yardımcı olmaları aranır bir nitelik haline gelmiştir. Bu örgütlerden biri de okullardır. Okul gruplarında kuşaklararası bilgi paylaşımı (transferi), farklı kuşaktan öğretmenlerin öğrenmesini ve bilginin bileşenlerini içermektedir (Geeraerts, Vanhoof ve Bossche, 2000: s.150). Kısacası, okullarda artık farklı kuşaktan öğretmenler arasında öğrenmelerin gerçekleşmesi, bu yolla örgüte katkı sunmaları beklenmektedir.

Shulman (1987)'e göre, öğretmenlerin bilgileri, bilginin içeriği, genel pedegojik bilgi, program bilgisi, öğrencilerin bilgisi, eğitimsel içeriğin bilgisi ve eğitimsel çıktıların bilgisinden oluşmaktadır. Yaşlı öğretmenler bazı çalışanlar tarafından az potansiyel ve düşük seviyedeki performans olarak tanımlanırken (Baugh ve Sullivan, 2008), emekliliğe yakın çalışanların sahip oldukları (açık ve örtük) bilgilerin büyüklüğü küçümsenebilmektedir (Duval, 2003; Nonaka, Kohlbacher ve Holden, 2006; Nonaka ve Tokeuchi, 1995; Vaiman, 2008). Oysa örgütlerin mevcut ve gelecekteki refahının korunması için yaşlı çalışanların değeri göz ardı edilmemelidir (Harvey, 2012: s.413). Genç öğretmenler de deneyimsiz olarak algılanabilmektedir. Oysa her kuşağın avantaj ve dezavantajı vardır. Her bir kuşak, diğer kuşağın zayıf yönünü tolere edebilir. Bu nedenle kuşaklar arasındaki farklılıkların bilinerek etkili yönetilmesi, her örgüt için önemli bir husustur.

Bu bilgilerin tamamı göz önünde bulundurulursa, farklı kuşaktan bireylerin bir arada çalıştığı örgütlerde bu bireylerin etkileşimde bulunmasını sağlayacak alanlar oluşturulmalıdır. Kuşaklararası alan sağlanmasıyla birlikte kuşaklararası dayanışma meydana gelecek, farklı kuşaktan bireyler arasında bilgi paylaşımı kendiliğinden gerçekleşecektir. Kuşaklararası öğrenme, bu kavramlar arasındaki etkileşimin doğal bir sonucu haline gelecektir.

İlgili alanyazında kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme kavramlarına veya bu kavramlar arasındaki ikili ilişkilere yer verilmiştir. Ancak kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme kavramlarını birlikte ele alarak, aralarındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Keşfedici sıralı karma deseni kullanarak yapılan bu araştırmada, önce bu değişkenlere (kuşaklararası alan, kuşahklararası dayanışma, kuşaklarararası bilgi paylaşımı ve kuşaklarararası öğrenme) ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve nihayetinde "Kuşak Dostu Okul Modeli" geliştirilmiştir. Daha sonra uygun veri toplama araçları kullanılarak bu değişkenler arasında bulunan ilişkiler ve model test edilmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılarak yapılmıştır. Bunun nedeni öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak modelin geliştirilmesi, sonra bu modelin genellenebilirliğinin test edilmesinin planlanmasıdır. Dolayısıyla önce nitel araştırma, daha sonra nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Nitel araştırma bölümü ile kuşaklararası alan, kuşaklararası bilgi paylaşımı, kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası öğrenme değişkenleri arasındaki ilişkinin doğası keşfedilmiş, ortaya çıkan ilişkiye dayanarak model geliştirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde ise, modelde ortaya konulan değişkenler arasındaki ilişkiler test edilmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme kavramları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak, okullarda kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme kavramlarının gerçekleşme düzeyini belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

Nitel araştırma soruları:

1) Sınıf öğretmenlerin kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2) Sınıf öğretmenlere göre kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkinin doğası nasıldır?

Nicel Araştırma Soruları

1) Araştırmanın nitel aşamasında ortaya konulan "Kuşak Dostu Okul Modeli"ne göre, sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası alanı kullanma sıklıkları, kuşaklararası dayanışma düzeyleri, kuşaklararası bilgi paylaşımı düzeyleri ve kuşaklararası öğrenme düzeyleri nedir?
2) Araştırmanın nitel aşamasında ortaya konulan "Kuşak Dostu Okul Modeli"ne göre, sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası alanı kullanma sıklıkları, kuşaklararası dayanışma düzeyleri, kuşaklararası bilgi paylaşımı düzeyleri ve kuşaklararası öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Dünya genelinde teknolojinin ilerlemesi ve hayat koşullarının iyileşmesi yaşlı nüfusun örgütlerde daha uzun süre çalışmasına imkan sağlamıştır. Diğer yandan genç bireylerin de örgütlerde işe başlamasıyla farklı kuşaktan bireylerin bir arada çalışması zorunlu hale gelmiştir. Her kuşaktaki bireylerin farklı değer ve bakış açıları vardır. Bu farklar, iş hayatlarına da yansımaktadır. Bu durumda kuşakların farklılıklarını bilmek gerekmektedir. Böylece örgütler, iş yerlerinde birlikte çalışmak durumunda kalan ve farklı kuşaklara ait bireyleri daha kolay ve etkili bir şekilde yönetebileceklerdir (Atak, 2016: s.57). Bu nedenle örgütler farklı kuşakların yönetimine ilişkin stratejiler geliştirerek onların birlikte etkili ve verimli çalışmalarını sağlamayı amaçlamaktadırlar. Örgütler, çalışanlar arasındaki farklılıkları etkili bir şekilde yöneterek, çalışanlarının memnuniyetini arttırmakta, örgüt üyeleri arasında iletişimi geliştirerek, örgüt performansını arttırmaya çalışmaktadır (Polat, 2012: s.1398). Küresel rekabetin yaşandığı koşullar altında örgütler, doğru bilgilere dayalı olarak, hızlı ve doğru kararlar alabilmelidir. Bu da örgütlerin öğrenme yeteneğine sahip olmalarıyla sağlanabilmektedir (Öneren, 2008: s.164). Bu durum öğrenen örgüt kavramıyla açıklanabilir. Öğrenen örgüt kavramına ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Garvin (1993: s.80) tarafından öğrenen örgütler; "Öğrenen örgütler, bilginin yaratılması, elde edilmesi ve transferi konusunda

uzmanlaşan ve elde ettiği yeni bilgi ve anlayışlar doğrultusunda davranışlarını değiştiren örgütlerdir." şeklinde tanımlanırken, Senge (1993: s.11), bu örgütlerdeki bireylerin, gerçekten istedikleri sonuca ulaşabilmek için, kapasitelerini sürekli genişlettiklerini, buralarda yeni ve çoşkun düşünme stilleri ile beslendiklerini, kolektif özlemlere gem vurmadıklarını ve birlikte nasıl öğrenileceğini sürekli öğrendiklerini ifade etmiştir. Günümüzde örgütler, varlığını devam ettirebilmek ve başarılı olabilmek için öğrenen örgüt olmak durumundadırlar (Barutçugil, 2002: s.52). Bu durum tüm örgütler için geçerli olduğu gibi kuşaklararası örgütler için de geçerlidir.

Kuşaklararası örgütlerin, öğrenen örgüt olabilmesi için bilginin kuşaklararasında paylaşılabilmesi gerekir. Bilginin kuşaklar arası paylaşımını, okullarda örgütsel öğrenme kültürünü derinleştirme aracı olarak öğrenen örgütler, anlayışların yeni personele aktarılmasını ve ortak ekip bilgisinin geliştirilmesini destekler (Klein, ve Shapira-Lishchinsky, 2016: s.133). Bir gruptaki bilgi tabanının bilgi paylaşımı, meslektaşlar arasındaki günlük temasla ve personel toplantılarında yatay olarak gerçekleştirilebilir (Klein, ve Orly Shapira-Lishchinsky, 2016: s.133). Bu durum kuşaklararası alanların oluşturulması ve kuşaklararası dayanışmanın kuşaklararası öğrenmeyle ilişkisini göstermektedir. Kuşaklararası öğrenme terimi "farklı seviyelerde çalışma ve yaşam tecrübesi türlerine sahip çalışanların farklı bilgi tabanlarıyla birlikte potansiyel olarak zengin, karşılıklı öğrenme sürecini yakalamak" için alternatif bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır (Tempest, 2003: s.183).

O zaman öncelikle farklı kuşaktan bireylerin aynı ortamı paylaşmaları sağlanmalıdır, böylece bireyler arasında etkileşim olacak ve yardımlaşma imkanları doğacaktır. Bu durum kuşaklararasında dayanışmanın yaşanmasını sağlayacaktır. Böylece farklı kuşaktan bireyler arasında bilgi paylaşımı gerçekleşecek, bu da kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşmesine zemin hazırlayacaktır.

Kuşaktan kuşağa öğrenme, iki farklı kuşağı zenginleştirebilecek bilgileri, düşünceleri, duyguları ve deneyimleri paylaşmanın bir yolu olarak birlikte öğrenmenin bir yoludur (Pinazo Hernandis, 2011: s.115).

Çağımızın gereği olarak, okullar da öğrenen örgütler olarak devamını sürdürebilir. Öğrenen örgütlerde elde edinilen bilginin paylaşılması, deneyimler

ışığında tekrar yoğrulması, yeni teknoloji ve bilgiyle donatılması gerekmektedir. Okulların da farklı kuşaktan olan öğretmenlerin kuşaklararası alanlarda bir araya gelerek, dayanışma göstermesi, bilgilerini, deneyimlerini ve teknolojideki yatkınlıklarını birleştirerek kuşaklararası öğrenmenin sağlandığı örgütler haline gelebilmeleri gerekmektedir. Ancak bu şekilde okullar, etkin bir şekilde varlığını sürdürebilir.

Bu çalışma, okulların öğrenen bir örgüt olmasına katkı sağlayacak kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararararası öğrenme değişkenlerinin kullanıldığı karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desenin kullanıldığı bir keşif çalışmasıdır. Öncelikle bu değişkenlere yönelik öğretmen görüşleri alınmış ve analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre "Kuşak Dostu Okul Modeli" geliştirilmiştir. Böyle bir model, kuşaklararası alan, dayanışma, bilgi paylaşımı ve öğrenmenin desteklendiği, günümüz okullarına öğrenen örgüt olma yönünde katkı sağlayacaktır. Günümüz şartlarının gerektirdiği bu modelin oluşturulması, alanyazına böyle bir modelin kazandırılması açısından önemlidir. Daha sonra modelde ortaya konan değişkenler arasındaki ilişkiler test edilerek model doğrulanmış, böylece alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesi sağlanmıştır. Ayrıca İlgili alanyazında bu değişkenlerin tek tek veya ikişerli ele alınarak incelendiği görülmüş, ancak bu değişkenlerin bütünü arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma alanyazındaki bu boşluğu tamamlamaktadır.

Dolayısıyla bilginin üretildiği ve öğretildiği, farklı kuşaktan öğretmenlerin bir arada çalıştığı okullarda, kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı, kuşaklararası öğrenme kavramları arasındaki ilişkiyi bilimsel olarak ortaya koyması; bu ilişkiden yola çıkılarak oluşturulan modele duyulan ihtiyacın giderilmesi ve bu açıdan alanyazındaki eksikliklerin tamamlanması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

1.4. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, nitel veri toplamak için kendilerine yöneltilen açık uçlu soruları ve nicel verileri toplamak için kullanılan ölçme araçlarını; doğru ve samimi bir şekilde cevaplandırmışlardır.

2. Öğretmenlere yöneltilen sorular, öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtabilecekleri şekilde hazırlanmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2018- 2019 eğitim- öğretim yılında, Kocaeli ilindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Nitel veriler, araştırmacının hazırladığı sorular ile sınırlıdır.

3. Nicel veri, kullanılan ölçekler ile sınırlıdır.

4. Elde edilen veriler, araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplarla sınırlıdır.

5. Verilerin güvenirlik ve geçerliliği, kullanılan yöntemlerin özellikleriyle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Okul: Öğrenim çağındaki bireylerin eğitimlerinin verildiği örgütlerdir.

Öğretmen: Okullarda eğitim öğretim işinden sorumlu, ihtisas sahibi bireylerdir.

Kuşak: Yakın tarih aralığında doğmuş, aynı olaylardan benzer şekilde etkilenen bireylerden oluşan topluluktur.

Kuşaklararasılık: Farklı kuşaktan bireylerin bir arada olma durumudur.

Kuşaklararası Alan: Farklı kuşaktan bireylerin bir araya geldikleri ortamlardır.

Kuşaklararası Dayanışma: Farklı kuşaklararasındaki bireylerin, etkileşimde bulunarak, birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılamalarıdır.

Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı: Farklı kuşaktan bireyler arasında bilginin aktarılmasıdır.

Kuşaklararası Öğrenme: Farklı kuşaklararasında karşılıklı öğrenme süreçlerinin yaşanmasıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde farklı kuşakların iş yaşamında yer almasıyla geliştirilen kuşak teorisi, kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ile kuşaklararası öğrenme kavramları tartışılmış, okullardaki kuşaklararası ilişkilere ilişkin yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. KUŞAK (KOHORT) TEORİSİ

Ölüm ve doğum oranlarındaki azalma ve yaşam sürelerinde artış ile birlikte, çocuk ve gençlerin nüfus içindeki oranı azalırken, yaşlıların toplam nüfus içindeki oranı artmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2013). Bu durumda toplumlarda demografik yapıda yaşlanmanın gittikçe artacağı öngörülebilmektedir. Demografik yapıdaki bu değişim toplulukları, örgütleri ve orada çalışan bireyleri etkiler. Devletler bu değişime karşın yasal emeklilik yaşının yükselmesini isteyebilir (Ropes, 2013: s.713). Bireyler için daha yüksek bir emeklilik yaşı, daha uzun bir çalışma ömrü demektir. Bu da çalışanların ortalama yaşının daha büyük olacağı anlamına gelir. Bunun yanında doğum oranlarının da düşmesiyle yeni çalışan eksikliği, emek talebini arttıracak ve örgütler, yaşlı çalışanları daha uzun süre hizmette tutmaya çalışacaklardır (Ropes, 2013: s.713). Gelişmiş ekonomilerdeki işverenler büyük bir sorunla karşı karşıya kalmış durumdadırlar. Buradaki sorun, nüfusun yaşlanması ve işçilerinin büyük bir oranının emekliye ayrılması veya emekliliği yeniden düşünmeleridir (Harvey, 2012: s.400). Demografik değişiklikler, kuşaklar arası ilişkilere ve örgütlerde bilgi ve tecrübelerin korunması, geliştirilmesi ve paylaşılmasına ilişkin ilginin artmasını gerektirmektedir (Brujsell, 2015: s.286).

Dünya üzerinde yaşanan önemli olaylar, o dönemde yaşayanları benzer şekilde etkilemekte, onların yaşam tarzlarına, tutumlarına, düşüncelerine, yaşama biçimlerine yön vermektedir. Belirli zaman aralıklarında aynı olayları yaşayıp, benzer şekilde etkilenen bireyler, farklı zaman diliminde farklı olaylardan etkilenen bireylerden davranış, düşünce ve tutum yönüyle ayrılması kuşak /kohort teorisini doğurmuştur.

Kuşak teorisinden önce kuşak kavramını tanımlamak yararlı olacaktır. Kuşak kavramı, bir toplumun hemen hemen aynı tarihlerde doğan bireylerin yaş gruplarına denk gelir… Bir kuşak anne ve baba ile çocuk arasındaki yaş ile birlikte kültür farkını da içinde barındırır (Lotfi, Kabiri ve Ghasemlou, 2013: s.94). Atak (2016: s.10) ise kuşak kavramını aynı zaman aralığında yaşamış, ortak ve yeni değerler oluşturabilen, bu yeni kültürü içselleştiren bireylerden oluşan topluluk olarak tanımlamıştır. Yakın tarihlerde doğmuş, yaşanan olaylardan benzer şekilde etkilenen ve bu doğrultuda ortak bir yaklaşım geliştiren bireylerden oluşan topluluğu kuşak olarak tanımlayabiliriz. Kuşak kuramı ilk olarak 1928 yılında Alman bir sosyolog olan Karl Mannheim tarafından ortaya atılmıştır (Atak, 2016: s.9). Daha sonra geliştirilen kuşak kuramına ilişkin birden fazla tanım vardır. Bunlardan biri Arslan ve Straub (2014: s.3) tarafından belli dönemlerde doğan ve büyüyen bireylerin benzer davranış özelliklerini gösterdikleri, her kuşak için davranış özelliklerinde değişiklik olabileceği şeklindedir. Ayhün ise (2013: s.96) kuşak teorisini, aynı dönemde yaşadığı için aynı olayları yaşayan, bu olayların etkisiyle değer yargıları ve inanç sistemleri geliştiren, kişilik özelikleri bakımından birbirine benzeyen insan toplulukları olarak tanımlamıştır. Bir kuşak göstergesi olan kohortlar da yaşların homojen olarak gruplaşmasına dayanmaktadır (Gadsden ve Hall, 1996: s.9). Bu nedenle kuşak teorisi, diğer bir deyişle, kohort teorisi, aynı anda büyüyen kişilerin benzer yaşam deneyimlerine sahip olduklarını, davranışlarını, tutumlarını, değerlerini ve görüşlerini şekillendirdiğini ileri sürmektedir (Ropes, 2013: 716). Kuşak teorisi, kuşakların zamanda benzer şekilde yer aldığını ve benzer tarihi olaylar yaşadıklarını düşünür ve bu da o gruba özgü dünya görüşlerini oluşturur. Bu bağlamda Ropes, (2013: s.716), kuşak teorisinin yararının; yaş ve deneyimin farklı yönlerinin bir çalışanın tutum ve davranışlarını belirli şekillerde etkilediğini düşünmesi olduğunu belirtmiştir. Kuşaklara ait bireylerin özelliklerini daha iyi anlayabilmek adına kuşaklar sınıflandırılmıştır.

2.2. KUŞAK SINIFLANDIRMALARI

Kuşakların sınıflandırılmalarına ilişkin birçok görüş vardır. Ancak bu çalışmada ele alınan sınıflama, en kabul gören William Strauss ve Neil Howe tarafından yapılmış olan sınıflandırmadır. Wiiliam ve Strauss kuşakları; sessiz kuşak (1925- 1945), bebek patlaması kuşağı (1946- 1964), X kuşağı (1965- 1980), Y kuşağı

(1981- 1999) ve Z Kuşağı (2000- 2021) olmak üzere beş sınıfta incelemiştir (Atak, 2016: s.9). Birçok çalışma (Dixon, Mercado ve Knowles, 2013; Ferri- Reed, 2013; Lester, Standifer, Schultz ve Windsor, 2012; Srinivasan, 2012) 21. Yüzyıldaki örgütlerin üç farklı kuşağa (bebek patlaması kuşağı, X kuşağı ve Y kuşağı) ait çalışanlardan oluştuğunu ortaya koymuştur. Edge (2014: s.137) ise günümüz okullarında çalışıyor olma ihtimali olan bebek patlaması kuşağı (1946-1964), X kuşağı (1965-1980) ve Y (milenyum) kuşağı (1981-2000) olmak üzere yaygın olarak kabul edilen üç kuşaktan bahsetmektedir. Bu çalışmada okullarda bulunduğu düşünülen üç kuşak (bebek patlaması kuşağı, X kuşağı ve Y kuşağı) açıklanmıştır.

2.2.1. Bebek patlaması (Baby Boomers) kuşağı (1946- 1964)

'Boomers' ismi, İkinci Dünya Savaşı'ndan 1960'lı yılların ortalarına kadar olan doğum oranını yansıtmaktadır. 1946 ve 1965 yılları arasında doğan Boomers, sosyal ve siyasi kargaşanın arttığı, savaş sonrası ekonominin refah seviyesinin yükselmeye başladığı dönemde yaşamıştır (Edge, 2014: s.139).

Bebek patlaması kuşağı üyeleri bireyci, özgürlüğüne düşkün, hayatı sonuna kadar yaşamayı hedefleyen bir kuşaktır. Aynı zamanda uyumlu, amacına odaklı yaşayan, yeniliklere açık, pozitif bireylerdir. Bunun yanında kadın erkek ilişkilerinde muhafazakar, yüksek toplumsal sorumluluk duygusuna sahip ve çalışkandırlar (Altuntuğ, 2012: s.205). Bebek patlaması kuşağı bireyleri, günümüzde marjinallikten uzak, tutucu ve ekonomik kaygıları olarak hayatlarını sıradan bir şekilde devam ettirmektedirler (İzmirlioğlu, 2008: s.51- 52).

Bebek patlaması kuşağının çalışma yaşamındaki özellikleri ise: takım çalışmasına önem vermeleri, işe bağlılığı çalışma süresiyle ölçtüğünden işkolik gibi görünme istekleri, iletişim kurmayı sevmeleri, paylaşılan sorumlulukları ve kişisel özerkliği önemsemeleri şeklinde sıralanmıştır (Toruntay,2011: s.71).

2.2.2. X Kuşağı (1965- 1980)

X kuşağı üyeleri genellikle literatürde GenX veya GenXers olarak adlandırılır. 1966-1980 yılları arasında doğmuş, 1970'li ve 1980'li yıllarda büyümüştür. GenXers genellikle Boomer anneleri işgücüne topluca girdikçe, okul sonrası saatlerde evde yalnız geçirilen ergenlik dönemini yansıtan 'mandalı' nesli

olarak etiketlenmiştir. GenXers ayrıca 'sandviç' veya 'slacker' üretimi olarak da adlandırılmaktadır (Edge, 2014: s.140).

X kuşağındaki bireylerin ortak özelliği, iş yaşamında sadık olmaları, aynı işte uzun yıllar çalışmaları ve kanaat duygularının yüksek olmasıdır. Kariyerlerinde ilerlemek isterler ve teknolojiyi kullanmaktadırlar. Toplumsal sorunlara duyarlı, iş motivasyonu yüksek ve otoriteye saygılıdırlar (Keleş, 2011: s.130- 133), risk almaktan hoşlanmazlar (Atak, 2016: 18), hayata sevgiyle bağlıdırlar, maddiyata değer vermezler ve bu kuşaktaki bireylerde inanmışlık duygusu hakimdir (İzmirlioğlu, 2008: s.52).

X kuşağı üyeleri iş yaşamında sadık, aza kanaat getiren, bir iş yerinde uzun süre çalışan, otoriteye saygılı, iş motivasyonları yüksek ve iş yaşamına teknolojinin girmesiyle teknolojik gelişmeleri de takip edebilen bir kuşaktır (Mengi, 2009). Ayrıca iş odaklı olmaları, sabırsızlıkları, tek başlarına daha iyi çalışmaları, iş ve özel yaşam dengesini önemsemeleri de bu kuşaktaki bireylerin iş yaşamına ilişkin özellikleri olarak sıralanabilir (Toruntay, 2011: s.74).

2.2.3. Y (Milenyum) Kuşağı (1981-2000)

Y kuşağı veya milenyum kuşağı, 1970'lerin sonu ile 2000'lerin başları arasında doğmuştur. Genler'e "Nexters", "Ys" ve "echo Boomers" denir. Bu kuşağın karşılaştığı önemli olaylar arasında 9/11, Columbine katliamı, çok kültürlülük, küreselleşme, internet, 24 saatlik haber ve televizyon gerçekliği yer almaktadır. Y kuşağı kişisel bilgisayarların, dizüstü bilgisayarların, internet erişiminin ve sosyal ağ sitelerinin her yerde bulunması nedeniyle son derece ileri bir teknoloji okuryazarıdır (Edge, 2014: s.140).

Y kuşağı genç, akıllı, özgürlüğünü önemseyen ve teknoloji tutkunudur. Hayatlarını rahat yaşamak önem verdikleri amaçlardan biridir. Çalışmayı sevmelerine rağmen, hayatlarının sadece işten ibaret olmasını istemezler, kısa zamanda iyi iş çıkarmayı hedeflerler, başarısını kanıtlamak isterler, otoriteye meydan okurlar, iş konusunda seçicidirler (Topçuoğlu, 2007: s.1). Y kuşağı bireyleri ayrıca özgürlüğüne düşkün, iyi eğitim alan, çabuk adapte olan ve hemen vazgeçebilen, otoriyeyi kabullenmeyen, teknolojiyi iyi kullanan, küreselleşmeden etkilenen bireylerdir (Türk, 2013: s.15).

Y kuşağı üyeleri iş yaşamında gelir miktarından çok, eğitim ve gelişim olanakları, esnek çalışma saatleri, yaptıklarının onaylanması gibi manevi ödüllerle iş doyumunu sağlamaktadırlar (Haserot, 2011). Ayrıca iş yerinde eğlence ve tutku beklentisi, isteklerinin bir an önce karşılanması, ekip çalışmaları, esnek iş yerleri, iş ve özel yaşamı arasında denge, eleştireye tahammülsüzlük ve işe başlar başlamaz terfi beklentisi de bu kuşak üyelerinin iş yaşamında gösterdikleri davranışlardır (Mengi, 2011).

Her kuşaktaki bireylerin kendine özgü anlayış davranış ve düşünceleri vardır. Örgütlerde farklı kuşakları anlamak önemlidir, çünkü her biri, iş ve öğrenimle ilgili benzer eğilimler sergileyen bir alt grup olarak düşünülebilir. Bu, kuşaklar için herhangi bir örgütsel öğrenme programı göz önüne alındığında farklı yollarla yaklaşılması gerektiği anlamına gelir (Ropes, 2013: s.715). Her kuşağın geniş özellik kümesine bakmak, iş yerinde başka bir örgütsel dinamiğin anlaşılmasını kolaylaştırabilmektedir (Brujsell, 2015: s.287). Çünkü her kuşak birbirinden farklı bakış açısı ve değere sahiptir. Bu farklılık, iş yaşamına da yansımaktadır. Atak (2016: s.157)'a göre iş yerinde bu farklı bakış açıları ve değerlere sahip bireyler, birlikte çalışmak durumunda kalmaktadırlar. Bu farklılıkları sahip iş görenlerden tam verim almak isteyen örgütler, kuşaklar arasındaki farklılıkları doğru yorumlayarak etkili bir şekilde yönetebilmelidir.

Her kuşağın sahip olduğu değer yargıları ve kültürlerinin bilinmesi, farklı kuşaktan bireylerin etkili yönetilebilmesi ve örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirilebilmeleri konusunda yardım etmektedir. Polat (2012: s.1398) örgütlerin işgören farklılıklarını dikkate alarak, işgörenlerin memnuniyetini arttırmayı, böylece örgüt üyeleri arasında iletişim ve etkileşimi geliştirerek örgütün performansını arttırmayı hedeflediklerini belirtmiştir. Woolsey, (2016: s.4) farklı kuşaklara ait olan özellikler, örgütsel çevre içinde etkileşimleri ve ilişkileri etkidiğini belirterek farklı kuşakların özelliklerinin bilinmesinin, örgüt içi iletişim ve etkileşime olan etkisine vurgu yapmıştır.

Bazı önemli farklılıkları bulunsa da üç kuşaktan bireyler iş yerinde iletişim kurmak ve etkileşimde bulunmak zorundadırlar (Keleş, 2011: s.132). Bu nedenle örgütler öncelikle farklı kuşaktan bireylerin bir araya gelebilecekleri alanlar

oluşturmalıdırlar. Farklı kuşaktan bireylerin bir araya geldikleri alanlar kuşaklararası alan olarak adlandırılabilir.

2.3. KUŞAKLARARASI ALAN

Kuşaklararası alanlar, her yerde farklı kuşaklardan özellikle genç ve yaşlı bireyleri bir araya getirmektedir. Bu alanlar, farklı kuşaktan bireyler arasındaki etkileşimi kolaylaştırmak ve geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır (Vanderbeck ve Worth, 2014). Kısacası kuşaklararası alanlar, farklı kuşaktan bireylerin bir arada oldukları ortamlardır.

Kuşaklararası alana dair alanyazın incelendiğinde fiziksel alan, örgütsel alan, sosyal alan ve çevrimiçi alan olmak üzere dört farklı pencerede karşımıza çıkmaktadır.

Fiziksel alan: Kuşaklararası alan dendiğinde ilk akla gelen fiziksel alandır. "Fiziksel alanın canlı organizmaların davranışına etkisi, Charles Darwin zamanından bu yana modern bilimsel araştırmaların odağı olmuştur… Fiziksel alanın büyümeyi ve gelişmeyi desteklemek ve yaratıcılığı teşvik etmek için, sağlığımızı, rahatlığımızı, ruh halimizi ve belki de duygusal istikrarı derinden etkileyebileceği önermesi" genel olarak kabul görmüştür (Pastalan ve Carson 1979: s.211). Bu noktada, fiziksel bir yer "çeşitli durumlar, senaryolar ve davranış ayarlarının meydana gelebileceği eylem ve etkileşimlerin ana bağlamı olarak düşünülmektedir" (Garling ve Golledge 1989: s.218). Kısacası fiziksel alan bireylerin işlerini devam ettirdiği, diğer işgörenlerle etkileşim halinde bulunduğu, iletişime geçtiği, amaçlarını gerçekleştirmek için çalıştığı mekanlar olarak tanımlanabilir.

Fiziksel alan bir kişinin duyusal deneyimlerine ve devam eden rol düzenlemelerine olumlu ya da olumsuz katkıda bulunmakla kalmaz (Layne, 2009: s.47), aynı zamanda "fiziksel alanın kalitesi yaşlı insanların ve gençlerin ihtiyaçlarının ne derece sağlanabileceğini de etkiler" (Yeates 1979: s.71). Aslında, kamusal alanlardaki ve yerleşim yerlerindeki destekleyici fiziksel tasarım özellikleri de özellikle yaşlı insanların davranış ve işlevlerini etkilemektedir (Moos ve Lemke 1984: s.166). Bu nedenle örgütlerin biçimsel olarak tüm kuşaktan işgörenler için cazip olan ve ihtiyaçlarını giderebileceği, farklı kuşaktan bireylerle etkileşime

geçmesine teşvik edici şekilde tasarlanması örgütün amaçlarına ulaşması noktasında katkı sağlayacaktır.

Örgütsel alan: Farklı kuşaktan bireylere sahip örgütlerde işbirliğine imkan sağlayan bir örgütsel alan oluşturulmalıdır. Yeni kuşaktakiler örgüt kültürünü tanıyıp adapte olurken, eski kuşakların da yeni kuşaklarla çalışmayı öğrenmektedir (Woolsey, 2016: s.24). Bu nedenle öğrenmeyi teşvik eden ve işyerinde bulunan bilgi oluşturma ortamları, daha yaşlı işçilerin öğrenmeye katılımını motive etme noktasında daha etkili olabilir (Ropes, 2013: s.723). Çalışma ilişkilerini geliştirmek için, tüm farklı kuşakları kucaklayan, güçlü yanlarını tanıyan, ortaya çıkan zorluklara çözüm bulan bir ortam gereklidir. Etkili etkileşim sonucu üretken faaliyetler devam ederken, örgütsel başarıyı da beraberinde getirmektedir (Woolsey, 2016: s.33).

Sosyal alan: Reingard Spannring Üniversitesi (2008) hazırladığı raporda işyerlerinin kuşaklararası öğrenmeyi sağlayan sosyal ortamlar olduğu ifade etmiştir. Bu noktada işyerlerinde düzenlenen seminer ve kurslar, iş esnasında gerçekleşen eğitim çalışmaları ve öğrenme etkinlikleri bu sosyal alanların sınıflandırılmış şeklidir. Güçlü ve Sotirofski (2006), eğitim örgütlerinde bilgi paylaşımının yaşanması, örtük bilginin açık bilgiye dönüşümünün sağlanması noktasında işgörenlere doğum günü kutlamaları, haftasonu gezileri, çay sohbetleri gibi sosyal alanların oluşturulmasının önemi ortaya koymuşlardır. İşgörenler arasındaki etkileşimi arttıran bu sosyal alan, örgütün amaçlarına ulaşma noktasında yardımcı olmaktadır.

Çevrimiçi Alan: (Sosyal Medya): İnternet teknolojisiyle birlikte gelişen sosyal medya araç ve ortamları, sosyal ağ veya sosyal iletişim siteleri adı ile yeni bir iletişim alanı (Yağmurlu, 2011: s.5) olarak hayatımızda yer edinmiştir. Sosyal medya erişilebilen, eş zamanlı iletişime olanak sağlayan, ölçülebilen bir ortamda gerçekleştirilen etkileşim ve paylaşım alanı (Solmaz ve Görkemli, 2012: s.9); kullanıcıların ağ teknolojilerini kullanmaları ile iletişimlerini sağlayan araç, hizmet ve uygulamaların bütünü (Boyd, 2008: s.92) olarak tanımlanmaktadır. Sosyal medya siteleri ile bireyler kendilerini tanıtabildiği, başkaları ile etkileşime geçebildiği, metin- fotoğraf- video ve oyun paylaşabildiği web tabanlı bir sosyal alandır (Hall-Phillips, Park, Chung, Anaza ve Rathod, 2016: s.485). Bu noktada bu çevrimiçi

alanın zaman, araç, fiziksel güç gerektirmediğinden, farklı kuşaktan bireylerin birbirleriyle etkileşime geçme noktasında önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir.

Fiziksel alanın bazı özelliklerinin tasarımı toplumsal ilişkileri desteklemek için uygun toplumsal davranışını tanımladığı ve böylece sosyal etkileşimi teşvik ettiği bilinmektedir (Layne, 2009: s.44). McNichols, (2010: s.33) da araştırması sonucuna dayalı olarak, coğrafi yakınlığı özelikle örtük bilgi aktarımının bir gereği olarak tanımlamıştır. Edward Hall (1966) ve Robert Sommer (1969) da uzamsal uzaklığın insanların iletişim kurma yeteneğinde önemli bir faktör olduğunu ileri sürmektedir (Aiello 1991; Bechtel 1997; Altman ve Vinsel 1977, Akt. Layne, 2009: s.44). Bu araştırma sonuçlarına dayanarak kuşaklararası alanın kuşaklararası dayanışmayı teşvik ettiği çıkarımı yapılabilir.

2.3.1. Okullarda Kuşaklararası Alan

Okul, eğitim öğretim ortamında, öğrencilerin konuyla etkileşimde bulunduğu, araç, gereç, tesislerden oluşan bir örgüt olarak tanımlanmaktadır (Dönmez, 2004: s.90). Öğrencileri konu ile buluşturan, araç, gereç ve tesislerden yararlanılmasını sağlayan öğretmenlerdir. Bu noktada başarının kilit noktası öğretmenlerdir. Öğretmenlerin başarısı, öğrenci ve kurumun başarısını etkileyen en önemli etkenlerden biridir.

Okullarda başarının sağlanmasının ilk basamağı, öğretmenler arasında ortak çalışmayı teşvik eden, ilişki ve yardımcılaşmayı arttıracak etkinliklerin yer almasıdır (Küçük, Ayvacı ve Altıntaş, 2004: s.2). Günümüzde hemen her okulda, farklı kuşaktan öğretmenler görev almakta, okul başarısına katkı sağlamaya çalışmaktadır. Farklı kuşaktan öğretmenler arasında etkileşimi gerçekleştirecek alanların varlığı bu noktada önem taşımaktadır. O zaman öğretmenlerin dolayısıyla da okulların başarısı için farklı kuşaktan öğretmenlerin bir araya geleceği alanların (fiziki, sosyal, görev gibi etkinlikler) oluşturulması gerekmektedir.

Okullarda farklı kuşaktan öğretmenlerin bir araya geldiği alanlardan biri öğretmenler odasıdır. Bu mekan öğretmenlerin genel olarak dinlendikleri alandır. Öğretmenler okul içindeki ders dışı zamanlarında, teneffüs aralarında, kendi derslerinin olmadığı boş zamanlarında bu odayı kullanırlar. Aynı zamanda

öğretmenler bu alanda, özellikle eğitim öğretim işleri olmakla birlikte iletişim ve etkileşim kurarak işbirliği sağlamaktadır (Yeşil ve Korkmaz, 2012: s.109). Bu durum kuşaklararası alanın kuşaklararası dayanışmaya olan katkısını göstermektedir. Aynı zamanda, Yeşil ve Korkmaz (2012: s.109), okullardaki öğretmenler odasındaki iletişim ve etkileşimin kalite niteliğinin okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinde verimliliğe etki edebileceğini belirtmektedir.

Okullarda kuşaklararası alanlardan biri de okullarda düzenlenen toplantılardır. Okullarda yapılan etkiliklerle ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak, kararlara katılımı arttırmak, uygularken uygulanacak ilkeleri belirlemek amacıyla tüm ilgililerin ve öğretmenlerin katıldığı toplantılar düzenlenmektedir. Bu toplantılar öğretmenler kurulu toplantısı olarak adlandırılır. Bu toplantılar birlikte grup ruhu oluşturularak katılımın sağlandığı, soruna ilişkin birden fazla çözümün ortaya konduğu ortamlardır (Taymaz, 2003: s.167).

İlkokul, ortaokul ve liselerde öğretmenler kurulu amacına ve katılımcılarına göre 3 şekilde yapılır: Genel Öğretmenler Kurulu Toplantısı, Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantısı ve Şube Öğretmenler Kurulu Toplantısı (Demirtaş, Üstüner, Özer ve Cömert, 2008: s.58).

Ülkemizde okullarda müdür veya ilgili müdür yardımcısı ve aynı şubelerin derslerine giren öğretmenler arasında, en kıdemli öğretmen başkanlığında, dönem başında ve sonunda zümre öğretmenler kurulu toplanmaktadır. Bu toplantılarda (MEB 21308, SK ve MEB 11868, SK) eğitim öğretim programları incelenir ve ortak bir anlayış oluşturulur, uygulamada karşılaşılacak zorlukları aşma yolları aranır, öğrencilerin çalışma durumları ve çevre incelenerek gerekli önlemler alınır, yıllık, günlük planlar, gezi- deney etkinliklerinde birlik sağlanır, mesleki eserler ve değerler incelenir.

Taşdan (2008: s.89), ülkemizdeki zümre toplantılarının eş düzeydeki meslektaşların bir araya gelerek karşılıklı yararlar sağlanmasının amaçlandığını belirtmiştir. Görüldüğü üzere zümre öğretmenler kurulları, öğretmenler arasında bilgi paylaşımına ve dayanışmaya ortam hazırlayacak alanlardan biridir.

Öğretmenler arasında yapılan bu toplantılar, farklı kuşaktan öğretmenlerin bir araya gelmesini sağlamaktadır. Bir araya gelen öğretmenler, birbirilerinden eksik

oldukları noktalar hususunda yardım almakta, eksiklerini gidermekte böylece aralarında kuşaklararası dayanışma yaşanmaktadır.

Farklı kuşaktan öğretmenlerin bir arada oldukları alanlardan biri de çevrimiçi (sanal) alanlardır. Teknolojideki gelişmelerle birlikte öğretmenler, ürettikleri bilgileri başkalarına ulaştırabilmek, karşılaştıkları sorunların çözümünde diğer meslektaşlarının bulduğu çözüm yolları veya bilgileri edinmek üzere sosyal medyayı kullanmaktadırlar. Bu durum meslektaş dayanışmasının yaşanmasına imkan verir. Çünkü meslektaş dayanışmasının temelinde, aynı meslekte çalışanların birbirlerine bilgi, beceri ve teknik konularda destek olmaları vardır (Ünüvar, Çalışandemir, ve Tagay, 2018: s.25).

Okullardaki kuşaklararası alanlar, öğretmenler arasında yardımlaşmanın yaşanmasına, kuşaklararası dayanışmanın deneyimlenmesine imkan verir.

2.4. KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA

Bireylerin işle ilgili ortaya çıkan sorunları çözebilmeleri, işyerindeki bireylerle dengeli ve duyarlı iletişim kurabilmeleri için farklılıkların tanımlanması ve etkin bir şekilde yönetilebilmeleri önemlidir (Barutçugil, 2011: s.202). İşgörenler arasındaki farklılıklardan biri de kuşak farklılıklarıdır. Farklı kuşaktan bireylerin örgütteki ortak hedefleri sağlamak amacıyla karşılıklı etkileşim ve işbirliği olması gerekmektedir (Bjursell, 2015: s.285; Woolsey, 2016: s.10). O zaman kuşaklararası dayanışmanın sağlanmasının örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için önemli olduğu söylenebilir.

Bir kuşağın güçlü yönleri, diğerini olumsuz veya olumlu yönde etkileyebilmektedir (Woolsey, 2016: s.35). Bu durum göz önüne alınarak, farklı kuşaktan bireyler arasında olumlu getirilerin sağlanacağı şekilde dayanışma etkinliklerine fırsatlar tanınmalıdır.

Dayanışmaya ait yapıları ve arasındaki ilişkileri ilk inceleyen Bengston, Olander ve Haddad (1976) dayanışmaya etki eden üç temel etken olduğu öne sürmüştür: birliktelik, duygulanım ve fikir birliği (Akt. Bengtson and Roberts, 1991: s.858). Buradan hareketle dayanışmanın gerçekleşebilmesi için, bireylerin aynı

ortamda (fiziki, sosyal ya da sanal) bulunmaları, ortak bir amaçlarının olması ve aralarında duygusal bir bağın gelişmesi gerektiği söylenebilir.

Kuşaklararası dayanışma, kuşakların birbirleri ile olan ilişkilerini ve aralarındaki bağı inceleyen yaklaşımdır. Hazer ve Özsungur (2017: s.451) tarafından kuşaklararası dayanışma, ait olma duygusuyla birlikte, farklı kuşaktan bireyler arasındaki bağı ve ilişkiyi inceleyen yaklaşım olarak tanımlanmıştır.

Kuşaklararası dayanışmanın sağlanması için kuşaklararasında işbirliğine ihtiyaç duyulabilir. Kuşaklararası işbirliği, farklı kuşaktaki bireyler arasında yaşanan uyum, etik ve toplumsal değerler, destek, organize edilmiş maddi veya manevi tatmine dayalı ortak bir amaca yönelik etkileşim süreci ve bu amaç kapsamındaki eylemlerin bütünüdür (Merz, Chuengel ve Schulze, 2007: s.176). Bu süreçte bireyler birbirleriyle yeni fikir ve bakış açılarını da paylaşırlar (Javrh ve Kalin, 2010: s.5008). Bu durum, kuşaklararası işbirliğinin kuşaklararası dayanışma ile ilgisini ortaya koymaktadır.

Kuşaklararası işbirliği bir çalışma ortaklığıdır. Dayanışma ise karşılıklı bağlılığı da içerir. Bir topluluk içindeki bireylerin düşünce, duygu ve çıkarları konusunda gerçekleşen bağlılık dayanışmayı meydana getirir. Bu şartın varlığı, işbirliğinde sonuca yönelik eylemlere katkı sağlar. (Vernon, 1999: s.170; MacCallum vd, 2010: s.114; Murayama vd., 2015: s.306; Hamada ve Yanagihara, 2016: s.161).

Bir örgütün istenen işbirliği ve bilgi paylaşım düzeyine ulaşması için, çalışanlarına, grubun ya da takım tabanlı performansların farkına vardırarak, bilginin üretilmesi, paylaşılması ve sonradan uygulanmasının bireysel düzeyde nasıl değerlendiğini ve toplu başarıların sağlanmasını nasıl gerçekleştiğini göstermesi gerekmektedir (Reige, 2005: s.21).

Alanyazında kuşaklararası dayanışma mikro ve makro düzeyde incelenmektedir. Mikro düzeyde incelendiğinde aile içindeki farklı kuşaktan bireylerin dayanışması; makro düzeyde ise toplum içindeki arasındaki genç ve yaşlı nüfus arasında yaşanan dayanışma durumları incelenmektedir (Schütze, 2000).

Kuşaklararası dayanışmanın boyutları da mikro ve makro düzeyde ele alınmıştır.

Bengston ve Roberts (1991: s.856) kuşaklar arası dayanışmayı, çocuklar büyüyüp kendi ailelerini kurduktan sonra çocuk ve ebeveyn arasındaki uyumluluk olarak tanımlamış ve kuşaklararası dayanışmanın boyutlarını mikro düzeyde ele almışlardır.

Bengtson ve Roberts 1982 yılında kuşaklararası dayanışma yaklaşımını Tablo 1'de görüleceği üzere altı boyutta incelemiştir (Bengtson ve Roberts, 1991: s.857).

Tablo 1: Kuşaklararası Dayanışmanın Boyutları

Boyut	Nominal Tanım	Ampirik Göstergeler
İlişkisel Dayanışma	Aile bireyleri arasındaki etkileşimin sıklığı ve şekli	1-Kuşaklararası etkileşimin sıklığı (Yüz yüze, sosyal medya, telefon vb.) 2-Paylaşılan ortak faaliyetlerin türü (Özel günlerde gerçekleştirilen aktiviteler, eğlence faaliyetleri vb.)
Duygusal Dayanışma	Aile bireyleri arasındaki pozitif duygunun türü ve derecesi, bu duyguların karşılıklılık düzeyi	1-İçtenlik, yakınlık, anlayışlı olmak, güven, saygı vb. gibi duygulardan aile bireylerinin etkilenme düzeyi 2-Aile bireyleri arasındaki pozitif duygularda algılanan karşılıklılık düzeyi
Uzlaşımsal Dayanışma	Aile bireyleri arasında tutum, değerler ve inanışlar hakkında anlaşma düzeyi	1- Aile içi uyum açısından, belirli değerler, tutum ve inanışların bireysel olarak ölçülmesi 2- Değerler, tutum ve inanışlar açısından diğer aile bireyleri ile olan benzerliklerin algılanma düzeyi

Tablo 1. *Devam* Kuşaklararası Dayanışmanın Boyutları

Fonksiyonel Dayanışma	Kaynaklarla ilgili değişim ve yardım düzeyi	1-Kuşaklararası yardım konusunda değişim sıklığı (finansal, fiziksel, duygusal vb.) 2-Kuşaklararası kaynakların değişiminde karşılıklılık düzeyi
Normatif Dayanışma	Aile rollerine bağlılık ve ailesel zorluklarla karşılaşma gücü	1-Aile ve kuşaklararası rollerin önemlilik düzeyi 2-Ailesel yükümlülükleri karşılama gücü
Yapısal Dayanışma	Aile bireylerinin sayısı, türü ve coğrafi yakınlıkları açısından kuşaklararası ilişkilerdeki fırsat yapısı	1-Aile bireylerinin ikametlerine göre yakınlığı 2-Aile bireylerinin sayısı 3-Aile bireylerinin sağlık düzeyleri

Kaynak: Bengtson, V. L.ve Roberts, R. E. L. (1991).

Kuşaklararası dayanışmanın makro düzeyde ise üç boyutu vardır. Bunlar; işlevsel, ilişkisel ve duygusal boyutlardır. İşlevsel boyut, zaman ve para gibi konulardaki destek, ilişkisel boyut birlikte yapılan aktiviteler, duygusal boyut ise duygusal yakınlıkla ilgilidir (Szydlik, 2008: s.98). Bu üç boyutun örgütlerdeki varlığı, kuşaklararası dayanışmayı desteklemektedir.

Kuşaklararasındaki dayanışmanın boyutlarına verilen önemle birlikte, kuşaklararasındaki dayanışmada artış gözlenecektir. Farklı kuşaktan bireyler arasında ihtiyaç duyulan yardımın sağlanması, bireyler arasında dayanışmanın gerçekleşmesi ile, örgütün sahip olduğu ancak aktarımının zor olduğu örtük bilgi ancak paylaşılabilecektir. Bu durumun sağlanması için örgüt içinde iletişim ve etkileşimin yaşanması gerekmektedir. Woolsey (2016: s.36)'e göre, örgütün çalışanları arasında yapıcı etkileşimler teşvik edilmeli, büyümenin sürekliliği için bilginin paylaşımını ve dönüştürülmesini destekleyen stratejiler geliştirilmelidir. Bu da kuşaklararası dayanışma ile kuşaklararası bilgi paylaşımı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

2.4.1. Okullarda Kuşaklararası Dayanışma

Öğretmenler arasındaki meslektaş dayanışmasına ilişkin yapılan birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan biri, eğitimde meslektaş dayanışması, diğer öğretmenin mesleki becerisine inanarak, onun bilgi ve tecrübelerini inceleyerek kullanmak şeklindedir (Peterson, 1995: s.101- 102). Bir diğer tanım ise Rogers ve Threat (2000) tarafından, öğretmenler arasındaki meslektaş yardımlaşması, öğretim süreçlerini iyi anlayarak, öğretimin niteliğini geliştirmek amacıyla öğretmenler arasında grup oluşturularak işbirliğine girme etkinliği olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenler arasında mesleki yardımlaşma Sergiovanni ve Starratt (1998: s.408- 409), tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kendi aralarında yaptıkları işbirliği olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler arasında yapılan dayanışma, öğretmenlerin bir araya gelerek, mesleki gelişimlerine katkıda bulunma durumu olarak tanımlanırsa, öğretmenler arasındaki kuşaklararası dayanışma da, farklı kuşaktan öğretmenler arasında oluşturulan gruplar ile öğretmenlerin kendilerini geliştirme sürecindeki çalışmalar şeklinde tanımlanabilir.

Benshoff ve Paisley (1996) mesleki dayanışmanın yararlarını; meslektaşların birbirlerine bağlılıklarını arttırdığı, mesleki anlamda yardımlaşma becerilerini geliştirdiği, bireyin kendini mesleki olarak geliştirme sorumluluğunu arttırdığı, bireyin özgüvenini arttırdığı şeklinde sıralamıştır. Ayrıca Bernard ve Goodyear (1992), meslektaş dayanışmasının tükenmişlik, işten soğuma ve yıpranma duygularına karşı da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal gelişim ve öğrenme, eğitim uygulamaları ile güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Yapılan araştırmalar bu durumu özetleyen modeller geliştirmişlerdir. Bu modellerden birinde, öğrenciliğin ilk yıllarında, daha geniş, daha derin bir bilgi ve anlayışa sahip olan öğrencilerin, yaşlı insanlarla etkileşimler ile yoluyla sosyal, duygusal ve bilişsel olarak daha fazla gelişmesinin beklenmesidir. Burada etkileşim genellikle genç çalışanları daha yaşlı ve daha deneyimli çalışanların "iplerini gösterdiği" çıraklık modelleri aracılığıyla işe devam etmektedir… Araştırılan diğer bazı modeller de, okul temelli bağlamlarda zorunlu olmamakla birlikte gençlerin dijital teknolojilerin kullanımı yoluyla yaşlıları nasıl destekledikleri ortaya konmuştur (Passey, 2014: s.474).

Yapılan araştırmalar, öğretmenler arasındaki yardımlaşmanın gayri resmi olarak her zaman gözlenebileceğini ortaya koymuştur (Taşdan, 2008: s.78). Blumberg (1986: s.202- 203), öğretmenlerin günlük karşılaştığı sorunlar için, informal bir sistem geliştirerek, diğer öğretmenlerden kolayca yardım istediklerini belirtmiştir. Öğretmenler arasındaki informal iletişim, öğretmenlerin birbirleri arasında daha kolay yardımlaşmanın gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır (Taşdan, 2008: s.78). Bu durum öğretmenler arasındaki dayanışmanın, uygun alanlarda daha kolay görüleceğini ortaya koymaktadır.

Millikan'ın (Akt. Blumberg, 1986: s.202- 203) 1979 yılında yaptığı araştırma sonucu, yeni atanan öğretmenlerin, soruların resmi danışmanlarından ziyade birbirilerinden yardım aldıklarını, başka bir araştırmada da öğretmenlerin günlük konuşmalarının %64'ünün öğretim ve sınıf yönetimiyle, %7 okul müdürü ile %6 ise okuldaki diğer çalışmalarla geçtiğini ortaya koymuş ve sonuç olarak öğretmenlerin gün içerinde en çok birbirleri ile görüşüp konuştuklarını belirtmiştir. Bu durumda öğretmenler arasında dayanışma ve yardımlaşma ile birlikte bilgi paylaşımının da gözleneceği söylenebilir.

2.5. KUŞAKLARARASI BİLGİ PAYLAŞIMI

Türk Dil Kurumu bilgi kavramını; insan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Gray (1996) tarafından ise "Bilgi, insanların becerileri, yetkinlikleri, fikirleri, sezgileri, taahhütleri ve motivasyonlarının potansiyeli ile birlikte bilgi ve verilerin tam kullanımıdır" (Akt. Ivantsova ve Sivén, 2016: s.18) şeklinde tanımlanmıştır. Ivantsova ve Sivén (2016: s.18)'e göre ise bilgi, bir kurumun yönetmeye çalıştığı bireysel ve toplu olarak tutulan bilgi gibi farklı perspektiflerden ayrılabilir. Buradan hareketle bilginin bireyde gerçekleşebileceği gibi örgüt içinde de etkili olabileceği çıkarımını yapmak mümkündür.

Bireysel bilgi bireyin farklı durumları yargılama ve bir bağlam, teori ya da her ikisi çerçevesinde, bireysel bilgiyi yaratan ayrımlar yapma yeteneklerini içerir (Tsoukas ve Vladimirou, 2001: s.983). Örgütsel bilgi ise, uygulama toplulukları gibi, çeşitli durumlarda sıkı bir şekilde bir arada çalışan gruplar tarafından yaratılan kolektif bilgidir (Brown ve Duguid, 1998: s.91).

Bilginin bireysel ve örgütsel bilgi şeklinde sınıflandırılmasından başka perspektiflere göre de sınıflandırmaları mevcuttur. Örneğin Booker (2015: s.XIV), bilgiyi açık ve örtük bilgi olmak üzere iki yapıda betimlenmektedir. Nonaka ve Takeuchi (1995: s.59), açık bilgiyi resmi, sistematik olarak iletilen bir dil olarak tanımlamışlardır. Kullanılan kelimeler, belgeler, raporlar, düzenlenen veriler açık bilgiye örnek olarak verilebilir (Sanit Onge, 1999: s.224). Örtük bilgi ise, kişinin yaşadıklarına bağlı olarak oluşturduğu inanç, bakış açısı ve değerler gibi soyut kavramları içeren kişiye ait olan bilgidir (Groff ve Jones, 2003: s.3). Açık bilginin aksine örtük bilgi ise kolaylıkla tanımlanamaz (Booker, 2015: s.XİV). Spender (1996: s.67), örtük bilginin, deneyimle kazanıldığını veya kişisel deneyimin gizliliğini vurgulayarak onun iletilemez olduğunu belirtmiştir.

Nonaka ve Takeuchi'nin çalışmalarına dayanan Spender (1996: s.52), açık ve örtük bilginin boyutunu, bir kurumun bilgisinin dört türünü vurgulayan bir matris oluşturarak bireysel ve sosyal bilginin boyutuyla birleştirmiştir. Bu dört tür, topluca maddi olmayan varlık ve becerilerden oluşan bir örgütün bilgisinin bir karışımını temsil eder. İlk tip, kişisel kayıtlarda veya hafızada saklanabilen ve geri alınabilen bireysel açık bilgi (bilinçli bilgi) dir. İkinci tip, insanların teorik ve pratik deneyimlerine ve öğrenmelerine dayanan bireysel örtük bilgi (otomatik bilgi) dir. Üçüncü tip, kayıtlı patentleri ve tasarımları veya veritabanlarında depolanan bilgileri içeren bir örgütün sosyal açık bilgi (nesnel bilgi) dir. Dördüncü tip, sosyal örtük bilgi (kolektif bilgi), sosyal ve kurumsal uygulamalara, sistemlere, çalışmalara ve kültüre gömülü olan tüm bilgileri temsil etmektedir.

Örgütlerin uzun dönemli başarısı için bilginin aktarılması, dönüştürülmesi ve korunması önemlidir (Booker, 2015: s.XİV). Dixon (2000: s.144-145), Spender'in (1996) açık (nesnel) ve örtük (kolektif) bilgi türlerini temel alarak bilgiyi etkin bir şekilde paylaşmanın farklı yollarını tanımlamış, ve bunları daha ayrıntılı olarak sınıflandırmıştır: "seri transfer" (Örgüt içinde açık bilginin aktarılması), "uzak transfer'' (örgüt içinde örtük bilginin aktarılması), benzer ekipler yapan diğer takımlardaki zımni takım bilgisinin kopyalanması), örgütsel transfer, örgüt içinde nadiren meydana gelen stratejik bir görevi tamamlamak için gerekli açık veya örtük bilginin aktarılması ve ''uzman transferi'' (bir görevi yerine getirmek için örgütteki

diğer uzmanlardan bilgi gerektirmesi ve bu konuda uzmanlık istemesi olarak adlandırmıştır.

Çalışan tüm kişilerin bir araya gelerek çalıştığı veya bir organizasyonun iç işleyişinde yer alan bilgi entelektüel sermaye olarak adlandırılmaktadır (Booker, 2015: s.2). Beceriler ve ne- nasıl yapılır durumları her zaman insanların işlerinde mevcuttur. 1958'de, bir Kimyager filozofu olan Michael Polanyi, bu tür bilgiye örtük bilgi ismini vermiştir. Bir grubun entelektüel sermayesini koruması ve sahip olduğu bilgi ile beceriler arasında köprü kurabilmesi için bilginin korunması ve örtük bilgi aktarımını destekleyenin ne olduğunu anlamak için plana ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir (Booker, 2015: s.12). Entelektüel sermayenin korunmasını sağlamak için, işyerinin yanı sıra yönetim perspektiflerini, bebek patlaması ve sonraki kuşaklar ile ilgili bilgi paylaşımında nelerin meydana geldiğini anlamak önemlidir. Birçok mesleğin dik eğrileri vardır, bu nedenle şirketlerin ve diğer örgütlerin bebek patlaması kuşağı emekli olmadan önce, bilgilerini ele geçirmek için hazırlıklı olmaları gerekmektedir (Booker, 2015: s.2). Dychtwaldetal (2004: s.50), işçilerin emekliye ayrılmasıyla eksilenin sadece bedenleri değil, bilgi, beceri, deneyim ve ilişkilerin de eksilmesi söz konusu olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle örgütler için, bilginin kuşaklar arası paylaşımı hayatta kalma meselesidir (Harvey, 2012: s.401). Örgütler, işgörenlerdeki özellikle örtük bilgiyi, örgüt içinde kullanarak rekabet avantajı kazanmaktadırlar. Ayrıca örgüt sahip olduğu bu örtük bilgi ile çalışma ve üretme noktasında aynı düzen ile devam etmektedir. Bu nedenle örgüt içinde işgörenler arasında özellikle örtük bilginin paylaşılması önemlidir.

Farklı kuşakların birbirinden farklı özellikleri olsa da, örgütün performansının devam ettirilebilmesi ve rekabet avantajlarını koruyabilmesi için, farklı kuşaklar arasında bilgi paylaşımının sağlanması gerekmektedir (Woolsey, 2016: s.3-4). Bilgi paylaşımı bireysel ve örgütsel öğrenmeye imkan tanıyan süreçtir (Ipe, 2003: s.342). Lin (2007: s.317), ise bilgi paylaşma sürecini örgüt içindeki işgörenlerin meslektaşlarına iş ile ilgili deneyimlerini, bilgilerini ve uzmanlıklarını paylaşma süreci olarak tanımlamıştır. Kuşaklar arası bilgi paylaşımı ise iletişime dayalı örgütsel süreç olmakla beraber, belirli bir kuşağa karşılık gelebilecek farklı yaş gruplarından insanlar arasında bilgi paylaşımını ve öğrenmeyi ifade eder (Ivantsova ve Siven, 2016: s.33) . Starks'a (2013: s.236) göre, kuşaklar arası bir bilgi paylaşımı

yaklaşımı, örgütün uzun vadeli iş gücü planlama yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olabilir ve stratejik örtük bilginin oluşumlarını koruyarak daha fazla iş fonksiyonu verimliliğine fırsat sunarak örgütün daha uzun ömürlü olmasını sağlar.

Bilgi paylaşım teorisinin kullanımı, bilgi paylaşımına katkıda bulunan veya bunlara karışan unsurları inceleme girişimini içerir. Bireyler arasında, bireylerden açık kaynaklara, bireylerden gruba, gruplar arası ve gruptan örgüte bilgi paylaşımı olabilir (Karlsen ve Gottschalk, 2003: s.113). Bilgi paylaşma sürecinin "zahmetli, zaman alıcı ve zorlu bir görev" olabileceği (Kwan ve Cheung, 2006: s.16), örgütsel bilgi paylaşımının zor olduğu ve "mevcut toplumsal bağlamla uyumlu olması" gerektiği konusunda etkili olduğu (Guzman ve Wilson, 2005: s.61) belirtilmiştir. Çağdaş çalışma hayatında yeni kuşakları da içeren ve bilgi paylaşımını kolaylaştıran bilgi paylaşım stratejileriyle çalışmak bir gerekliliktir (Bjursell, 2015: s.298). Bu nedenle farklı topluluklarda bilgi paylaşımını ve yaratmayı kolaylaştırmak ve geliştirmek için katılımcılar arasında bilgi paylaşımını teşvik eden bir iletişim ortamına sahip olmak önemlidir (Ivantsova ve Sivén, 2016: s.23).

Ayrıca nitelikli personel, iletişim, bilgi ve iletişim teknolojisi gibi insan ya da süreç odaklı kaynakların doğru şekilde yönlendirilmesi, etkili bir bilgi paylaşım ortamının yaratılmasında etkili olabilmektedir (Reige, 2005: s.26).

Örtük bilgiyi paylaşmak için alternatif yönetim stratejileri olarak, mümkün olduğunca her kuşağın üyesini ve fonksiyonlarını birleştirerek, işyerinde takım oluşumunu teşvik etmek, desteklemek ve kolaylaştırmak olduğu söylenebilir (McNichols, 2010: s.34).

Bilgi paylaşımını arttıracak yönetim stratejileri olarak; alt ve üst düzey mühendislerin eşleştirilmesi; danışmanlık; ekip çalışması; iletişim; teknoloji; coğrafi yakınlık; gönderen ile alıcı arasında karşılıklı güven ve saygı; yönetim katılımı ve desteği (McNichols, 2010: s.32); bireysel bilgileri başkalarıyla paylaşma yollarını güçlendirmek için bireylerin yapması gerekenleri sunum yapma, başkalarına talimat verme, danışmanlık, yazma, hizmet vasıtasıyla topluluğa bilgiyi geri verme (Booker, 2015: s.3) şeklinde sıralanmıştır.

Örgütlerin işgörenler arasında bilgi paylaşımını desteklemek adına yararlanabilecekleri stratejilerden başka ilkeler de mevcuttur. Bilgi paylaşımını

gerçekleştirmek için gerekli olan temel ilkeler; bilgi paylaşımını destekleyici örgüt kültürünün oluşturulması, örgüt içi iletişimi hızlandıran esnek örgüt kültürü geliştirme, işgörenlerin kendi aralarında ve örgüte karşı güven duymasını sağlama, teknolojik gelişmeleri takip ederek bilgi iletişim teknolojilerini etkin kullanma, üst yönetimin bilgi paylaşımını desteklemesi, üst yönetimin işgörenleri bilgi paylaşımı noktasında teşvik etmesi ve bu noktada ödüllendirmesi şeklinde belirtilebilir (Özkan, 2020: s.68).

Bilgi zaman içinde gelişip zenginleşirken, bilgi paylaşımı kuşaklararası işgücünden etkilenebilmektedir. Kuşaklararası çeşitlilikler, iletişimi engelleyip bilgi paylaşımına engel olabilir (Woolsey, 2016: s.35). Reiger (2005: s.23) ise, bilgi paylaşımını engelleyen etkenleri; bireysel etkenler, örgütsel engeller ve teknolojik engeller olarak sınıflandırmıştır. Bireysel engeller genellikle iletişim becerileri ve sosyal ağlar, ulusal kültürdeki farklılıklar, pozisyon durumlarının aşırı vurgulanması, zaman ve güven eksikliği gibi faktörlerle ilgilidir. Örgütsel düzeyde engeller, ekonomik uygulanabilirlik, altyapı ve kaynak eksikliği, resmi ve gayri resmi toplantı alanlarının erişilebilirliği ve fiziksel çevre ile bağlantılı olmasındaki zorluklardır. Bir teknoloji düzeyinde, engeller, ihtiyaçlara uymayan bir uyumsuzluk, bilişim teknolojileri sistemlerinin gerçekçi olmayan beklentileri ve teknoloji tabanlı sistemler oluşturma, bütünleştirme ve modifikasyondaki zorluklar nedeniyle uygulama kullanma konusundaki isteksizlik gibi faktörlerle ilişkili görünmektedir.

Kuşaklar arasındaki farklılıklar, çalışma alışkanlıkları, tutum, motivasyon ve değerlerde çeşitliliğe yol açarak iş ilişkilerini ve bilgi paylaşımını etkileyebilmektedir. İş ilişkilerinin veya bilgi paylaşımının her biri, örgütsel öğrenme, performans ve verimliliği engelleyerek örgütsel amaçlara ulaşmayı etkileyebilir (Woolsey, 2016: s.1-2). Ancak örgütler, bu zorlukların işgörenler arasındaki bilgi paylaşımını engellemesine izin vermemelidirler. Bu noktada örgütsel çeşitliliği içinde bulunduran bir örgütün, çervesel zorluklarda ve karşılaşılan sorunlarda işbirlikçi, çözüm için çaba harcayan ve proaktif olması gerekmektedir (Woolsey, 2016: s.21). Bu şekilde farklı kuşaktan bireylerin birbirlerinden yeni bilgi, kavram, bakış açısı ve beceriler öğrenmeleri sağlanabilir. Bu noktada kuşaklararası öğrenme kavramı olarak ifade edilen kavramı tanımlamak gerekmektedir.

2.5.1. Okullarda Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı

Bilginin hızla gelişip çoğalması ve paylaşımının önemi eğitim örgütleri için de geçerlidir. Özellikle yeni bilgileri öğrenip öğretme sorumluluğunu yerine getiren öğretmenler için bilgi paylaşımı önemli bir yere sahiptir.

Okullarda öğretmenler arasında bilgi paylaşımının yaşanması hem öğretmene hem de örgüte katkı sağlar. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla bilgi paylaşımı sonucunda yeni bilgiler üretilebilir ya da uygulamalar ve varsayımlar altında yatan görüşler açık hale getirilebilir (Van Woerkom, 2004). Örneğin öğretmenler belirli öğrenci davranışları ile başa çıkma yollarını veya öğretim yöntemlerini paylaştıklarında birbirlerine ilham verebilirler. Aynı zamanda bu bilgi paylaşımı pedegojik tartışmalara ve yeni anlayışların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. (Runhaar ve Sanders, 2015: s.2).

Hemen hemen her eğitim örgütünde farklı kuşaktan öğretmenler yer almaktadır. Bu durum farklı kuşaktan öğretmenler arasında etkileşimin yaşanmasına imkan sağlamaktadır. Öğretmenler arasındaki bilgi alış verişi iş deneyimlerini topluca paylaşma, birbirlerinden tavsiye isteme ve birbirlerine tavsiye verme, yeni fikirlere, görüşlere ve önerilere açık olma süreci olarak tanımlanabilir (Kasl, Marsick ve Dechant, 1997). Farklı kuşaklararasındaki bilgi alış verişi kuşaklararası bilgi paylaşımı olarak nitelenebildiğine göre, okullarda kuşaklararası bilgi paylaşımına sıkça rastlanmaktadır. Öğretmenler arasındaki bilgi alışverişi hem açık bilginin hem de örtük bilginin karışımı şeklindedir (Agyemang, Dzandu ve Boateng, 2016: s.66).Açık bilgi resmi ve kişisel olmayan bilgi (Lahti ve Beyerlein, 2000) iken, örtük bilgi "kişisel bilgi" olarak da bilinen bilgidir (Polanyi, 1966), sezgi içerir, bireylerin yılların deneyimiyle elde ettikleri değerler ve bakış açılarının toplamıdır (Lahti ve Beyerlein, 2000). Öğretmenler, sık sık sosyal, resmi ve gayri resmi sohbetler yoluyla sınıf yenilikleri ve öğrenci yararına meslektaşlarıyla bilgi paylaşımını gerçekleştirmektedirler.

Alanyazında sıklıkla belgelendiği gibi, kişinin benzersiz değerini kaybetme, yaralanma veya olumsuz geri bildirim alma riskinden dolayı insanlar, bilgi paylaşımında bulunmaktan çekinebilir. Muhtemelen, öğretmenlerin çalışmaları sırasında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma kabiliyetleri konusunda inanç olarak

tanımlanan mesleki yeterlilikleri, öğretmenlerin bilgi paylaşımından kaynaklanabilecek olumsuz sonuçlarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir (Runhaar ve Sanders, 2015: s.13).

Sosyalleşme, etkileşim ve işbirliği çabaları öğretmenler arasında bilgi paylaşımını arttırdığı için okul idarelerince öğretmenlerin bu noktada teşvik edilmesi önemlidir. Okul idarelerinin daha fazla personel toplantıları düzenlemelerini ve müfredatla ilgili konularda personel arasında resmi ve gayri resmi bilgi paylaşım oturumlarını teşvik etmelerini önerilmektedir (Agyemang, Dzandu ve Boateng, 2016: s.78)

Farklı kuşaktan öğretmenler ister gönüllü olarak arkadaşlarla sohbeti veya ihtiyacı sırasında; ister zümre toplantısı, kurul toplantısı, hizmet içi eğitimler gibi zorunlu durumlarda bilgi paylaşımını gerçekleştirmektedirler.

2.6. KUŞAKLARARASI ÖĞRENME

Öğrenme, öğrenme konusuna ilişkin, resmi ya da gayrı resmi yollarla, bireysel ya da örgütsel olarak bilgi veritabanında deneyim kazanma veya yeni bilgi yaratma faaliyetidir. Ayrıca öğrenme bir kuşak içinde olduğu gibi farklı kuşaklararasında yaşanan sosyal faaliyet veya etkileşimler olarak da tanımlanmaktadır (Ivantsova ve Sivén, 2016: s.28).

Toplumda yaş çeşitliliği arttıkça, örgütlerin öğrenmenin amacını ve yapılanmasını yeniden düşünmeleri istenmektedir. Cheeri Ho (2010: s.60), her kuşağın farklı öğrenme stratejileri olduğunu ve farklı şekillerle öğrendiklerini belirtmiştir. Kuşaklararası öğrenme, karşılıklı öğrenme ve bilgi geliştirme süreci anlamına geldiğinden, kuşaklararası öğrenme yaklaşımının, örgütlerdeki yaş çeşitliliğinden dolayı ortaya çıkan ihtiyaçları karşılayabilmek için yararlı olabileceği düşünülmektedir (Brujsell, 2015: s.285). Araştırmacılar, kuşaklararası öğrenmeyi, farklı kuşaklar boyunca çeşitli insan ilişkileri türleri için her şeyi kapsayan bir kavram olarak kullanmaktadırlar (Gadsden ve Hall, 1996: s.9). Kuşaklararası öğrenme terimi "farklı seviyelerde çalışma ve yaşam tecrübesi türlerine sahip çalışanların farklı bilgi tabanlarının birleşmesinden oluşan potansiyel olarak zengin, karşılıklı öğrenme sürecini yakalamak" adına alternatif bir terim olabilir (Tempest, 2003: s.183).

Woolsey (2016: s.33), kuşaklararası öğrenmeyi, farklı kuşakların katılımcılarının etkileşime girdiği ve örgütsel kabiliyetini geliştiren yeni bilgiler oluşturduğu bir tür bilgi oluşturma etkinliği olarak göstermiştir. Kuşaklararası öğrenme, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Avrupa Kuşaklararası Eğitim Ağı (ENIL) Projesi (2013: s.4) tarafından "her yaştan insanın birbirinden ve birbirlerinden öğrenebilecekleri bir yol" olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda kuşaktan kuşağa öğrenme kavramı, yeni kuşaklar arasında yeni bilgi, beceri ve değerler edinen etkileşimli bir süreç şeklinde tanımlanabilmektedir.

Kuşaklararası öğrenme farklı yaşlardan bireylerin, öğrenme stillerini, değerlerini ve motivasyonlarını birlikte öğrenmenin etkili bir yoludur. Bu bağlamda, kuşaklararası öğrenme, yaşlanan bir işçi nüfusundan yararlanan organizasyonlar için umut vaat eden bir şans gibi görünmektedir (Ropes, 2013: s.714). Kuşaklar arası öğrenme yaklaşımını ciddi olarak göz önüne almak, daha kapsamlı, eşitlikçi ve akıcı bir öğrenme yaklaşımının kapısını açmaktır (Brujsell, 2015: s.290). Kuşaklararası öğrenme, öğrenmenin sadece yaşlılardan gençlere doğru değil, gençlerden de yaşlılara doğru olduğu etkileşimli ve karşılıklı olan bir süreçtir. Bu süreçte genç kuşaklar gelenekler, değerler, yaşam boyu gereken beceriler ve kültürü öğrenirken; yaşlı kuşaklar yeni değerlerin aktarımı, değişen sosyal yapılar, geleneklerle ilgili kavrayışlar ve yeni teknolojiler hakkında bilgi sahibi olurlar (Newman ve Hatton- Yeo, 2008: s.33).

Örgüt içinde farklı kuşaktan bireylerin, diğer kuşağa yönelik önyargıları olabilir. Bu durum kuşaklararası öğrenmeye ket vurabilmektedir (Polat, Arslan, Günçavdı, Çiçek ve Kazak, 2016: s.53). Örgütler içinde kuşaklararası öğrenmeye engel olabilen başka etkenler de mevcuttur. Kuşaklararası öğrenmeyi engelleyen etkenler kişisel faktörler, ilişkisel faktörler ve yönetimsel faktörler olmak üzere sınıflandırılmıştır. Kişisel faktörler olarak bilgi ve deneyimi güç olarak görme ve motivasyon eksikliği, ilişkisel faktörler olarak iletişim sorunları; yönetimsel faktörler olarak ise yetersiz destek ve teşvik edilmeme olduğu ortaya konmuştur (Polat ve Yılmaz, 2020). Oysa kuşaklararası öğrenme günümüz örgütlerinin başarılı olması adına gereklidir.

Örgütlerde kuşaklar arası öğrenmenin hem bireye hem de örgüte faydası olduğunu düşünülmektedir (Ropes, 2013: s.714). Bireysel olarak katkıları incelendiğinde yaşlı olan kuşaktaki bireyler adına topluma ve gençlere katkı sağladıklarından dolayı memnuniyet duydukları ve gençlere yönelik daha derin bir anlayış geliştirdikleri; genç olan kuşaktaki bireyler adına benlik saygısı ve özgüvenlerinin arttığı, daha yaşlılar için derin bir anlayış geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca her kuşaktaki bireyler değerli olma, kabul görme, saygı, geliştirilen anlamlı bilgi ve beceriler, güven ve kuşaklararası ilişkilerin geliştirilmesi noktasında fayda görmektedir (Newman ve Hatton- Yeo, 2008: s.33). Örgütler ise çalışanların bilgi ve becerilerini yükseltmek, yeni bilgi oluşumunu teşvik etmek veya örgütsel süreçleri geliştirmek yoluyla örgütsel kapasitesini geliştirmek hedeflerine ulaşma noktasında kuşaklararası öğrenmeden yararlanmaya çalışmaktadır (Ropes, 2013: s.718). Bu durumda kuşaklararası öğrenmenin örgüt adına diğer bir yararının da örgünen örgüt olmasına katkı sağlaması olarak değerlendirilebilir.
Öğrenen örgüte ilişkin, öğrenmeyi sürekli hale getirmiş ve bunu en yüksek seviyeye çıkarmış ideal bir örgüt (Easterby, S. 1997: s.1085), sürekli öğrenmeye teşvik eden, çalışanlarına değer veren ve gelişimlerini destekleyen, açık iletişimin kurulduğu örgüt (Koçel, 2014: s.499) gibi farklı tanımlar yapılmıştır.

Bu noktada farklı kuşaktan çalışanlara sahip örgütler de örgütsel öğrenmeyi sağlamalıdır. Kuşak iş gücü, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için, beklenen seviyede uygun davranışları göstermek durumundadır (Woolsey, 2016: s.54- 55). Bu durumda örgütsel öğrenmenin, bir örgütün kendini yeni bilgiler öğrenerek sürekli gelişmeyi amaçlayan örgüt olarak tanımlanabilmektedir.

Kuşaklararası öğrenmenin artması için gerekli olan destek adımları; öncelikle bireyleri bir araya getirecek bir amaç, topluluğu yönlendiren lider, gerçekleştirilebilir bir plan ve hedefler dizisi, gerektiği kadar sağlanan finansman, mali ve beşerli sermaye arasında ortak kaynakları kullanma adına anlaşma, birden fazla açıdan siyasi destek (Newman ve Hatton- Yeo, 2008: s.38) olarak sıralanmıştır.

2.6.1. Okullarda Kuşaklararası Öğrenme

Küresel dünyada, bilim ve teknolojinin gelişmesiyle eğitimden beklentiler değişmiş, rekabet farklı boyutlara taşınmıştır. Bu rekabet ve eğitimden artan

beklentiler okulları yeni öğrenmelere zorlamıştır. Hem öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, düşünme stili değişmekte, hem de bunları öğretecek yöntem ve teknikler değişmektedir. Bu durumun okulları, yeni öğrenmeleri gerektirmesi, okulların öğrenen bir örgüt olarak yaşamını sürdürmesi ile sonuçlanacaktır (Köse ve Güçlü, 2017: s.211). Öğrenen bir okul, bir yandan öğrencileri toplumsal yaşama hazırlarken diğer yandan kendisini de geliştirmektedir (Banoğlu, 2009: s.34).

Okulların öğrenen örgüt olabilmesi için, öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Memduhoğlu ve Kuşci, 2012: s.751).

Öğrenen örgüt olarak okullardaki bu ortamlar şu şekilde belirtilmiştir (Kümüş, 1998 ve Çalık, 2010, Akt. Memduhoğlu ve Kuşci, 2007: s.751):

Hizmet içi eğitim faaliyetleri: öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerini sağlamak için düzenlenir.

Zümre toplantısı: Öğretmenlerin belirli tarihlerde bir araya gelerek bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaştıkları toplantılardır.

Öğretmenler toplantısı: Öğretmen ve yöneticilerin bir araya gelerek fikir alışverişinde bulundukları toplantılardır.

Denetim ve rehberlik faaliyetleri: bir öğretmenin başka öğretmen veya yönetici tarafından denetlendiği, yapılan hatalar hakkında dönüt vererek öğretmenlerin gelişmesine katkı sağlayan çalışmalardır.

Seminer çalışmaları: ders yılı başında ve sonunda, öğretmenlerin meslektaşlarıyla bir arada mesleki çalışmalar yaptıkları süreçtir.

Şube Öğretmenler Kurulu Toplantısı: Aynı sınıfa giren öğretmenler ve rehber öğretmenle birlikte, öğrencilerin beslenme, sosyal ilişkiler, akademik başarıları hakkında görüşmelerin yapıldığı toplantılardır.

Geziler: Grup halinde yapılan tarihi, kültürel, coğrafi içerikli planlı ve amaçlanmış faaliyetlerdir.

Örgütsel değişim için örgütsel öğrenme gereklidir (DellaNeve, 2007: s.l). Okulların öğrenen örgüt olması, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini destekler. Bu da takım çalışması ve işbirliği gerektirir. Tüm çalışanların işbirliği içinde çaba göstermesiyle okullarda değişim ve yenileşme gözlenebilmektedir. Öğrenen örgüt olan okullarda, özellikle öğretmenlein gelişmeye ve yenileşmeye açık olması gerekmektedir.

Dünyanın her yerinde öğretmenler adına beklentiler artmaktadır. Örneğin öğrenci sonuçlarından daha fazla sorumlu tutulmakta, sınıflarında daha fazla çeşitlilikle karşı karşıya kalmakta, uygulamalarında yeni pedegojik gelişimleri ve didaktik uygulamaları kullanmaları beklenmektedir. Artan bu beklentiler nedeniyle öğretmenlerin mesleklerini icra ettikleri süreç boyunca öğrenmeye devam etmeleri gittikçe daha da önem kazanmaktadır (Darling- Hammond, 2006). Bunu sağlamanın yollarından biri de okullarda kuşaklararası öğrenmelerin deneyimlenmesidir.

Kuşaklararası öğrenme, farklı kuşaktan öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerini kazanma süreci olarak ifade edilebilir. Kuşaklararası öğrenme etkileşimleri sadece bireyler arası düzeyde değil, aynı zamanda okul düzeyinde bir örgüt olarak ya da okul içinde var olan bireysel gruplaşma düzeyinde de meydana gelebilmektedir (Novotny ve Brücknerova, 2014: s.76). Kısacası okullarda kuşaklararası öğrenme bireyler arasında olabileceği gibi, örgütteki gruplar ve birey arasında da olabilir. Öğretmenler arasında yaşanan kuşaklararası öğrenmeler, örgütün de öğrenmesini sağlamaktadır.

Novotny ve Brücknerova (2014: s.75), okullarda kuşaklararası öğrenme kavramını; öğretmenlerin kendilerini, farklı öğretmen kuşaklarının üyeleri olarak algıladıkları etkileşimlere dayanarak, bunu yansıtabilen öğretmenlerden en az birinde kalıcı bir değişim meydana geldiği süreç olarak tanımlamışlardır. Bu durumda okullarda kuşaklararası öğrenmenin var olabilmesi için, öğretmenlerin sadece bilgiye sahip olmaları yeterli olmamaktadır, öğretmenlerin ayrıca kendi mesleki yaşamlarında da yenilikleri kullanmaları gerekmektedir.

Farklı kuşaktan öğretmenlerin kuşaklararası öğrenme deneyimlerinin farklı kazanımlarla sonuçlandığı gözlenmiştir. Örneğin daha yaşlı öğretmenler genç öğretmenlerden yenilikçi öğretim yöntemleri ve bilgi işlen teknolojileri noktasında öğrenme deneyimlerken; daha genç öğretmenler yaşlı öğretmenlerden pratik bilgi, sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, topluluk için öz düzenleme becerilerinin kazanılması noktasında öğrenme deneyimi kazanmaktadırlar.

Okulların öğrenen örgüt olmasına katkı sağlamada büyük paya sahip olan kuşaklararası öğrenme önemli bir süreçtir. Bu durum okullarda kuşaklararası öğrenmeyi arttırmak adına yapılması gereken çalışmları da önemli kılmaktadır. Bu

nedenle kuşaklararası öğrenme ile ilişkili olan kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiler eğitim örgütü olan okullar çerçevesinde ele alınmıştır.

2.7. KUŞAKLARARASI ALAN İLE KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kuşaklararası alanlar farklı yaş gruplarına hitap eden bir ortam sağlamak veya farklı kuşaktan bireylerin etkileşime girmelerini sağlayarak anlamlı zaman geçirmelerini teşvik etmek amacıyla da oluşturulmaktadır (Kaplan, Thang, Sanchez ve Hoffman, 2016).

Okul içinde farklı kuşaktan öğretmenlerin etkili etkileşimlerinin sürdürülebilmesi için kuşaklararası alanlar önem arz etmektedir. (Polat, Okçu ve Çelik, 2019: s.7). Öğretmenlerin birlikte çalışmalarının sonucunda, mesleki ilişkilerinin derinleşeceği gibi; öğretmenler arasındaki dayanışma sonucunda da, öğretmenlerin düşüncelerinin, materyallerinin, çözüm yolları gelişme gösterecektir (Little, 1989; Akt. Davis ve Thomas, 1989: s.179- 180). Ayrıca kuşaklararası alanlar, olumlu okul iklimi ve eğitim örgütünün gelişmesinde rol oynamaktadır (Polat, Okçu ve Çelik, 2019: s.7).

Kısacası, farklı kuşaktan öğretmenlerin bir araya gelmelerine imkan veren kuşaklararası alanlar, öğretmenler arasında etkileşimlerin artması sağlayarak dayanışma içine girmelerine zemin hazırlar. Bu nedenle kuşaklararası alanlar ile kuşaklararası dayanışma arasında olumlu yönde bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

2.8. KUŞAKLARARASI ALAN İLE KUŞAKLARARASI BİLGİ PAYLAŞIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kuşaklararası alanlar sadece fiziksel mekanlar değildir, farklı kuşaktan bireylerin bir araya gelebildikleri fiziki mekanlar olabileceği gibi, sosyal ortamlar, çevrimiçi ortamlar da olabilir. Bu farklı kuşaktan bireylerin birlikte olduğu alanlar, bireylerin bilgi paylaşımlarına imkan vermektedir.

Öğretmenler arasında ister bireysel bilgi ister örgütsel bilgi olsun, bilgi paylaşımının birçok yolu vardır. Geeraerts, Vanhoof ve Bossche, (2016: s.159) de

çok geniş çeşitlilikte ders ekibi toplantıları, gayri resmi anlar, sınıf ziyaretleri, rehberlik oturumları, dijital öğrenme platformları, pedagojik seminerler ve meslektaşlarının işbirlikleri gibi etkinliklerin kuşaklararası bilgi paylaşımı için fırsatlar yarattığını belirtmiştir.

Bu bilgi paylaşımları, yüz yüze iletişimle sağlanabileceği gibi sanal ortamda da sağlanabilir (Ivantsova ve Sivén, 2016: s.25). Örneğin, öğretmenler, kendi ürettikleri bilgileri seçtikleri kişilere ulaştırabilmek ve bir sorunla karşılaştığında başkaların tarafından üretilen bilgiye ulaşmak amacıyla internet ve sosyal ağları kullanmaktadırlar (Ünüvar, Çalışandemir, ve Tagay, 2018: s.25). Elbette ki yüz yüze de sanal ortamda da iletişim sağlanması ortamlarda yani alanlarda gerçekleşir.

Ayrıca Milli Eğitim Baakanlığı da öğretmenlerin fikirleri eğitim politikalarına alabilmek adına, öğretmenlerin fikirleri paylaşabilecekleri "Bir milyon öğretmen, bir milyon fikir" adlı dört sorudan oluşan bir etkinlik düzenlemiştir. Elektronik ortamda düzenlenen bu etkinliğe katılarak öğretmenler ilgili konularda bilgi ve düşüncelerini rahatça paylaşabilmektedir (MEB, 2018). Buradan hareketle, kuşaklararası bilgi paylaşımının gerçekleşebilmesi için öncelikle kuşaklararası alanların oluşturulması gerektiği çıkarımı yapılabilir.

2.9. KUŞAKLARARASI ALAN İLE KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Okullarda görev alan farklı kuşaktan öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve tecrübeler farklılık göstermektedir. Eğitimin başarılı olması bu farklılıkların eğitim ortamına katkı sağlamasıyla mümkündür. Katkı sağlamada rol oynayabilecek etkenlerden biri, farklı kuşaktan öğretmenler arasında bilgi ve deneyimlerin aktarılmasıdır. Bu durum kuşaklararası öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşmesi için her şeyden önce alanlar gereklidir. Kısacası kuşaklararası alanların kuşaklararası öğrenme için gerekli bir öncül olduğunu söylemek mümkündür. Geeraerts, K., Tynjälä P. ve Heikkinen H. L.T (2018: s.479), yaptıkları araştırma sonuçlarına dayanarak gayri resmi faaliyetler ve ilişkiler, farklı mentorlük şekilleri, konu ekiplerinde veya seminerlerde görev almanın kuşaklararası öğrenmeyi sağlayan alanlar olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca

Karataş (2012), öğretmenlerin mesleki başarılarının ardında öğretmenler odasındaki sosyal ortamın oldukça etkili olduğunu belirtmiştir.

Güçlü ve Sotirofski (2006) de eğitim örgütlerinde yaptıkları çalışma sonucunda, okullarda kuşaklararası öğrenme açısından farklı kuşaktan öğretmenlerin birbirlerini tanıyıp paylaşımlarda bulunmaları için sosyal ortamların önemli olduğu ifade etmişlerdir.

Tüm bu ifadelerden kuşaklararası alanların kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşmesine zemin hazırladığı, gerekli ön hazırlığın yapılmasına imkan tanıdığı dolayısıyla kuşaklararası alanlar ile kuşaklararası öğrenme arasında ilişki olduğ anlaşılmaktadır.

2.10. KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA İLE KUŞAKLARARASI BİLGİ PAYLAŞIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Farklı kuşaktan bireyler ortak bir amacı gerçekleştirme noktasında işbirliği içine girerlerse, amaçlarını önceden belirler ve bu amaç çerçevesinde farklı fikir ve deneyimlerini paylaşırlar. Yani bu dayanışma sürecinde birbirleri ile fikir ve yaklaşımlarını da paylaşmış olurlar (Javrh ve Kalin, 2010: s.5008).

Öğretmenler günlük olarak birçok problemle karşılaşmaktadır. Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin bu sorunları çözmek için informal yollar keşfettiklerini göstermektedir. Bunun nedeni olarak, kendisi ile aynı sorunu yaşayan meslektaşından daha kolay yardım isteyebilmesi olduğu düşünülmektedir (Bluumberg, 1986: s.202- 203).

Bu durumda kuşaklararası dayanışmanın sonucunda kuşaklararası bilgi paylaşımının da gerçekleşeceğini söylemek mümkündür.

2.11. KUŞAKLARARASI BİLGİ PAYLAŞIMI İLE KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Çağdaş eğitim sistemleriyle birlikte öğrenciler için en uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini sağlamaları, mesleki yenilikleri takip etmeleri beklenmektedir (Taşdan, 2008: s.75). Bunun için öğretmenlerin öğrenmelerinin

sürekli olması gerekir. Kuşaksal çeşitlilikten yararlanmak için kuşaklararası öğrenme önemlidir ve farklı kuşaktan öğretmenler arasında bilgi paylaşımı ile gerçekleşebilir. Özellikle bilgi örtük olduğunda, her türlü bilgiyi yakalamak veya paylaşmak kolay değildir… Farklı kuşaklardan öğretmenler arasında tavsiye ve bilgi etkileşimi istemek, kuşaklararası bilgi paylaşımlarına neden olabilir. (Geeraerts, Vanhoof and Bossche, 2018: s.256).

Bilgi paylaşımı, öğretmenlerin yalnızca kendilerini profesyonelleştirmekle kalmayıp aynı zamanda meslektaşlarının mesleki gelişimlerine de katkıda bulunduğu bir öğrenme etkinliğidir (Runhaar ve Sanders, 2015: s.1). Farklı kuşaktan öğretmenlerin olduğu okullarda, farklı kuşaktan öğretmenler arasında bilgi paylaşımları ve öğrenmeler gerçekleşmektedir. O zaman kuşaklararası bilgi paylaşımı ile kuşaklararası öğrenme arasında ilişki olduğu söylenebilir.

2.12. KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA İLE KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Eğitim ortamlarında, öğretmenlerin gelişmeleri takip etmesinde, görevlerini başarıyla yerine getirmelerinde rol oynayan etkili faktörlerden biri yardımlaşmalarıdır. Bu sayede hem işlerin üstesinden daha rahat gelinmekte hem de yeni öğrenmeler gerçekleşmektedir. Geeraerts, K., Tynjälä P. ve Heikkinen H. L.T (2018: s.491), hem genç hem de yaşlı öğretmenlerin farklı kuşaktan öğretmenlerden ne şekillerde öğrendiklerini araştırmışlar, sonuç olarak farklı kuşaktan öğretmenlerin benzer yollardan öğrendiklerini; öğretmenlerin öğrenme yolları olarak tavsiye alma, yardımlaşma, işbirliği içinde çalışma, bilgi ve deneyimleri paylaşma, tartışma, gözlem yapma ve taklit etme olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca yaş farkının önemsenmediği okullarda, paylaşım ve işbirliğinin yaşanması farklı kuşaktan öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine zemin oluşturur (Polat ve Çiçek, 2015: s.1657).

Bu sonuçlardan yola çıkarak kuşaklararası dayanışma ile kuşaklararası öğrenme arasında ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli etkenlerden biridir.

2.13. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuşak farklılıklarına, kuşaklararası alana, kuşaklararası dayanışmaya, kuşaklararası bilgi paylaşımına, ve kuşaklararası öğrenmeye ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmaların bir bölümü en yenisinden başlanarak aktarılmaya çalışılmıştır.

2.13.1. Kuşak Farklarına İlişkin Araştırmalar

Özçelik (2015)'in "Kuşaklararası Motivasyon Farklılıklarının İş Tatminine Etkisine Yönelik Bir Çalışma" konulu çalışmasında iş hayatında aktif olarak yer alan Bebek Patlaması Kuşağı, X Kuşağı ve Y Kuşağı çalışanları motive eden unsurların farklılık gösterip göstermediğini ve hangi unsurun hangi kuşağa iş tatmini açısından ne şekilde etki ettiği F.Herzberg'in İki Faktör Teorisi ile incelenmiştir. Araştırma nicel yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma verileri Yüksek Öğretim Kurumunda çalışan 230 personele uygulanan anketler ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, üç kuşak arasında motivasyon unsurları bakımından farklılık olup olmadığının incelenmesi neticesinde; motivasyon unsurlarından başarı, ilerleme, işin kendisi, tanınma açısından bir fark olmadığı, bu kuşaklar arasında fark bulunan tek motivasyon unsurunun büyüme unsuru olduğu tespit edilmiştir. Kişisel gelişim imkânı, deneyim ve beceri edinme, mesleki eğitim ve performansın arttırılmasını içeren büyüme unsurunun Bebek Patlaması Kuşağında diğer iki kuşaktan yüksek olduğu belirlenmiştir. Her üç kuşak arasında hijyen unsurları bakımından farklılık olup olmadığının incelenmesi neticesinde; Kurul politikası, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, iş güvenliği, üstlerle ilişkiler ve çalışma koşulları unsurlarında fark olmadığı, farklılık bulunan tek unsurun ücret unsuru olduğu ortaya çıkmıştır. X Kuşağının ücret unsuru bakımından Bebek Patlaması ve Y Kuşağından farklı olduğu belirlenmiştir. Bulguların analizi neticesinde iş tatmini açısından kuşaklar arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını belirtilmiştir.

Edge (2014)'in "İş Araştırmalarında Deneysel Kuşakların Gözden Geçirilmesi: Okul Liderleri ve Gelecekteki Araştırmalar için Çıkarımlar" konulu çalışmasında iş yerinde farklı kuşakların araştırıldığı 657 literatür çalışmasının incelenmiştir. Araştırma literatür taraması ile yürütülmüştür. Araştırma verileri oluşturulurken 119 kaynak ve 45 akademisyenin görüşüne de başvurulmuştur.

Araştırma sonucunda, genç nesillerin meslektaşları ve kuruluşları için daha az güven duydukları ifade edilmiştir. Ayrıca genç nesillerin hızlı ilerleme ve tanınma arzusu ve beklentileri ile daha düşük sadakat seviyelerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Devlet tarafından finanse edilen okulların çoğunun kısıtlayıcı zorluklarından dolayı daha yüksek personel devri olduğuna ve genellikle genç personel profillerinden dolayı kentsel bölgelerde daha çok kuruma duyulan sadakatın azlığına dikkat çekilmiştir.

Karaaslan (2014)'ın "Kuşaklararası Farklılıkları Örgütler Üzerinden Anlamak: Bir Alan Araştırması" konulu çalışmasında X ve Y kuşakları, dönemsel özellikleri, kendi kuşakları ve diğer kuşağa ilişkin algıları ile birlikte iş yaşamındaki temel değerleri ve iletişim tercihleri açısından incelenmiştir. Araştırma nitel yöntem ile yürütülmüştür. Araştırma verileri rastgele örneklem ile seçilen ve farklı sektörlerde çalışan X ve Y kuşağından 50 işgören ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, iki kuşağın temel değerlerinin farklılaşmasında özellikle siyasi, teknolojik ve ekonomik gelişmelerin belirleyici olduğu ve kuşakların temel değerlerindeki farklılaşmanın çalışma sürecine de yansıdığı belirtilmiştir.

Daloğlu (2013)'nun "Çalışma algısı üzerine kuşaklararası bir analiz" konulu çalışmasında 1980 tarihi temel alınarak oluşturulan 2 temel kuşak arasındaki çalışma algısındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desende yürütülmüştür. Araştırma verileri 110 katılımcıya uygulanan anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda 1980 öncesi ve sonrasında doğan kişiler arasında çalışma algısının işi önemseme, boş zaman, ahlak ve etik, tasarruf ve zaman harcama boyutları arasında farklılıklar olduğu belirtilmiştir.

Bell (2008)'in "Avustralya'da Öğretim Konusunda Akran Gözlemi" konulu çalışmasında örgütlerdeki kuşak farklılıklarına göre algı, inanç, tutum ve değerlerdeki davranış çeşitliliği incelenmiştir. Araştırmanın verileri dört farklı kuşaktan (gelenekselciler, bebek patlaması kuşağı, X kuşağı ve Y kuşağı) toplam 312 katılımcıdan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda geçmişe ait değerler, inançlar ve deneyimlerin iş ortamındaki bireysel davranışları etkilediği ve farklı kuşaklara ait iş gücü müdahalelerinin tanımlanmasının, örgüt ediminin geliştirilmesi için önemli olduğu belirtilmiştir.

2.13.2. Kuşaklararası Alana İlişkin Araştırmalar

Polat, Okçu ve Çelik (2019)'in "Okullarda Kuşaklararası Öğrenmeyi Geliştirmek için Alan Yaratma ve Kullanmanın Sonuçları" konulu çalışmasında okul müdürlerinin görüşleri çerçevesinden, okullarda kuşaklararası öğrenmeyi, dayanışma ve işbirliğini arttırmak için neler yapılabileceği, kuşak farkı bulunan öğretmenler için etkileşim alanlarının nasıl oluşturulacağı ve oluşturulduğu takdirde ortaya çıkacak sonuçlar incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende yürütülmüştür. Araştırma verileri maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenen 12 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin okul içi ve okul dışında yapılabileceğini belirttikleri alanlar, spor, sanat, eğlence ve eğitim olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır.

Vrkljan, Whalen, Kajaks, Nadarajah, White, Harrington ve Raina (2019)'nın "Kuşaklararası Bir Üniversite Merkezi Oluşturmak: Daha Yaşlı ve Genç Kullanıcıları Alanın ve Mekanın Şekillendirilmesine Dahil Etmek" konulu çalışmasında Yaş Dostu Üniversite projesi kapsamında kuşaklararası bağlantıyı teşvik etmek için yeni bir kuşaklararası alan tasarımındaki süreç ana hatlarıyla incelenmiştir. Araştırma hem nitel hem de nicel araştırtam yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla yürütülmüştür. Araştırma verileri 504 öğrencinin katıldığı çevrimiçi anket ve odak gruplu 22 yetişkin ile yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, yaş ve yetenek arasındaki etkileşimleri güçlendirmeyi amaçlayan söz konusu alan için programlama ve tasarım önerileri geliştirilmiştir. Ayrıca yaşlı ve genç kullanıcılara danışmanın potansiyel zorlukların üstesinden gelebileceğini ve kuşaklar arası alışverişi teşvik edebilecek kampüs tabanlı girişimlerin tasarımını bilgilendirebileceğini belirtilmiştir.

Beynon ve Lang (2017)'ın "Daha Çok Bir Araya Geldikçe Daha Çok Öğreniyoruz: Şarkı Söylemeye Odaklanarak Kuşaklararası ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme" konulu çalışmasında kuşaklararasında şarkı söyleme programları oluşturmak için gerekli olan öğrenmenin yanı sıra organizasyonel ve işlevsel yeterlilikleri incelemiştir. Araştırma sonucunda bu programlar vasıtasıyla çocuk ve yaşlılar arasında zengin ve karşılıklı bir öğrenme ortamının oluşturulacağı, huzurevi,

kreş, uzun süreli bakım evlerinin bir site oluşturacak şekilde planlanmasının her kuşak için yaşam boyu öğrenmeyi destekleyeceği belirtilmiştir.

2.13.3. Kuşaklararası Dayanışmaya İlişkin Araştırmalar

Ünivar, Çalışandemir ve Tagay (2018)'ın "Sosyal Medyada Mesleki Dayanışma: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yardım Talepleri" konulu çalışmasında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sosyal medya kanalı ile meslektaşlarına yönelikleri sorunlar ve yardım talepleri incelenmiştir. Araştırma doküman incelemesinin kullanıldığı nitel yöntem ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin etkin olarak kulladıkları "okuloncesi.com" sitesinin form bölümünde meslektaşları ile etkileşim- dayanışma başlıklı olanındaki son beş yılın kayıtlarında yer alan inceleme formları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin doldurmaları gereken form ve raporları doldururken zorlandıkları, kişiye özel doldurulması gereken yerlerde de standart şekilde doldurma eğiliminde oldukları, özlük hakları, maaş, öğretmenlerin görevleri, yöneticilerin yetki ve sorumlulukları noktasında yeterince bilgi ve beceri sahibi olmadıkları; ayrıca soru ifadelerinden ve sosyal medyayı daha çok gençlerin kullanmasından yola çıkılarak daha çok mesleğe yeni başlayan öğretmenler tarafından sorulduğu belirtilmiştir.

Selçuk ve Palta (2018)'nın "Öğretmen Meslektaş Dayanışmasına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Üzerine Bir Araştırma" konulu çalışmasında öğretmenlerin meslektaş dayanışmasına ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi yönünde inceleme yapılmıştır. Araştırma verilerini araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracının 141 öğretmene uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin meslektaş dayanışmasına ilişkin tutumlarını ölçen güvenilir bir ölçme aracı oluşturulmuştur.

Yuvayapan (2013)'ın "İngilizce Dili Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine Yapılandırıcılığın Katkısı" konulu çalışmasında etkili bir öğretmen geliştirme programının öğretmenlerin destekleyici bir mesleki ortamda meslektaşlarıyla dayanışma içinde bulunarak kendi öğretimlerine yansıtıcı bir şekilde yaklaşmalarına yardımcı olması incelenmiştir. Araştırma hem nicel hem de nitel yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma verileri günlük tutma, araştırmacının saha notları, anketler

ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kendi öğretimlerini yansıtıcı şekilde yaklaşmalarında meslektaş dayanışmasının olumlu etkisi olduğu, öğretmenlerin kendi öğretimlerini meslektaşlarının yardımıyla yapısalcı bir çevrede daha etkin olacağı belirtilmiştir.

2.13.4. Kuşaklararası Bilgi Paylaşımına İlişkin Araştırmalar

Elmi (2020)'nin "Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı: İş Karakteristikleri ile Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişki ile Yaşın Ortaya Çıkan Etkisi" konulu çalışmasında iş tasarımı özellikleri ile bilgi paylaşımı davranışı arasındaki ilişki ve bu ilişkiye yaşın etkisi incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma verileri 18 yaş üzerinde olan, akıcı İngilizce konuşan şirketin bir bölümünde görevli ve haftada en az 35 saat çalışan işçilerden toplanan 374 anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda özerklik, görevin önemi ve bilgi paylaşımı arasında anlamlı bir ilişki varken, yaşın bu noktada etkisinin olmadığı; yaş artıkça görev bağlılığı, özerklik ve görevin önemli bulunması noktasındaki motivasyonun artmadığı belirtilmiştir.

Çelik (2019)'in "Öğretmenler Arasındaki Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Düzeyleri ile Kuşaklararası Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu çalışmasında öğretmenlerin kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri ve bu iki kavram arasındaki ilişkinin varlığı incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma verileri orantısız tabakalama örnekleme yöntemi ile belirlenen 464 katılımcı ile, "Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeği" ve "Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kuşaklararası bilgi paylaşımına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu, kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algılarının çok yüksek düzeyde olduğu; ayrıca kuşaklararası bilgi paylaşımı ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Greeraerts, Vanhoof ve Bossche (2016)'nin "Öğretmenlerin Kuşaklararası Bilgi Akışına İlişkin Algıları" konulu çalışmasında farklı kuşaktan öğretmenlerin meslektaşlarına ilişkin algılarını bilgi, yetenek ve öğretmen tutumları olmak üzere üç ana temada incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma verileri 16 ortaokul öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu

kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda genç öğretmenlere göre yaşlı öğretmenlerin içerik bilgisi ve sınıf yönetimi becerilerinin; yaşlı öğretmenlere göre de genç öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikli öğretim yöntemleri bilgisi ile bilgi işlem teknolojileri kullanma becerisinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Genç öğretmenlerin algılarına göre yaşlı öğretmenlerin tutumları basit, şikayetçi, muhafazakar ve özgüvenli olarak algılanırken; yaşlı öğretmenlere göre genç öğretmenlerin tutumları basit, hevesli ve öğrencilerle yakın ilişki içinde olduğu şeklinde algılanmaktadır. Her iki kuşağın da kuşaklararası öğrenmeye karşı olumlu duygular beslediği ortaya konmuştur.

Bratianu ve Leon (2015)'un " Kuşaklararası Öğrenmeyi Geliştirme ve Bilgi Kaybını Azaltma Stratejileri: Üniversiteler Üzerine Deneysel Bir Çalışma" konulu çalışmasında kuşaklar arası öğrenmeyi artırmak ve bilgi kaybını azaltmak için örgütlerde kullanılan ana stratejiler incelenmiştir. Araştırma, literatür taraması, içerik analizi, mülakatlara ve anketlere dayalı anket ve analitik hiyerarşi süreç yöntemine entegre bir yaklaşım ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, kuşaklararası öğrenmeyi geliştirmek için en çok kullanılan stratejiler mentorluk, nesiller arası araştırma ekipleri ve nesiller arası yaratıcılık atölyeleri olarak sıralanmıştır.

2.13.5. Kuşaklararası Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar

Polat ve Yılmaz (2020)'ın "Kuşaklararası Öğrenmenin Önündeki Engeller, Türkiye'den Bir İşyeri Örneği", konulu çalışmasında kuşaklararası öğrenmenin engelleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende yürütülmüştür. Araştırma verileri maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenen 61 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda kuşaklararası öğrenmenin önündeki engeller; kişisel faktörler, ilişkisel faktörler ve yönetimsel faktörler olmak üzere üç temada işlenmiştir. En çok belirtilen etkenler, kişisel faktörler temasında bilgi ve deneyimi güç olarak görme ve motivasyon; ilişkisel faktörler altında iletişim sorunları ve yönetimsel faktörler altında ise yetersiz destek ve teşvik edilmeme olarak belirlenmiştir.

Rupčić (2018)'nin "Kuşaklararası Öğrenme ve Bilgi Aktarımının Zorlukları ve Fırsatları" konulu çalışmasında kuşaklararası öğrenme ve bilgi akımına dair

fırsatlar ve geliştirilmesindeki zorluklar incelenmiştir. Araştırma sistem yaklaşımı ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, kuşaklararası bilgi aktarımı uygulamaları, iç hareketsizlik ve kuşaklararası öğrenme çevikliği üzerine uygulama ve öğrenme toplulukları inşa ederken özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri ve sosyal ortamlar ışığında önerilere yer verilmiştir.

Geeraertsa, Tynjäläb ve Heikkinen (2018)'in "Öğretmenlerin Kuşaklararası Öğrenimi: Öğretmenler daha yaşlı ve genç meslektaşlarından neyi ve nasıl öğreniyor?" konulu çalışmasında öğretmenlerin genç ve yaşlı meslektaşlarından neyi ve nasıl öğrendikleri incelenmiştir. Araştırma tematik nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 27 Belçikalı ve Finli öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, genç ve yaşlı öğretmenlerin ne öğrendikleri noktasında fark olduğu, nasıl öğrendikleri noktasında benzelikler olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenler arasındaki demografik değişiklerin ve bilgi aktarımının var olmasının öğretmen terklerini azaltarak kuşaklararası öğrenmeye katkı sağladığına değinilmiştir.

Kazak (2016)'ın "Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişki" konulu çalışmasında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine, okulda kuşaklararası iklime ve kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algı düzeylerini ve bu değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma verileri tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 866 öğretmene uygulanan anketler ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda 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 belirtilmiştir.

Polat ve Kazak (2015)'ın "İlkokul Öğretmenlerinin Kuşaklararası Öğrenmeye İlişkin Görüşleri" konulu çalışmasında kuşaklararası öğrenmeye ilişkin ilkokul öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden

fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Araştırma verileri ölçüt örnekleme ile belirlenen 13 sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin farklı kuşaktan meslektaşlarından öğrenmeye pek istekli olmadıkları, kuşaklararası öğrenmeyi engelleyen en önemli faktörün iletişim eksikliği olduğu belirlenmiştir. Ayrıca genç öğretmenler yaşlı öğretmenlerden daha çok sınıf yönetimine ilişkin deneyimlerinden yararlandıkları, yaşlı öğretmenlerin ise genç öğretmenlerden daha çok teknolojik konularda yardım aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Polat ve Çiçek (2015)'in "İlkokullar ve Ortaokullar Arasında Kuşaklararası Öğrenme" konulu çalışmasında farklı kuşaklardan öğretmenlerin bulunduğu okullarda kuşaklararası öğrenmeler gerçekleşiyorsa, bu öğrenmelerin hangi konularda gerçekleştiği incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Araştırma verileri 39 ilk ve orta okul öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda farklı kuşaklara karşı önyargıların olmadığı, kuşaklararası dayanışma, bilgi paylaşımına ve öğrenmeye değer verilen okul iklimlerinde kuşaklararası öğrenmenin daha işlevsel olduğu sunulmuştur. Ayrıca genç öğretmenlerin, sınıf yönetimi ile meslektaşlarının ebeveynleriyle yaşadıkları sorunları ele alış biçimlerini öğrendikleri; yaşlı öğretmenlerin ise yeni öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretim materyallerini ve teknik araçların kullanımını öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü üzere kuşak farklılıkları, kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme değişekenlerine ve bu değişekenler arasındaki ilişkiler ikili olarak; veya bu değişekenler ile başka bir değişken arasındaki ilişkiler ikili olarak ele alınmış olsa da, bu dört değişken ve bu dört değişeken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada bu dört değişken ve aralarındaki ilişki ortaya konarak bir model geliştirilmiştir. Bu noktada çalışmanın alanyazına önemli bir katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren- örneklemi, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel yöntem ve yaklaşımların kullanılarak verilerin toplandığı, analiz edildiği, bulguların bütünleştirildiği ve geleceğe yönelik yordamalarda bulunulan araştırmadır (Tashakkori ve Creswell, 2007: s.4). Aynı zamanda karma yöntem, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla yapılan ve pragmatist felsefeye dayanan araştırmadır (Tashakkori ve Teddlie, 1998). Yıldırım ve Şimşek (2013: s.351) ise karma yöntemi, araştırılacak problemi kapsamlı ve çok yönlü araştırabilmek için, pragmatist felsefenin ilkelerine dayanarak, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla gerçekleştirilen araştırma şeklinde ifade etmişlerdir. Karma yönteme ilişkin diğer bir tanım ise Balcı (2010: s.49) tarafından, araştırmacının araştırmasının bir aşamasında veya araştırma süreçlerinin herhangi bir bölümünde hem nicel hem nitel araştırmalara yer verdiği araştırmalar şeklinde yapılmıştır. O halde karma yöntem, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılmasıyla birlikte daha güçlü, birbirini destekleyen verilere ulaşmaya imkan sağlayan bütünleştirilmiş bir araştırma yöntemi şeklinde tanımlanabilir.

Karma yöntemde hem nicel hem nitel veriler toplanır, birbirinden ayrı analiz edilir ve böylece kalitatif ve kantitatif sonuçlar karşılaştırılarak sonuçlar bir arada yorumlanır (Creswell ve Clark, 2015: s.79). Karma yöntem yaklaşımı her olay ve olgunun hem nicel hem de nitel boyutu olduğunu kabul eder ve bu nedenle bütüncül bir çerçeveden olay ya da olguyu anlamanın yolunun hem nicel hem de nitel boyutlarının araştırılması olduğunu kabul eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013: s.351). Karma yöntem tasarımında verilerin birleştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin

analizi veya bulgular ve sonuç bölümünde de gerçekleştirilebilmektedir (Creswell, 2015: s.83).

Greene, Caracelli ve Graham (1989), karma yöntem araştırmalarının işlevlerini beş grupta incelemişlerdir (Akt. Creswell ve Clark, 2015: s.352- 370):

Üçgenleme; nicel veya nitel yöntemlerden elde edilen verinin, diğer yöntemle teyidini ve yakınsamasını sağlamak amacıyla kullanılmasıdır.

Tamamlama; problemin farklı boyutlarına ilişkin verilerin diğer verileri ayrıntılandırma, genişletme, örnekleme ve açıklaması durumlarda kullanılmasınıdır.

Geliştirme; nicel veya nitel yöntemle elde edilen veriler, diğer yöntemin veri toplama araçlarını, örneklem ve uygulamayı içerecek biçimde genişletmesidir.

Başlatma; bir yöntemin soru ve sonuçlarının diğer yöntemde değişiklikler yaptığı, olay ya da olguya ilişkin yeni bir bakış açısı ortaya konduğu durumlarda kullanılmasıdır.

Genişletme; aynı olay veya olgu üzerinde yeni ve farklı yöntemlerle araştırma yapıldığı zamanlarda kullanılmasıdır.

Bu çalışmada karma yöntemin kullanılma amacı üçgenleme ve tamamlama şeklindedir. Araştırmada, nitel verilerden elde edilen veriler ışığında nicel verileri oluşturmak adına veri toplanmış, sonrasında nicel verilerin nitel verileri kapsayıp kapsamadığı test edilmiştir.

Araştırmacının, nicel ve nitel yöntemlerden elde ettiği verileri birleştirme durumuna göre, karma yöntem içinde kullanılan desenler belirlenmektedir. Bu bakış açısına göre Creswell ve Clark, (2015: s.76) dört temel karma yöntem deseninin olduğunu belirtmiştir:

Nicel ve nitel araştırma süreçlerinin eş zamanlı olarak uygulandığı yakınsayan paralel desende, yöntemlere eşit öncelik verilir, çözümleme sırasında verileri ayrı tutarken, genel yorumlama yapıldığı zaman veriler birleştirilir. İç içe desen ise araştırmacnın verileri geleneksel nicel ve nitel desenler içinde toplayıp çözümlediği desendir. Bu desende araştırmacı, deneysel çalışma gibi nicel bir araştırmanın içerisine nitel bir çalışma veya nitel bir çalışma içerisine nicel bir çalışma ekleyebilir.

Araştırma durumuna göre, nicel verilere öncelik tanındığı, önce nicel verilerin toplanıp ve çözümlendiği; ikinci aşama olarak nitel verilerin toplanıp analiz edildiği araştırma deseni açımlayıcı sıralı desendir. Nitel aşamada, nicel aşamada elde edilen veriler takip edilir. Araştırmacı, nitel sonuçların, nicel sonuçların açıklanmasına nasıl katkı sağlayacağını yorumlar. Keşfedici Sıralı Desen ise açımlayıcı desenin tersine, önce nitel verilerin toplanıp çözümlendiği; ikinci aşama olarak nicel verilerin toplanıp analiz edildiği desendir. Bu desende nicel veriler, nitel verileri test eder veya genelleştirir. Araştırmacı nicel verileri, nitel veriler üzerine nasıl temellendirdiğini açıklar. Keşfedici sıralı desenin amacı, ilk aşamada birkaç katılımcıya dayanarak elde edilen nitel bulguları, ikinci aşamada daha geniş bir örneklem ile genelleştirmektir (Creswell ve Clark, 2015: s.95).

Keşfedici sıralı desende, araştırmaclar önce nitel verileri toplar ve analiz eder. Elde edilen bulgular nicel bölümdeki verileri toparlamak veya nicel veri elde etmek için materyal geliştirmek amacı için kullanılır. Bu aşama enstrüman/ anket geliştirme/ değiştirmeyi (Clark vd, 2012); yeni değişkenler (Haber, 2012), tipolojiler veya kavramsal modeller (Watkins vd, 2015) üretmeyi; bir müdahale için faaliyetleri belirlemeyi (Püschel ve Thompson, 2011); veya test etmek için bir web sitesi, uygulama veya sanal gerçeklik programı hazırlamayı (Rufn, Creswell, Jimbo ve Fetters, 2009) içerebilir. Bu nedenle keşfedici sıralı desende birincil toplanan verilerin sonuçları, son niceliksel aşamayı planlamak için önemli bir etkiye sahiptir (Creswell ve Clark, 2018: s.239). Bu çalışmada keşfedici sıralı desen kavramsal bir model üretmek amacıyla kullanılmıştır. Bu amaçla önce nitel veriler toplanmış, nitel verilerin analizi ile değişkenler arasındaki ilişkiler saptanarak kuşak dostu okul modeli geliştirilmiştir. Daha sonra nicel veriler toplanıp analiz edilerek, kuşak dostu okul modeline göre, belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiler test edilerek model denenmiştir.

Keşfedici sıralı desenin temel prosedür akış şeması Creswell ve Clark (2015: s.96) baz alınarak bu araştırmadaki çalışma süreci Tablo 2'de gösterilmektedir:

Tablo 2: Keşfedici Sıralı Desenin Temel Prosedür Akış Şeması

	Keşfedici Desen Uygulamasında Temel Prosedür Akış Şeması
ADIM 1	Nitel Aşamanın Planlanması ve Uygulanması: • Nitel araştırma soruları ifade edilir. • İzinler alınır. • Nitel örneklem tanımlanır. • Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile açık uçlu veriler toplanır. • Nicel yöntem için gerekli bilgileri oluşturacak şekilde, tema oluşturma amacıyla nitel veriler çözümlenir.
	↓
ADIM 2	Nitel Sonuçlar Üzerine Yapılandırma İçin Stratejiler Kullanılması • Elde edilen nitel verilerin içerik analizi ile incelenmesi • Kod- kategori ve temaların belirlenmesi
	↓
ADIM 3	Nicel Aşamanın Planlanması ve Uygulanması • İzinlerin alınması • Nicel sonuçları test edecek veya genelleyecek örneklem seçilmesi • Veri toplama araçları ile kapalı uçlu verilerin toplanması • Nicel soruların ve karma yöntem araştırması sorularını cevaplanak amacıyla betimsel istatistik, yordayıcı istatistik ve etki büyüklükleri kullanılarak nicel verilerin analiz edilmesi
	↓
ADIM 4	İlgili Sonuçların Yorumlanması • Nitel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır • Nicel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır • Nitel sonuçların açıklanmasında nicel sonuçların ne ölçüde ve ne şekilde etkili olduğu tartışılır.

Kaynak: Creswell ve Clark, (2015: s.96).

Keşfedici sıralı karma yöntem deseni nitel ve ardından nicel olmak üzere iki ayrı aşamadan oluşmaktadır (Creswell, Plano Clark vd, 2003). Bu desende ilk olarak araştırmacı tarafından nitel (sözel) verileri toplayıp analiz etmiştir. İkinci olarak nicel (sayısal) veriler toplanıp analiz edilmiş, birinci aşamada elde edilen verilerin genelleştirilmesinde ve ilişkilendirilmesinde yardımcı olarak kullanılmıştır. İkinci sıradaki nicel araştırma, ilk sıradaki nitel araştırmanın üzerine inşa edilmiş ve bu iki aşama çalışmanın sonunda ilişkilendirilmiştir.

Keşfedici sıralı desenin yaklaşımının gerekçesi, nitel verilerin katılımcıların görüşlerinin derinlemesine incelenmesini soruşturması, nicel verilerin ise bunların daha sonraki analizinin araştırma sorusuna genel bir anlayış sağlamasıdır (Creswell, 2003; Rossma ve Wilson, 1985; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Bu bağlamda, araştırmada önce öğretmenlerin görüşlerinin alınması, bu görüşler doğrultusunda Kuşak Dostu Okul Modeli'nin ortaya konması, elde edilen verilerin genelleştirilebileceğinin test edilmesi amaçlandığından karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır.

Bu araştırmada keşfedici sıralı desenin kullanılmasının nedeni şu şekilde ifade edilebilir: Araştırmada Kuşak Dostu Okul Modeli'nin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda önce öğretmenlerin "Kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme" deneyimlerine ilişkin görüşlerini derinlemesine belirleyebilmek için nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel veriler, modelin ortaya konabilmesi için değişkenler arasındaki ilişkilerin doğasını saptama noktasında araştırma adına öncelikli ve önemlidir. Nitel verilerin analizi ile değişkenler arasındaki ilişkiler göz önüne alınarak "Kuşak Dostu Okul Modeli" keşfedilmiştir. Nitel bulgular ile ortaya konulan bu modeli daha büyük bir örneklem ile birlikte doğrulamak için nicel yöntemden yararlanılmıştır. Nitel yöntemde belirli sayıda katılımcıdan elde edilen ifadeleri, nicel yöntem ile çok sayıda örneklem grubu ile genelleştirme amaçlanmıştır. Nitel veri analizine göre ortaya konan değişkenler arasındaki ilişkiler, büyük örneklem grubunun verilerine dayanarak test edilmiştir.

Keşfedici sıralama karma yöntem desenine göre, önce nitel veriler, sonra nicel veriler toplanarak analiz edilmektedir. Bu noktada araştırmanın yöntemi,

katılımcıları, veri toplama araçları ve verilerin analizi önce nitel, daha sonra nicel yöntemlere göre belirlenmiştir. Bu araştırmanın nitel boyutunu fenomenoloji modeli, nicel boyutunu tarama modeli oluşturmuştur.

Keşfedici sıralı karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel araştırma yöntemleri farklı gruplara uygulanmaktadır. Çünkü nitel araştırma çalışmasıyla elde edilen verilerin, nicel çalışmayla daha fazla katılımcıya ulaşılarak test edilmesiyle genelleme yapmak amaçlanmaktadır (Creswell ve Clark, 2015: s.200). Bu durumda, çalışma için nitel verilerin önemli olmakla birlikte öncelikli olması gerekmektedir. Daha sonra ise bu modelin genelleme kaygısı olduğundan nicel veriler toplanmış ve modelin genellenebilirliği test edilmiştir.

Geçerlik- Güvenirlik Çalışmaları noktasında, bilimsel araştırmaların en önemli özelliklerinden biri inandırıcı olmasıdır. Bu amaçla geçerlik ve güvenirlik en dikkat edilen iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2013: s.289). Yapılan araştırmaların geçerli, güvenilir ve inanılır olması için özen gösterilmesi gereken noktalar vardır. Shenton (2004), araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğe ilişkin doğruluk, tutarlılık, inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenirlik ve onaylanabilirlik kavramlarından söz etmektedir.

LeCompte ve Goetz (1982, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: s.289) geçerlik ve güvenirlik ile ilgili kavramları şu şekilde tanımlamışlardır: Geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğudur. Dış geçerlik, sonuçların benzer ortam ya da gruplarda genellenebilmesi, iç geçerlik ise, sonuçlara ulaşırkenki sürecin çalışılan gerçekliği ortaya koyma yeterliliğidir. Güvenirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilmesi iken, dış güvenirlik, aynı sonuçların benzer ortamlarda da tekrar edilebilmesi, iç güvenirlik başka araştırmacıların da aynı veri ile aynı sonuca ulaşması olarak tanımlanmıştır.

Tablo 3: Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması

Ölçüt	**Nicel Araştırma**	**Nitel Araştırma**	**Kullanılan Yöntemler**
Araştırma Sonuçları Yoluyla Gerçeğin Doğru Temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman İncelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlik (genelleme)	Aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örneklem
Tutarlılığı sağlama	İç güvenirlik	Tutarlık	Tutarlık incelemesi
Nesnel, yansız olma	Dış güvenirlik (tekrar edilebilirlik)	Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi

Kaynak: Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993: Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013: s.299).

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmalarda nitel ve nicel araştırmaların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarındaki isimler farklı olsa da aynı amaçla stratejiler uygulanmaktadır.

Keşfedici sıralı karma yöntem ile yapılacak olan bu çalışmada nitel ve nicel veriler faklı veri toplama araçları ile toplandığından, veriler de nicel ve nitel olarak ayrı ayrı analiz edilmiştir.

3.1.1. Araştırmanın Nitel Boyutu

Keşfedici sıralı karma yöntem araştırmasına göre yapılan bu çalışmanın nitel boyutunda fenomenolojik desene yer verilmiştir. Fenomenolojik desende, bir veya birkaç kişinin bir fenomen ile ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamı ortaya konmaya çalışılır (Creswell, 2015: s.77). Bu araştırmada fenomenolojik araştırma

desenlerinden betimleyici fenomenoloji kullanılmıştır. Betimleyici fenomenolojinin ana amacı, insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir. Betimleyici fenomenolojide, üç temel varsayım (araştırmacının tarafsızlığı, evrensel nitelik ve radikal özerklik) önemlidir (Saban ve Ersoy, 2016: s.57).

Bu araştırmada da, öğretmenlerin okullardaki kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenmeye ilişkin görüşleri ve bu olgular arasındaki ilişkilerin doğasıda incelenmiştir.

Çalışmada öncelikle farklı kuşaktan öğretmenlerin yaşadıkları kuşaklararası alanlar, dayanışmalar, bilgi paylaşımlarıve öğrenmeler hakkında bilgi sahibi olmak, aralarındaki ilişkiyi ortaya koyan bir model geliştirilmek amaçlanmıştır. Modelin doğru şekilde ortaya konabilmesi için nitel veriler önem taşımaktadır.

3.1.1.1. Araştırmanın Katılımcıları

Nitel araştırma desenlerinde daha az kişiyle derinlemesine görüşmeler yapılacağı için amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır. Burada genel olarak istenen özelliklerin seçilmesine olanak sağlamaktadır (Bailey, 1987: s.95). Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile örneklem seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumdan belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme alınması söz konusudur (Büyüköztürk, Çakmak vd, 2009: s.91).

Bu araştırmada ölçüt olarak, farklı kuşaktan öğretmenlerin bir arada çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenlerin olması belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde bulunan 151 devlet okulu içinden farklı kuşaktan öğretmenlerin birlikte çalıştığı ve gönüllü olarak görüşmeye katılan 31 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Katılımcı sayısının 31 olmasının sebebi, 31 öğretmenle birlikte veri doygunluğunun yaşanmasıdır. Sürekli benzer cevapların verilmeye başlanması, çeşitli verilerin elde edilememesi, araştırmada veri doygunluğuna ulaşılmış olduğunun göstergesidir. Bu nedenle daha fazla görüşme yapılmamış, 31 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme verileri yeterli bulunmuştur.

Nitel boyuta ilişkin katılımcıların özellikleri Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4: Nitel Boyuta İlişkin Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Doğum Yılı	Ait Olduğu Kuşak	Mesleki Kıdem	Okulundaki Hizmet Süresi
Ö.1.	Kadın	1970	X Kuşağı	22	13
Ö.2.	Erkek	1977	X Kuşağı	19	5
Ö.3.	Erkek	1978	X Kuşağı	19	5
Ö.4.	Erkek	1966	X Kuşağı	30	22
Ö.5.	Kadın	1964	Bebek Patlaması Kuşağı	24	13
Ö.6.	Kadın	1976	X Kuşağı	20	13
Ö.7.	Erkek	1986	Y Kuşağı	6	1
Ö.8.	Erkek	1986	Y Kuşağı	10	4
Ö.9.	Kadın	1983	Y Kuşağı	10	5
Ö.10.	Kadın	1985	Y Kuşağı	15	1
Ö.11.	Erkek	1967	X Kuşağı	26	1
Ö.12.	Kadın	1963	Bebek Patlaması Kuşağı	22	10
Ö.13.	Erkek	1964	Bebek Patlaması Kuşağı	24	4
Ö.14.	Kadın	1964	Bebek Patlaması Kuşağı	28	7
Ö.15.	Kadın	1978	X Kuşağı	16	7
Ö.16.	Kadın	1978	X Kuşağı	14	1
Ö.17.	Erkek	1968	X Kuşağı	22	4
Ö.18.	Kadın	1970	X Kuşağı	22	14
Ö.19.	Kadın	1985	Y Kuşağı	15	9
Ö.20.	Kadın	1983	Y Kuşağı	13	3
Ö.21.	Erkek	1956	Bebek Patlaması Kuşağı	39	4
Ö.22.	Erkek	1978	X Kuşağı	18	3
Ö.23.	Erkek	1957	Bebek Patlaması Kuşağı	39	10
Ö.24.	Kadın	1959	Bebek Patlaması Kuşağı	38	8
Ö.25.	Kadın	1960	Bebek Patlaması Kuşağı	39	2
Ö.26.	Erkek	1966	X Kuşağı	31	11
Ö.27.	Erkek	1974	X Kuşağı	21	1
Ö.28.	Erkek	1976	X Kuşağı	19	2
Ö.29.	Erkek	1956	Bebek Patlaması Kuşağı	37	22
Ö.30.	Kadın	1977	X Kuşağı	18	1
Ö.31.	Erkek	1984	Y Kuşağı	12	1

Nitel boyuta ilişkin katılımcıları, ilkokullarda görev yapan 31 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tablo 4'e göre, nitel boyuta ilişkin katılımcılar, cinsiyet değişkenine

göre 15 kadın öğretmen ve 16 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların doğum yılları 1956 ile 1986 yılları arasında değişiklik göstermektedir. Kuşak değişkenine göre katılımcılardan, 9 öğretmen bebek patlaması kuşağında, 15 öğretmen X kuşağında ve 7 öğretmen Y kuşağında bulunmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemleri 6 ile 39 yılları arasında değişmektedir. Katılımcıların bulunduğu okulda görev yapma süreleri ise 1 yıl ile 22 yıl arasında değişiklik göstermektedir.

3.1.1.2. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma çalışmalarında, veri toplama araçlarından biri yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanılarak yapıldığı görüşmelerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevapları hem de aynı alanda derinlemesine bilgi edinmeyi içinde barındırır. Bu nedenle analizin kolay yapılması, görüşülen kişiye kendini ifade edebilme fırsatı sunması, gerektiğinde konuya ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olunmasına imkan tanıması gibi avantajları varken, kontrolün kaybedilmesi, önemsiz bir nokta için fazla zaman harcanması, görüşülenlere belirli bir standartta yaklaşılmadığından güvenirliğinin azalabilmesi gibi dezavantajları vardır (Büyüköztürk, Çakmak, vd. 2009: s.163).

Bu çalışmada da araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları, anlaşılırlığı açısından bir Türkçe ve bir sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Görüşme sorularının uygunluğu için uzman görüşü alınmıştır. Bu noktada iki uzman görüşü alınmış, görüşler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiş; sorulara son şekli verilmiştir.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, 21 maddeden oluşmaktadır. Görüşmede yer alan maddeler öğretmenlerin kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme kavramlarına ilişkin deneyimlerini, bu kavramları ortaya çıkaran etkenleri ve bu kavramların var olmasının sonuçlarını ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Görüşmelere başlamadan önce, katılımcılara araştırmanın amacı, elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verilmiş, görüşme kaydı için izin alınmıştır. Görüşmeler, gönüllü öğretmenlerin müsait oldukları zaman ve yerde yapılmıştır. Öğretmenler istemedikleri veya paylaşımda bulunmayacakları maddeleri

eleyebilmişlerdir. Araştırma verileri ses kaydı yapılarak toplanmıştır. Ses kaydı alınmasını istemeyen iki öğretmenin cevapları ise, görüşme esnasında yazıyla kayıt altına alınmıştır. Daha sonra alınan ses kayıtları ve notlar yazıya geçirilmiştir. Görüşme soruları ekte yer almaktadır (EK: 5).

3.1.1.3. Verilerin Analizi

Nitel veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Zamanla gelişen tekniklerle birlikte içerik analizine ilişkin oldukça farklı tanımlar yapılmıştır. Krippendorff (1980: s.25) içerik analizini verilerin içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir teknik olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda içerik analizi elde edilen içeriğin tarafsız, sistematik ve niceliksel olarak ifade edilmesi olarak da tanımlanmıştır. (Cartwright, 1953: s.421; Berelson, 1952: s.17). Bu tanımlardan yola çıkarak içerik analizi için, elde edilen nitel verileri tarafsız, sistematik olarak irdeleyerek kodlanması olarak tanımlanabilir.

Bu çalışmada nitel veriler analiz edilirken aşağıda belirtilen adımlar sırayla uygulanmıştır:

Adım 1: Görüşme kayıtlarının yazıya geçirilmesi ve önizleme,

Adım 2: Kodların oluşturulması,

Adım 3: Kodlardan ve alınyazından yola çıkarak kategori ve temaların oluşturulması

Adım 4: Elde edilen kategori ve temaların yorumlanması.

3.1.1.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel çalışmalar için geçerlik ve güvenirliğin sağlanması, araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin temsil edilmesi anlamına gelmektedir. Bu sağlamak için izlenen yollar inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyid incelemesidir.(Bakınız Tablo 3)

Araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidine yer verilmiştir.

Çeşitleme, gerçeğin farklı yönlerini öğrenebilmek için, araştırmacının veri kaynaklarında, yöntemlerde veya araştıranlarda yaptığı çeşitliliktir (Yıldırım ve

Şimşek, 2013: s.301). Bu çalışmada yöntem çeşitlemesine gidilerek, verilerin hem nitel hem de nicel olarak farklı yönlerden toplanması sağlanmıştır. Böylece iki farklı yöntemle elde edilen verilerin birbirini destekleyip desteklemediği kontrol edilmiştir. Konu ve araştırma yöntemi hakkında uzman olan kişilerden görüş alınmıştır. Katılımcılardan, verdikleri cevapların doğru anlaşılıp aktarıldığından emin olunması için teyit etmeleri istenmiştir.

Aktarılabilirlik, uygunluk olarak da adlandırılabilmekle birlikte, elde edilen sonuçların benzer katılımcı ve ortamdaki durumlara aktarılabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Houser, 2015; Streubert ve Carpenter, 2011). Aktarılabilirlik ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem seçimi ile gerçekleştirilebilir (Guba ve Lincoln, 1982). Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplama araçlarının pilot uygulaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aynı özelliklere sahip olan farklı katılımcılarla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması ve analizinde yansız davranılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada da görüşme sonuçlarına dayalı olarak ortaya çıkan verilerin ayrıntılı analizi yapılmış, ayrıntılı bir şekilde betimlemeye ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tutarlılık, nicel araştırmada araştırmanın tekrarı ile sağlansa da, nitel yöntemde olay ve olguların değişkenliğinin kabul edilerek, bu tutarlığın araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtılması ile gerçekleşir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: s.305). Erlandson vd (1993: akt. Yıldırm ve Şimşek, 2013: 306), bu tutarlığın sağlanması için tutarlılık incelemesini önermekte, bu noktada ölçme araçlarının geliştirilmesi, araştırma verilerinin toplanması, analizi aşamalarındaki tutarlılık incelenmektedir. Bu araştırmada da ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve analizindeki tutarlılık uzman kişilerce incelenmiştir.

Teyit edilebilirlik, elde edilen sonuçların eldeki verilerle sürekli kontrol edilmesi ve bu çerçeveden mantıklı açıklamalarda bulunması olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: s.306). Erlandson vd (1993: Akt. Yıldırm ve Şimşek, 2013: s.306), bu noktada teyit inceleme stratejisine değinmişlerdir.

Teyit inceleme stratejisi, dışarıdan bir uzmanın araştırma yargı, yorum ve önerilerin ham verilere geri gidildiği zaman teyip edilip edilmediğine dair

değerlendirmede bulunmasıdır. Bu araştırmada uzmanları teyit edebilmesi için, alınan notlar, yapılan çalışmalar ve elde edilen veriler ve bunların yorumları açıkça belirtilmiştir.

Bu araştırmada, teyit edilebilirlik için uzman kişiye her aşamada yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bilgiler, yorumları ile birlikte gösterilmiştir. Ayrıca ikinci bir kişinin daha nitel verileri analiz etmesi sağlanmıştır.

Nitel araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi elde edilen verilerin kod, kategori ve tema şeklinde düzenlenmesi ile gerçekleştirilmektedir. Araştırmacı tarafından tüm nitel veriler kod, kategori ve tema şeklinde düzenlenmiş, üstünden geçilerek notlar alınmış, yeniden güncellenmiştir. Daha sonra araştırmacının hazırladığı kod, kategori ve temalar ikinci bir uzman tarafından incelenmiştir. İki araştırmacı tarafından yapılan analiz hakkında görüş birliği konuları tartışılmıştır. Bu görüşler arasındaki görüş birliği araştırmanın güvenirliği hakkında bilgi vermektedir. Araştırmanın güvenirliği için yapılan bu aşamada Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlik formülü kullanılmıştır. Bu benzerlik oranı Miler ve Huberman tarafından içsel tutarlık olarak adlandırılmakla birlikte kodlayıcılar arasındaki görüş birliği oranını temsil etmektedir. Miles ve Huberman tarafından (1994) te geliştirilen görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik oranı "$\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$" formülü kullanılarak hesaplanabilmektedir. Formülde, Δ: Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂: Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. Literatürde güvenirlik değerinin %80'in üzerinde çıktığı araştırmalar güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

Bu çalışmada "Kuşaklararası Alan, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı, Kuşaklararası Dayanışma ve Kuşaklararası Öğrenme" olmak üzere dört kavram ve her kavram için deneyimleri ile kavramın öncülleri ve sonuçları olmak üzere 12 farklı değişken için veri toplanmıştır. Ve her bir değişkene ilişkin deneyimleri, kavramın öncülleri ve sonuçlarına ilişkin görüş birliği benzerlik oranı hesaplanarak, içsel tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 5: Araştırmadaki değişkenler ve değişkenlere ilişkin görüş birliği benzerlik oranları

Değişkenler	Görüş birliği benzerlik oranları (%)
Kuşaklararası Alan Deneyimi	87
Kuşaklararası Alanın Öncülleri	85
Kuşaklararası Alanın Sonuçları	84
Kuşaklararası Dayanışma Deneyimi	86
Kuşaklararası Dayanışmanın Öncülleri	84
Kuşaklararası Dayanışmanın Sonuçları	83
Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Deneyimi	83
Kuşaklararası Bilgi Paylaşımının Öncülleri	82
Kuşaklararası Bilgi Paylaşımının Sonuçları	85
Kuşaklararası Öğrenme Deneyimi	86
Kuşaklararası Öğrenmenin Öncülleri	88
Kuşaklararası Öğrenmenin Sonuçları	85

Tablo 5'te görüldüğü üzere nitel verilerdeki değişkenler ve bu değişkenlere ilişkin görüş birliği benzerlik oranları % 80'nin üzerindedir. Literatürde güvenirlik değerinin %80'in üzerinde çıktığı araştırmalar güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu durumda hesaplanan değerler, araştırmanın nitel verilerinin analiz sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.1.2. Araştırmanın Nicel Boyutu

Keşfedici sıralı karma yöntem araştırmasına göre yapılan bu çalışmanın nicel boyutunda, elde edinilen bilgilerin sayısal olarak ifade edilmesi, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde birden fazla değişkene ilişkin verilerin toplanıp, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanması söz konusudur (Can, 2014: s.9).

Bu çalışmada da okullarda kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme kavramlarının ne düzeyde

gerçekleştiğini ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin doğasını anlayabilmek adına amacıyla nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

3.1.2.1. Evren- Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde görev alan 6620 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili genelinde bulunan ilkokul seviyesindeki 151 devlet okulu arasından, basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinden küme örneklem yöntemine (cluster) dayalı olarak seçilen okullarda görev olan öğretmenler oluşturmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir birime örnekleme seçilme hususunda eşit seçilme olasılığına imkan veren örneklem seçme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: s.84). Küme örnekleme ise, özellikle büyük ölçekli araştırmalarda kullanılmaktadır (Judd ve diğerleri ,1991: s.208; Aziz, 1990: s.47).

Küme (Cluster), anlam olarak birbirine benzer grup veya blok olarak tanımlanabilmektedir (Arıkan, 2007: s.157). Küme örnekleme yönteminde evren, küme adındaki birimlere ayrılır. Her küme bir örnekleme birimi olarak kabul edilir. Örneklem, oluşturulan kümelerin tesadüfi olarak bir araya getirilmesi ile oluşur (Çömlekçi, 2001: s.90). Küme örneklemin kullanılmasının iki nedeni vardır: Ya kümeye ait çerçeve listenin temin edilmesi çok zordur ya da seçilen birimler birbirinden uzak ve dağınık olduğu için, tek tek ziyareti maliyetli olmaktadır (Arıkan, 2007: s.157).

Bu çalışmanın örneklem seçiminde küme örneklem modelinin kullanılmasının nedeni, Kocaeli il genelindeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tek tek ait oldukları kuşak gruplarının belirlenmesinin zor olması ve kurumların tek tek ziyaret edilmesinin kaynakların verimli kullanılamamasına (zaman ve enerji kaybı, maliyetin artması) neden olmasıdır. Araştırmada 151 resmi ilkokul kurumu bir küme olarak değerlendirilmiş ve random olarak seçilen 72 resmi ilkokul kurumunda çalışan sınıf öğretmenlerinden veriler toplanmıştır.

Çalışmanın evrenini 2018- 2019 eğitim öğretim yılı Kocaeli ilinde bulunan 151 devlet okulu arasında görev alan 6620 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Küme örneklemede örneklem sayısını hesaplamak için gpower adlı örneklem hesaplama

programı kullanılmış, % 95 güvenirlikle 402 anketin yeterli olduğu hesaplanmıştır. Verilerde yaşanabilecek kayıplar da düşünülerek 750 veri toplama aracı dağıtılmış ve 612 öğretmenden veriler toplanmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde 5 veri betimsel bölümdeki eksikliklerden dolayı, 128 veri de yapılan tek yönlü ve çok yönlü analizler sonrasında uç değer olarak kabul edildiğinden, analiz dışı bırakılmıştır. Son durumda elde kalan 479 veri çalışmanın örneklemi kabul edilmiş ve bu 479 veriye ilişkin analizler yapılmıştır.

Tablo 6' da araştıranın nicel boyutuna ilişkin çalışma grubunun özellikleri sunulmuştur.

Tablo 6: Nicel Boyuta İlişkin Çalışma Grubu Özellikleri

Değişkenler	**Kategoriler**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	Kadın	322	67
	Erkek	157	33
Kuşak Sınıfı	Bebek Patlaması Kuşağı	64	13
	X Kuşağı	251	53
	Y Kuşağı	164	34

Araştırmanın nicel boyutu için çalışma grubunu ilkokullarda görev yapan 479 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenlere göre tablo incelendiğinde örneklem, cinsiyet değişkenine göre 322'si (%67) kadın, 157'si (%33) erkek öğretmenden oluşmaktadır. Kuşak sınıfı değişkenine göre bakıldığında örneklemin, 64'ü (%13) bebek patlaması kuşağında, 251'i (%53) X Kuşağında ve 164'ü (%34) Y Kuşağında bulunan sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

3.1.2.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Polat ve Hiçyılmaz (2019), tarafından geliştirilen "Kuşaklararası Alan Ölçeği", Uslusoy (2016) tarafından geliştirilen "Hemşirelerdeki Meslektaş Dayanışması Ölçeği"nin araştırmacı tarafından uyarlamasıyla oluşturulan "Kuşaklararası Dayanışma Ölçeği", Çelik (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kuşaklararası Bilgi Paylaşım Ölçeği" ile Kazak (2016) tarafından geliştirilen "Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır.

Kullanılan ölçeklerin güvenirlikleri SPSS 21 programında, geçerlilikleri LISREL 8.70 programında analiz edilmiştir. Ölçeklerin güvenirlikleri iç tutarlılık katsayısı ile, geçerlikleri ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir.

Ölçeklerin güvenirlikleri Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısı çoğunlukla 0 ile +1 arasında değer almaktadır ve 1'e ne kadar yaklaşırsa, güvenirliğin o oranda arttığı anlamını taşımaktadır (Can, 214: s.366). Büyüköztürk (2002: s.171) ise güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olmasının beklendiğini ifade etmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)'nin kullanım amacı, daha önceden oluşturulmuş orijinal veri toplama aracına, veri setinin uygun olup olmadığını belirlemektir (Meydan ve Şeşen, 2011).

Test edilmek istenen veri setinin doğrulanıp doğrulanmadığı uyum indekslerinden faydalanılarak belirlenmektedir (Bentler ve Yuan, 1999; Pedhazur, 1997).

Modelin uygunluğunu test etmek için X^2 uyum indeksi, X^2/df değerinden başka tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjustment Goodness of Fit Index, AGFI), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), , normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI, LISREL'ta Tucker Lewis Index şeklinde yer alan NNFI-TLI) şeklinde irdelenen uyum indeksleri vardır (İlhan ve Çetin, 2014: s.30).

Modelin uygunluğuna karar vermek için ilk bakılan değer X^2 değeridir. X^2 değeri, gözlenen ve kestirilen kovaryans matrisi arasında anlamlı fark olup olmadığı hakkında bilgi verir (Bagozzi ve Heatherton, 1994); anlamlı bir fark olmaması, modelin uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ancak X^2 değeri, örneklem büyüklüğünden oldukça fazla etkilenmektedir (Bagozzi ve Yi, 1988; Gerbing ve Anderson 1985). Bu nedenle model uyumunun değerlendirilmesinde X^2 değeri yerine, X^2 değerinin serbestlik derecesine

bölünmesiyle elde edilen X^2/df değerine bakılması tavsiye edilmektedir (Hoe, 2008; Şimşek, 2007).

SRMR gözlenen kovaryans ile, tahmin edilen kovaryans arasındaki standardize edilmiş fark olarak tanımlanabilir (Kenny, 2010). Hu ve Bentler (1999), CFI değerinin SRMR ile birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiş, nedeni olarak da CFI'nın yanlış belirlenmiş örüntü katsayılarına, SRMR'nin de CFI ölçme modelini test ederken yanlış tanımlanmış faktör varyanslarına duyarlı olduğunu göstermişlerdir.

CFI ise, test edilen modelin kovaryans matrisi ile kurulan alternatif model i kuarşılaştırma amacıyla kullanılan bir indeks olarak tanımlanmaktadır (Cangur ve Ercan, 2015: s.158).

NFI, korelasyonların veya kovaryansların tümünün sıfır olmas halinde bağımsız bir modelin tanımlanıp tanımlanmadığı noktasında bilgi verir (Bayram, 2016: s.75). Bu ölçümün dezavantajı, modele ilave parametreler olduğunda NFI'nın daha küçük olamamasıdır (Hayashi vd, 2008). Bu nedenle örneklem büyüklüğü çok fazla olmadığında, mevcut modele ilişin modele TLI (NNFI) serbestlik derecesi eklenerek, bu olumsuzluk giderilmeye çalışılır (Arbuckle, 2007; Kenny, 2010).

GFI ve AGFI değerleri model tarafından açıklanan varyans- kovaryans matrisinin göreceli olarak değerini ifade eder ve örneklem büyük bağımsızdır. Örneklem dağılımı bilinmediği gibi, pratikte sınırlı kullanımı vardır (Kandemir, 2019: s.21).

Görüldüğü gibi oldukça fazla uyum indeksi vardır. Kline (Çev. Gürel, 2019: s.269) rapor edilmesi gereken asgari uyum indekslerinin; serbestlik derecesi ve *p* değeri ile birlikte model ki- kare istatistiği; streiger –Lind yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA); Bentler karşılaştırmalı uyum ideksi (CFI), Standartlaştırılmış kök artık kareler ortalaması (SRMR) olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada yukarıdaki bilgilerin ışığında kullanılan veri toplama araçları X^2/df, RMSEA, SRMR, NFI, NNFI (TLI), CFI değerleri açısından incelenerek, uyum indeksleri yönünden yorumlanmıştır.

Veri setinin uygunluğu için kullanılan uyum indekslerinin sahip olması gereken bazı değer aralıkları vardır. Uyum indeksleri ölçütleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Uyum İyiliği Ölçütleri

Uyum Ölçüsü	Mükemmel Uyum	İyi Uyum
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$3 \leq X^2/sd \leq 5$
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
TLI (NNFI)		$0.90 \leq$ TLI
CFI	$0.97 \leq$ CFI≤ 1.00	$0.95 \leq$ CFI≤ 0.97
NFI	$0.95 \leq$ NFI≤ 1.00	$0.90 \leq$ NFI≤ 0.95

Kaynak: Kandemir, A.Ş. (2016: 23).

Çok çeşitli uyum indekslerinin hangilerinin kullanılması gerektiğine dair bir fikir birliği bulunmamaktadır (Şimşek, 2007). Bu çalışmada Tablo 7' de gösterilen uyum iyiliği değerleri her bir ölçek için ayrıca hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için incelenmesi gereken diğer bir nokta ise, her bir faktörün sahip olduğu maddelerin yük değerleridir. Maddelere ilişkin yük değerlerinin belirli aralıklarda olması beklenmektedir. Harrington (2009)'un aktardığı verilere göre faktör yüklerinin 0.30'dan daha aşağıda olmaması gerekmektedir. 0.32- 0.44 arasındaki yük değeri zayıf uyuma, 0.45- 0.54 arasındaki yük değeri kabul edilebilir uyuma, 0.55- 0.62 arasındaki yük değeri iyi uyuma, 0.63- 0.70 arasındaki yük değeri çok iyi uyuma, 0.71 ve üzerinde olan yük değeri ise mükemmel uyuma işaret etmektedir.

- Kuşaklararası Alan Ölçeği

Polat ve Hiçyılmaz (2019) tarafından, farklı kuşaktan öğretmenlerin bir araya geldikleri alanları belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçek, 25 madde ve eğitsel etkinlik, eğitsel toplantılar, kuşaklararası duyarlılık ve sosyo- kültürel etkinlikler olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 1-2-3-4-8-23 numaralı maddeleri eğitsel etkinlik boyutunu, 9-11-16-21- 25 numaralı maddeleri eğitsel toplantılar boyutunu, 18-20-22-24 numaralı maddeleri kuşaklararası duyarlılık boyutunu ve 5-6-7-10-12-13-14-15-17-19 numaralı maddeleri ise sosyo- kültürel etkinlikler boyutunu oluşturmuştur. Ölçek 5'li likert tarzında oluşturulmuş; Hiçbir

zaman (1), Nadiren (2), Fırsat Buldukça (3), Sık Sık (4) ve Her Zaman (5) şeklinde derecelendirilmiştir.

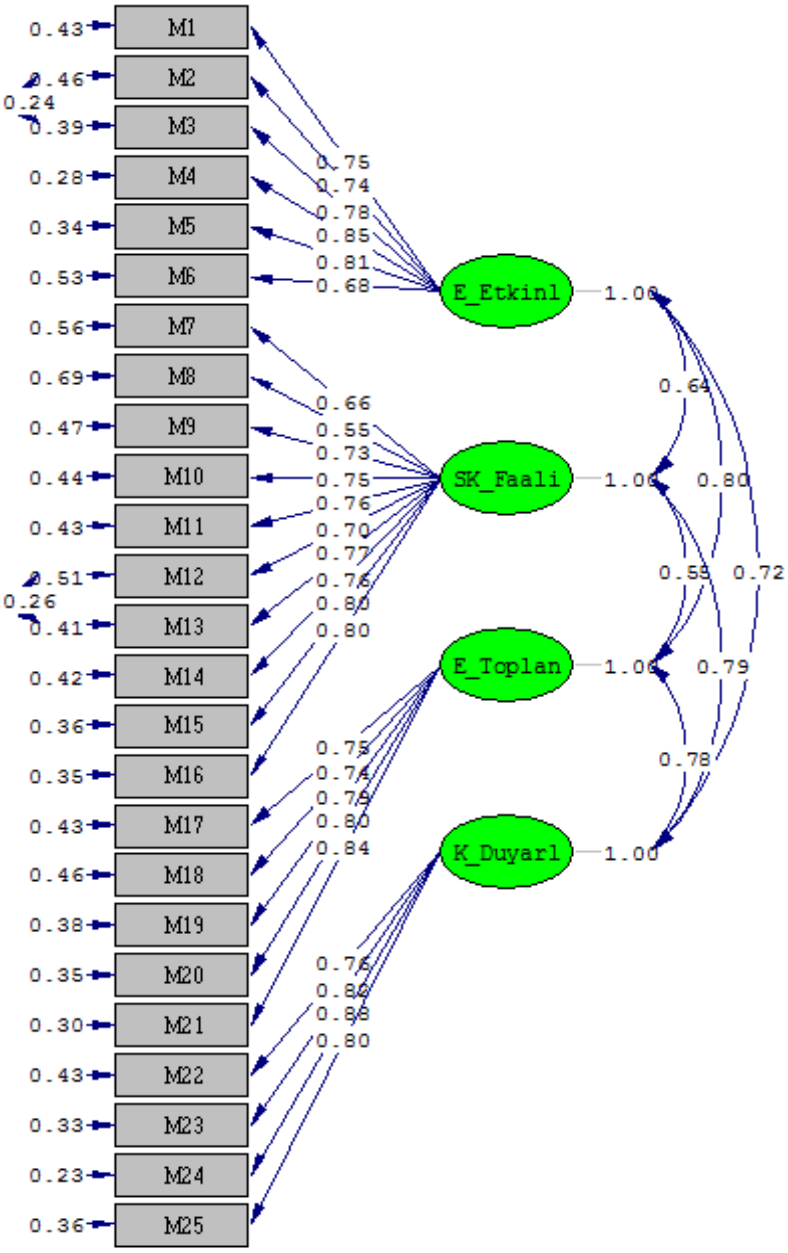
Kuşaklararası Alan Ölçeği'nin güvenirliği Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ve Spearman-Brown korelasyon katsayısı aracılığıyla test edilmiştir. 25 maddelik ölçeğin genel güvenirlik değeri 0.96 olarak saptanmıştır. Sosyo- kültürel etkinlikler alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0.93; Kuşaklararası duyarlılık alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0. 89; Eğitsel toplantılar alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0.89; Eğitsel etkinlik alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0.90'dır. Elde edilen bu değerler Kuşaklararası Alan Ölçeği'nin yüksek düzeyde güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Tablo 8'de uygulanan Kuşaklararası Alan Ölçeğine ilişkin soru sayıları ve güvenirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 8: Kuşaklararası Alan Ölçeğine İlişkin Soru Sayıları ve Güvenirlik Katsayıları

Değişken	**Soru Sayısı**	**Alpha Değişken Katsayısı**
Sosyo- Kültürel Etkinlikler	10	0.93
Kuşaklararası Duyarlılık	4	0.88
Eğitsel Toplantılar	5	0.88
Eğitsel Etkinlik	6	0.90
Kuşaklararası Alan	25	0.96

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin uygulamasından elde edilen verilerin analizi sonucunda hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayılarının kuşaklararası alan ve alt boyutlarının litaretürde kabul gören (Büyüköztürk, 2005) 0.70'in üzerinde katsayıya sahip olduğu tespit edilmiş olup ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür.

Kuşaklararası Alan Ölçeği'nin geçerliği için ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1: Kuşaklararası Alan Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Analizler yapılırken t değerleri ve örtük değişkenlerin gözlenen değişkenlerine (yani maddelere) ait hata miktarı da incelenmiş ve tüm t değerleri anlamlı olarak bulunmuştur. Bu da değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Uyum indekslerine bakıldığında ise, ölçeğe ilişkin ki kare değerinin (1564.04 p<.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri incelendiğinde; X^2/df =

1564.04/ 267= 5.86 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, kabul edilebilir değerin biraz üzerindedir. Bunun nedeni, X^2 değerinin örneklem hacmine karşı duyarlı olması (Bayram, 2016: s.71) olabilir. RMSEA= 0.101 olarak bulunmuştur, bu değer kabul edilebilen değerin biraz üzerine çıkmıştır. RMSEA değerinin 0.10 dan büyük olması kötü uyumu göstermektedir. Bu durumunu nedeni olarak RMSEA değerinin örneklem büyüklüğüne karşı duyarlı olması düşünülebilir (Bayram, 2016: s.76). SRMR=0.080 değeri iyi uyum düzeyindedir. CFI=0.86 değeri kabul edilebilen değerin biraz altında iken NFI= 0.96, NNFI= 0.96 mükemmel düzeyde uyma sahiptir. Tüm indeksler birlikte incelendiğinde, elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde uyuma işaret ettiği ve yapının doğrulandığı görülmektedir.

Bu analizler yapılırken iki defa modifikasyon/ ilişkilendirme yapılmıştır. Burada ilişkilendilen maddeler şu şekildedir: "Teneffüslerde farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla birlikte olurum." ile "Okul bahçesinde farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir araya gelirim." ifadeleri ilişkilendirilmiştir. Ayrıca "Turistik mekanlarda farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir araya gelirim." ile "Okulda, düzenlenen gezi faaliyetlerine farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla birlikte katılırım." ifadeleridir. Görüldüğü üzere, ilişkilendirilen maddeler benzer özellikleri ölçmektedir.

Kuşaklararası alan ölçeğindeki maddelerin yük değerlerinin 0,55 ile 0,88 arasında değiştiği görülmektedir. Kuşaklararası alan ölçeğindeki 8. ve 12. maddelerin iyi düzeyde uyuma; 6. ve 7. maddelerin çok iyi düzeyde uyuma ve diğer yirmi bir maddenin mükemmel düzeyde uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kuşaklararsı alan ölçeğine dair dört faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir.

Bu durumda, Kuşaklararası Alan Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir.

- Kuşaklararası Dayanışma Ölçeği:

Uslusoy (2010) tarafından hazırlanan "Hemşirelerdeki Meslektaş Dayanışması Ölçeği" izin alınarak, maddelere "Farklı kuşaktan (alt/ üst kuşaktan)" ifadeleri getirilerek "Kuşaklararası Dayanışma Ölçeği" şeklinde uyarlanmıştır.

Ölçek 5'li likert tarzında oluşturulmuş; Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Fırsat Buldukça (3), Sık Sık (4) ve Her Zaman (5) şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçek 23 madde; duygusal boyut, akademik boyut ve dayanışma ile ilgili olumsuz düşünceler alt boyutu olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 5-7-8-11-12-14-15-16-18 numaralı maddeleri duygusal boyutunu; 1-4-9-10-13-17-20-21-22 numaralı maddeleri akademik boyutunu; 2-3-6-19-23 numaralı maddeleri ise dayanışma ile ilgili olumsuz düşünceler alt boyutunu oluşturmaktadır.

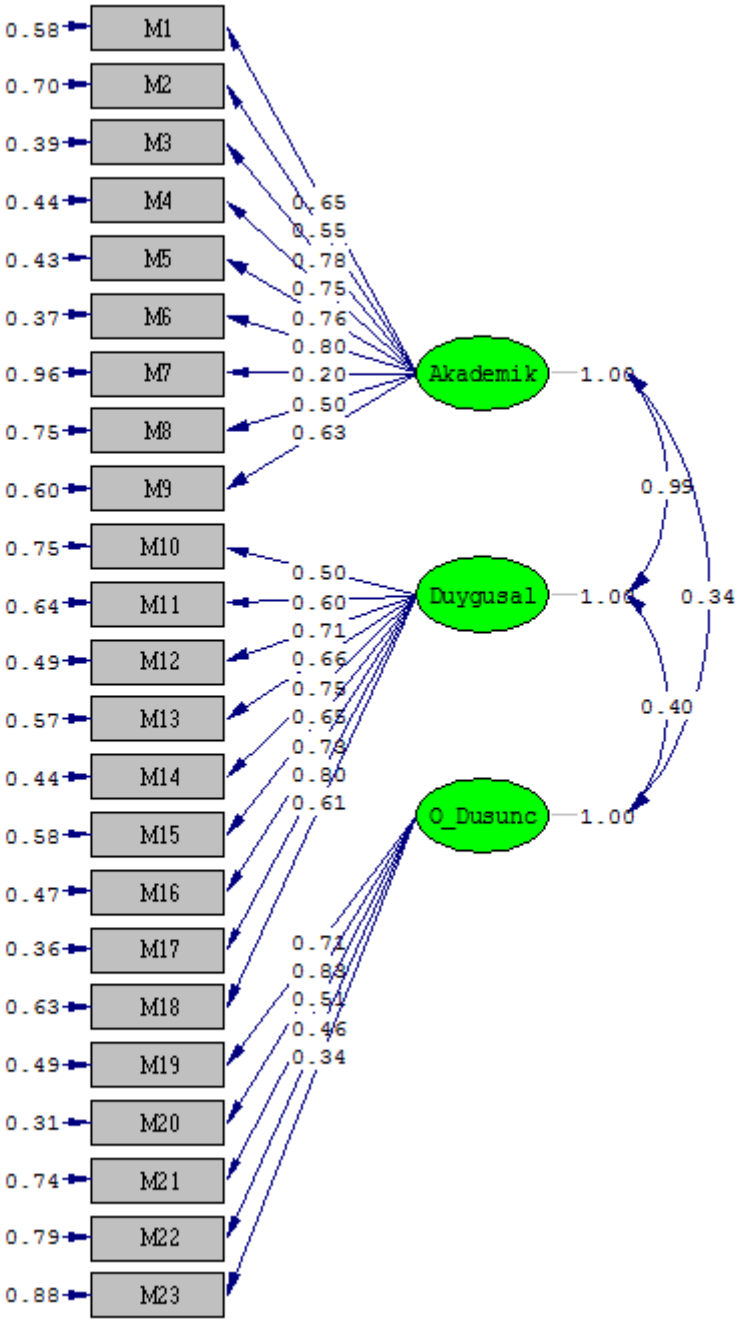
Ölçeğin güvenirlik değeri Cronbach Alpha değeri 0.80 olarak hesaplanmıştır. Bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Tablo 9'da uygulanan Kuşaklararası Dayanışma Ölçeğine ilişkin soru sayıları ve güvenirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 9: Kuşaklararası Dayanışma Ölçeğine İlişkin Soru Sayıları ve Güvenirlik Katsayıları

Değişken	**Soru Sayısı**	**Alpha Değişken Katsayısı**
Duygusal	9	0.87
Akademik	9	0.87
Dayanışma ile Olumsuz Düşünceler	5	0.73
Kuşaklararası Dayanışma	23	0.90

Tablo 9 incelendiğinde ölçeğin uygulamasından elde edilen verilerin analizi sonucunda hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayılarının kuşaklararası dayanışma ve alt boyutunun litaretürde kabul gören (Büyüköztürk, 2005) 0.70'in üzerinde katsayıya sahip olduğu tespit edilmiş olup Uslusoy (2010) çalışmasındaki Cronbach's Alpha Katsayıları ile tutarlı olduğu görülmüştür.

Kuşaklararası Dayanışma Ölçeği'nin geçerliği için ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve analiz sonuçları Şekil 2'de gösterilmiştir:



Şekil 2: Kuşaklararası Dayanışma Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Analizler yapılırken t değerleri ve örtük değişkenlerin gözlenen değişkenlerine (yani maddelere) ait hata miktarı da incelenmiş ve tüm t değerleri anlamlı olarak bulunmuştur. Bu da değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Uyum indekslerine bakıldığında ise, ölçeğe ilişkin ki kare değerinin (1167.33 p<.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri incelendiğinde; X^2/df = 1167/227= 5.14 ile kabul edilen değerin biraz üzerindedir. Bunun nedeni, X^2 değerinin örneklem hacmine karşı duyarlı olması olabilir (Bayram, 2016: s.71). RMSEA= 0.093, SRMR=0.065, NFI= 0.94, NNFI= 0.94, CFI=0.95 ile iyi uyum düzeyindedir. Tüm indeksler birlikte incelendiğinde, elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde uyuma işaret ettiği ve yapının doğrulandığı görülmektedir.

Kuşaklararası dayanışma ölçeğindeki maddelerin yük değerleri incelendiğinde, faktör yüklerinin 0.20 ile 0.88 arasında değiştiği görülmektedir. Kuşaklararası dayanışma ölçeğindeki 7. Maddenin faktör yükünün 0.30'dan küçük olmasında dolayı, kabul edilebilir bir madde olmadığı, 23. Maddenin zayıf uyum düzeyine, 8-10-21 ve 22. maddelerin kabul edilebilir bir uyum düzeyine, 2- 11 ve 18. Maddelerin iyi düzeyde uyum düzeyine, 1-9-12 ve 14. Maddelerin çok iyi uyum düzeyine ve kalan on maddenin mükemmel düzeyde uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kuşaklararası dayanışma ölçeğine dair üç faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir.

Bu durumda, Kuşaklararası Dayanışma Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir.

- Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeği:

Yi (2009) tarafından, "Bilgi Paylaşım Davranışı Ölçeği: Ölçek Geliştirme Ve Doğrulama" adlı çalışmasında ve orijinal versiyonunda 28 madde ve 4 faktörden oluşan bilgi paylaşım ölçeği, Çelik (2019) tarafından "kuşaklararası" ve "öğretmen" ifadeleri kullanılarak uyarlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında, yük değeri 0.30'un altında olan iki madde ölçekten çıkarılmış ve 26 madde ile ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçek 5'li likert olarak, Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Çok Az Katılıyorum (3), Oldukça Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir.

Çelik tarafından uyarlanan "Kuşaklararası Bilgi Paylaşım Ölçeği" 26 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 1-2-3-4 numaralı maddeler yazılı katkılar alt boyutunu; 5-6-7-8-9-10-11 numaralı maddeler örgütsel iletişim alt boyutunu; 12-13-14-15-16-17-18-19 numaralı maddeler kişisel etkileşimler alt

boyutunu ve 20- 21- 22-23-24-25-26 numaralı maddeler uygulama toplulukları alt boyutunu oluşturmaktadır.

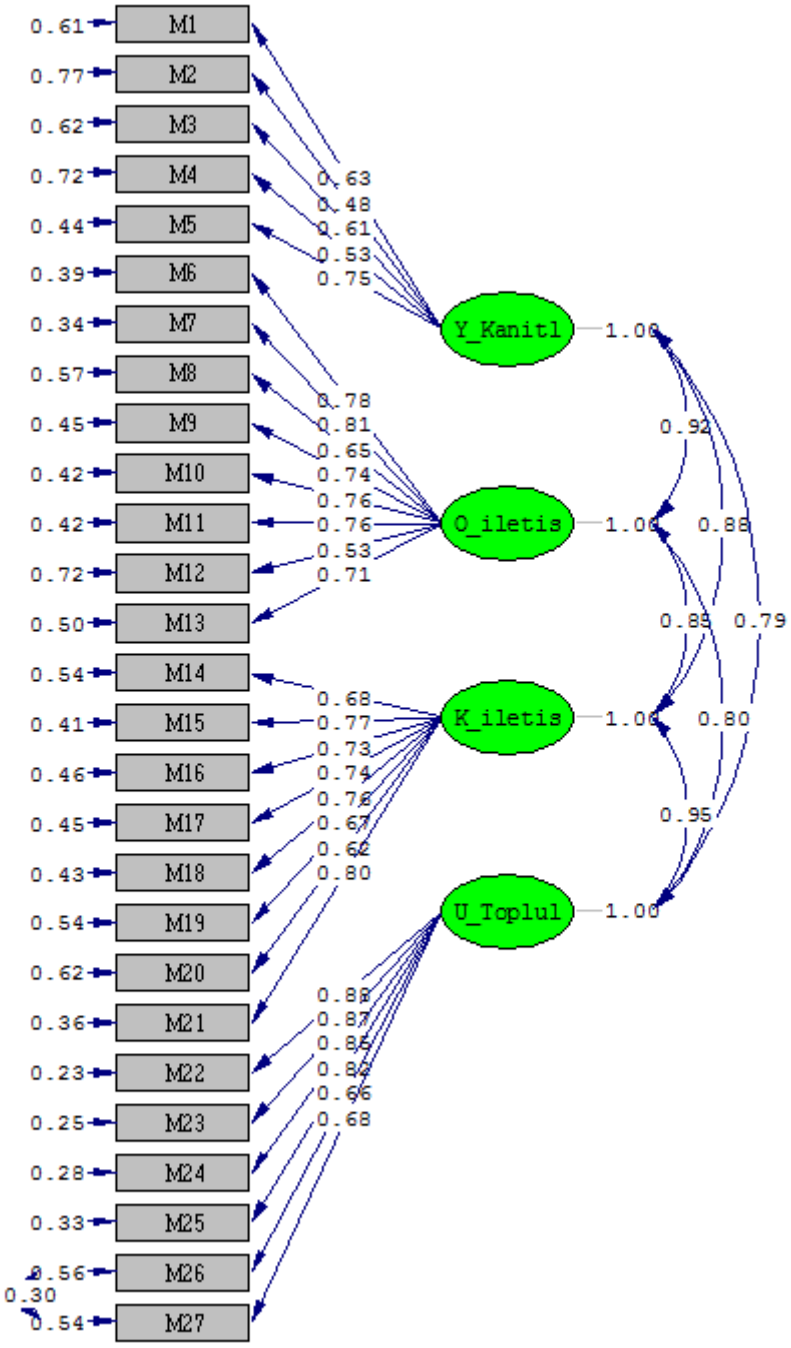
Ölçeğe uygulanan güvenirlik analizi testinin sonucunda Cronbach's alpha (α) değeri ise 0.95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's alpha (α) değerleri ise sırasıyla; Yazılı Katkılar (YK)= 0.70, Örgütsel İletişim (Öİ)= 0.89, Kişisel Etkileşim (KE)= 0.85 ve Uygulama Toplulukları (UT)= 0.88 olarak bulunmuştur. Elde edilen analiz sonuçları ışığında ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir. Tablo 10'da uygulanan Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeğine ilişkin soru sayıları ve güvenirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 10: Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeğine İlişkin Soru Sayıları ve Güvenirlik Katsayıları

Değişken	**Soru Sayısı**	**Alpha Değişken Katsayısı**
Yazılı Katkılar	3	0. 67
Örgütsel İletişim	6	0.93
Kişisel Etkileşim	8	0.92
Uygulama Toplulukları	6	0.93
Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı	27	0.96

Tablo 10 incelendiğinde ölçeğin uygulamasından elde edilen verilerin analizi sonucunda hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayılarının kuşaklararası bilgi paylaşımı ve alt boyutunun litaretürde kabul gören (Büyüköztürk, 2005) 0.70'in üzerinde katsayıya sahip olduğu tespit edilmiş olup Çelik (2019) çalışmasındaki Cronbach's Alpha Katsayıları ile tutarlı olduğu görülmüştür.

Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeği'nin geçerliği için ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve sonuçları Şekil 3'te gösterilmiştir:



Şekil 3: Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Analizler yapılırken t değerleri ve örtük değişkenlerin gözlenen değişkenlerine (yani maddelere) ait hata miktarı da incelenmiş ve tüm t değerleri anlamlı olarak bulunmuştur. Bu da değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Uyum indekslerine bakıldığında ise, ölçeğe ilişkin ki kare değerinin (2284.80 p<.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri incelendiğinde; X^2/df = 2284.40/ 317= 7.21 olduğu görülmüştür. Bu değer kabul edilebilir değerin üzerindedir. Kabul edilebilen değerden fazla çıkmasının nedeni, $\chi 2$ istatistiğinin örneklem büyüklüğünden çok fazla etkilenmesi olarak yorumlanabilir (Waltz vd., 2010). RMSEA= 0.114 olarak belirlenmiştir. RMSEA değerinin 0.10'dan büyük olması ise zayıf uyumun işaretidir (Tabachnick ve Fidel, 2001). SRMR=0.067 değeri kabul edilebilir uyum düzeyindedir. NFI= 0.95, NNFI= 0.95, CFI=0.96 ise mükemmel düzeyde uyum düzeyine sahiptir. Tüm indeksler birlikte incelendiğinde, elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde uyuma işaret ettiği ve yapının doğrulandığı görülmektedir.

Bu analizler yapılırken bir defa modifikasyon/ ilişkilendirme yapılmıştır. Burada ilişkilendilen maddeler şu şekildedir: "Okulda göreve yeni başlayan alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın kişisel gelişimini desteklerim." ile "Okuldaki sosyal medya grubundaki (WhatsApp vb.) alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın talep ettikleri bilgileri gönderirim." ifadeleri ilişkilendirilmiştir. Görüldüğü üzere, ilişkilendirilen maddeler benzer özellikleri ölçmektedir.

Kuşaklararası bilgi paylaşımı ölçeğindeki maddelerin yük değerleri incelendiğinde 0.48 ile 0.88 arasında değerler aldığı görülmektedir. Kuşaklararası bilgi paylaşımı ölçeğindeki 4. ve 12. Maddelerin kabul edilebilir düzeyde uyuma; 3. ve 21. maddelerin iyi düzeyde uyuma; 1-9-14-20-26 ve 27. maddelerin çok iyi uyum düzeyine ve diğer on yedi maddenin mükemmel düzeyde uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kuşaklararsı alan ölçeğine dair dört faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir.

Bu durumda, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir.

- Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği

Bu araştırmada farklı kuşaktan sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası öğrenme düzeyini belirlemek amacıyla Kazak (2016) tarafından geliştirilen "Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tarzında, Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Çok Az Katılıyorum (3), Oldukça Katılıyorum (4), Kesinlikle

Katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek tek boyut ve on bir maddeden oluşmuştur.

Ölçeğin ve alt boyutlarının güvenirliğini sağlamak amacıyla, ölçeğe uygulanan güvenirlik analizi testinin sonucunda Cronbach's alpha değeri 0.92 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

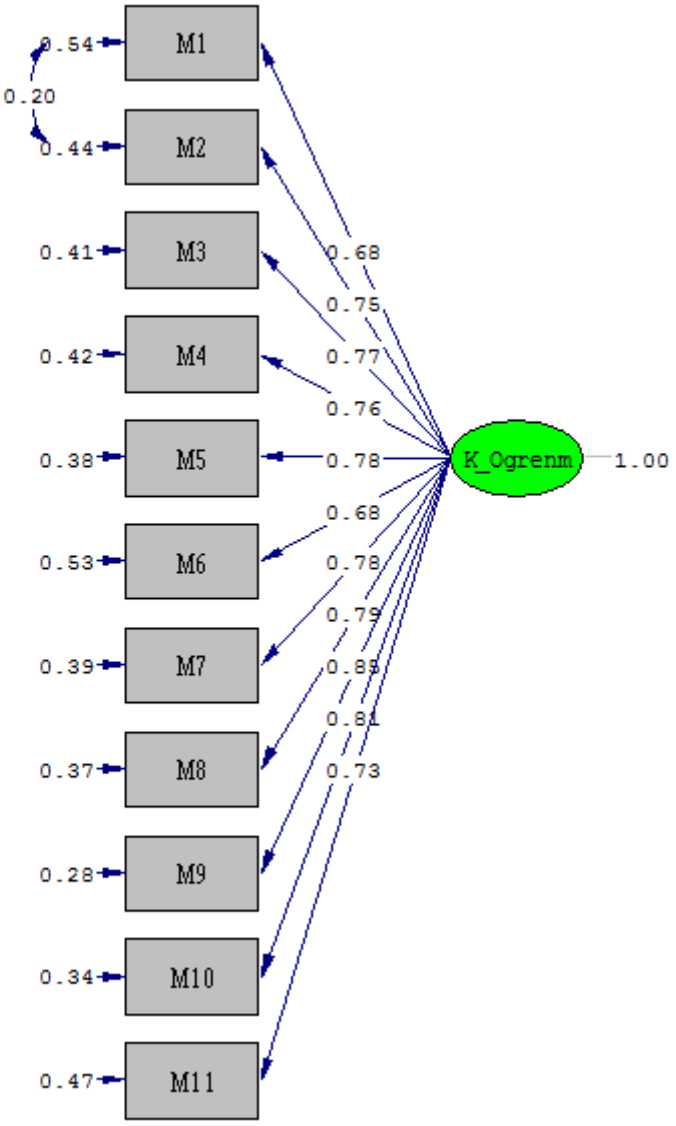
Tablo11'de uygulanan Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğine ilişkin soru sayıları ve güvenirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 11: Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğine İlişkin Soru Sayıları ve Güvenirlik Katsayıları

Değişken	**Soru Sayısı**	**Alpha Değişken Katsayısı**
Kuşaklararası Öğrenme	11	0.95

Tablo 11 incelendiğinde ölçeğin uygulamasından elde edilen verilerin analizi sonucunda hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayılarının kuşaklararsı öğrenme ve boyutunun litaretürde kabul gören (Büyüköztürk, 2005) 0.70'in üzerinde katsayıya sahip olduğu tespit edilmiş olup Kazak (2016) çalışmasındaki Cronbach's Alpha Katsayıları ile tutarlı olduğu görülmüştür.

Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği'nin geçerliği için ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır ve sonuçları Şekil 4'te gösterilmiştir:



Şekil 4: Kuşaklararası Öğrenme Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Analizler yapılırken t değerleri ve örtük değişkenlerin gözlenen değişkenlerine (yani maddelere) ait hata miktarı da incelenmiş ve tüm t değerleri anlamlı olarak bulunmuştur. Bu da değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Uyum indekslerine bakıldığında ise, ölçeğe ilişkin ki kare değerinin (427.19 p<.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri incelendiğinde; X^2/df = 427.19/ 45.28= 9.43 olarak hesaplanmıştır ve bu değer kabul edilebilen değerin üzerindedir. Bunun bir nedeni Waltz vd. (2010)'nin belirttiği gibi $\chi 2$ istatistiğinin örneklem

büyüklüğünden çok fazla etkilenmesi olarak yorumlanabilir. RMSEA= 0.137 değeri olarak belirlenmiştir ve RMSEA değerinin 0.10'dan büyük olması zayıf uyumun işaretidir (Tabachnick ve Fidel, 2001). SRMR=0.050, NFI= 0.95, NNFI= 0.95 mükemmel düzeyde uyuma, CFI=0.96 değeri ise iyi uyum düzeyde uyuma sahiptir. Tüm indeksler birlikte incelendiğinde, elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde uyuma işaret ettiği ve yapının doğrulandığı görülmektedir.

Bu analizler yapılırken bir defa modifikasyon/ ilişkilendirme yapılmıştır. Burada ilişkilendilen maddeler şu şekildedir: "Okulumdaki diğer kuşak öğretmenlerin eğitim- öğretimle ilgili deneyimlerinden yararlanırım." ile "Okulda bir zorlukla karşılaştığımda diğer kuşak öğretmenlerden, rahatlıkla yardım alırım." ifadeleri ilişkilendirilmiştir. Görüldüğü üzere, ilişkilendirilen maddeler benzer özellikleri ölçmektedir.

Kuşaklararası öğrenme ölçeğindeki maddelerin yük değerleri incelendiğinde ile 0.88 arasında değerler aldıkları görülmektedir. Kuşaklararası öğrenme ölçeğindeki 1. ve 6. maddelerin çok iyi uyum düzeyine ve diğer dokuz maddenin mükemmel uyum düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kuşaklararsı öğrenme ölçeğine dair bir faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir.

Bu durumda, Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir.

3.1.2.3. Verilerin Analize Uygunluğu

Verilerin analize uygunluğunun sağlanması için bazı işlemler sırasıyla uygulanmıştır. Öncelikle olumsuz olarak ifade edilen maddelerin tersten puanlanması sağlanmıştır. Bu işlemi uç değerlerin belirlenmesi ve verilerden çıkarılması, kayıp verilere ortalama değer atanması, normallik testi aşamaları izlemiştir.

3.1.2.3.1. Uç Değerler

Elde edilen veriler arasına uç değerler olup olmadığı mahalonabis tekniği ile incelenmiştir. Bu teknikte her bir gözlemin, yordayıcı değişken (ler) in ortalamasından uzaklaşma derecesi ortaya konmaktadır (Field, 2013: s.386).

Bu araştırmada elde edilen verilere ilişkin uç değerlerin varlığı SPSS 21 programında analiz edilmiştir. Tek yönlü ve çift yönlü uç veriler ayıklanmış, 128 uç

veri (Ö.2, Ö.3, Ö.7, Ö.9, Ö.15, Ö.28, Ö.47, Ö.53, Ö.59, Ö.65, Ö.68, Ö.78, Ö.88, Ö.93, Ö.94, Ö.102, Ö.106, Ö.107, Ö.110, Ö.117, Ö.123, Ö.131, Ö.135, Ö.136, Ö.139, Ö.140, Ö.142, Ö.143, Ö.144, Ö.145, Ö.146, Ö.147, Ö.160, Ö.166, Ö.168, Ö.180, Ö.185, Ö.187, Ö.191, Ö.195, Ö.212, Ö.214, Ö.216, Ö.220, Ö.221, Ö.222, Ö.226, Ö.229, Ö.237, Ö.247, Ö.251, Ö.256, Ö.257, Ö.258, Ö.259, Ö.260, Ö.264, Ö.266, Ö.269, Ö.271, Ö.280, Ö.281, Ö.283, Ö.293, Ö.297, Ö.299, Ö.301, Ö.303, Ö.310, Ö.313, Ö.318, Ö.340, Ö.341, Ö.342, Ö.348, Ö.350, Ö.351, Ö.360, Ö.363, Ö.365, Ö.368, Ö.370, Ö.371, Ö.373, Ö.376, Ö.378, Ö.380, Ö.388, Ö.400, Ö.401, Ö.402, Ö.403, Ö.404, Ö.412, Ö.419, Ö.420, Ö.426, Ö.431, Ö.432, Ö.434, Ö.450, Ö.454, Ö.463, Ö.466, Ö.467, Ö.477, Ö.480, Ö.485, Ö.507, Ö.511, Ö.520, Ö.521, Ö.528, Ö.530, Ö.531, Ö.538, Ö.539, Ö.541, Ö.543, Ö.553, Ö.555, Ö.556, Ö.585, Ö.586, Ö. 597) analiz dışı bırakılmıştır. Veriler, 479 veri üzerinden analiz edilmiştir.

3.1.2.3.2. Normallik

Araştırmada elde edilen verilerin analize uygun olup olmadığı saptamak için kullanılan tekniklerden biri olan çok değişkenli normallik, her değişkenin ve değişkene ait tüm doğrusal kombinasyonların normal dağıldığı varsayımına dayanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2012: s.78).

Araştırmanın veri setinin normal bir dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesine ilişkin farklı teknikler vardır. Bunlardan biri çarpıklık- basıklık katsayısına bakılmasıdır. Çarpıklık katsayısı dağılımın simetriliği hakkında bilgi verirken, basıklık katsayısı ise dağılımın zirvesi hakkında bilgi vermektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfıra yakın olması (Tabachnick ve Fidell, 2012: s.79) yani çarpıklık katsayısının -1.5 ile +1.5 arasında bir değere sahip olması, veri setindeki dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Veri setinin normal dağılım göstermediğine ilişkin diğer bir teknik ise, Normal Q- Q grafiğidir. Q-Q grafiğinde noktalar 45 derecelik doğru üzerinde veya yakın bir durumda görünüyorsa, veri setinin normal bir dağılım gösterdiği söylenebilmektedir. Q-Q grafiğinin kullanımı, örneklem grubunun 20 ve üzeri olduğu durumlarda önerilmektedir (Büyüköztürk, 2010: s.40). O zaman bu araştırmada Q-Q grafiğine de bakılması uygundur.

Kuşaklararası alan ölçeği, kuşaklararası dayanışma ölçeği, kuşaklararası bilgi paylaşımı ölçeği ve kuşaklararası öğrenme ölçeği değişkenlerine ilişkin merkezi eğilim ölçüleri ile çarpıklık- basıklık katsayıları Tablo 12'de, veri setinin normalliğine ilişkin Q-Q grafikleri ise EK-6'da gösterilmiştir.

Tablo 12: Kuşaklararası Alan Ölçeği, Kuşaklararası Dayanışma Ölçeği, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeği ve Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği Değişkenlerine İlişkin Mezkezi Eğilim Ölçüleri ve Çarpıklık- Basıklık Katsayısı Sonuçları

	Aritmetik Ortalama	**Medyan**	**Mod**	**Çarpıklık Katsayısı**	**Çarpıklığın Standart Hatası**	**Basıklık Katsayısı**	**Basıklığın Standart Hatası**
Kuşaklararası Alan	3. 86	3. 84	3. 88	-0.20	.11	-0.53	0.22
Kuşaklararası Dayanışma	4. 29	4.34	4.32	-0.68	.11	-0.09	0.22
Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı	4.24	4.23	4.27	-0.45	.11	-0.15	0.22
Kuşaklararası Öğrenme	4.48	4.54	4.52	-0.93	.11	1.22	0.22

Araştırmadaki veri setine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında hepsinin -1.5 ile +1.5 arasında bir değer aldığını, Normal Q-Q grafiklerine bakıldığında ise genel olarak noktaların 45 derecelik doğru üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durumda veri setinin normal dağılım özelliği gösterdiğini söylemek mümkündür.

3.1.2.3.3. Doğrusallık ve Varyansların Homojenliği

Değişkenler arasındaki doğrusal ilişki doğrusallık olarak ifade edilirken, yordanan değişkenlerin varyansının yordayıcı değişkenlerin tüm düzeylerinde stabil olması gerektiği varsayımı ise varyansların homojenliği olarak ifade edilmektedir (Field, 2013: s.234). Doğrusallık ve varyansların homojenliği saçılma diyagramlarıyla değerlendirilebilen çok değişkenli normallik unsurlarıdır (Tabachnick ve Fidell, 2012: s.85). Bu çalışmadaki verilerle elde edilen saçılma

diyagramına göre verilerin doğrusallık ve varyansların homojenliği sağlandığından, veilerin normal dağılım gösterdiklerini söylemek mümkündür (EK-7).

3.1.2.4. Verilerin Analizi

Nicel verileri elde etmek için "Kuşaklararası Alan Ölçeği", "Kuşaklararası Dayanışma Ölçeği", "Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeği", "Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçekler kullanılarak Kocaeli'nde bulunan 151 resmi ilkokul arasından rastgele seçilen 72 okulda görev yapan 479 gönüllü öğretmenden veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 21 programında analiz edilmiştir. Elde edilecek verilerin aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken; 1.00- 1.80 aralığı çok düşük, 1.81- 2.60 aralığı düşük, 2.61- 3.40 aralığı orta, 3.41- 4.20 aralığı yüksek ve 4.21- 5.00 aralığı çok yüksek olarak değerlendirilmiştir (Can, 2014: s.122).

Bağımsız değişkenler arasında ilişkinin olup olmaması, yapısal eşitlik modellerinden LİSRELL 8.70 yazılımının kullanıldığı analiz ile ortaya konmuştur.

Yapısal eşitlik modeli (YEM), farklı disiplinlerde kullanılan, gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkiler arasında kurulan hipotezleri test eden bir istatistik yaklaşımıdır (Hoyle, 1995: s.1). Yapısal eşitlik modelinin amacı, her biri bir ya da daha fazla gözlemlenen değişken ile ölçülen bir dizi gizil değişken arasındaki bağımlılık modeline ait ilişkiyi ortaya koymaktır (Kandemir, 2019: s.1). Yapısal eşitlik modeli ile, ölçüm hatalarının üstesinden gelinebildiği gibi, araştırmacılara çok değişkenli kompleks modeller geliştirme, modeli tahmin etme ve test etme fırsatı sunmakta; modeldeki değişkenlerin direkt ve dolaylı etkilerini de göz önüne sermektedir (Bayram, 2016: s.1).

YEM'in üstün özellikleri; verilere karşı doğrulayıcı bir hipotez testi yaklaşımı belirlemesi; değişkenler arasındaki ilişkilerin yansız tahmini sonucunu elde etmek için ölçüm hatasına ait modele izin vermesi; hem gizil hem de gözlenen değişkenleri içermesi; kolayca uygulanmayan dolaylı modellere veya karmaşık çok değişkenli ilişkilerin modellenmesine izin vermesi (In'nami ve Koizumi, 2013: s.23-24) şeklinde sıralabilir.

Yapısal eşitlik modeli; ölçüm modeli ve yapısal model birleşiminden oluşmaktadır (Teo, Tsai ve Yang, 2013: s.6). Dolayısıyla yapısal eşitlik modeli iki aşamada değerlendirilmektedir. İlk aşamada ölçümlerin ilgili yapıları doğru ölçüp ölçmediği, sonraki aşamada yapısal model incelenmektedir (Dursun ve Kocagöz, 2010: s.3). Ölçüm modeli gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişkiyi; yapısal model ise, gizil değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılır (Arbuckle, 2007: s.85).

Yapısal eşitlik modeli dört ayrı model kullanılarak yapılabilir. Bu modeller, path analitik model (PA), yapısal regresyon modeli (YRM), doğrulayıcı faktör analizi modeli (DFA) ve gizil değişken modeli (GDM) şeklinde sıralanmıştır (Teo, Tsai ve Yang, 2013:4). Bu çalışmada yapılan istatistiki işlemler iki aşamalı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi, gizil yapıların modelin geçerliliğini sınayan bir faktör analizi uzantısı olarak ifade edilebilir (Bryne, 2010; Hox ve Bechger, 1998). Tek aşamalı DFAyaklaşımında ölçme modeli ve yapısal model aynı anda hesaplanır, dolayısıyla modele ilişkin parametrik değerler aynı anda hesaplanır. İki aşamalı DFA yaklaşımında ise önce ölçme modeli test edilir, ölçme modeli test edildikten sonra ölçme modelinde sorun olmadığı saptanır ya da ortaya çıkan sorunlar varsa çözümlenir, daha sonra yapısal model test edilir (Şimşek, 2007: s.63).

Modelin YEM diyagramı oluşturulduktan sonra öncelikle değişkenler arasındaki t değerleri kontrol edilir. Değişkenler arasındaki t değeri 1.96 üzerinde çıkarsa 0.05; 2.56'yı aşarsa 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Anlamsız olanlar çıkarılmadır (Şimşek, 2007). Bu durumda modele ait değişkenler arasındaki t değerleri kontrol edilerek t değerlerinin anlamlı olmasına dikkat edilir.

Bu çalışmada X^2/df, RMSEA, SRMR, NFI, NNFI (TLI), CFI değerleri uyum indeksleri kullanılarak yorumlanmıştır. Bu uyum indekslerinden X^2/sd değerinin 0.00 ile 5.00 arasında; RMSEA ile SRMR değerinin 0.00 ile 0.10 arasında; TLI (NNFI) değerinin 0.90'dan büyük, CFI değerinin 0.95 ile 1.00 arasında, NFI değerinin de 0.90 ile 1.00 arasında bir değere sahip olması modelin kabul edilebilir uyum düzeyinde sayılması için yeterlidir.

Yapısal eşitlik modelinin aşamaları modelin belirlenmesi, modelin tanımlanması, modelin tahmini, modelin doğruluğunun değerlendirilmesi, modelin uygunluk ölçülerinin hesaplanması ile sonunçlandırma ve yorumlama olmak üzere altı adımda sıralanmıştır (Hair, Babin ve Krey, 2017). Araştırmada yapısal eşitlik modelindeki bu aşamalar gözetilerek tamamlanmıştır.

Modelin belirlenmesi: Bu aşama araştırmacının, teorik bir temele dayandırdıkları modelini, alanyazındaki kuramsal ilişkileri temek alarak değişkenler arasındaki hipotezlerini oluşturdukları modellerdir. (Sütütemiz, 2005).

Modelin tanımlanması: Veri matrisindeki tüm sayısal değerleri ve ölçülecek parametre sayısını tesbit etmektir (Sümer, 2000). Bu çalışmada da tüm parametreler belirlenmiştir.

Modelin tahmini: Modeldeki parametrelin tahmini için birçok teknik: maksimum olabilirlik (ML), genelleştirilmiş en küçük kareler (GLS), ağırlıksız veya olağan en küçük kareler (ULS), ölçekten bağımsız en küçük kareler (SLS) ve asimptotik olarak dağılımdan bağımsız (ADF) tahmin yöntemleri kullanılabilmektedir (Bollen, 2007; Arbuckle ve Amos, 2007; Schumacker ve Lomax, 2004; Akt. Bayram, 2016: s.54). Bu çalışmada örneklem hacminin büyük olmasını bekleyen, gösterge değişkenlerinin sürekli değişkenler olduğunu ve gösterge değişkenlerinin normal dağılım göstermesinin beklendiği maksimum olabilirlik (ML) tekniği kullanılmıştır.

Modelin doğruluğunun değerlendirilmesi: Modelin bir bütün olarak verileri ne kadar iyi açıkladığının yani modelin uyumunun test edildiği aşamadır (Kandemir, 2019: s.18).

Modelin Uygunluk Ölçülerinin Hesaplanması: Modelin verilere uygun olduğunu belirlemek için model uyum indeksleri kullanılmaktadır (Işık, 2009: s.95).

Sonuçlandırma ve yorumlama: Modelin son olarak genel bir değerlendirmesinin yapıldığı ve raporlandığı bölümdür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve "Kuşaklararası Alan Ölçeği, Kuşaklararası Dayanışma Ölçeği, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeği, ile Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği" nden elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Nitel bulgular tablolar halinde tema ve kategorileri ile birlikte gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Nicel bulgular ise, analiz edilerek tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. ARAŞTIRMANIN NİTEL VERİLERİNİN ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı, ve kuşaklararası öğrenme kavramlarına ilişkin deneyim ve görüşlerini saptamak amacıyla oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alan, Kuşaklararası Dayanışma, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ve Kuşaklararası Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın nitel bölümünün birinci sorusu "Öğretmenlerin kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşleri nedir?" şeklindedir. Bu bölümde öğretmenlere temel kavramların tanımları açıklanmış, daha sonra kavrama ilişkin deneyim ve görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplar, her bir deneyimiçin ayrı ayrı tema ve kategorilere ayrılarak, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alan Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

31 katılımcı sınıf öğretmeninin görüşlerine göre kuşaklararası alan deneyiminde *öğretmenler odası, sınıf, laboratuar/ salon, okul bahçesi, okul kantini* ve *okul kütüphanesi* kategorilerinden oluşan **mekansal alan** teması elde edilmiştir. Öğretmen görevlerinin yer aldığı *seminer çalışmaları, belirli gün ve haftalar kutlama programı, hizmet içi eğitimler, okul dergisi çalışmaları, proje çalışmaları, toplantılar, komisyonlar, stajyerlik uygulamaları, kulüp çalışmaları, zümre çalışmaları, geziler* kategorilerinden oluşan **resmi görev alanı** teması elde edilmiştir. Öğretmenlerin sosyal yaşamlarından yararlanılarak ortaya çıkan *taziye ziyaretleri, doğum tebrikleri, düğünler, ev tebrikleri, düzenlenen yemek etkinlikleri, sendikal faaliyetler, konserler ve sosyal paylaşım siteleri* kategorilerinden oluşan **informal ilişkiler alanı** teması elde edilmiştir. Bunun dışında *teneffüs* ve *öğle arası* kategorilerinden oluşan **zaman alanı** teması elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası alan deneyimlerine ilişin görüşleri tema ve kategoriler halinde Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alan Deneyimleri

Temalar	Kategoriler	Betimlemeler
Mekansal Alan	Öğretmenler odası	(Ö.1, Ö.11, Ö.16, Ö.18, Ö.20, Ö.25, Ö.27, Ö.29)
	Sınıf	(Ö.2, Ö.18)
	Laboratuar/ salon	(Ö.1, Ö.2,
	Okul bahçesi	(Ö.1, Ö.6)
	Okul kütüphanesi	(Ö.6, Ö.11)
	Okul Kantini	(Ö.6)
Resmi Görev Alanı	Belirli gün ve haftalar kutlama programları	(Ö.1, Ö.3, Ö.6, Ö.9, Ö.11, Ö.12, Ö.14, Ö.16, Ö.19, Ö.20, Ö.24, Ö.25, Ö.27, Ö.29)
	Toplantılar	(Ö.6, Ö.13, Ö.25, Ö.26, Ö.27, Ö.30, Ö.31)
	Hizmet içi eğitimler	(Ö.6, Ö.15, Ö.17, Ö.22, Ö.23, Ö.24)
	Geziler	(Ö.1, Ö.10, Ö.11, Ö.31)
	Proje çalışmaları	(Ö.7, Ö.8, Ö.15,Ö.23)
	Komisyonlar	(Ö.17, Ö.18, Ö.26)
	Zümre çalışmaları	(Ö.4, Ö.17, Ö.30)
	Seminer çalışmaları	(Ö.2, Ö.6, Ö.22)
	Okul dergisi çalışmaları	(Ö.8, Ö.15)
	Kulüp çalışmaları	(Ö.6, Ö.18)
	Stajyerlik uygulamaları	(Ö.21)

Tablo 13. *Devam* Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alan Deneyimleri

İnformal İlişkiler Alanı	Düzenlenen yemek etkinlikleri	(Ö.8, Ö.13, Ö.24, Ö.25, Ö.31)
	Taziye ziyaretleri	(Ö.10, Ö.18, Ö.24, Ö.26)
	Sendikal faaliyetler	(Ö.11, Ö.14, Ö.24)
	Konserler	(Ö.10, Ö.11, Ö.12)
	Ev tebrikleri	(Ö.25, Ö.27)
	Doğum tebrikleri	(Ö.18, Ö.25)
	Düğünler	(Ö.18)
	Sosyal paylaşım siteleri	(Ö.18)
Zaman Alanı	Teneffüs	(Ö.6, Ö.20, Ö.29)
	Öğle arası	(Ö.6)

Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, farklı kuşaktan sınıf öğretmenlerinin bir araya geldikleri kuşaklararası alan deneyimleri mekansal alan, resmi görev alanı, informal ilişkiler alanı ve zaman alanı olmak üzere dört temadan oluşmaktadır.

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası alan deneyimlerinin mekansal alan temasında en çok ortaya çıkan görüş *öğretmenler odası* olmuştur. Bunun dışında *okul bahçesi, Laboratuar/ salon* ve *okul kütüphanesi* daha az betimlenmiştir. Kuşaklararası alan deneyiminin mekansal alan olarak en az deneyimlendiği yer ise *okul kantini*dir.

Sınıf öğretmenlerine sorulan kuşaklararası alan deneyimlerinin mekansal alan temasına ilişkin, öğretmen ifadelerinin bir bölümü aşağıda verilmiştir:

> Ö.1: "*Evet, burada, bizim öğretmenler odasında var mesela. Hani bizden çok daha kıdemli, bizden daha genç, benim gibi orta yaştan olanlar var. Bizim öğretmenler odası o modele gayet uygun yani."*

> Ö.2: *"Şimdi ben göreve başladığımda, işletme mezunuyum, evet pedegojik formasyonu sonradan aldım, sonradan karar verdim öğretmen olmaya…ı… o yüzden ilk göreve başladığım zaman nasıl sınıfta ders işlenir, nasıl değerlendirme yapılır, çocuklara bilgiyi daha kolay nasıl verebilirim… Değişik zamanlarda benden deneyimli öğretmenlerin derslerine rica edip girerek, bu bilgiyi ortamında gözleyerek anlamaya çalıştım."*

Resmi görev alanı temasında en çok ortaya çıkan görüş *belirli günler ve haftalar kutlama programları*dır. Bunu *toplantılar* takip etmektedir. Resmi görev

alanı temasında en az vurgulanan görüş ise *stajyerlik uygulaması,* bunu takiben de *okul dergisi çalışmaları* ile *kulüp çalışmaları*dır.

Sınıf öğretmenlerine sorulan kuşaklararası alan deneyimlerinin resmi görev alanı temasına ilişkin, öğretmen ifadelerinin bir bölümü aşağıda verilmiştir:

> Ö.11: "*Görevlerimiz oluyor, 23 nisan gibi, Çanakkale… belirli günler etkinlikleri diyelim…yani görev gereği birlikte çalışıyoruz farklı yaş gruplarından arkadaşlarla…"*
>
> Ö.2*: "Mesela seminer döneminde bize ortak konular veriliyor, iki ya da üç arkadaş birlikte hazırlıyoruz."*
>
> Ö.21: *"Mesela daha önceden bu Kocaeli üniversitesi eğitim fakültesinde okuyan çocuklar da geliyordu. Onlara ben çok seve seve okul idaresine söyleyerek sınıfa aldığım çok oldu benim*."
>
> Ö.7: *"Proje kapsamında TANAP adı altında, bu transanlatik diye bir proje vardı, gaz projesi. Bunlar Ardahan'dan geçtiği için, bize böyle bir teklif sunuldu, ilçe bir eser bırakmak istiyoruz hat buradan geçtiği için bize yardımcı olun dediler. Biz ıı emekliliği gelmiş olanlar da vardı, dediğiniz gibi kuşak farklı olan öğretmenlerle bir araya oturduk, ne yapabiliriz yani? Ardahan'daki öğretmen- öğrencilere nasıl fayda sağlayabiliriz, nasıl bir projede daha faydalı oluruz diye"*
>
> Ö.8: "*Evet okul dergisinde, 6-7 arkadaş birlikte çalışıyoruz, yaş farkları mutlaka var, aynı yaşlarda değiliz. Bu gibi projelerimiz var yani, iki senedir aktif olarak çalışıyoruz."*
>
> Ö.13: "*Bir arada olduğumuz ortamlar toplantılar, sene başı toplantıları, öğretmenler kurulu toplantıları, yani genelde tamamen bir araya geldiğimiz ortamlar orası oluyor*."

İnformal ilişkiler alanı temasında en çok vurgulanan görüş *düzenlenen yemek etkinlikleri*dir. En az vurgu yapılan kategori ise *düğün* ve bunu takiben *ev tebrikleri* ve *doğum tebrikleri*dir. *Taziye ziyaretleri*dir.

Sınıf öğretmenlerine sorulan kuşaklararası alan deneyimlerinin informal ilişkiler alanı temasına ilişkin, öğretmen ifadelerinin bir bölümü aşağıda verilmiştir:

> Ö.24: "*Mesela akşam iftar yemeğimiz var akşama, arkadaşlar benden helva istediler, helva yaptım.*"
>
> Ö.10: "*Ama bu okulda şey, bir cenaze oluyor, ... 20 kişi bir eve gittiğimiz oluyor. Kalabalık bir okul olduğu için katılım da fazla oluyor, katılmayanlar göze batmıyor*."

Ö.25: "*Bir arkadaş ev almış, çocuğu olmuş, veya yeni okula tayini çıkmış… o olduğu zaman işte organize ediyoruz*."

Ö.11: "*Halk müziğimiz, koroları, farklı kuşaklarla konserler verdik, birlikte çalıştık, korolarda aktif çalıştım*"

Zaman alanı temasında ise en çok dile getirilen görüş *teneffüs*tür. Bu temada en az betimlenen görüş ise *öğle arası*dır.

Sınıf öğretmenlerine sorulan kuşaklararası alan deneyimlerinin zaman alanı temasına ilişkin, öğretmen ifadelerinin bir bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö.6*: "Tabi öğlen arası bir araya gelip görüşmek, yani öğlen arası olduğunda herkes bir tarafa dağılmıyor, biz yine çoğu kişi öğretmenler odasında oluyor."*

Ö.20: "*Buraya geliyoruz işte teneffüslerde, arkadaş ortamımızda da farklı kuşaktan arkadaşlar var*."

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin ders dışı zamanlarını geçirdikleri öğretmenler odasının kuşaklararası alan deneyiminin yaşandığı en temel mekanlardan biri olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında kalan mekanları ihtiyaç duydukları takdirde kullandıkları düşünülebilir. Ayrıca farklı kuşaktan öğretmenler ortak görevleri olduğu zaman, örneğin belirli bir günü kutlama programını hazırlamak, okul toplantılarına katılmak gibi zorunlu oldukları durumlarda bir araya gelerek çalışmaktadırlar. Zorunlu olmadıkları çalışmalarda pek bir araya gelmemektedirler. Bunun nedeni kuşak farkından ziyade, öğremenlerin fazladan görev istememeleri de olabilir. Bu nedenle resmi görevler planlanırken farklı kuşakların bir arada bulunmalarını sağlamak ve kuşaklararası alanlar yaratmak önemlidir. Öğretmenlerin okulla birlikte düzenlenen etkinliklere dahil olmayı tercih ettikleri, ayrıca öğretmenlerin birbirlerinin zor günlerinde yanlarında olmayı önemsedikleri söylenebilir. Farklı kuşaktan öğretmenlerin bir araya gelebilmeleri için ayrıca zamana ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin öğle arası gibi uzun ve ders dışı olan zamanlarını okul dışında geçirmeyi tercih ettikleri düşünülebilir. Bu nedenle kuşaklararası alan deneyimi için teneffüslerin önemli olduğu söylenebilir.

4.1.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Dayanışma Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

31 katılımcı sınıf öğretmeninin görüşlerine göre kuşaklararası dayanışma deneyiminde ö*ğretmenin sağlık durumu* ve *öğretmenin özel yaşamı* kategorilerinden oluşan **kişisel bağlamda dayanışma** teması elde edilmiştir**.** *Örgüt kültürüne uyma* ve *sosyal etkinliklerin düzenlenmesi* kategorilerinden oluşan **örgütsel bağlamda dayanışma** teması elde edilmiştir. *Öğretim yöntem ve teknikleri, belirli gün ve haftalar kutlama programlarını hazırlama, pano hazırlama,* t*eknoloji kullanımı*, v*eli/ öğrenci ile iletişim kurma*, m*ateryal kullanma/ temin etme*, d*eğerlendirme çalışmaları, bürokratik işlemler/ evrak hazırlama,* s*ınıf defteri yazma, sınıf yönetimi,* o*kuma yazma öğretimi*, m*evzuat/ yönetmelik*, p*lan (günlük/ yıllık) hazırlama* kategorilerinden oluşan **mesleki bağlamda dayanışma** teması elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası dayanışma deneyimlerine ilişin görüşleri tema ve kategoriler halinde Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Dayanışma Deneyimleri

Temalar	**Kategoriler**	**Betimlemeler**
Kişisel Bağlamda Dayanışma	Öğretmenin sağlık durumu	(Ö.14), (Ö.18), (Ö.25)
	Öğretmenin özel yaşamı	(Ö.23), (Ö.25), (Ö.29)
Örgütsel Bağlamda Dayanışma	Sosyal etkinliklerin düzenlenmesi	(Ö.15), (Ö.21), (Ö.27)
	Örgüt kültürüne uyma	(Ö.7), (Ö.31)
Mesleki Bağlamda Dayanışma	Öğretim yöntem ve teknikleri	(Ö.3), (Ö.4), (Ö.5), (Ö.6), (Ö.8), (Ö.9), (Ö.14), (Ö.21), (Ö.23), (Ö.27), (Ö.29), (Ö.30)
	Teknoloji kullanımı	(Ö.2), (Ö.4), (Ö.7), (Ö.11), (Ö.13), (Ö. 14), (Ö.18), (Ö. 21), (Ö.22), (Ö. 25), (Ö.29), (Ö.30)
	Sınıf yönetimi	(Ö.3), (Ö.5), (Ö.12), (Ö.14), (Ö.17), (Ö.21), (Ö.23), (Ö.24), (Ö.27)
	Belirli gün ve haftaların kutlama programlarını hazırlama	(Ö.1), (Ö.7), (Ö. 16), (Ö.19), (Ö.20), (Ö.21), (Ö.29)
	Materyal kullanma/ temin etme	(Ö.5), (Ö.11), (Ö.14), (Ö.16), (Ö.18), (Ö.20), (Ö.29)
	Pano hazırlama	(Ö.2), (Ö.4), (Ö.6), (Ö.12), (Ö.15), (Ö.26)
	Plan (günlük/ yıllık plan) hazırlama	(Ö.14), (Ö.17), (Ö.23), (Ö.25), (Ö. 26)
	Veli/ öğrenci ile iletişim kurma	(Ö.23), (Ö. 24), (Ö.27), (Ö.30)
	Okuma yazma öğretimi	(Ö.4), (Ö.6), (Ö.8), (Ö.11)
	Değerlendirme çalışmaları	(Ö.10), (Ö.11), (Ö.12), (Ö.18)
	Mevzuat/ yönetmelik uygulamaları	(Ö. 27), (Ö.29), (Ö.31)

Tablo 14. *Devam* Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Dayanışma Deneyimleri

Sınıf defterini yazma	(Ö.11), (Ö.14)
Bürokratik işlemler/ evrak hazırlama	(Ö.18)

Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, farklı kuşaktan sınıf öğretmenlerinin deneyimledikleri kuşaklararası dayanışma teması, kişisel bağlamda dayanışma, örgütsel bağlamda dayanışma ve mesleki bağlamda dayanışma olmak üzere üç temadan oluşmaktadır.

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası dayanışma deneyimlerinin kişisel bağlamda dayanışma temasında ortaya konan *öğretmenin sağlık durumu* ve *öğretmenin özel yaşamı* eşit şekilde vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerine sorulan kuşaklararası dayanışma deneyimlerinin kişisel bağlamda dayanışma temasına ilişkin, öğretmen ifadelerinin bir bölümü aşağıda verilmiştir:

> Ö.14: *"Nasıl diyeyim yani diyelim ki bir öğretmen arkadaşım rahatsızlandı sınıfta, eğer benim müsait durumum varsa, vaktim varsa onun sınıfına girip ders anlatabilirim, onu dinlendirebilirim….."*
>
> Ö.25: *"yine arkadaşlarla oturuyoruz, biz ikinci sınıfı okutuyoruz zümreyim. Geçen sene benim sınıfım soğuk olunca ben de boyun fıtığı filan vardı, zor bir sene geçirmiştim. O sene zümremle sınıflarımız yan yana düşünce, arkadaşım dedi ki, hocam dedi benim sınıfım içte kalıyor, sıcak oluyor, istersen sınıfları değiştirelim."*
>
> Ö.23: *"Etkileniyor da öğretmenin özel durumu da çok önemli. Adam sorunlu oluyor, hastası oluyor, cenazesi oluyor… o zaman etkilenen arkadaşlar oluyor ama biz onları teskin ediyoruz. Mesela benim kızımda bilgisayar öğretmeni o bu kış lösemi oldu. Bu konuda buradaki öğretmen arkadaşlar bana çok büyük destek verdiler. Kök hücre bağışında bulundular sağolsunlar. Yurtdışından donör bulunda ama o konuda bizim arkadaşlar çok duyarlıdır. Sizi biraz durgun görünce yanınıza gelip sıkıntınızı sorarlar ve ellerinden ne geliyorsa yaparlar."*

Örgütsel bağlamda dayanışma temasında ise s*osyal etkinliklerin düzenlenmesi* ve *okul kültürüne uyma* yaklaşık olarak eşit şekilde vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerine sorulan kuşaklararası dayanışma deneyimlerinin örgütsel bağlamda dayanışma temasına ilişkin, öğretmen ifadelerinin bir bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö.7: *"Velinin beklentisi çok fazla bu konuda, arkadaşlar bu noktada uyardılar bu şekilde yaparsan daha iyi olur şeklinde…..burada böyle bir sistem var, durum var, zor durumda da kalabilirsin şeklinde, tüyo verdiler yani. Gerçekten de iyi ettiler yani, çünkü biri bir tane öğrencinin davranış notundan uygun görmediğimden en azından orayı, akademik değil de, davranış boyutunda, o çocuk 1. Sınıf, daha hazır değil böyle şeylere. Daha karneyi verir vermez, veliye dört saat durumu açıklamaya çalıştım, niye öyle niye böyle, bu 1. Sınıf daha bunların yerleşmemesi çok doğal, daha zamanla yapılabilecek şeyler ama dört saattir telefonda... Öbür akademik alanda eğer yapsaydım, hayatım kayardı herhalde."*

Ö.15: *"Yani şöyle oldu, tiyatro grubu çalıştıran bir öğretmenimiz vardı, ona mesela tiyatro esnasında arka planda öğrencilerine yardım ettim, o anlamda arkadaşımıza desteğimiz oldu. Okuma bayramında üç sınıf birlikte yapmıştık, hem fikir olarak hem de arka planda destek olduk "*

31 sınıf öğretmenin görüşlerinin incelenmesiye ortaya konan mesleki bağlamda dayanışma temasında en çok vurgulanan kategori *öğretim yöntem teknikleri* ve *teknoloji kullanımı* olmuştur. Bu kategoriyi takip eden kategoriler ise *sınıf yönetimi*, *sorunlu öğrenci davranışlarına çözümler*, *materyal hazırlama/temin etme*, *ders içi/ ders dışı etkinlik düzenlemeleri* şeklinde dağılım göstermiştir. Mesleki bağlamda dayanışma temasında ise sınıf öğretmenleri tarafından en az vurgulanan kategori *bürokratik işlemler/ evrak hazırlama*dır. Bu kategoriyi takip eden kategoriler ise *sınıf defterini yazma* ve *mevzuat/ yönetmelik uygulamaları* şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerine sorulan kuşaklararası dayanışma deneyimlerinin mesleki bağlamda dayanışma temasına ilişkin, öğretmen ifadelerinin bir bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö.8: "Ş*imdiye kadar çocukla herkes farklı bir yolla çalışmış, çocuğun kafası karışmış. Şimdi biz sınıf öğretmeni, destek eğitim öğretmeni ve rehabilitasyon öğretmeni olarak hepimiz birleşirsek, çocuktaki o karmaşıklık yok olacak, zaten karmaşıklık gittiğinde çocuk okuma yazmaya geçecek, öyle oluyor yani"*

Ö.29: *"Herkes üstüne düşen görevi yapmak için işbirliği yapmak zorunda bizde o şekilde davranıyoruz yani diyelim bayramda bir tören yapılacaksa ıı bu törende herkesin görevi ayrı ayrı mesela ben benim görevim işte ses cihazlarıyla ilgili teknik işler yapmak. diyelim ki Serpil Hanım'ında programın hazırlanması işleyişiyle ilgili tören komutanlığıyla ilgili görevi var, diğer arkadaşlar sahanın hazırlanması içeriğiyle ilgili işlere bakıyorlar, kimisi işte sahanın süslenmesi, güvenlik, velilerinde yerlerine oturtulması, çocukların düzeni o şekilde iş bölümü oluyor"*

Ö.21: *"İşte şimdi teknolojik fotokopi makineleri var. Sen iki yüzünü çekmek istiyorsun, karıştıyorsun, işte yabancı terimler var, Türkçeleştirilmemiş fotokopi makineleri, Türkçe değiller, İngilizce veya başka bir dille. E sen çağırdığında hemen koşar gelirler yani. Öyle bir şeyimiz olmaz, kendini kaytarma yoluna da gitmez, benim okulumda en azından böyle. Yani bir öğretmenlik çok farklı bir meslek, ne bileyim ben, sürekli birine iyilik yapmak, evet öyle bir şey düşünüyorum."*

Ö.*22: "Arkadaşlarla birlikte okul için bir web sitesi oluşturduk. Görev dağılımı yaptık siteyi ben kurdum"*

Ö.24: *"İlk atandığım yerde önce tek öğretmendim. Hiç kimse yoktu. Sonradan bir arkadaş geldi, ondan sonra birbirimize destek vererek yaptık. Önce dil konusunda, Kürtçe biliyordu, halk ile aramızda bağ kurdu. Ondan sonra çocuklar geliyorlar Kürkçe biliyorlar önce Türkçeyi öğreteceksin ki okuma yazmayı öğreteceksin."*

Öğretmenler arasında kuşaklararası dayanışma kişisel bağlamda sağlık ve özel yaşamdaki sorunlara ilişkin gerçekleşebildiği gibi, örgütsel bağlamda da öğretmenin okul kültürüne uyum sağlaması ve düzenlenen etkinliklerin ortak şekilde uygulanması noktalarında deneyimlenmektedir. Ancak farklı kuşaklar arasındaki dayanışma en çok mesleki bağlamda deneyimlenmektedir. Öğretmenler arasındaki kuşaklararası dayanışmanın en fazla deneyimlendiği durum, teknoloji kullanımı ve öğretim yöntem ve teknikleridir. Kuşaklararası dayanışmada teknoloji kullanımının en fazla sıklıkta yaşanmasının nedeni, günümüz eğitim sisteminde teknolojinin olmazsa olmaz konuma gelmesidir. Sadece derslerin işlenmesinde (video gösterimi, projeksiyondan yansıtma, akıllı tahta, yazıcı, fotokopi makinesi, vb.) değil, değerlendirme çalışmalarının hazırlanmasında, not ve karne işlemlerinde, kutlama programlarında, plan hazırlamada, etkinlik düzenlemede ve daha birçok noktada teknoloji kullanımı eğitimin vazgeçilmezi olmuştur. Teknoloji kullanımının ayrıca arka planı (yazılımın olması, bağlantıları, teknolojik üründe yaşanan sorun gibi) da bilgi ve tecrübe gerektirmektedir. Bu nedenle genç- yaşlı tüm öğretmenlerin dayanışmaya ihtiyaç duydukları bir noktadır. Kuşaklararası dayanışmanın yoğun yaşandığı diğer bir nokta ise, başarılı bir eğitim öğretimin gerçekleşebilmesi için doğru kullanılması gereken yöntem ve teknikleri içermektedir. Öğrencilerin daha kolay ve kalıcı öğrenmelerinin sağlanabilmesi için tecrübe ile edinilen yöntem ve tekniklerle birlikte, değişen öğrenci profiline uygun yeni ortaya konulan yöntem ve tekniklere duyulan ihtiyaç, öğretmenler arasında kuşaklararası dayanışmanın öğretim yöntem ve teknikler noktasında sıklıkla yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Bunun

dışında farklı kuşaktan öğretmenlerin genellikle, sınıf yönetimi, ders içi/ders dışı etkinlik düzenlerken, materyal kullanma/ temin etme gibi birçok mesleki görevlerini yerine getirirken dayanışma içinde çalıştıkları söylenebilmektedir. Bunun dışında farklı kuşaktan öğretmenler arasında mesleki bağlamda dayanışmanın en az yaşandığı nokta bürokratik işlemler/ evrak hazırlamadır. Bunun nedeni, deneyimli öğretmenler için bu evrakların süreğen bir durum olması, meslekte yeni olan öğretmenlerin de ihtiyaçları duydukları bilgileri internet portallarından elde edebilmeleri şeklinde yorumlanabilir.

4.1.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

31 katılımcı sınıf öğretmeninin görüşlerine göre kuşaklararası bilgi paylaşımı deneyiminde *Güncel bilgiler* kategorisinden oluşan **gündem ile ilgili bilgilerin paylaşımı** temasını oluşturmuştur**.** *Öğretmenin özel yaşamına ilişkin bilgiler* kategorisi **kişisel bilgilerin paylaşımı** temasını oluşturmuştur. *Öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi,* s*orunlu öğrenci davranışlarına çözümler,* o*kul kültürü,* o*kuma yazma öğretimi,* b*elirli gün ve haftalar kutlama programları*, h*izmet içi eğitimler,* m*ateryal hazırlama/ temin etme*, d*ers içi/ ders dışı etkinlik düzenlemeleri,* y*önetmelikler/ mevzuat,* i*letişim yöntemleri,* d*eğerlendirme çalışmaları,* m*esleki tecrübeler* kategorilerinden oluşan **mesleki bilgilerin paylaşımı** teması elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası bilgi paylaşımı deneyimlerine ilişin görüşleri tema ve kategoriler halinde Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Deneyimleri

Temalar	**Kategoriler**	**Betimlemeler**
Gündem ile ilgili bilgilerin paylaşımı	Güncel Bilgiler	(Ö.4), (Ö.18), (Ö.16), (Ö.18), (Ö.24), (Ö.26), (Ö.31)
Kişisel bilgilerin paylaşımı	Öğretmenin özel yaşamına ilişkin bilgiler	(Ö.9), (Ö.24), (Ö.31)

Tablo 15. *Devam* Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Deneyimleri

Mesleki bilgilerin paylaşımı	Öğretim yöntem ve teknikleri	(Ö.4), (Ö.5), (Ö.8), (Ö.9), (Ö.10), (Ö.13), (Ö.15), (Ö.16), (Ö.18), (Ö.19), (Ö.20), (Ö.22), (Ö.25), (Ö.26), (Ö. 27), (Ö.29)
	Materyal hazırlama/temin etme	(Ö.3), (Ö.5), (Ö.6), (Ö.9), (Ö.10),(Ö.14), (Ö.18), (Ö.20), (Ö.24), (Ö. 29)
	Sınıf yönetimi	(Ö.4), (Ö.8), (Ö.10), (Ö.13), (Ö.14), (Ö.18), (Ö.20), (Ö.27), (Ö.30), (Ö.31)
	Sorunlu öğrenci davranışlarına çözümler	(Ö.4), (Ö.5), (Ö.8), (Ö.9), (Ö.12), (Ö.15), (Ö.19), (Ö.25), (Ö.28), (Ö.29)
	Ders İçi/ ders dışı Etkinlik düzenlemeleri	(Ö.5), (Ö.6), (Ö.7), (Ö.9), (Ö.12), (Ö.14), (Ö.15), (Ö.18), (Ö.25), (Ö.29)
	Belirli gün ve haftalar kutlama programları	(Ö.4), (Ö.5), (Ö.12), (Ö.14)
	İletişim yöntemleri	(Ö.13), (Ö.18), (Ö.25), (Ö.27)
	Mesleki tecrübeler	(Ö.5), (Ö.13), (Ö.18), (Ö.26)
	Değerlendirme çalışmaları	(Ö.13), (Ö.16), (Ö.18)
	Yönetmelikler/ mevzuat	(Ö.11), (Ö.22), (Ö.29)
	Okuma yazma öğretimi	(Ö.9), (Ö.13), (Ö.29)
	Okul Kültürü	(Ö.7), (Ö.8)
	Hizmetiçi eğitimler	(Ö.8)

Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, farklı kuşaktan öğretmenlerin birbirleri ile paylaştıkları bilgiler; gündem ile ilgili bilgilerin paylaşımı, kişisel bilgilerin paylaşımı ve mesleki bilgilerin paylaşımı olmak üzere üç temadan oluşmaktadır.

Tablo 15 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası bilgi paylaşımı deneyimlerinin gündem ile ilgili bilgilerin paylaşılması temasında ortaya konan görüş *güncel bilgiler* olmuştur. Sınıf öğretmenlerine sorulan kuşaklararası bilgi paylaşımı deneyimlerinin gündem ile ilgili bilgilerin paylaşımı temasına ilişkin, öğretmen ifadelerinin bir bölümü aşağıda verilmiştir:

> Ö.24: *"Bizim okul bu konuda en iyi okullardan biridir aslında. Bizim paylaştıklarımız özellikle güncel yani tv'de radyoda akşam nelerle beslenmişsek yarın onu konuşuyoruz. Bizim düşüncelerimizi besleyen ya gazetelerdir ya dergilerdir ya tv' ler ya da telefonlardır. Bunlardan öğrendiklerimizi oturup tartışırız.*"
>
> *Ö.31: "Ne bileyim ara sıra gırgırına modadır, siyasettir, futboldur, bunun gibi etkileşimler de olabiliyor yani."*

Ö.16: "*Mesela diyelim ki bir kişinin yaptığı farklı bir çalışma o eğer basına taşınmışsa o bizim gündemimize gelebiliyor yani konuşabiliyoruz."*

Kişisel bilgileri paylaşımı temasındaki kategori ise, *öğretmenin özel yaşamına ilişkin bilgilerin paylaşılması* şeklindedir. Sınıf öğretmenlerine sorulan kuşaklararası bilgi paylaşımı deneyimlerinin kişisel bilgilerin paylaşımı temasına ilişkin, öğretmen ifadelerinin bir bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö.9: *"Sosyal yaşamdaki günlük olaylar paylaşılıyor mesela, uyumasıydı, akşam yemekleriydi"*

Ö.31: *"Ne bileyim çocuk yetiştirmede, bu kendi çocuğumuz da olabilir"*

31 sınıf öğretmeninin görüşlerinin incelenmesiye ortaya konan mesleki bilgilerin paylaşılması temasında en çok vurgulanan kategori *öğretim yöntem teknikleri* olmuştur. Bu kategoriyi takip eden kategoriler ise *sınıf yönetimi*, *sorunlu öğrenci davranışlarına çözümler*, *materyal hazırlama/temin etme*, *ders içi/ ders dışı etkinlik düzenlemeleri* şeklinde dağılım göstermiştir. Öğretmenlerin kuşaklararası bilgi paylaşımı deneyimlerini mesleki bilgilerin paylaşımı temasında en az görülen paylaşım *hizmet içi eğitim* ve *okul kültürü* kategorilerindedir. Sınıf öğretmenlerine sorulan kuşaklararası bilgi paylaşımı deneyimlerinin mesleki bilgilerin paylaşımı temasına ilişkin, öğretmen ifadelerinin bir bölümü aşağıda verilmiştir:

Ö.5: *"Tabiî ki yani şu andaki yeni sistemle yeni yöntemler olabilir. Ne kadar da biz eski kuşaklar uygulasak bile yeni çıkan ıı çocukların biliyorsunuz, çocuklar da git gide değişiyorlar. Aldıkları eğitimle bu çocukların nasıl şunu açıklasam. evet, yeni öğretme tarzları olduğunu yeni kuşaklardan alabiliriz diye düşünüyorum ben."*

Ö.13: *"Bizden daha çok okul yönetimi, sınıf yönetimi daha doğrusu, bizim öğrencilere yaklaşımımız onlara örnek oluyor yani. Yeni başlayan bir öğretmen fazla öğrenciyle yüz göz olmaya başlıyor, hani yüz gözden ziyade bir süre sonra öğrenciler onu kendilerine bir arkadaş olarak görmeye başlıyor yani öğretmenliğin ağırlığı biraz azalıyor. Dolayısıyla öğrenciler bir süre sonra öğretmene saygıyı azaltıyorlar. Yani kendilerine bir arkadaş gibi görüyorlar, o da pek iyi olmuyor. Mesela öğrenciye karşı davranışları, yaklaşımları, işte sınıf yönetimi, sınıfta öğretmenlerin yapması gerekenler, çözmesi gereken durumları"*

Ö.8: *"Şimdi yeni arkadaşlar geliyor, bizden küçük biz onlara ıı işte okulun gidişatı, buradaki düzen tertip, ders işleniş şekli falan bunlarla*

ilgili bilgi veriyoruz. İşte çevrenin velinin potansiyeli, öğrencinin potansiyeli, velinin durumu işte nelere dikkat ediyorlar, neleri seviyorlar, neleri sevmiyorlar, bu konularda bilgi aktarımımız oluyor, alıyoruz, veriyoruz"

Ö.10: *"Mesela işte derste öğrenci dinlemiyor, bir öğrenciyle sorun yaşıyoruz, unu birbirimizle paylaşıyoruz. O zaman işte benim de şöyle bir öğrencim vardı, şöyle bir yöntem uygulamıştım, faydasını gördüm veya başka bir öğretmen diyor ki ben böyle bir yöntem izledim hiç faydasını görmedim"*

Ö.1: *"Tabii, kutlamalar konusunda, mesela bayrak törenlerinde de. Mesela bu işte daha önce bahçe tecrübesi yaşamış, işte ne bileyim halk oyunları tecrübesi yaşamış kişiler hani tecrübelerini anlattıkları zaman nelerin yapılıp nelerin yapılmayacağını …, Orda bir öngörüyle… Bir öngörün oluyor, ona göre hazırlanıyorsun. Hani daha verimli işler ortaya çıkıyor bir sefer de…"*

Ö.3: *"Mesela herkese bilgisayarda materyal hazırladık. Okulun bilgi bankası yaptık. Herkes yaptığı materyalleri atıyorduk, böylece seneye gelen kullanıyordu…Aynı şekilde fotokopi kutusu yaptık. Herkes yaptığını atıyor. Öğretmen ihtiyacını bulup alıyor. Burada büyük fotokopi makinesi var. İşi olan öğretmen gelip çoğaltıyor, bir tane de kutuya atıyor. İsteyen bakıp kendine alıyor."*

Öğretmenler meslektaşları ile güncel bilgiler gibi özel yaşamlarına ilişkin de bilgi paylaşımı gerçekleştirmektedirler. Ancak farklı kuşaktan öğretmenler arasında bilgi paylaşımının en fazla yaşandığı bilgi türü mesleki bilgilerdir. Çünkü eğitimde başarıyı yakalamada deneyimin önemi kadar, yenilikleri takip etmenin de önemi büyüktür. Farklı kuşaktan öğretmenler arasında mesleki bilgi paylaşımının en yoğun yaşandığı alanların başında öğretim yöntem ve teknikleri gelmektedir. Çünkü bu noktada her öğretmenin sahip olduğu ayrı bir tecrübe vardır. Daha sonra ise, ders içi/ dışı etkinlik düzenlemeleri ve materyal hazırlama/ temin etme durumları gelmektedir. Bunu tetikleyen durum ise, daha başarılı bir öğretim için öğretmenlerin yeni etkinlik ve materyallere ihtiyaç duymaları olabilir. Bunların dışında farklı kuşaktan öğretmenler, belirli gün ve haftaları kutlama proramlarında, yönetmelikle ilgili durumlarda, veli ile iletişim kurma noktasında, değerlendirme çalışmalarında bilgi paylaşımını deneyimleyerek başarılarını arttırabilmektedirler.

4.1.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası öğrenme deneyimlerine ilişin görüşleri tema ve kategoriler halinde Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16 incelendiğinde, 31 katılımcı sınıf öğretmeninin görüşlerine göre kuşaklararası öğrenme deneyiminde t*eknoloji kullanma ve üslup geliştirme kategorilerinden oluşan* **kişisel öğrenmeler** teması elde edilmiştir**.** *Öğretim yöntem ve teknikleri*, d*ers içi etkinlikler (şarkı/ oyun), sınıf yönetimi*, *veli iletişimi*, d*eneyim kazanma*, e*v ziyareti uygulamaları*, p*lan (günlük/ yıllık) hazırlama*, m*ateryal temini/ kullanma, idari görevler, okuma yazma öğretimi*, s*osyal etkinlik düzenleme* kategorilerinden oluşan **mesleki öğrenmeler** teması elde edilmiştir.

Tablo 16: Sınıf öğretmenlerinin Kuşaklararası Öğrenme Deneyimleri

Temalar	**Kategoriler**	**Betimlemeler**
Kişisel Öğrenmeler	Üslup geliştirme	(Ö.7), (Ö.15), (Ö.16), (Ö.18), (Ö.23), (Ö.24), (Ö.27)
	Teknoloji kullanma	(Ö.3), (Ö.16), (Ö.21), (Ö. 25), (Ö.29)
Mesleki Öğrenmeler	Öğretim yöntem ve teknikleri	(Ö.1), (Ö.3), (Ö.5), (Ö.7), (Ö.8), (Ö.9), (Ö.15), (Ö.18), (Ö.20), (Ö.21), (Ö.22), (Ö.23), (Ö.26), (Ö.27), (Ö.29), (Ö.31)
	Sınıf yönetimi	(Ö.3), (Ö.4), (Ö.5), (Ö.6), (Ö.11), (Ö.12), (Ö.13), (Ö.16), (Ö.18), (Ö.20), (Ö.21), (Ö.22), (Ö.23), (Ö.31)
	Materyal temini/ kullanma	(Ö.4), (Ö.8), (Ö.9), (Ö.15), (Ö.18), (Ö.29)
	Sosyal etkinlik düzenleme	(Ö.5), (Ö.9), (Ö.10), (Ö.11), (Ö.15), (Ö.26)
	Okuma yazma öğretimi	(Ö.4), (Ö.8), (Ö.11), (Ö.29)
	Ders içi etkinlikler (şarkı/ oyun)	(Ö.1), (Ö.4), (Ö.11), Ö.24)
	Veli iletişimi	(Ö.8), (Ö.18), (Ö.19), (Ö.29)
	Plan (günlük/ yıllık) hazırlama	(Ö.12), (Ö.13), (Ö.25)
	İdari görevler	(Ö.11), (Ö.29), (Ö.31)
	Ev ziyareti uygulamaları	(Ö.13), (Ö.15)

Tablo 16. *Devam* Öğretmenlerin Kuşaklararası Öğrenme Deneyimleri

	Mesleki Deneyim kazanma	(Ö.5), (Ö.27),

Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, farklı kuşaktan sınıf öğretmenlerinin deneyimledikleri kuşaklararası öğrenme teması, kişisel öğrenmeler ve mesleki öğrenmeler olmak üzere iki temadan oluşmaktadır.

Tablo 16 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası öğrenme deneyimlerine yönelik 31 katılımcı öğretmenin görüşlerinden elde edilen kategorilere bakıldığında kişisel öğrenmeler temasında en çok ön plana çıkan görüş ü*slup geliştirme* kategorisinin olduğu görülmektedir. Kişisel öğrenmeler temasıda daha az vurgulanan görüş ise *tekonoloji kullanımı*dır. Sınıf öğretmenlerine sorulan kuşaklararası öğrenme deneyimlerinin kişisel öğrenmeler temasına ilişkin, öğretmen ifadelerinin bir bölümü aşağıda verilmiştir:

> Ö.16:*"Bu teknolojik gelişmeler dediğinizde teknolojik sıkıntılar vardı, bu genç arkadaşlardan çok faydalandık, onlardan öğrendik yani. Teknolojiyle birlikte projeksiyonu filan takmayı bilmiyorduk, nasıl takılır nasıl açılır, öğrendik yani bilen arkadaşlardan."*

> Ö. 25:*"Benim bilgisayar kullanmam hiç yoktu, buraya 7-8 yıl önce İzmirden geldim, orda çalıştığım okuldakiler de 30- 35 yıllık öğretmendi, kimse bilgisayar kullanmayı bilmiyordu, gerçi zaten son yıllarda bilgisayar kullanımı yayıldı ama buraya gelene kadar yazılı sorularını elde yazıyordum. Arkadaşlardan soru yazmayı, yazılı indirmeyi, kesip kopyalamayı, yapıştırmayı, tahtayı kullanmayı, tahtadan siteden bir dosya indirmeyi, onu çocuklara izletmeyi bir arkadaştan öğrendim ben de, bir bayan arkadaştan öyle çağırıyordum, geliyordu öğretiyordu"*

> Ö.7:*"Mantık olarak da bakınca da yeni atanan bir öğretmeni kantin denetlemeye verince, şimdi o elindeki kağıdı yapmak isteyecek, elindeki kağıdı da yapınca bu sefer kantinciyle papaz olacak, yani arayı bulabilecek ya da bunun üslubu çok önemli. Kantinci bu kağıttakileri yapacaksın değil de, tecrübelinin yaşadıklarıyla birlikte onun üslubuyla yapılabilir."*

Tablo 16 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası öğrenme deneyimlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kategorilere bakıldığında mesleki öğrenmeler temasında en çok ön plana çıkan görüş, *öğretim yöntem ve teknikleri* kategorisinin olduğu ve ardından *sınıf yönetimi* kategorisinin geldiği anlaşılmaktadır. Mesleki öğrenmeler temasında ise en az vurgulanan kuşaklarararası öğrenme deneyiminin *ev ziyaretleri* ile *mesleki deneyim kazanma* olduğu gözlenmiştir. Bu

durumu takip eden kategoriler ise *plan (günlük/ yıllık) hazırlama* ve *idari görevler* olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerine sorulan kuşaklararası öğrenme deneyimlerinin mesleki öğrenmeler temasına ilişkin, öğretmen ifadelerinin bir bölümü aşağıda verilmiştir:

> Ö.3:*"Sınıfa güler yüzle girmek, derste kısık sesle konuşmak, her öğrenciyi tahtaya kaldırmak, bilgileri az ve yavaş öğretmek, daha sevgi dolu yaklaşmak, saçlarını okşamak.. bunları hep ilk atandığım okuldaki benden deneyimli öğretmenlerden öğrendim. Bir öğretmen derdi ki "kapıdan girdiğinde gülümse" hiç unutmam ve kullanırım, çocuklar aşırı rahatlıyor."*
>
> Ö.1: *"Mesela ilk öğretmenliğe başladığım yıllarda, iki basamaklı sayıları müdürüme anlattırmıştım. Yani 9'a kadar vermiştim, sıfırı da vermiştim. Ondan sonra müdür beye şey demiştim: - 10'u siz verir misiniz, demiştim. Hani bir göreyim nasıl veriyorsunuz, çünkü yılların öğretmeniydi ve iyi bir öğretmendi. Gelip göstermişti. Mesela ben onun anlattığı şekilde, şimdi o yöntemi kullanıyorum mesela."*
>
> Ö.19:*"Veli diyalaogu konusunda birbirimize çok destek olduk. Ben ilk atandığımda on onbir yıllık bir öğretmen arkadaşım vardı. Ben onun veli karşısındaki tavrı, duruşu konusunda ondan çok şey öğrendim. Veli karşısındaki tavrı dediğimde, karşımızdaki çok cahil bir kesimdi. Cahil kesimin karşısında çok otoriter, çok bilgili gibi olmak onlarda farklı algılanabiliyordu. Sevimli, tatlı, tatlı sert olmayı ondan öğrendim ben. Net şöyle diyebilirim ben, veliyle iletişim konusunda kuşaklararası etkileşimi daha iyi hissettim ben."*
>
> Ö.15: *"Bire başladığımda ev ziyaretleri mutlaka yapıyorum çocukların ev ortamını, geçen sene ancak şey yapabildim, sorunları olan çocukları, sorun yaşayanları, anneleriyle görüşüp, ev ziyaretlerinde bulundum. Bu da hani mesela burada yaşça büyük öğretmenlerin tavsiyeleriyle, onu da uygulamaya çalışıyorum."*
>
> Ö.11:*"Biz sendikada kaset yaptık, çocuk şarkıları kaseti. Küçük bir koro kurduk, ben de ordaydım, müzik öğretmeni kontrol ediyordu. Yarım saatte bir sürü çocuk şarkısı öğrendim, müzik kulağım iyidir. O öğrendiğim şarkıları yirmi küsür senedir çocuklara, gittiğim okullarda çocuklara, ilgi çekiyor. Yarım saatte öğrendim ya, yirmi küsür yıldır kullanıyorum."*

Örgüt içindeki her farklı kuşağın, bireye kattığı bir artısı vardır. Okullarda bir araya gelen farklı kuşaktan öğretmenler veli, öğrenci ve idare olan ilişkilerinde daha başarılı ve anlaşılır olmak adına kullandıları üslup noktasında, hem de günümüzde eğitimin vazgeçilmezi olan teknoloji kullanımında birbirlerine bilgi ve tecrübelerini aktararak, meslektaşının ve kendisinin kişisel olarak gelişimine katkı sağlamaktadır.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğretmenlik mesleği yeni bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bunun yanında öğretmenler meslekte tecrübelerle olgunlaşmaktadır. Bir konunun öğrenci açısından kolay ve kalıcı bir şekilde öğretilmesi, öğrenciye yaklaşım, veliyi ikna etme, sınıf hakimiyeti gibi eğitim öğretimde önemli olan ögeleri başarıyla yönetebilmek deneyimlerle olmaktadır. Hem tüm tecrübeleri hem de tüm yenilikleri bir öğretmenin takip ederek altından kalkması mümkün değildir. Bu nedenle farklı kuşaktan öğretmenlerin birbirlerine öğretecekleri çok nokta vardır. Yapılan bu görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu kuşaklararası öğrenme deneyimi yaşadıklarını belirtmiş ve örnekler sunmuştur. Okullarda öğretmenlerin kuşaklararası öğrenmeyi mesleki açıdan öğretim yöntem ve teknikleri, ders içi etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi, öğrenci/ veli ile iletişim kurma, mesleki deneyim kazanma, plan (günlük/ yıllık) hazırlama, değerlendirme çalışmaları, materyal hazırlama/ temin etme, idari görevler, okuma yazma öğretimi, sosyal etkinlik düzenleme gibi birçok durumda deneyimledikleri ortaya çıkmaktadır.

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan, Kuşaklararası Dayanışma, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ve Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın nitel bölümünün ikinci sorusu "Öğretmenlere göre kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkinin doğası nasıldır?" şeklindedir. Bu bölümde sınıf öğretmenlerine bu değişkenlere neden olan etkenler ve değişkenlerin sonuçları sorularak, öğretmenlere göre bu değişkenlerin birbirini nasıl etkildiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretmen görüşleri ayrı alt başlıklar olarak idafeleri ile birlikte sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.2.1. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan ile Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişkinin Doğası

Sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü farklı kuşaktan öğretmenlerin bulundukları alanların, farklı kuşaktan öğretmenler arasında bilgi paylaşımının yaşanmasına zemin hazırladığını belirtmiştir. Örneğin; *"Ne deyim dediğim gibi, öğretmenler odası var, yeri geliyor burada deneyimlerimizi paylaşıyoruz, sohbet ediyoruz."* (Ö.20), *"Ya mutlaka oluyor, zaten öğretmenler odasında oturduğumuz*

zaman yeri geliyor hepimiz çocukların durumundan bahsediyoruz, sohbet esnasında işte bütün arkadaşlarımız işte ben böyle yapmıştım, sen böyle yapabilirsin gibi çeşitli bilgi alışverişinde bulunuyoruz" (Ö.8*), "Hatta bazen bir öğretmen arkadaş bir konuyla ilgili bir etkinlik hazırladı ya da buldu, o etkinlik illa öğretmenler odasına gelir, bütün öğretmenler oradan birer nüsha alıp çoğaltır….."* (Ö.16)

Sınıf öğretmenlerinin önemli bir bölümü farklı kuşaktan öğretmenlerin birlikte sorumlu oldukları görevleri yerine getirirken öğretmenler arasındaki bilgi paylaşımının gerçekleştiğini ifade etmiştir. Ö.7'nin "*Proje kapsamında TANAP adı altında, bu transanlatik diye bir proje vardı, gaz projesi. Bunlar Ardahan'dan geçtiği için, bize böyle bir teklif sunuldu, ilçe bir eser bırakmak istiyoruz hat buradan geçtiği için bize yardımcı olun dediler. Biz ıı emekliliği gelmiş olanlar da vardı, dediğiniz gibi kuşak farklı olan öğretmenlerle bir araya oturduk, ne yapabiliriz yani? Ardahan'daki öğretmen- öğrencilere nasıl fayda sağlayabiliriz, nasıl bir projede daha faydalı oluruz diye"*, Ö.15'in de *"Ortak görevlerin verilmesi, onda da bilgi alışverişi çok oluyor hani paylaşımlarımız çok oluyor ya da program hazırlamada görevlendiriliyoruz sene başı, onlar da mesela bilgi alışverişi çok oluyor"* ifadesi ortak görevlerin kuşaklararası bilgi paylaşımını sağladığı görüşünü desteklemektedir.

Eğitsel toplantılar da kuşaklararası bilgi paylaşımını desteklemektedir. Örnek olarak Ö.25'in *"bizim deneyimimiz onlardan daha fazla olduğu için toplantılarda da görüşlerimizi bildiriyoruz açık açık, ne kadar çok benimsense de benimsenmese de…"* ifadesi verilebilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmına göre, zümre çalışmaları kuşaklararası bilgi paylaşımının yaşandığı kuşaklararası alanlardan biridir:*"Bizim zümremiz de farklı kuşaklar. Bilgi paylaşımı olsun, konu anlatım yöntemi olsun, sonra derste sorulan sorular olsun, faydası var yani alt kuşak üst kuşağın tecrübesinden yararlanıyor yani*." (Ö.9), *"Zümreyiz bir şeyleri paylaşmak zorundayız. Velilerin birliğini sağlamak için bir araya geliyoruz. Öğrencilerin sınıf içi akademik başarılarının daha birbiriyle yakın olmasıyla ilgili konu paylaşımları yapıyoruz"* (Ö.19), *"Zümrelerimle daha çok dersler konusunda, hangi dersimizin hangi etkinliğini nasıl işleyebiliriz? Birlikte mesela planlıyoruz hangi konuda olduğumuzu, o konuyu ne kadar süre içinde bitirilmesi gerektiğini ya da o konuyu nasıl anlatırsam daha iyi*

öğretebiliriz şeklinde, zümremle sürekli irtibat halindeyiz, birlikte hareket ediyoruz." (Ö.16) ifadeleri bu durumu örneklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin az bir bölümü teneffüs gibi kuşaklararası alanın zaman boyutunun da kuşaklararası bilgi paylaşımını desteklediğini belirtmiştir. Örneğin Ö.20'nin *"Buraya geliyoruz işte teneffüslerde, arkadaş ortamımızda da farklı kuşaktan arkadaşlar var, birbirimize soruyoruz hani böyle bir durum var, ne yapabiliriz başka? Onların deneyimlerini dinliyoruz, bu öğrencinin olumsuz davranışlarını nasıl olumluya çevririz diye"* ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Elde edilen veri analizleri, kuşaklararası alanların varlığının, kuşaklararası bilgi paylaşımlarının gerçekleşmesine zemin hazırladığını göstermektedir.

4.1.2.2. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan ile Kuşaklararası Dayanışma Arasındaki İlişkinin Doğası

Sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümüne göre, farklı kuşaktan öğretmenlerin zümre olma durumları, kuşaklararası dayanışmanın sağlanmasında etkilidir. Öğretmenlerden; Ö.24'ün *"Zümrelerle birleşerek, bu sene işitme engellilerle ilgili birleşip zihinsel bir gösteri yaptık. , bayrak şarkısında, göklerdeki al bayrağımı canlandırdık"* , Ö.18'in *"Zümrelerim. Beraber zaten oturup sohbet ederiz. Artık yani T.C.'lerini bilirim, şifrelerini bilirim, her işlerini hallederim"*, Ö.16'nın *"23 nisan gibi belirli gün haftalarda yine zaten zümrelerdeki öğretmenler birleşip öğrencilerin kostümünden yapacakları hareketlere kadar birlikte karar verip, oynayacakları ritme kadar kendimiz uydurup ondan sonra öğrencilerimizle birlikte çalışıyoruz."* ifadeleri bu görüşü desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin bir bölümüne göre öğretmenler odası, kuşaklararası dayanışmanın yaşanmasına imkan veren kuşaklararası bir alandır. Örneğin Ö.29'un "*Öğretmenler odasında hep beraberiz orada sıkıntılar paylaşılıyor, sevinçler paylaşılıyor ki bizim okulumuzda özellikle şey işbirliği ve dayanışma çok üst seviyede"* ifadesi bu durumu örneklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı belirli gün ve haftaları kutlama programlarının ve pano görevlerinin de kuşaklararası dayanışmaya ortam hazırlayan kuşaklararası alanlardan biri olduğunu ifade etmektedir. Örneğin öğretmenlerden

Ö.19: *"Bayram törenlerinde hani o arkadaşımız daha çok ses sistemiyle uğraşırken, biz daha çok hareketlerin çalışılmasını üstlendik. O şekilde üç sınıf birleşerek bir gösteri hazırlamıştık, altmış beş kişilikti. Biz daha aktif hareketli olurken, o ses sistemiyle uğraşıyordu. Biraz yani ortamı paylaştık. Durumları paylaştık, daha iyi oldu bizim için."*, Ö.29 *"Herkes üstüne düşen görevi yapmak için işbirliği yapmak zorunda bizde o şekilde davranıyoruz yani diyelim bayramda bir tören yapılacaksa ı bu törende herkesin görevi ayrı ayrı mesela ben benim görevim işte ses cihazlarıyla ilgili teknik işler yapmak. diyelim ki Serpil Hanım'ın da programın hazırlanması işleyişiyle ilgili tören komutanlığıyla ilgili görevi var, diğer arkadaşlar sahanın hazırlanması, içeriğiyle ilgili işlere bakıyorlar, kimisi işte sahanın süslenmesi, güvenlik, velilerinde yerlerine oturtulması, çocukların düzeni o şekilde iş bölümü oluyor"*, Ö.12 *"Pano hazırlarken, tabi destek alıyoruz, yardım alıyoruz farklı kuşaktan öğretmenlerle, özellikle genç öğretmenlerden."* şeklindeki ifadeleri ortak çalışılan görevlerin, kuşaklararası dayanışmanın gerçekleşmesinde rol oynadığı görüşünü desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin az bir bölümüne göre, kulüp çalışmaları bir kuşaklararası alan olup, farklı kuşaktan öğretmenler arasında dayanışmanın deneyimlenmesine fırsat vermektedir**.** Örneğin Ö. 18'in *"Birimiz hazırlarız öbürü şey yapar, bir de işte şey var. Mesela çocuğumun öğretmeni vardı, nerdeyse emekliliği gelmişti, aynı kulübü seçelim dedim, hocam dedim benim kulübe gel, ben evrakları hazırlarım."* ifadesi bu görüşü desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin az bir bölümü de farklı kuşaktan öğretmenlerin kullandığı ortak alanların varlığının da, kuşaklararası dayanışmanın yaşanmasını sağladığı yönündedir. Örneğin Ö.16'nın *"Tabiki, mesela bu okulda orta kuşaktan, her kuşaktan 10 yıllık, 20 yıllık, emekliye ayrılacak öğretmen arkadaşlarımız var. Tabiki bir araya gelip,…bir çok şeyde gerçekten yardımlaşma, ortaklaşa yapıyoruz."* şeklindeki ifadesi ortak alanlarda bulunmanın dayanışmaya nasıl etki ettiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmadaki verilerin analizi dikkate alındığında, kuşaklararası alanların kuşaklararası dayanışmanın gerçekleşmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.2.3. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan ile Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğası

Sınıf öğretmenlerinin önemli bir bölümüne göre, farklı kuşaklarla aynı ortamlarda bulunmak, kuşaklararası öğrenmeye imkan vermektedir**.** Öğretmenlerden bazıları, farklı kuşaktan öğretmenlerle ortak alanlarda bulundukça, kuşaklararası öğrenmeyi deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö.19 *"Kuşaklararası öğrenmenin olması için, bir arada olmaları gerekiyor yani",* Ö. 8. , "*Bu alanlar arttıkça samimiyetimiz artıyor, samimiyet arttıkça birbirimize olan güvenimiz, ondan sonra paylaşımlarımız artıyor. Paylaşımlarımız arttıkça biz de tecrübeli arkadaşlarımızdan tecrübeler ediniyoruz."*, Ö.12 *"Yeni arkadaşlar eskilerin tecrübelerinden yararlanabilirler, tam tersi de olabiliyor, eski öğretmenler de yeni öğretmenlerden bir şeyler öğrenebiliyor. Yani ben memnunun ortamdan. Farklı kuşaktan öğretmenlerle bir arada olmayı seviyorum*", Ö.14: *"Biz mesela kaç yaşında olursak olalım, kaç yıllık öğretmen olursak olalım illaki bilmediğimiz konular, yeterli olmadığımız alanlar illaki vardır. Şimdi bizim ıu eğitim fakültelerinde verilmeyen dersler filan vardı, daha yeni mezun olan arkadaşlarda daha yeni bilgiler var, daha yeni anlayışlar var, eğitime yönelik daha yeni ıu, işte onlardan onları öğreniyoruz, onların farkında oluyoruz. O şekilde biz de onlardan çok şey alıyoruz, yeni mezun arkadaşlardan çok şey öğreniyoruz. öğrenmeler artıyor.",* Ö.19 *"Ötekinin de bilgisi var, yani daha farklı daha güzel yaratabilir. Mesela yeni materyalleri, yeni öğretmenler daha iyi biliyor. Ama emekli öğretmenler de emeklisi yaklaşmış öğretmenler de daha olgun davranmayı, çocuklara karşı daha sabırlı davranmayı gerektirmektedir. Beraber bir araya geldiğinde de daha etkili şeyler ortaya çıkabilir.",*Ö.30 *"Yani hep aynı kuşaktaki öğretmenlerin birlikte çalışması, biz artık unumuzu eledik astık, biz bu işi biliyoruz havasına sokuyor. Ama farklı kuşaktaki öğretmenlerin bir arada olması bir renk, bir hareketlilik de katıyor, daha çok sorma ihtiyacı duyuyorsun",* Ö.6 ise *"Bir araya gelmek önemli"* diyerek kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşmesinde, önceliğin kuşaklararası alanı kullanma olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü öğretmenler odasında, (kuşaklararası bir profile sahipse), kuşaklararası öğrenmenin kendiliğinden gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenlerden Ö.1.'in *"Mesela ben tecrübelerden, birebir*

öğretmenlerden değil de ı… çocukların hani hata yapabileceklerini, ı… çocuğun hata yapmasının çok büyük bir sorun olmadığını, ı… ilk öğretmenlik yıllarımda öyle değildi benim için. Yani çocuklara bakış açım ve ı.. önemli olan çocuğun kazanılması gerektiği yani sadece hatanın üzerinde durulmaması, çocuğun o hatayı değiştirebileceğinin farkına vardırılması gerektiğini, mesela ben yaşadığım deneyimlerle hani birebir öğretmenden örnekle değil ama öğretmenler odasındaki ı.. şeylerle anladım yani, konuşmalarla, paylaşımlarla bunun farkına vardım…", Ö.25'in *"…..öğretmenler odası bir okuldur."* ifadelerinden öğretmenler odasında farklı kuşaktan öğretmenlerin kendi aralarındaki sohbetlerinin bile kuşaklararası öğrenmeyi gerçekleştirdiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı, farklı kuşaktan öğretmenlerle aynı sınıfı paylaşmanın sonucunda kuşaklararası öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö.2'nin *"Şimdi ben göreve başladığımda, işletme mezunuyum, evet pedegojik formasyonu sonradan aldım, sonradan karar verdim öğretmen olmaya…ı… o yüzden ilk göreve başladığım zaman nasıl sınıfta ders işlenir, nasıl değerlendirme yapılır, çocuklara bilgiyi daha kolay nasıl verebilirim… Değişik zamanlarda benden deneyimli öğretmenlerin derslerine rica edip girerek, bu bilgiyi ortamında gözleyerek anlamaya çalıştım*" ifadesi, aynı sınıfı paylaşan farklı kuşak öğretmenler arasında kuşaklararası öğrenmelerin gerçekleştiği görüşünü desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin az bir bölümü, komisyon görevleri yerine getirilirken farklı kuşaktan öğretmenlerinin yer almasının, her iki kuşak için de yeni öğrenmelere zemin hazırlayacağını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö.7'nin *"Bu yapılıyordu, mesela Ardahan'da okulda, kantin denetleme olsun, bu okul sütü projelerinde olsun, yeni atanan öğretmenleri tecrübeli öğretmenlerle eşleştiriyorlardı. Kantin denetlemede, işte deprem tatbikatı projelerinde….Mantık olarak da bakınca da yeni atanan bir öğretmeni kantin denetlemeye verince, şimdi o elindeki kağıdı yapmak isteyecek, elindeki kağıdı da yapınca bu sefer kantinciyle papaz olacak, yani arayı bulabilecek ya da bunun üslubu çok önemli. Kantinci bu kağıttakileri yapacaksın değil de, tecrübelinin yaşadıklarıyla birlikte onun üslubuyla yapılabilir."* ifadesinden özellikle farklı kuşaktan öğretmenlerin, aynı komisyonda görev alarak yeni öğrenmeler sağladıkları anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin önemli bir bölümü, farklı kuşak öğretmenlerden oluşan hizmet içi eğitimlerin kuşaklararası öğrenmelere fırsat verdiğini vurgulamışlardır. Örneğin Ö. 16'nın *"Şunu söyleyebilirim öğretmen olarak en zorlandığım alan sosyal becerilerle ilgili çalışmalardır. bununla ilgili okul temelli bir proje vardı. Okul temelli mesleki gelişim projesi gibi vardı milli eğitimin. Orada öğretmenin eksik alanını tespit ediyor, bende şeyi tespit etmişti bu sosyal… örneğin drama. Dramadaki eksikliğimi şey yapmıştı, okul bununla ilgili bir kurs açtı. Biz o kursa devam ettik, oradan çok fayda sağladım mesela. Bir değişik oyunlar, o oyunların kendisini uygulama gibi alanda baya bir gelişim kaydettik.*" şeklindeki ifadesi hizmetiçi eğitimlerin kuşaklararası öğrenmelerin gerçekleştiği, kuşaklararası alanlardan biri olduğunu göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından, düzenlenen sosyal etkinliklerin de kuşaklararası öğrenmeler için gereken kuşaklararası alanlardan biri olduğu belirtilmiştir. Bu noktada Ö.31'in *"….etkinlikler bizim dayanışmamızda, öğrenmemizde etkilidir."* ifadesi, Ö.18'in *"Sosyal aktivitelerde geçirdiğin zaman daha sonra öğrenmelerimizi arttırıyor, beraber tiyatro etkinlikleri yapman, beraber gezilere gitmen mesela"* ifadesi örnek verilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmına göre, farklı kuşaktan öğretmenlerin bulunduğu sendikalar da kuşaklararası öğrenmenin deneyimlenmesine izin veren alanlardan biridir. Ö.11'in *"….Dediğim gibi sendika üyesiydim. Orayı bir okul bir üniversite olarak gördüğümü söyleyebilirim."* ifadesinden öğretmenlerin sendikalarında da kuşaklararası öğrenmeyi deneyimleyebilecekleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğuna göre, farklı kuşaktan öğretmenler zümre olduklarında daha çok bir araya gelmekte ve birbirlerinden öğrenmektedirler. Örneğin *"Yine zümrelerimin, benden on- onbeş yaş büyük zümrelerimin, ondan baya bir şey öğrendik."* (Ö.8) *"Teneffüste zaten konuştuklarımız zümredir."* (Ö.25) ifadeleri de bu durumu desteklemektedir.

Araştırmadaki verilerin analizi dikkate alındığında, kuşaklararası alanın kuşaklararası öğrenmeye etki ettiği sonucuna varılmıştır.

4.1.2.4. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Dayanışma ile Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişkinin Doğası

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, farklı kuşaktan öğretmenler arasında kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası bilgi paylaşımının birbirini desteklediğini ifade etmişlerdir. Örneğin "*Bilgi paylaşıldığı zaman dayanışma geliyor*" (Ö.1), *"Bilgi paylaşımı artarsa, dayanışma artar."* (Ö.9), *"Bilgi paylaşımı artarsa, işbirliği artar."* (Ö.9), *"Bilgi paylaşımı artarsa, paylaşımlar daha çok olur."* (Ö.11), ifadeleri bu görüşü desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin bir bölümüne göre farklı kuşaktan öğretmenler arasında bilgi paylaşımının artması, farklı kuşaktan öğretmenler arasındaki birlik- beraberliği de arttırmaktadır**.** Örneğin Ö.3'ün *"Paylaştıkça birlik beraberlik de artıyor."* şeklindeki ifadesiyle farklı kuşaktan öğretmenler arasındaki bilgi paylaşımı arttıkça, aralarındaki birlik ve beraberliğin de arttığını örneklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin az bir kısmına göre, kuşaklararasındaki bilgi paylaşımı yaşandıkça, kuşaklararası dayanışmanın mesleki boyutunda da deneyimlerin arttığı gözlenmektedir. Ö. 24'ün *"Ben soru hazırlıyorum, arkadaşım onu görüyor, o oradan kendi öğrencilerine vermediği konu varsa ortaya çıkıyor. O da soru hazırlıyor, ben onun sorularına bakıyorum, benim de vermediğim bir konu varsa, o ortaya çıkıyor"* ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Elde edilen verilerin analizine göre, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilginin paylaşımının artmasını sağlamaktadır.

4.1.2.5. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ile Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğası

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğuna göre, farklı kuşaktan öğretmenler arasında bilgi paylaşımının yaşanması, öğretmenler arasında kuşaklararası öğrenmelerin deneyimlenmesini sağlamaktadır. Örneğin Ö.7'ye ait olan *"Bilgi paylaşımları arttığı sürece, öğretmenler arasında art niyet olmadığı sürece, öğrenmeye açık öğretmenler olduğu sürece, tecrübeli öğretmenlerden, farklı kuşaktan öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmesi kaçınılmaz.",* Ö.12'nin *"Kuşaklararasındaki paylaşımın önemli olduğuna inanıyorum. Kimsenin kimseden öğrenmeyeceği bir şey yoktur,*

herkes birbirinden bir şeyler öğrenebilir, genç yaşlı hiç önemli değil" ifadesi, Ö.12'nin ayrıca "*Sohbet sırasında da insanlar birbirinden çok şey öğrenebiliyorlar. Genç kuşak, orta kuşak fark etmez"* şeklinde verdiği ifade, Ö.23' ün *"Birbirimize aktardıkça çok şey öğrenmiş oluruz. Sonuçta her şeyi bilemezsiniz"* şeklindeki ifadesi, Ö.29'un verdiği *"O şekilde bir karşılıklı diyelim fikirler, ortaya çıkınca etkileşim oluyor yani insanlar daha çok şeyi öğreniyorlar tabi tecrübe paylaşıldıkça daha değerlenir."* ifadeleri bu görüşü desteklemektedir.

Araştırmadaki verilerin analizi dikkate alındığında, kuşaklararası bilgi paylaşımının kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.2.6. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Dayanışma ile Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğası

Sınıf öğretmenlerinin az bir kısmı, düzenlenen gezi faaliyetlerinde dayanışma halinde olduklarını, bu esnada bürokratik işlemleri öğrendiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö.1'in *"...yine yapılacak gezilerle ilgili, gezinin nasıl yapıldığı, nerelere izin alındığı gibi şeylere yine tecrübeli öğretmenlerden öğrenmiştim."* ifadesi bu durumu örneklemektedir.

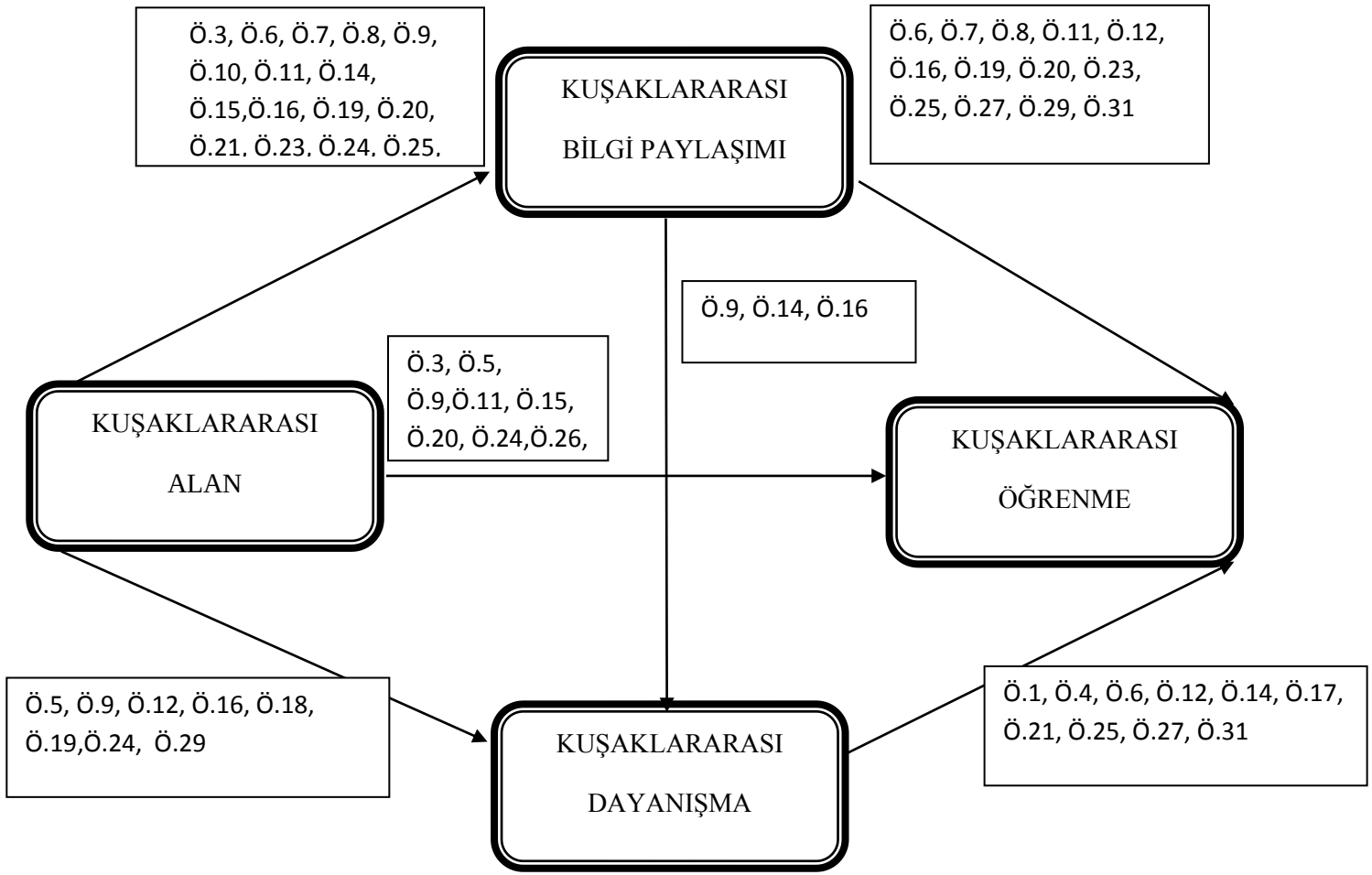
Sınıf öğretmenlerinin bir bölümü kuşaklararası dayanışmanın yaşandığı sendikaların da kuşaklararası öğrenmelere imkan tanıdığını ifade etmişlerdir. Ö.11'in *"Biz sendikada kaset yaptık, çocuk şarkıları kaseti. Küçük bir koro kurduk, ben de ordaydım, müzik öğretmeni kontrol ediyordu. Yarım saatte bir sürü çocuk şarkısı öğrendim, müzik kulağım iyidir. O öğrendiğim şarkıları yirmi küsür senedir çocuklara, gittiğim okullarda çocuklara, ilgi çekiyor. Yarım saatte öğrendim ya, yirmi küsür yıldır kullanıyorum."*ifadesi bu durumu örneklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, okul içinde düzenlenen etkinliklerin kuşaklararası dayanışmaya zemin hazırladığını ve böylece kuşaklararası öğrenmelerin gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Örneğin Ö.9'un *"Mezuniyeti toplu yaptık mesela, tecrübelerden faydalandık. Mesela benim ilk mezuniyetimdi, daha önce yapanlara bıraktım yani, sonuçta onların tecrübeleri var."* belirttiği gibi mezuniyetler de kuşaklarası dayanışma ve sonucunda kuşaklarası öğrenmenin yaşandığı etkinliklerden biridir. Ayrıca okul için yapılan dergi çalışmaları da bu

noktada örnek teşkil edebilmektedir. Örneğin, Ö.10'un *"Mesela dergi olayı, daha önce böyle bir çalışmada bulunmamıştım, şimdi nasıl olacağını, neler yapılması gerektiğini biliyorum. Böyle bir tecrübe oldu benim için. Daha sonraki yıllarda da devam ettirebilirim ve devam ettirmek isterim."* ifadelerinden yola çıkarak, kuşaklararası yaşanan dayanışmanın kuşaklararası öğrenmeleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadaki nitel verilerin analizi dikkate alındığında, kuşaklararası dayanışmanın kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan nitel veri analizleri sonucunda Şekil 5'te gösterilen Kuşak Dostu Okul Modeli oluşturulmuştur:



Şekil 5: Kuşak Dostu Okul Modeli

Nitel verilere dayanarak kurulan bu modelin genellenebilirliğinin kontrol edilmesi için nicel veriler toplanmıştır. Aşağıda toplanan nicel verilerin analizine yer verilmiştir.

4.2. ARAŞTIRMANIN NİCEL VERİLERİNİN ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde betimsel istatistiki işlemler ve yapısal eşitlik modelinde YEM analizi yapılmıştır.

Betimsel istatistiki işlemler aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile sunulmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkiler ise yapısal eşitlik modelindeki YEM analizleri ile incelenmiştir.

Araştırma verilerinde analizinde SPSS 21 ve LISREL 8.70 paket programı kullanılmıştır.

4.2.1. Araştırmanın Nitel Aşamasında Ortaya Konulan "Kuşak Dostu Okul Modeli"ne Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alanı Kullanma Sıklıkları, Kuşaklararası Dayanışma Düzeyleri, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ve Kuşaklararası Öğrenme Düzeylerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde nitel bölümde ortaya konan kuşak dostu okul modeline göre, sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası alanı kullanma sıklıkları, kuşaklararası dayanışma düzeyleri, kuşaklararası bilgi paylaşımı düzeyleri ve kuşaklararası öğrenme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle değişkenler ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri SPSS 21 programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analiz sonuçları ayrı başlıklar altında ve tablolarla sunulmuştur.

4.2.1.1. “Kuşak Dostu Okul Modeli”ne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alanı Kullanma Sıklıkları

Sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası alanı kullanım sıklıklarını ortaya koymak amacıyla kuşaklararası alan ve kuşaklararası alanın alt boyutları olan eğitsel etkinlik, sosyo- kültürel etkinlikler, eğitsel toplantılar ve kuşaklararası

duyarlılık boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Kuşaklararası Alan ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{X}$	Ss
KUŞAKLARARASI ALAN	479	3.91	0.69
Eğitsel Etkinlik	479	4.28	0.70
Sosyo- Kültüre Etkinlikler	479	3.40	0.91
Eğitsel Toplantılar	479	4.43	0.65
Kuşaklararası Duyarlılık	479	3.97	0.91

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin kuşaklararası alanı kullanma sıklıklarının ($\bar{X}$ = 3.91, Ss= 0.69) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Kuşaklararası alanın alt boyutlarına ait aritmetik ortalama değerleri ise öğretmenlerin eğitsel etkinlik alanını kullanma sıklıklarının ($\bar{X}$ = 4.28, Ss= 0.70) "çok yüksek" düzeyde; sosyo- kültürel etkinlikler alanını kullanma sıklarının ($\bar{X}$ = 3.40, Ss= 0.91) "yüksek" düzeyde; eğitsel toplantılar alanını kullanma sıklıklarının ($\bar{X}$ = 4.43, Ss= 0.65) "yüksek" düzeyde ve kuşaklararası duyarlılık alanını kullanma sıklıklarının ($\bar{X}$ = 3.97, Ss=0.91) "yüksek" düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir.

4.2.1.2. "Kuşak Dostu Okul Modeli"ne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Dayanışma Düzeyi

Sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası dayanışma düzeylerini ortaya koymak amacıyla kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası dayanışmanın alt boyutları olan duygusal boyut, akademik boyut ve dayanışma ile ilgili olumsuz düşünceler boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18: Kuşaklararası Dayanışma ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{X}$	Ss
KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA	479	4.33	0.45
Duygusal	479	4.51	0.48
Akademik	479	4.17	0.56
Dayanışma ile İlgili Olumsuz Düşünceler*	479	4.28	0.73

*Dayanışma ile olumsuz düşünceler boyutuna ait maddeler ters kodlanmıştır.

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin kuşaklararası dayanışma düzeylerinin ($\bar{X}$= 4.33, Ss= 0.45) "çok yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Kuşaklararası dayanışmanın alt boyutlarına ait aritmetik ortalama değerleri ise öğretmenlerin duygusal boyutunun ($\bar{X}$= 4.51, Ss= 0.48) "çok yüksek" düzeyde; akademik boyutunun ($\bar{X}$= 4.17, Ss= =0.56) "yüksek" düzeyde ve dayanışmaya ilişkin olumsuz düşünceler boyutunun ($\bar{X}$= 4.28, Ss= 0.73) "çok yüksek" düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir.

4.2.1.3. "Kuşak Dostu Okul Modeli"ne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Düzeyi

Sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası bilgi paylaşımı düzeylerini ortaya koymak amacıyla kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası bilgi paylaşımının alt boyutları olan yazılı katkılar, örgütsel iletişim, kişisel etkileşim ve uygulama toplulukları boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve Tablo 19' da gösterilmiştir.

Tablo 19: Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{X}$	Ss
KUŞAKLARARASI BİLGİ PAYLAŞIMI	479	4.25	0.51
Yazılı Katkılar	479	4.20	0.59
Örgütsel İletişim	479	3.37	0.49
Kişisel Etkileşim	479	4.17	0.61
Uygulama Toplulukları	479	4.26	0.63

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin kuşaklararası bilgi paylaşımı düzeylerinin ($\bar{X}$ = 4.25, Ss= 0.51) "çok yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Kuşaklararası bilgi paylaşımının alt boyutlarına ait aritmetik ortalama değerleri ise öğretmenlerin yazılı katkılarının ($\bar{X}$ = 4.20; Ss= 0.59) "yüksek" düzeyde; örgütsel iletişiminin ($\bar{X}$ = 3.37, Ss= 0.49) "orta" düzeyde; kişisel etkileşiminin ($\bar{X}$ = 4.17, Ss= 0.61) "yüksek" düzeyde ve uygulama topluluklarının ($\bar{X}$ = 4.26, Ss= 0.63) "çok yüksek" düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir.

4.2.1.4. "Kuşak Dostu Okul Modeli"ne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Öğrenme Düzeyi

Sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası öğrenme düzeylerini ortaya koymak amacıyla kuşaklararası öğrenme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20: Kuşaklararası Öğrenme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{X}$	Ss
KUŞAKLARARASI ÖĞRENME	479	4.51	0.45

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin kuşaklararası öğrenmelerinin ($\bar{X}$ = 4.51, Ss= 0.45) "çok yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

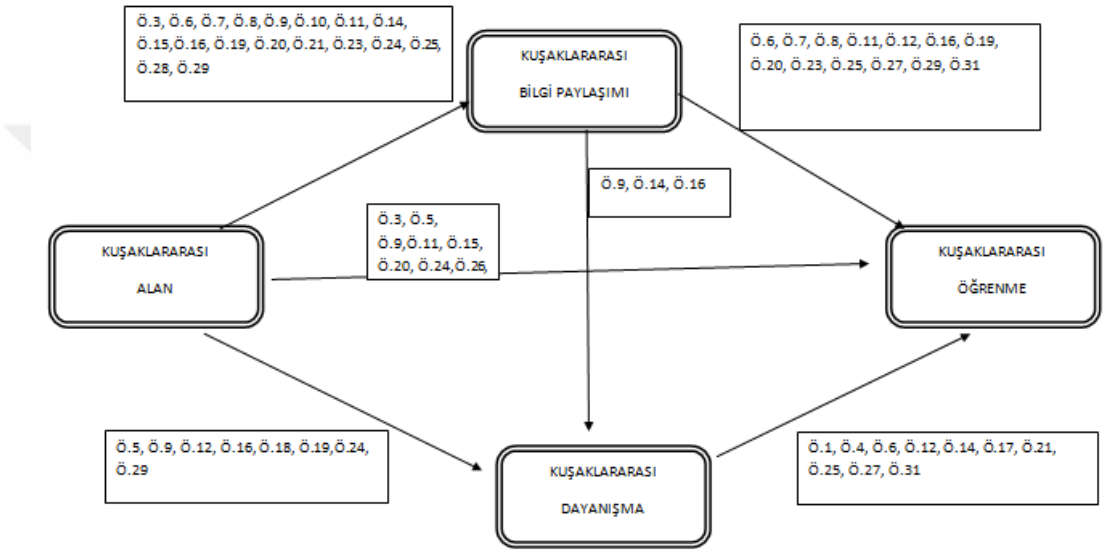
4.2.2. Araştırmanın Nitel Aşamasında Ortaya Konulan "Kuşak Dostu Okul Modeli"ne Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alanı Kullanma Sıklıkları, Kuşaklararası Dayanışma Düzeyleri, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Düzeyleri ve Kuşaklararası Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde nitel bölümde ortaya konan model ve modele ait değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli kullanılarak test

edilmiştir. Elde edilen sonuçlar yapısal eşitlik modelinin aşamalarına uygun olarak açıklamalarıyla sunulmuştur.

Modelin Belirlenmesi:

Çalışmada önce nitel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve sonuç olarak Şekil 6'daki model oluşturulmuştur:



Şekil 6: Nitel Veriler Işığında Oluşturulan Araştırma Modeli

Modelin Tanımlanması:

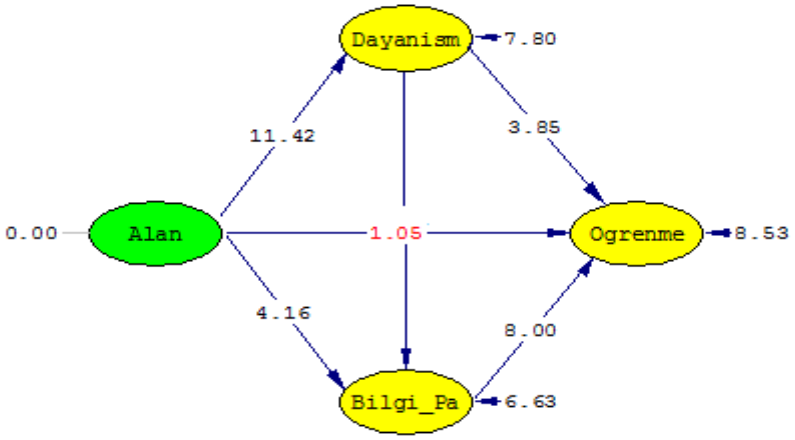
Kuşaklararası alanın, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme üzerindeki etkisi, kuşaklararası dayanışmanın kuşaklararası bilgi paylaşımı ile kuşaklararası öğrenme üzerindeki etkisi, kuşaklararası bilgi paylaşımının kuşaklararası öğrenme üzerindeki etkisi test edilmiştir.

Modelin Tahmini:

Bu çalışmada pek çok tahmin yöntemi arasından maksimum benzerlik yöntemi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. YEM'de örneklemin çoklu normal değıldığı varsayılır. Burada kullanılan temel istatistiki model: veri= model+ hata eşitliğidir (Meydan ve Şeşen, 2015: s.21).

Modelin Doğruluğunun Değerlendirilmesi:

Bu aşamada, öncelikle ortaya konan modelde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığına bakılmıştır. Modele ilişkin değişkenler arasındaki ilişkiye ait t değerleri Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7: Modele İlişkin Birinci Aşama ve t Değerleri

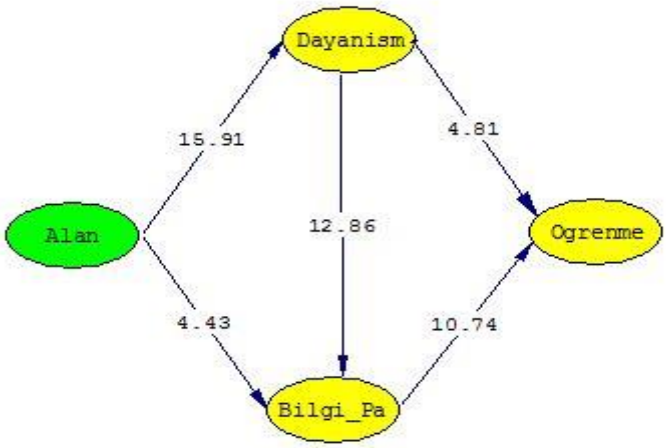
Modelin birinci aşamasında değişkenler arasındaki ilişkiye ait t değerleri Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Modelin Birinci Aşamasında Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait t Değerleri

Değişkenler Arasındaki İlişki	t Değerleri	Anlamlılık Düzeyi
Kuşaklararası Alan – Kuşaklararası Dayanışma	11.42	0.001
Kuşaklararası Alan – Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı	4.16	0.001
Kuşaklararası Alan – Kuşaklararası Öğrenme	1.05	----
Kuşaklararası Dayanışma– Kuşaklararası Öğrenme	3.85	0.001
Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı– Kuşaklararası Öğrenme	8.00	0.001

Tablo 21 incelendiğinde modelin değişkenlerine ait ilişki değerleri incelendiğinde, kuşaklararası alan ile kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiyi gösteren değerinin anlamlı çıkmadığı gözlenmiştir. Kısacası model doğrulanmamıştır.

Bu noktada model yeniden düzenlenmelidir. Öncelikle kuşaklararası alanın kuşaklararası öğrenme üzerinde etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Daha sonra kuşaklararası alanın kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası dayanışma üzerindeki etkisi, kuşaklararası dayanışmanın kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme üzerindeki etkisi, kuşaklararası bilgi paylaşımının kuşaklararası öğrenme üzerindeki etkisini gösteren model yeniden oluşturulmuştur. Modeldeki değişkenlere ilişkin yeniden hesaplanan t değerleri Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8: Modele İlişkin İkinci Aşama ve t Değerleri

Modelin ikinci aşamasında değişkenler arasındaki ilişkiye ait t değerleri Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Modelin İkinci Aşamasında Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait t Değerleri

Değişkenler Arasındaki İlişki	t Değerleri	Anlamlılık Düzeyi
Kuşaklararası Alan – Kuşaklararası Dayanışma	4.43	0.001
Kuşaklararası Alan – Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı	15.91	0.001
Kuşaklararası Dayanışma – Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı	12.86	0.001
Kuşaklararası Dayanışma– Kuşaklararası Öğrenme	4.81	0.001
Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı– Kuşaklararası Öğrenme	10.74	0.001

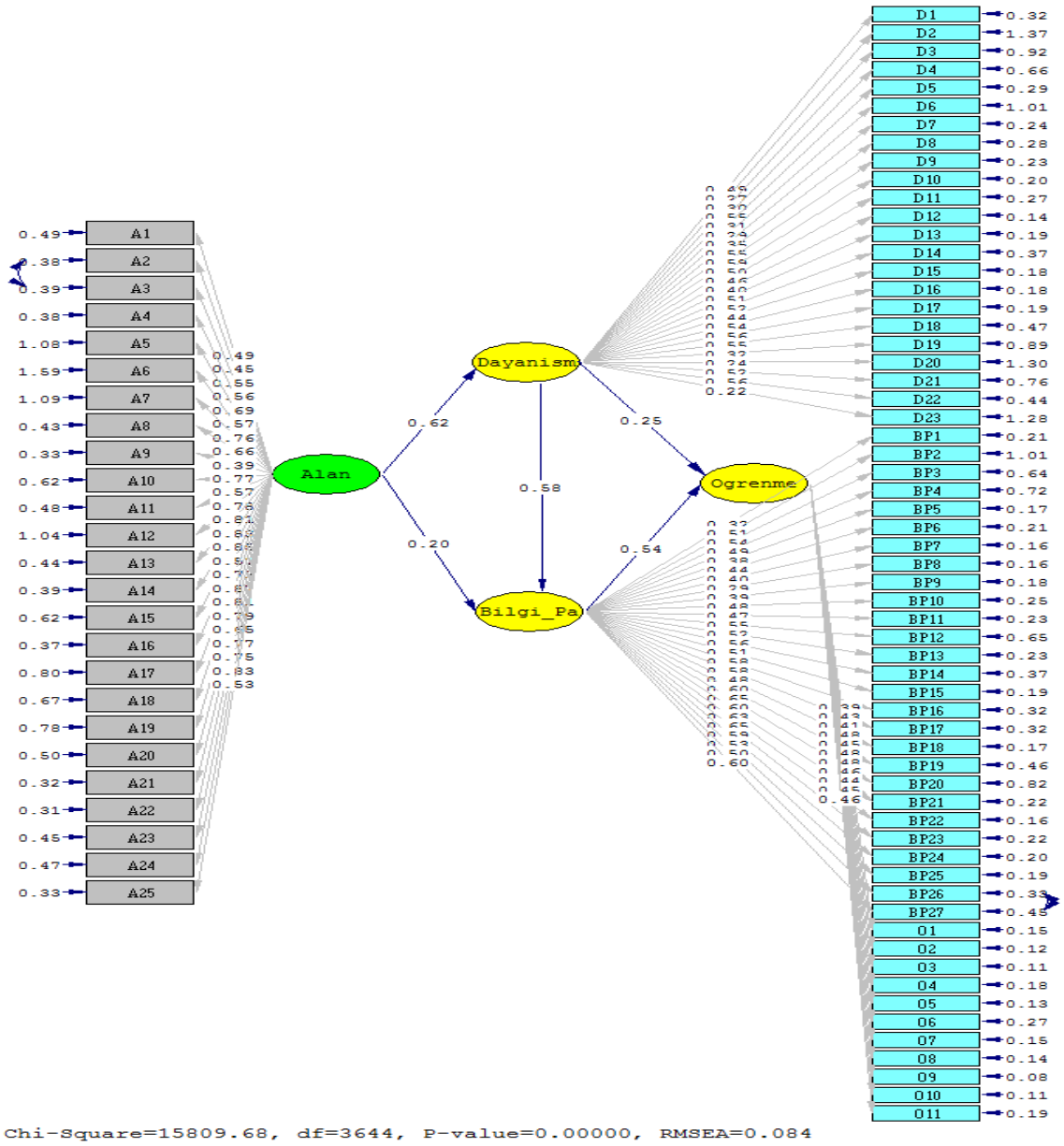
Tablo 22 incelendiğinde modeldeki, kuşaklararası alan ile kuşaklararası dayanışma arasındaki ilişkiye ait *t* değerinin 4.43; kuşaklararası alan ile kuşaklararası bilgi paylaşımı arasındaki ilişkiye ait *t* değerinin 15.91; kuşaklararası dayanışma ile kuşaklararası bilgi paylaşımı arasındaki ilişkiye ait *t* değerinin 12.86; kuşaklararası dayanışma ile kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiye ait *t* değerinin 4.81 ve kuşaklararası bilgi paylaşımı ile kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiye ait *t* değerinin 10.74 olarak hesaplandığı görülmektedir. Kuşaklararası alan ve kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası alan ve kuşaklararası bilgi paylaşımı, kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası bilgi paylaşımı, kuşaklarararası dayanışma ve kuşaklararası öğrenme ile kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkiler anlamlıdır. Modele ilişkin tüm değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı çıktığı görülmektedir. Bu durumda oluşturulan model doğrulanmıştır.

Modelin uygunluk ölçülerinin hesaplanması:

Bu aşama, iki adımda tamamlanmıştır. Önce ölçüm modeli test edilmiş, ölçüm modeli doğrulandıktan sonra yapısal model test edilmiştir.

Ölçme modeline ilişkin uyum indeksleri açısından, ki kare değerinin (15808.39, p<.00) anlamlı olduğu; *sd* değerinin ise 3561 olduğu görülmüştür. Bu durumda ölçme modeline ilişkin χ^2/sd= 15808.39/3561=4.44 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum indeksi olarak kabul edilmektedir. Ölçme modeline ilişkin diğer uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA= 0.09; SRMR=0.07 ve CFI=0.96 uyum indekslerinin iyi uyum düzeyine; NFI=0.96 ve NNFI=0.96 uyum indekslerinin mükemmel uyum düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Tüm indeksler birlikte incelendiğinde, elde edilen uyum indekslerinin yeterli düzeyde uyuma işaret ettiği ve ölçme modelinin doğrulandığı görülmektedir.

Yapısal eşitlik modeli ile analiz edilen bu çalışmada, ölçüm modeli test edildikten sonra yapısal model test edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Kuşak Dostu Okul Modelinin YEM Diyagramı

Modelin tahmini sonuçlarında tüm parametreler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kuşaklararası alan gizil değişkeni için faktör yükleri 0.39- 0.89 arasında değişmekte, kuşaklararası dayanışma gizil değişkeni için faktör yükleri 0.22- 0.59 arasında değişmekte, kuşaklararası bilgi paylaşımı gizil değişkeni için faktör yükleri 0.29- 0.65 arasında değişmekte ve kuşaklararası öğrenme gizil değişkeni için faktör yükleri 0.30- 0.46 arasında değişmektedir.

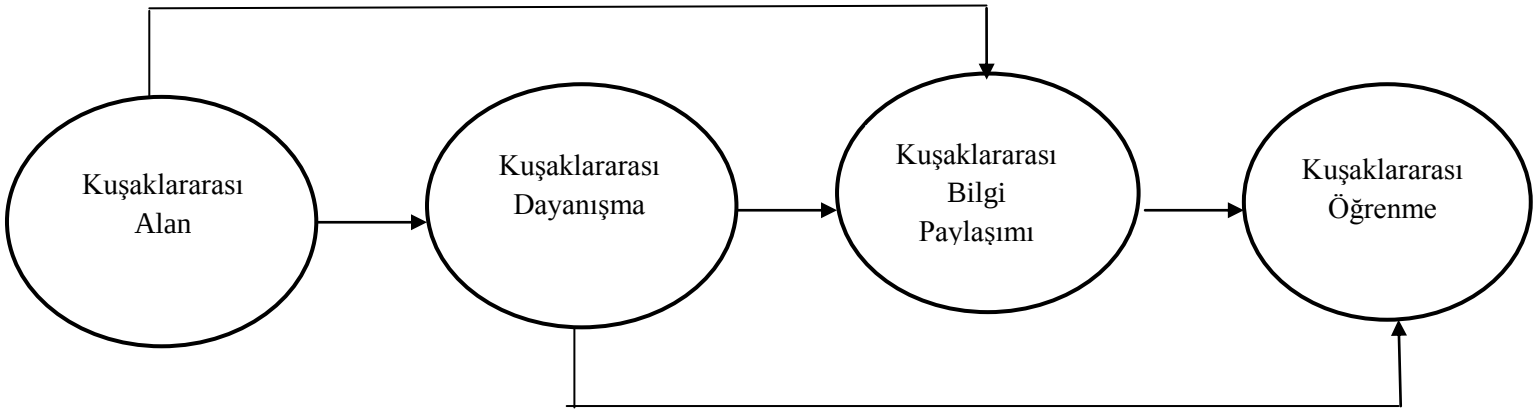
Yapısal modeline ilişkin standardize edilmiş regresyon *(Beta)* katsayılarına bakıldığında; kuşaklararası alanın kuşaklararası dayanışma üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu (β=0.62, $p<0.05$), kuşaklararası alanın kuşaklararası bilgi paylaşımı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu (β=0.20, $p<0.05$), kuşaklararası dayanışmanın kuşaklararası bilgi paylaşımı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu (β=0.58, $p<0.05$), kuşaklararası dayanışmanın kuşaklararası öğrenme üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu (β=0.25, $p<0.05$), kuşaklararası bilgi paylaşımının kuşaklararası öğrenme üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu (β=0.54, $p<0.05$) görülmektedir.

Kuşaklararararası dayanışma için açıklanan varyansın %39'u kuşaklararası alanın etkisi ile, kuşaklararası bilgi paylaşımı için açıklanan varyansın % 4'ü kuşaklararası alanın etkisi ile, kuşaklararası bilgi paylaşımı için açıklanan varyansın % 34'ü kuşaklararası dayanışmanın etkisi ile, kuşaklararası öğrenme için açıklanan varyansın % 7'si kuşaklararası dayanışmanın etkisi ile, kuşaklararası öğrenme için açıklanan varyansın % 30'u kuşaklararası bilgi paylaşımının etkisi ile oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca modelin yapısına ilişkin uyum indeksleri irdelendiğinde; Yapısal modele ilişkin uyum indeksleri açısından, ki kare değerinin (15809.68, $p<.00$) anlamlı olduğu; *sd* değerinin ise 3644 olduğu görülmüştür. Bu durumda ölçme modeline ilişkin χ^2/sd= 15809.68/3644=4.34 olarak hesaplanmıştır. Bu değer iyi uyum düzeyindedir. Yapısal modele ilişkin diğer uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA= 0.08; SRMR=0.07; CFI=0.96 ve NFI=0.94 uyum iyi uyum düzeyine; NNFI=0.96 uyum indeksinin mükemmel uyum düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Tüm indeksler birlikte incelendiğinde, elde edilen uyum indekslerinin yeterli düzeyde uyuma işaret ettiği ve yapısal modelinin doğrulandığı görülmektedir.

Sonuçlandırma ve Yorumlama:

Bu bölümde, ölçüm modeli ve yapısal model analizinden sonra doğrulandığı test edilen "Kuşak Dostu Okul Modeli" ortaya konmuştur. Elde edilen bu sonuçlar neticesinde çalışmada doğrulanan model Şekil. 10'da gösterildiği gibidir:



Şekil 10: Kuşak Dostu Okul Modeli

Şekil 10'da görüldüğü gibi "Kuşak Dostu Okul Modeli"ne göre, kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası bilgi paylaşımın gerçekleşmesinde etkilidir. Kuşaklararası dayanışmanın gerçekleşmesi kuşaklararası bilgi paylaşımının deneyimlenmesi üzerinde etkilidir. Kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası bilgi paylaşımı kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşmesi üzerinde etkilidir. Bu durumda kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası bilgi paylaşımı deneyiminin artmasının, kuşaklararası öğrenmenin de artmasına imkan sağlayacağı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın genel amacı, öğretmenlere göre kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme hakkındaki görüşlerini ortaya koymak, bu olgular arasındaki ilişkiyi keşfetmek ve öğretmenlerin kuşaklararası alanı kullanma sıklıkları, kuşaklararası dayanışma düzeyleri, kuşaklararası bilgi paylaşımı düzeyleri ve kuşaklararası öğrenme düzeylerini belirlemektir. Keşfedici sıralı karma desen kullanılarak yapılan bu çalışmada önce nitel yöntem kullanılarak öğretmen görüşleri doğrultusunda model kurulmuş, daha sonra nicel yöntem kullanılarak oluşturulan modeldeki değişkenler arasındaki ilişki test edilmiştir. Nitel ve nicel yöntemde yapılan analiz sonuçlarına göre "Kuşak Dostu Okul Modeli" geliştirilmiştir.

Bu bölümde 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilindeki devlete bağlı ilkokul kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler ışığında kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkinin ortaya konulmasını amaçlayan araştırmanın sonuçları nitel ve nicel soruların yanıtları olacak şekilde ilgili alanyazınla birlikte tartışılarak sunulmuş, uygulayıcı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. NİTEL VE NİCEL SORULARA İLİŞKİN SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde iki kısımda incelenen araştırmaya ait nitel ve nicel soruların verilerinin analizinden elde edilen bulgulara ilişkin ortaya konan sonuçlar alanyazınla birlikte tartışılarak sunulmuştur.

İlk kısımda sırasıyla, sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası alan deneyimine ilişkin görüşleri ve kuşaklararası alanı kullanma sıklıkları, kuşaklararası dayanışma deneyimine ilişkin görüşleri ve kuşaklararası dayanışma düzeyleri, kuşaklararası bilgi paylaşımı deneyimine ilişkin görüşleri ve kuşaklararası bilgi paylaşımı

düzeyleri, kuşaklararası öğrenme deneyimine ilişkin görüşleri ve kuşaklararası öğrenme düzeylerine ilişkin sonuçlar alanyazın dahilinde birlikte tartışılarak sunulmuştur.

İkinci kısımda ise sınıf öğretmenlerine göre kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkinin doğası ve bu olgular arasındaki ilişkiye dair sonuçlar ilgili alanyazınla birlikte tartışılarak sunulmuştur.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alan, Kuşaklararası Dayanışma, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ve Kuşaklararası Öğrenme Deneyimlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu kısımda sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası alan deneyimine ilişkin görüşleri ve kuşaklararası alanı kullanma sıklıkları, kuşaklararası dayanışma deneyimine ilişkin görüşleri ve kuşaklararası dayanışma düzeyleri, kuşaklararası bilgi paylaşımı deneyimine ilişkin görüşleri ve kuşaklararası bilgi paylaşımı düzeyleri, kuşaklararası öğrenme deneyimine ilişkin görüşleri ve kuşaklararası öğrenme düzeylerine yönelik araştırma sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuç ilgili alanyazınla tartışılarak sunulmuştur.

5.1.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Alan Deneyimleri

Sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası alan deneyimlerine ilişkin görüşlerinden mekansal alan, resmi görev alanı, informal ilişkiler alanı ve zaman alanı olmak üzere dört tema elde edilmiştir. Mekansal alan temasında ö*ğretmenler odası, sınıf, laboratuar/ salon, okul bahçesi, okul kantini* ve *okul kütüphanesi* kategorileri; resmi görev alanı temasında s*eminer çalışmaları, belirli gün ve haftalar kutlama programı, hizmet içi eğitimler, okul dergisi çalışmaları, proje çalışmaları, toplantılar, komisyonlar, stajyerlik uygulamaları, kulüp çalışmaları, zümre çalışmaları* ve *geziler* kategorileri; informal ilişkiler alanı temasında *taziye ziyaretleri, doğum tebrikleri, düğünler, ev tebrikleri, düzenlenen yemek etkinlikleri, sendikal faaliyetler, konserler* ve *sosyal paylaşım siteleri* kategorileri; zaman alanı temasında ise *teneffüs* ve *öğle arası* kategorileri elde edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası alanı kullanma sıklıkları yüksek düzeydedir. Kuşaklararası alanın alt boyutları incelendiğinde ise, öğretmenlerin eğitsel etkinlik alanını kullanma sıklıklarının çok yüksek düzeyde; sosyo- kültürel etkinlikler alanını, eğitsel toplantılar alanını ve kuşaklararası duyarlılık alanını kullanma sıklarının yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin en fazla kuşaklararası alanı deneyimledikleri durumların eğitsel etkinlik boyutunda olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenler en çok mekan olarak öğretmenler odasında, resmi görev olarak belirli gün ve haftaların kutlama programlarında, informal ilişki olarak düzenlenen yemek etkinliklerinde ve zaman olarak teneffüslerde farklı kuşaktan öğretmenlerle bir araya geldiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarıyla benzelik gösteren araştırmalar mevcuttur. Örneğin Polat, Okçu ve Çelik (2019) tarafından yapılan çalışmada okullarda oluşturulabilecek kuşaklararası alanlar; spor, sanat, eğlence ve eğitim alarak sınıflandırılmıştır.

Alanyazındaki diğer çalışmalarda, öğretmenlerin bir arada bulundukları alanlara yer verilmiştir. Hemen hemen her okulda farklı kuşaktan öğretmenlerin olduğu varsayımından yola çıkarak, öğretmenlerin bir arada oldukları alanlar kuşaklararası alan olarak kabul edilebilir.

Örneğin, öğretmenlerin bulunduğu kuşaklararası alanın mekansal alanın başında öğretmenler odası gelmektedir. Britland (2012), öğretmenler odasının öğretmenler için çalışma alanı, buluşma yeri ve mesleki roller bakımından gelişim gösterdikleri yerler olduğundan bu mekanların desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler odası gibi mekanların farklı kuşaktan öğretmenlere hitap edecek şekilde tasarım ve düzenlemelerinin yapılması, farklı kuşaktan öğretmenlerin bu alanlarda daha fazla bir araya gelme çabalarına neden olabilir.

Kuşak farkı gözeterek yapılan kuşaklararası alana ilişkin bir çalışma örneği Tane (2019: s.89) tarafından yapılmıştır. Tane, farklı kuşakların sendikalardan beklentilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda X kuşağının sendikaları hak arama yeri olarak görürken, Y kuşağındakilerin maddi imkanları geliştirecek bir organizasyon olarak gördükleri, her iki kuşağında sendikaların şeffaf ve demokratik

olmasını bekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Sendikalardan beklentiler farklı olsa da sendikalar hemen her kuşaktan öğretmenin yer aldığı bir kuşaklararası alandır.

Öğretmenlerin kuşaklararası alanda bulundukları resmi görev alanına ilişkin bir örnek hizmet içi eğitimlerdir. Saka (2005: s.6), Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin üretken- etkin bir çalışan (öğretmen- yönetici) geliştirilmesini, çalışanların yeteneklerinin tam olarak ortaya çıkarılmasını ve becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olunması amacıyla düzenlendiğini ifade etmiştir.

Demir (2016: s.195- 196) ise öğretmenlerin, mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik bilimsel ve sanatsal faaliyetlere (seminer, konferans, atölye çalışmaları vb) katılma; mesleki gelişim amacıyla meslektaşlarıyla işbirliği (görüşme, birlikte çalışma vb.) yapma; kurul, komisyon ve toplantılara katılma gibi resmi görevleri olduğunu belirtmiştir. Bu resmi görevler, farklı kuşaktan öğretmenlerin bir araya gelmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle resmi görevler atanırken, farklı kuşaktan öğretmenlere birlikte sorumluluk verilmesine dikkat edilerek kuşaklararası alanlar arttırılabilir.

Ay (2016: s.128) ise, öğretmenlerin informal ilişkilerinin yaşandığı mekanları okul içi ve okul dışı mekanlar olarak iki temada ele almıştır. Okul içi teması çerçevesinde öğretmenlerin okul içinde meslektaşlarıyla öğretmenler odası, kantin ve okul bahçesinde informal iletişimlerini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Okul dışı temasında ise kafe, restoran, ev ortamı, halı saha-spor salonu, park-piknik alanı, sinema, oyun salonu (tavla, okey, play station), sosyal medya, alış veriş merkezi (avm) sendika binası kategorileri elde edilmiştir. Okul dışı teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında öğretmenlerin daha çok kafe, restoran ve ev ortamında bir araya gelerek birlikte vakit geçirmek amacıyla, halı saha ve spor salonlarında spor yapmak ve piknik alanlarında gezmek, eğlenmek ve sosyal aktivite yapmak amacıyla bu mekânları tercih ettikleri görülmektedir. Bu kategorilerden yola çıkarak farklı kuşaktan öğretmenlerin informal ilişkilerini geliştirmek adına farklı alanlarda bir araya geldiklerini söylemek mümkündür.

Kuşaklararası alanın bir diğer teması olan zaman ise, öğretmenler açısından önemlidir. Hilsum ve Cane (1971), öğretmenlerin işleriyle ilgili çalıştıkları sürenin

%60'ını sınıflarında, %15'ini okulda ama sınıf dışında, %25'ini ise okul saatleri dışında geçirdiklerini belirtmişlerdir. Farklı kuşaktan öğretmenler sınıf dışında geçirdikleri zaman dilimlerini birlikte geçirebilecekleri şekilde tasarımlar yapılabilir.

Sanchez (2007: 11), farklı kuşaktan bireylerin diğer kuşaktan bireylerle iletişimlerini arttıracak fırsatlar yaratılırsa, bireylerin farklı kuşaktan bireylerle daha çok etkileşimin kuracaklarını belirtmiştir. Bu sonuç, kuşaklararası alanların ne kadar fazla oluşturulursa, farklı kuşaktan öğretmenlerin bir araya gelmelerine de o kadar fazla imkan verebileceği yönünde yorumlanabilir.

5.1.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Dayanışma Deneyimleri

Sınıf öğretmenlerine göre kuşaklararası dayanışma deneyimleri kişisel bağlamda dayanışma, örgütsel bağlamda dayanışma ve mesleki bağlamda dayanışma olarak üç temada toplanmıştır. Kişisel bağlamda dayanışma teması ö*ğretmenin sağlık durumu* ve *öğretmenin özel yaşamı* kategorilerinden*;* örgütsel bağlamda dayanışma teması *örgüt kültürüne uyma* ve *sosyal etkinliklerin düzenlenmesi* kategorilerinden; mesleki bağlamda dayanışma *öğretim yöntem ve teknikleri, belirli gün ve haftalar kutlama programlarını hazırlama, pano hazırlama, teknoloji kullanımı, veli/ öğrenci ile iletişim kurma, materyal kullanma/ temin etme, değerlendirme çalışmaları, bürokratik işlemler/ evrak hazırlama, sınıf defteri yazma, sınıf yönetimi,* o*kuma yazma öğretimi, mevzuat/ yönetmelik, plan (günlük/ yıllık) hazırlama* kategorilerinden oluşmaktadır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin kuşaklararası dayanışma dayanışma deneyimleri çok yüksek düzeydedir. Kuşaklararası dayanışmanın alt boyutlarında ise öğretmenlerin duygusal boyutunun ve dayanışmaya ilişkin olumsuz düşünceler boyutunun çok yüksek düzeyde; akademik boyutunun ise yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Öğretmenler arasındaki kuşaklararası dayanışma en çok mesleki açıdan teknoloji kullanma durumlarında gözlenmektedir. Alanyazında öğretmenler arasındaki dayanışmanın olumlu sonuçlarını sunan araştırmalar vardır. Örneğin Wong (2004), öğretmenler arasında dayanışma olması gerektiğini, meslektaşlarıyla etkileşimin ve yönetimin desteğinin olduğu okul iklimlerinde başarının da beraber geleceğini belirtmiştir. Bu durum, farklı kuşaktan öğretmenlerin bulunduğu,

kuşaklararası dayanışmanın hakim olduğu okul iklimlerinde de başarının artacağı şeklinde genellenebilir.

Sanchez ve Newman (2009: s.41) ise; yardım, destek ve işbirliği ve hatta karşılıklılığın, kuşaklararası programlarda kurulan ilişkilerle ilgili eylemler olarak kuşaklararası dayanışmayı karakterize eden terimler olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenler arasında yardıma ihtiyaç duyulan durumları belirlemek adına öğretmenlerin ilk mesleğe başladıklarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin araştırma sonuçları öne çıkmaktadır. Örneğin, Kozikoğlu (2016: s.36) mesleğe yeni başayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri; öğretimin planlanması ve uygulanması, öğretmen- öğretmen, veli ve müdürlerle olan iletişim, okulun fiziki yapısı ve imkanları, mesleki gelişim noktasında yasal hak, ödev ve sorumluluk bilgisi şeklinde sıralamıştır. O halde bu durumlarda kuşaklararası dayanışmanın beklendiğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde, Moolvey ve Cooper (2009) da çalışmalarının sonucunda, öğretmenler arasındaki meslektaş dayanışmasının, tecrübeli öğretmenler açısından faydalı ama zorunlu olmadığı; oysa mesleğe yeni başlayan bir öğretmen için oldukça önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bunun nedeni, deneyimli bir öğretmenin en azından kendi tecrübeleriyle kendini geliştirmiş olması, kuşaklararası dayanışma deneyimlemesi halinde daha da geliştirmiş olacağı; oysa yeni göreve başlayan bir öğretmenin ise çok fazla bilgi ve tecrübeye ihtiyaç duyması olabilir.

Bu sonuçlardan farklı olarak öğretmenler arasında dayanışmanın yaşanmadığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Cohen (2005), göreve yeni başlayan öğretmenlerin desteklenmek yerine dışlandıklarını ifade etmiştir. Aslında bu olumsuz durum sadece öğretmeni değil, okul başarısını da olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle farklı kuşaktan öğretmenler dayanışma içinde olarak hem kendilerinin, hem meslektaşlarının, hem de okullarının gelişimine katkıda bulunabilirler.

5.1.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Deneyimleri

Sınıf öğretmenlerine göre kuşaklararası bilgi paylaşımı deneyimleri gündem ile ilgili bilgilerin paylaşımı, kişisel bilgilerin paylaşımı ve mesleki bilgilerin paylaşımı olmak üzere üç tema elde edilmiştir. Gündem ile ilgili bilgilerin paylaşımı temasında g*üncel bilgiler*; kişisel bilgilerin paylaşımı temasında *öğretmenin özel*

yaşamına ilişkin bilgiler; mesleki bilgilerin paylaşımı temasında ise *öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, sorunlu öğrenci davranışlarına çözümler, okul kültürü, okuma yazma öğretimi, belirli gün ve haftalar kutlama programları, hizmetiçi eğitimler, materyal hazırlama/ temin etme, ders içi/ ders dışı etkinlik düzenlemeleri, yönetmelikler/ mevzuat, iletişim yöntemleri, değerlendirme çalışmaları, mesleki tecrübeler* kategorileri elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerin kuşaklararası bilgi paylaşımı deneyimleri çok yüksek düzeydedir. Kuşaklararası bilgi paylaşımının alt boyutları incelendiğinde ise, öğretmenlerin uygulama topluluklarının çok yüksek düzeyde; yazılı katkılar ve kişisel etkileşim alt boyutunun yüksek düzeyde ve örgütsel iletişiminin orta düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

Araştırmanın sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası bilgi paylaşımı düzeylerine ilişkin sonucu Çelik (2019)'in araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çelik (2019), ilkokul, ortaokul ve orta öğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin kuşaklararası bilgi paylaşım düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Moolvey ve Cooper (2009) da deneyim sahibi öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaktan keyif aldıklarını, bu amaçla iletişime geçmekten hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Farklı kuşaktan öğretmenler arasında en çok mesleki bilgilerin, mesleki bilgilerden de öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi paylaşımlarının yaşandığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin Geeraerts, Vanhoof ve Bossche (2018: s.266) Flaman ortaöğretim öğretmenleri arasındaki bilgi ve tavsiye arayışlarını alan bilgisi, sınıf yönetimi, yeni öğretim teknikleri ve bilgisayar teknolojileri olmak üzere dört grupta sınıflandırmış, bu noktada kuşak farkının önemli bir belirleyici olduğunu saptamışlardır. Araştırmanın sonucunda konu bilgisi, sınıf yönetimi ve yenilikçi öğretim yöntemleri konularında yaşlı öğretmenlerden daha çok tavsiye istendiği, bilişim teknolojileri uygulamalarında ise kuşak farkına bakılmaksın her kuşak arasında tavsiye istendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. O halde özellikle teknoloji kullanımının hemen her kuşak

için yeni bilgilere ihtiyaç duyulan bir durum olduğu söylenebilir. Bunun nedeni, teknoloji kullanımının çok boyutlu ve sürekli yenilenmesi olabilir.

5.1.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kuşaklararası Öğrenme Deneyimleri

Sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşleri kişisel öğrenmeler ve mesleki öğrenmeler olarak iki temada incelenmiştir. Kişisel öğrenmeler teması *teknoloji kullanma* ve *üslup geliştirme kategorilerinden;* mesleki öğrenmeler teması *öğretim yöntem ve teknikleri*, d*ers içi etkinlikler (şarkı/ oyun)*, s*ınıf yönetimi*, v*eli iletişimi*, *deneyim kazanma*, *ev ziyareti uygulamaları*, p*lan (günlük/ yıllık) hazırlama, materyal temini/ kullanma, idari görevler, okuma yazma öğretimi, sosyal etkinlik düzenleme* kategorilerinden oluşmaktadır.

Araştırmaya göre, sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası öğrenme deneyimleri çok yüksek düzeydedir. Bu sonuç Kazak (2016) tarafından yapılan araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Kazak, ilkokul, ortaokul ve orta öğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu konuda araştırma yapan Çelik (2019) de yine ilkokul, ortaokul ve orta öğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma sonuçlarından farklı sonuçların ulaşıldığı araştırmalar da vardır. Örneğin Polat ve Kazak (2015), ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Burada sonuçlarının farklı çıkmasının nedeni, örneklemin sağlandığı okullardaki rekabet, işbirliği, farklılıklara saygı, kuşaklararası duyarlılık gibi önemli noktalarda yaşanan büyük farklardan etkilenmesi olabilir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin kuşaklararası öğrenme deneyimleri en çok mesleki öğrenmeler temasında, öğretim yöntem ve teknikleri ile sınıf yönetimi durumlarında yaşanmaktadır. Araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren araştırma sonuçları mevcuttur.

Örneğin Geeraerts, Tynjälä ve Heikkinen (2018: s.484; 488), öğretmenler arasında yaşanan kuşaklararası öğrenme deneyimlerine ilişkin yaptıkları araştırma

sonucunda yaşlı öğretmenlerden öğrenilenlere ilişkin pratik bilgiler, sınıf yönetimi, içerik bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, öz düzenleme, tutumlar ve eğilimler, öğretmen olma yolları ve topluluk oluşturma olmak üzere sekiz ana tema, genç meslektaşlardan öğrenme ile ilgili bilişim teknolojileri becerileri, yenilikçi öğretim yöntemleri, yenilikçi ders materyalleri üretme, tutumlar ve eğilimler ve öğretmen olmanın yolları olmak üzere beş ana tema belirlemişlerdir.

Avcı (2018: s.68- 69) ise, öğretmenlerin tercih ettiği hizmet içi eğitim konuları hakkında yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin yaş farkına göre teknoloji kullanımı noktasında, mesleki kıdeme göre de alan bilgisi noktasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kıdemi daha az olan öğretmenlerin alan bilgisi hakkında, yaş olarak daha ileri yaştaki öğretmenlerin teknoloji kullanımı hakkında eğitim alarak eksiklerini giderdiklerini belirtmiştir.

Bu araştırma sonuçlarının ortak noktası alan bilgisi ve sınıf yönetimi becerilerinin tecrübeyle daha çok kazanılabileceği, teknoloji kullanımı ve eğitimde yeniliklerin de eğitim ortamlarından uzak kalmadan kazanılabileceğidir. Dolayısıyla farklı kuşaktan öğretmenlerin istenirse birbirlerine çok fazla bilgi öğretebilecekleri söylenebilir.

Genel olarak araştırma sonuçlarını tartışabilmek adına kuşaklararası alan, kuşaklararası bilgi paylaşımı, kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası öğrenme kavramlarına ilişkin yapılan araştırmaların sınırlı olduğu, özellikle bu olguların deneyim ve düzeyleri ile birlikte ele alınmış araştırmalara rastlanmadığı görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın alanyazındaki eksikliğe katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan, Kuşaklararası Dayanışma, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ve Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu kısımda sınıf öğretmenlerine göre kuşaklararası alan, kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişkinin doğasına dair sonuçlar ilgili alanyazınla birlikte tartışılarak sunulmuştur.

5.1.2.1. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan ile Kuşaklararası Dayanışma Arasındaki İlişkinin Doğası

Araştırmanın nitel verilerinin analiziyle ortaya konan sonuçlardan birine göre, kuşaklararası alanların varlığı, kuşaklararası dayanışmaların gerçekleşmesini sağlamaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda, kuşak dostu okul modeline göre kuşaklararası alan ile kuşaklararası dayanışma arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durumda nitel ve nicel verilerin analiz sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir.

Araştırma sonuçları gibi öğretmenlerin bir arada oldukları alanların, öğretmenler arasındaki dayanışmaya etki ettiğine dair araştırmalar mevcuttur. Örneğin, İlhan (2013; s.vi) da bir kuşaklararası alan olan stajyerlik uygulamaları noktasında, stajyer özel eğitim öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonucunda mentorlük uygulamalarının öğretmeni; sınıf yönetimi, etkinlik planlaması, yöntem seçimi, davranış yönetimi, aile eğitimi gibi birçok konuda geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni, farklı kuşaktan öğretmenlerin bir araya gelip, birlikte çalışması durumunda, öğretmenlerin zayıf oldukları noktaları geliştirmelerinin daha kolay sağlanması olabilir.

Hunter, Rossi, Tinning, Flanagan ve Macdonald (2011)'a göre ise, öğretmenler odası sadece fiziksel bir mekan değil, orayı kullananlar açısından sosyal, kültürel ve duygusal işlevlere de yer veren ortamlardan biridir. Burada, kuşaklararası alan olan öğretmenler odasının, kuşaklararası dayanışmanın işlevlerine vurgu yapıldığı söylenebilir. Tatlıdil (2003) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğretmenler odasını, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde meslektaşlarıyla yardımlaştıkları bir iletişim mekanı olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Gençdal (2018: s.116) ise araştırmasında, okul binalarının daha üretken bir öğretim sağlanabilecek şekilde tasarlanmasının sonucunda öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının arttığı, bağlılığı artan öğretmenlerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Bu durumda kuşaklararası alanların tasarımının bile, kuşaklararası dayanışmayı etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

Pecchioni, Wright ve Nussbaum (2005: s.234), kuşaklararası dayanışmanın ancak kuşaklararası etkileşim ile oluşabileceğini belirtmiştir. Bu durumda kuşaklararası dayanışmanın sağlanması için etkileşime, etkileşimin gerçekleşmesi için de kuşaklararası alanlara ihtiyaç olduğu çıkarımı yapılabilir.

5.1.2.2. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan ile Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişkinin Doğası

Araştırmanın nitel verilerinin analizine göre, araştırmanın bir diğer sonucu kuşaklararası alanların varlığının kuşaklararasındaki bilgi paylaşımlarına zemin hazırladığı yönündedir. Nicel veri analizi sonuçlarında, kuşak dostu okul modeline göre kuşaklararası alan ile kuşaklararası bilgi paylaşımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda araşırmanın nitel verilerinin analiz sonucu ile nicel verilerin analiz sonucunun birbirini desteklediği görülmektedir.

Sanchez ve Newman (2009: s.45), kuşaklararası alanı, farklı kuşaklardan olan kişi veya grupların bilgi kümesi (teori, araştırma, uygulama) ve eylemler (özellikle kamu politikaları ve kuşaklararası programlar) potansiyelinden, paylaşım için bir buluşma yeri olarak tanımlamıştır. Bu tanımda kuşaklararası alanın kuşaklararası bilgi paylaşımı ile ne kadar yüksek derecede ilgili olduğu görülmektedir.

Alanyazında daha çok öğretmenler odasındaki paylaşımlar incelenmiştir. Öğretmenler odasının da kuşaklararası bir alan olmasından dolayı, kuşaklararası alanlarda, kuşaklararası bilgi paylaşımlarının deneyimlendiğini söylemek mümkündür. Örneğin Töremen (2004), öğretmenlerin öğretmenler odasını, öğretmenler arasında bilgi ve becerilerin kısmen aktarıldığı, sıkıcı bulunmayan bir ortam olarak betimlediklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmenler odası gibi bir kuşaklararası alanın, kuşaklararasında bilgi paylaşımının yaşanmasına imkan sağladığı söylenebilir. Clanfield ve Foord (2008)'a göre öğretmenler odası, çalışmaların yapıldığı, yeme içmenin olduğu, kişisel eşyaların saklandığı, bilgi patlamalarının yaşandığı, bilgi ve becerilerin paylaşıldığı alanlardır. Bu tanımda, öğretmenler odası bilgi ve becerilerin paylaşıldığı alanlar olarak tanımlandığından araştırma sonuçlarını desteklediği anlaşılmaktadır. Öğretmenler odasında konuşulan konular birçok araştırmanın konusu olmuştur. Örneğin,Yeşil ve Korkmaz (2012: s.119) öğretmenler arasında en çok konuşulan konuların; öğretmen- veli ilişkileri ile

öğrencilerin ekonomik durumunun eğitime etkisi olduğunu; Tatlıdil (2003**)** öğrenci davranış bozuklukları ve bunların giderilmesi, öğretmen maaşları ile eğitim öğretim etkinlikleri olduğunu belirtmiştir. Newman (1979) ise öğretmenler arasındaki konuşmaları lak lak etmek (günlük sohbetler), araştırma yapmak (bir sorununa çözüm bulmak), yumurtlamak (söylenmemesi gereken bir şeyi söylemek) ve düşünmek (aklından geçirmek) olarak gruplandırmıştır.

Kuşaklararası alanlar fiziki bir mekan olabileceği gibi, çevrimiçi bir ortam da olabilmektedir. Yeşilyurt (2019: s.55), yaptığı araştırmasının sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'yı öğretmenler arasında bağ kurulmasını sağlayan, bilgi, belge ve dökümanların öğretmenler arasında paylaşılmasına imkan tanıyan bir sosyal ortam olarak tanımladıklarını ifade etmiştir. Ciğerci (2016) ise araştırmasında, öğretmenlerin kullandıkları sosyal ağların iletişim, işbirliği, kaynak ve materyal kullanımına imkan verdiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı fiziki alanlar gibi sosyal alanlar ve çevrimiçi (sanal) alanlar da farklı kuşaktan öğretmenlerin bir araya gelme ve bilgi paylaşma ihtiyaçlarına cevap verebilir.

İlgili alanyazında yapılan çalışma sonuçların, öğretmenlerin bir arada oldukları alanlarda bilgi paylaşımını deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle kuşaklararası alanın, kuşaklararası bilgi paylaşımına imkan verdiği söylenebilir.

5.1.2.3. Sınıf öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Alan ile Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğası

Araştırmanın nitel verilerinin analizi sonucunda belirlenen bir diğer sonuca göre, kuşaklararası alanlar, kuşaklararası öğrenmelerin gerçekleşmesine zemin hazırlamaktadır. Ancak araştırmanın nicel verileri analiz edildiğinde ortaya çıkan sonuç, kuşak dostu okul modeline göre kuşaklararası alan ile kuşaklararası öğrenme arasında anlamlı bir bir ilişkinin olmadığı şeklindedir. Bu durumda nitel ve nicel verilerinin analizinin birbirini doğrulamadığı görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak, öğretmenlerin farklı kuşaktan öğretmenlerle bir araya geldikleri ortamlarda gizil öğrenme yaşadıkları, bu nedenle bunu anket sorularında yansıtamamış olmaları olabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmanın nitel verilerinin analizini destekleyen araştırma sonuçları mevcuttur. Örneğin Polat ve Çiçek (2015),

araştırmalarında ilköğretim okullarındaki öğretmenler arasında kuşaklararası öğrenmenin plansız (informal) olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda, öğretmenler arasında resmi yazılara gerek olmadan, öğretme- öğrenme durumlarının yaşanmasıyla da okullarda kuşaklararası öğrenmenin yaşanabileceği söylenebilir.

Wong (2004) ise, öğretmenlik için en iyi adaylık programlarının yeni ve deneyimli öğretmenlerin birbiri ile etkileşimde bulundukları öğrenme ortamlarında geliştiklerini ifade etmiştir. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, meslektaşlarıyla olan ilişkileri sonucunda meslekleri adına yeni beceriler kazanmalarında katkı sağladığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Shernoff, Maríñez-Lora, Frazier, Jakobsons, Atkins ve Bonner, 2011).

Saka (2005: s.6) da bir kuşaklararası alan olan hizmet içi eğitimlerin bir örgütte çalışan bireylerin bilgilerini arttırmak, becerilerini geliştirmek, işlerini daha iyi yapabilmeleri için geliştirmek, yönetici ve meslektaşlarıyla birlikte çalışma isteğini arttırmak ve iş gücünü yükseltmek amacıyla verildiğini ifade etmiştir.

Farklı kuşaktan öğretmenlerin bir araya gelmesiyle oluşan diğer bir kuşaklararası alan olan seminer ve toplantılar da öğretmenler adına kuşaklararası öğrenmelerin sağlanmasına katkı sağlamaktadır. Bu sonucu destekleyen araştırmalardan biri olan Eurodyce, (2010) raporu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlandığı bir etkinlik olarak her yıl üç kez okullarda düzenlenen ve katılımın zorunlu olduğu seminerler olduğunu belirtmiştir. Taş (2016: 132) ise, her öğretim yılı başında zümre öğretmenler, denetmenler, yöneticiler, zümre başkanları ve öğretemenlerin katılımı ile sene başı öğretmenler toplantısının düzenlendiğini ifade etmiştir. Bu toplantılarda, okul veya zümredeki öğretmenler kuşak farkına bakılmaksızın bir araya gelmekte ve genellikle yeni öğrenmeler deneyimlemektedirler.

Bir başka kuşaklararası alan olan sosyal ağlarda da öğrenmelerin gerçekleştiğini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Örneğin Ciğerci (2016) öğretmenlere altı hafta sosyal ağ kullanımını deneyimlettikten sonra yaptığı analiz sonucunda, öğretmenlerin sosyal ağlardaki tartışmalara katılarak, öğretim yöntem ve tekniği gibi konularda yeni bilgiler edindikleri sonucuna ulaşmıştır.

Geeraerts, Tynjälä ve Heikkinen (2018: s.491) öğretmenlerin genç meslektaşlardan öğrenmenin, gayri resmi etkileşimler ve mentorluğa katılım, konu ekibi toplantılarına ve atölye çalışmalarına katılma gibi resmi faaliyetler yoluyla gerçekleştiğini; yaşlı meslektaşlardan öğrenme için bu listeyi pedagojik seminerler ile genişletme, dijital öğrenme ortamlarından yararlanma ve olumsuz veya olumlu örneklerden veya deneyimlerden öğrenme şeklinde yeni yolların eklendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Sanchez ve Kaplan (2000: 476), yükseköğretimde çok kuşaklı sınıfların yaşam boyu öğrenme için önemli bir potansiyel olarak görüldüğünü ifade etmişlerdir. Bu durumda birden çok kuşağın bulunduğu sınıfların (kuşaklararası alan), kuşaklarası öğrenme için önemli bir etken haline geldiği söylenebilir.

5.1.2.4. Sınıf Öğretmenlere Göre Kuşaklararası Dayanışma ile Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişkinin Doğası

Elde edilen nitel verilerin analizine göre ortaya konan sonuçlardan bir diğeri, kuşaklararası dayanışmanın kuşaklararası bilgi paylaşımının gerçekleşmesi üzerinde etkili olduğu şeklindedir. Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda, kuşak dostu okul modeline göre, kuşaklararası dayanışma ile kuşaklararası bilgi paylaşımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu durumda nitel ve nicel araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir.

Araştırma sonucunu destekleyen araştırmalar da mevcuttur. Mesela Çoban (2005: s.168) tarafından yapılan meslektaş dayanışmasını, meslektaşların birbirlerine destek sağlaması, ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tekniklerin paylaşılması olarak tanımlandığını ifade etmiştir. Bu durumda meslektaş dayanışmasının bilgi paylaşımına zemin hazırladığı söylenebilir. Ayrıca Potter (1991) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, meslektaş gözlemi sonucunda, öğretmenlerin birbirlerine olumlu dönütler vererek birbirleriyle öğretim stratejileri ve tekniklerini paylaştıkları ortaya konmuştur. Bourne ve Hayes (2010), ise yaptıkları araştırma ile meslektaş rehberliğinin, öğretmenler arasındaki yardımlaşma, işbirliği ve öğrenmeyi artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalarda sözü geçen meslektaş gözlemi ve meslektaş rehberliği, öğretmenler arasında mesleki dayanışmanın deneyimlenmesine olanak

veren, aynı meslekten birinin, diğerini gözlemleyerek ona bilgisini aktardığı durumlar olarak ifade edilebilir.

Geeraertsa, Bossche, Vanhoof ve Moolenaarc (2017: s.94) çalışmalarında, farklı kuşaktan öğretmenler arasında yapılan tavsiye alış verişlerinin işbirliğini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada en çok tavsiye istenilen kuşağın orta kuşak olduğu sonucu da ortaya konmuştur. Bunun nedeni hem genç hem de yaşlı kuşağın ortasında olduğu için, iletişimin daha rahat kurulması olabilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak farklı kuşaktan öğretmenler arasında da yaşanan meslektaş dayanışmasının kuşaklararası bilgi paylaşımlarına zemin hazırladığını söylemek mümkündür.

5.1.2.5. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı ile Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğası

Araştırmanın nitel verilerinin analizinin bir diğer sonucu, kuşaklararası bilgi paylaşımlarının kuşaklararası öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkili olduğu yönündedir. Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda da, kuşak dostu okul modeline göre, kuşaklararası bilgi paylaşımı ile kuşaklararası öğrenme arasında anlamlı bir bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durumda araştırmanın nitel ve nicel verilerinin analiz sonuçlarının birbirini desteklediğini söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunu destekleyen başka araşırmalar da mevcuttur. Örneğin Çelik (2019), ilkokul, ortaokul ve orta öğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenler arasında kuşaklararası bilgi paylaşımı ile kuşaklararası öğrenme arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Polat ve Kazak (2015: 1200) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda okullarda etkin iletişim, molalarda eğitim ve öğretim ile ilgili konuşmalar, iyi eğitim uygulamalarını ve bilgilerini paylaşma vb. etkenlerin öğretmenler arasında kuşaklararası öğrenmeyi teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Beylon ve Lang (2017: 62), kuşaklararası öğrenme programlarına ilişkin yaptıkları araştırma sonucunda genç ve yaşlı kuşakların öğrenme alanlarını, müfredatlarını paylaşmanın, birlikte öğrenmeleri için zengin ve karşılıklı olarak destekleyici fırsatlar sunduğu ve aynı zamanda her iki kuşak için de yaşam boyu öğrenmeye örnek teşkil ettiği sonucuna varmışlardır.

Ayrıca Bratianu ve Leon (2015: s.552) da kuşaklararası öğrenmeyi farklı kuşaklararasındaki bilgi aktarılan süreç olarak tanımlamışlardır. Bu tanımdan yola çıkarak, kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kuşaklararasındaki bilgi paylaşımının bir öncül olduğu söylenebilir. Geeraerts, Tynjälä ve Heikkinen (2018: s.491) ise yaptıkları araştırmada farklı kuşaktan öğretmenlerin birbirlerinden öğrenme yolları olarak katılımcıların öğrenmelerinin, örneğin, tartışarak ve işbirliği yaparak, bilgi, bilgi ve deneyimleri paylaşarak, tavsiye ve yardım sağlayarak ve alarak, gözlemleri, yansıtarak, taklit ederek ve ayarlayarak gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu durumda kuşaklararasındaki bilgi paylaşımının, kuşaklararası öğrenmenin deneyimlenmesinde katkısının olduğu söylenebilir.

5.1.2.6. Sınıf Öğretmenlere Göre Kuşaklararası Dayanışma ile Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkinin Doğası

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen analiz sonuçlarından bir diğeri de kuşaklararası dayanışmanın yaşanmasının kuşaklararası öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkili olmasıdır. Araştırmanın nicel verilerinin analiz sonuçlarında da kuşak dostu okul modeline göre kuşaklararası dayanışma ile kuşaklararası öğrenme arasında anlamlı bir bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durumda araştırmanın nitel ve nicel verilerinin analiz sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir.

Araştırma sonuçlarını destekleyen başka araştırmalar da vardır. Örneğin, Novotny ve Brüknerova (2014: s.75), araştırmaları sonucunda daha çok etkileşimin ve katılımcıların işbirliği yapmaya istekli olmasını, kuşaklararası öğrenmeyi sağlayan bir yol olarak sayabileceklerini belirtmişlerdir. Rupcic (2017: s.137) ise, kuşaklararasındaki bilgi paylaşımına dayalı olarak gelişen kuşaklararası işbirliğinin, örgütsel öğrenmeler için temel olduğunu belirtmiştir. Bu durumda kuşaklararası dayanışma ile kuşaklararası öğrenme arasında ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Wong (2003)'e göre, eğitimin daha anlamlı olması için okul idarecileri ve rehber öğretmenler (mentor), yeni başlayan öğretmene destek olmalıdır. Böylece yaşanan dayanışma, mesleki öğrenmelerin artmasına yardımcı olmuş olacaktır.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ne kadar iyi olursa olsun, ilk göreve başladıklarında adaylık eğitimi almaktadırlar. Bunun nedeni öğretmenler arasındaki meslektaş dayanışmasının bir örneği olan adaylık eğitimi (mentörlük uygulamaları)

bireyin, mesleki olarak gelişmesinde etkili olmasıdır. Carter ve Francis (2001) adaylık eğitiminin (Mentorlük), son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan profesyonel hizmetlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Mentorlük uygulaması, meslektaş desteği, teknik tavsiyeleri ve sınıf yönetimine ilişkin temel becerilerin aktarılmasını kapsamaktadır (Athanases ve Achinstein, 2003). Öğretmenlerin meslektaş dayanışmasını yaşadıkları meslektaş gözlemi esnasında öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi alanında deneyim kazandıklarına (Hirsch, 2011); öğretmenler arasında iletişim ve problem çözme becerilerini arttırdığına (Doyle, 2012) yönelik araştırmalar mevcuttur. Cribbs (2009) ise meslektaş dayanışmasının yaşanmasına imkan veren meslektaş koçluğunun, mesleki uzmanlık bilgi ve becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alınarak, farklı kuşaktan öğretmenler ile yapılan kuşaklararası dayanışmanın, kuşaklararası öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

5.1.3. Araştırma Sonuçlarının Genel Değerlendirmesi

Araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığı zaman, öğretmenlerin mekansal, resmi görev, informal ilişkiler ve zaman bakımından kuşaklararası alanı; gündem ile ilgili bilgiler, kişisel bilgiler ve mesleki bilgilerin paylaşımı olarak kuşaklararası bilgi paylaşımını; kişisel, örgütsel ve mesleki bağlamda dayanışma ile kuşaklararası dayanışmayı; kişisel ve mesleki öğrenmeler olarak da kuşaklararası öğrenmeyi deneyimledikleri belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin kuşaklararası alanı kullanma sıklıklarının yüksek düzeyde; kuşaklararası bilgi paylaşımı, kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası öğrenme deneyimlerinin çok yüksek düzeyde olduğu tesbit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın nitel ve nicel sonuçları birbirini desteklemektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda kuşaklararası alanın kuşaklararası dayanışma, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası öğrenme üzerinde etkili olduğu; kuşaklararası dayanışmanın kuşaklararası bilgi paylaşımı üzerinde etkili olduğu; kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası bilgi paylaşımının kuşaklararası öğrenme üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ortaya çıkan sonuçlar ise, kuşaklararası alan ile kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası bilgi paylaşımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, buna karşın kuşaklararası alan ile

kuşaklararası öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; kuşaklararası dayanışma ile kuşaklararası bilgi paylaşımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu; kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası bilgi paylaşımı ile kuşaklararası öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durumda araştırmanın nitel ve nicel bölümlerine ilişkin sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; araştırmanın nicel bölümünün, nitel bölümünü büyük oranda desteklediği görülmektedir.

Araştırmanın sonucuna ilişkin genel olarak, kuşaklararası alanın kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası dayanışmayı desteklediği, kuşaklararası dayanışmanın kuşaklararası bilgi paylaşımını desteklediği; kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası dayanışmanın, kuşaklararası öğrenmeyi desteklediği ifade edilebilir.

Bu sonuca göre, farklı kuşaktan öğretmenlerin bir arada olduğu alanlarda, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, kuşak farkı bulunan öğretmenler arasında dayanışmanın ve bilgi paylaşımının deneyimlenmesi gerektiği söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarını destekleyen başka araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Polat ve Çiçek (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, farklı kuşaklara karşı önyargıların olmadığı, kuşaklararası dayanışma, bilgi paylaşımı ve öğrenmeye değer verilen okul iklimlerinde kuşaklararası öğrenmenin daha işlevsel olduğu, araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Farklı kuşaklararasında yapılan bilişim ve iletişim teknolojisi kullanımı noktasında yapılan eğitim sonucunda, kuşaklararası öğrenme sağlanırken, kuşaklararararası dayanışmanın arttığı; kuşaklararasında bilgi ve deneyim paylaşımlarının yaşandığı gözlenmiştir (Patrício ve Osório, 2012: s.292). Burada verilen eğitimin kuşaklararası alanı temsil ettiği, bu esnasında kuşaklararası dayanışmanın ve kuşaklararası bilgi paylaşımının da gerçekleşmesiyle birlikte kuşaklararası öğrenmenin de deneyimlendiği söylenebilir. Bunun nedeni, kuşaklararası alanın bu deneyimlerin başlamasına fırsat verecek ortam olması olabilir.

Bratianu ve Leon (2015)'un çalışmasının sonucu ise, çalışmanın nitel bölümdeki sonucunu desteklemektedir. Kuşaklararası öğrenmeyi arttırmak için mentorlük, farklı kuşaktan bireylerden oluşan araştırma ekipleri ve kuşaklararası

yaratıcılık atölyelerinin en çok kullanılan yöntemler olduğudur. Burada mentorlük kuşaklararası dayanışmaya dahil olmakla birlikte ekipler ve atölyeler ise kuşaklararası alanlara dahil olmaktadır. Bu durum kuşaklararası alan ve kuşaklararası dayanışmanın kuşaklararası öğrenme üzerindeki etkisini göstermektedir. Oysa bu çalışmada kuşaklararası alanın kuşaklararası öğrenme üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Harvey (2012: s.403) de yapılan araştırmalar sonucunda coğrafi (uzamsal) yakınlığın öğrenme için gerekli etkileşimleri desteklese de her zaman bilgi paylaşımını (aktarımını) desteklenmediğinin gösterildiğini ifade etmiştir.

Genel çerçevede araştırmanın nitel ve nicel bölümlerine ilişkin sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan durum şu şekildedir: Nitel bölümde ortaya konan "Kuşak Dostu Okul Modeli"nde kuşaklararası alanın kuşaklarası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası dayanışmanın gerçekleşmesinde etkili olduğu, kuşaklararası dayanışmanın kuşaklararası bilgi paylaşımının gerçekleşmesinde etkili olduğu, kuşaklararası bilgi paylaşımı ve kuşaklararası dayanışmanın kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olduğu sonuçları nicel sonuçlarla desteklenmiştir. Nicel sonuçların nitel sonuçları desteklemediği tek durum, kuşaklararası alanın kuşaklararası öğrenmenin gerçekleşmesi üzerinde etkisinin olmasıdır. Bu durumda nitel ve nicel sonuçların birbirini büyük oranda desteklediği görülmektedir. Ayrıca nitel bölümde ortaya konan "Kuşak Dostu Okul Modeli" nicel bölümde elde edilen veriler ışığında tekrar düzenlenerek son şeklini almıştır. Böylece "Kuşak Dostu Okul Modeli" alanyazına kazandırılmıştır.

Araştırmaya ait sonuçlarla birlikte "Kuşak Dostu Okul Modeli" geliştirilmiştir. İlgili alanyazında bu kavramların hepsinin birlikte ele alındığı bir çalışma ve modele rastlanmamıştır. Bu nedenle nitel araştırma bölümündeki sonuçlara dayanarak oluşturulan ve nicel bölümde test edilerek doğrulanan modelin, alanyazına büyük katkısı olacağı düşünülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler:

Bu araştırmada nitel verilerin analizi sonucunda ortaya konan model, nicel bölümde model yapısının ve değişkenleri arasındaki ilişkilerinin de test edilmesiyle sonlanmıştır. Araştırma sonunda "Kuşak Dostu Okul Modeli" ortaya konmuştur. Kuşak Dostu Okul Modeli incelendiğinde kuşaklararası alanın, kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası bilgi paylaşımına etki ettiği, kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası bilgi paylaşımının kuşaklararası öğrenmeye etki ettiği anlaşılmaktadır. Bu durumda modele göre, nihai hedef öğretmenler arasındaki kuşaklararası öğrenmeyi arttırmaktır. Öğretmenlerin kuşaklararası alanı kullanma sıklıklarının artması, kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası bilgi paylaşımı düzeylerinin artmasına; kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası bilgi paylaşımı düzeylerinin artması ise kuşaklararası öğrenme düzeylerinin artmasına zemin hazırlayacaktır. Bu bağlamda uygulayıcılara öneriler her bir kavramın artmasına yönelik sunulmuştur.

1. Kuşaklararası alanlar arttırılarak kuşaklararası daynışma ve kuşaklararası bilgi paylaşımı arttırılabilir. Bu amaçla;

- Okul içinde ve okul dışında; resmi veya gayri resmi yollarla daha çok kuşaklararası alanların oluşturulması sağlanabilir.
- Farklı kuşaktan öğretmenlerin bir arada bulunma sıklıklarını arttırabilmek adına öğretmenler odası veya bahçe daha cezbedici şekilde tasarlanabilir.
- Farklı kuşaktan öğretmenleri bir arada tutacak spor müsabakaları, bilgi yarışmaları, müzik dinletileri, aylık yemek programları, il içi/il dışı geziler gibi etkinlikler düzenlenebilir.
- Komisyon seçimlerinde kuşak farklılıklarına dikkat edilebilir.
- Belirli aralıklarla okul içinde toplantılar yapılabilir.

2. Kuşaklararası dayanışmayı arttırılarak kuşaklararası öğrenme arttırılabilir. Bu amaçla;

- Farklı kuşaktan öğretmenleri ortak amaç çerçevesinde birleştirecek proje, etkinlik, kutlama programı vb. oluşturulabilir.
- Okul adına düzenlenen projelerde, belirli gün ve haftalar kutlama görevlerinde, pano hazırlıklarında, kulüp faaliyetlerinde farklı kuşaktan öğretmenlerin birlikte görev almaları teşvik edilebilir.
- Stajyer öğretmene daha deneyimli danışman öğretmen atanabilir.
- Okul içinde mentorlük veya tersine mentorlük uygulamaları gelenekselleştirilebilir.

3. Kuşaklararası bilgi paylaşımını arttırılarak kuşaklararası öğrenme arttırılabilir. Bu amaçla;

- Okulların rekabetçi değil paylaşımcı bir iklime sahip olması için düzenlemeler yapılabilir.
- Farklı kuşaktan öğretmenlerin bilgi paylaşmalarına imkan veren formal veya informal yollar üretilebilir.
- Öğretmenlerin hazırladıkları çalışma kağıtları, alıştırmalar, ev ödevleri, konu anlatım kağıtları gibi materyallerin öğretmenler odası/ fotokopi odası gibi bir alanda belli bir sistem içinde depolaması sağlanarak, ihtiyacı olan öğretmenin erişimine açılabilir.
- Zümre toplantıları, kurul toplantıları gibi öğretmenlerin fikirlerini söyleyebilecekleri ortamlar daha kısa sürelerde tekrar oluşurulabilir.

4. Kuşaklararası öğrenmeyi arttırma amacıyla;

- Öğretmenlerin soru sormaktan çekinmeyecekleri, yeni öğrenmelere açık bir okul iklimi oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri teşvik edilebilir.

- Güven ortamı oluşturularak, boş dersi olan öğretmenin çekinmeden başka sınıflarda ders dinleyebilmesi teşvik edilebilir.

- Her kuşağın kendine özgü hayat felsefesi, çalışma biçimi, ifade şekli ve okula katkısı olduğu unutulmadan, her kuşaktan öğretmenin kendini değerli hissedebileceği ortamlar oluşturulabilir.

- Farklı kuşaktan öğretmenleri de bir arada idare etmek, farklılıkların yönetimi alanında bir gereklilik olduğundan, gerekirse bu konuda eğitim alınabilir.

- Kuşaklararası farklılıklara ilişkin öğretmen ve yöneticilerin uzman kişilerden seminerler almaları sağlanabilir.

5.2.2.Araştırmacılara Öneriler:

1. Bu araştırma sadece örneklem ve kapsadığı evrenle sınırlıdır, bölge ya da ülke baz alınarak genelleştirilebilir.

2. Bu araştırma sadece ilkokul öğretmenleri ile sınırlıdır, okul öncesi, orta okul, lise veya üniversitede çalışan eğitimcilerle genişletilebilir.

3. Araştırmadaki dört kavrama (kuşaklararası alan, kuşaklararası bilgi paylaşımı, kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası alan) ilişkin algılarına ve kullanma düzeylerine cinsiyet, branş, kuşak, tükenmişlik düzeyi….vb. gibi değişekenlerin etkisi karşılaştırılabilir.

4. Araştırmadaki dört kavramı (kuşaklararası alan, kuşaklararası bilgi paylaşımı, kuşaklararası dayanışma ve kuşaklararası alan) etkileyebilecek okul iklimi, liderlik türü, farklılıkların yönetimi, farklılıklara duyarlılık gibi değişkenlerin etkisi de dahil edilebilir.

5. Sadece kuşaklararası alan, sadece kuşaklararası bilgi paylaşımı, sadece kuşaklararası dayanışma veya sadece kuşaklararası öğrenme kavramları nicel/ nitel/karma yöntemle araştırılabilir.

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

Arbuckle J. L. (2007). Amos 16.0 User's Guide, Spring House, P.A: Amos Development Corporation, USA.

Arıkan, R. (2007). Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama. (6. Baskı). Ankara: Baran Ofset.

Atak, N. Ü. (2016). X-Y-Z kuşakları ve kuşaklararası farklılıkların yönetimi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Aziz, A. (1990). Araştırma yöntemleri teknikleri ve iletişim. Ankara: ILAD Yayınları, No:3.

Bailey, K. D. (1982). Methods of social research. (2. Baskı). New York: The Free Press.

Balcı, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Barutçugil, İ. (2002). Eğitimcinin eğitimi. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Bayram, N. (2016). Yapısal eşitlik modellemesine İlişkin Amos Uygulamaları. (3. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Baugh, S. G. ve Sullivan, S. E. (2008). "Maintaining focus, energy and options over the career. A valume in research careers.*"* Carlotte N.C. IAP: Information Age Publishing.

Berelson B (1952) Content analysis in communication research. Glencoe: Free Press.

Bernard, J.M. ve Goodyear, R.K. (1992). Fundamentals of clinical supervision. Boston, MA: Allyn ve Bacon.

Blumberg, A. (1986). Supervisor and teachers a private cold war. California: Mr Cutrhan Publishing.

Bollen, K.A. ve Long, J.S. (Eds.), Testing structural equation models, Beverly Hills, CA: Sage.

Browne, M.W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Şu kitapta: Ed. K. A. Bollen ve J. S. Long, Testing structural equation models, Newbury Park, CA: Sage, 136- 162.

Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Byrne, B.M. (2006). Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bryne, B. M. (2010). Structural equation models: Introduction to latent variables. Şu kitapta: 11. ECAS kurs programı, France- Grenoble, 1-97.

Cartwright, D. P. (1953). " Analysis of qualitative material." Şu kitapta: Ed. L. Festinger and D. Katz , Research Methods in the Behavioral Sciences , Holt, Rinehart and Winston, New York, 421-470.

CEDEFOP, 2012. Working and ageing. The benefits of investing in an ageing workforce. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CHSRF (2003). The theory and practise of knowledge broking in Canada's health system. Ottowa: Canadian Health Servises Research Foundation.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research methods in education. *(*5. Baskı). London and New York: Routledge Falmer.

Creswell, J. W. (2015). A concise introduction to mixed methods research. Washington DC: Sage.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015*).* Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi [Designing and conducting mixed methods research] (2. Baskı). (Çev: Y. Dede, ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çömlekçi, N. (2001). Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.

Dixon, N.M. (2000). Common knowledge: how companies thrive by sharing what they know. Boston: Harvard Business Press.

Dönmez, B. (2004). "Bir eğitim kurumu olarak okul." şu kitapta: Ed. Y. Özden. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Feiman Nemser, S., Carver, C., Schwille, S. ve Yusko, B. (1999). Beyond support: taking new teachers seriously as learners. Şu kitapta (Ed.)Marge Scherer. A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers, 3-12. Association For Supervision And Curriculum Development, USA.

Field, A. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS statistics. Sage Publications.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (7. Baskı). New York: McGraw-Hill.

Gadsden, V. L. ve Hall, M. (1996). Intergenerational learning: a review of literature, natioanl center of fathers anf families. (2.Baskı). Philadelphia.

Garling, T. ve Golledge, R. G. (1989). Environmental perception and cognition. Advances in environment, behavior and design. (2. Baskı). E. H. Zube ve G. T. Moore. New York: Plenum Press.

Groff, R. T. ve Jones P. T. (2003). Introduction to Knowledge Management: KM in Business. USA: Elsevier Science.

Harrington, D. (2009). Confirmatory Factor Analysis. New York: Oxford University.

Houser, J. (2015). Nursing research: reading, using, and creating evidence. (3. Baskı). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.

Igloo. (2008). "International learning in organizations. Summary of the literature report." (Igloo Project, 134587- LLP- 2007- AT- Grundtving- GMP). Innsbruck: Reingard Spannring University.

Judd, C. S ve Kidder L. (1991). Research methods in social relations. International education. (6. Baskı). Fort Worth et al: Harcourt Brace Jonavovich College Publishers.

Kandemir, A. Ş. (2016). Yapısal eşitlik modeli boş zaman aktivitesinin yaşam tatmini üzerine etkisi. Ankara: Gazi Kitabevi.

Kaplan, M., Thang, L. L., Sanchez, M. ve Hoffman, J. (2016). Intergenerational contact zones a compendium of applications. Penn State Extension.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kline, R.B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York: The Guilford Press.

Koçel, T. (2014). İşletme yöneticiliği. (15. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Krippendorff, K. (1980). Content analysis: an introduction to is methodology. Sage: Beverly Hills.

Liebowitz, J. (2009). Knowledge retention: strategies and solutions. Boca Raton: Azerbach Publications.

Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). Yapısal eşitlik modellemesi LISREL uygulamalari. Ankara: Detay Yayıncılık.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2. Baskı). California: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı İlgili Mevzuat (2000). 21308, 11868, 2423 Sayılı Kanunlar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Moos, R. H. ve Lemke S. (1984). "Supportive Residential Settings for Older People." In Elderly People and the Environment." 7. Sayı. Şu kitapta: Ed. I.

Altman, M. P. Lawton ve J. F. Wohlwill. Human Behavior and Environment: Advances in Theory and Research. New York, NY: Plenum Press.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., Barrett, K. C. (2011). IBM SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation. New York: Routledge.

Mulvey, J. D. ve Cooper, B. S. (2009). Getting and keeping new teachers: Six essential steps from recruitment to retention. INC: Rowman ve Little Field Publishers.

Nonaka, I. ve Takeuchi, H. (1995). The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York, NY: Oxford University Press.

Nonaka, I., Kolhbacher, F. ve Holden, N. (2006). Aging and Innovation: Recreating and Refining High- Quality Tacit Knowledge Through PhroneticLeadership. Atlanta: Paper Presented at the Annual Meeting of the Academy of Management (ADM).

Pastalan, L. A. ve Carson D. H. (1970). Spatial behavior: An overview. Spatial behavior of older people. Şu kitapta: Ed. L. A. Pastalan ve D. H. Carson. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Pecchioni, L. L., Wright, K. B. ve Nussbaum, J. F. (2005). Life- Span Communication. L. E. A: NewJersey, Routledge Taylor ve Francis Group.

Pedhazur, E.J. (1997). Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction.(3. Baskı). Ft. Worth, TX: Harcourt Brace.

Peterson, D.P. (1995). Teacher evaluation: A Comprehensive Guide to New Directios and Practices. (2. Baskı). California: Corvin Press.

Polanyi, M. (1966). The Tacit Dimension, Garden City, New York: Doubleday ve Company.

Polat, S., Arslan, Y., Günçavdı, G., Çiçek, H. Ve Kazak, E. (2016). Okullarda kuşaklararası öğrenme. Ankara: Pegem Akademi.

Polat, S. ve Çiçek, H. (2015). Öğretmenler arasında kuşaklararası öğrenmenin önündeki engeller. Şu kitapta: 10. Ulusal Eğitim Kongresi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Saint-Onge, H. (1999). Tacit knowledge: the key to the strategic alignment of intellectual capital. Şu kitapta: Ed. M. H. Zack. Knowledge and Strategy, Elsevier Group.

Senge, Peter M. (1993). Beşinci Disiplin, (Çev. İldeniz Ayşegül ve Ahmet Doğukan). İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.

Sergiovanni, S. ve Starratt, R. (1988). Supervision human perspectives. Newyork: Mc Grown Hill Publishing.

Steers, R. M. (2002). "Antecedents and outcomes of organizational commitment." Şu kitapta: Ed. C. R. Cooper. Fundemantals of Organizational Behavior. London: Sage.

Strauss, A. L. ve Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.

Streubert, H. J. ve Carpenter, D. R. (2011). Qualitative research in nursing. (5. Baskı). Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.

Şahin, G. ve Palta, A. (2018). "Öğretmen Meslektaş Dayanışmasına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Üzerine Bir Araştırma." Şu kitapta: Ed. Şahin, H., Temizer, A. ve Premovic, M. Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar. Cetinje, Montenegro: Ivpe.

Şimşek, Ö.F. (2007). "Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tabachnick, B. G. ve Fideli, L.S. (2001). Using Multivariate Statistics (4. Baskı). Boston: Ally And Bacon.

Tabachnick, B. G. ve Fideli, L.S. (2007). Using Multivariate Statistics (5. Baskı). Boston: Ally And Bacon.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). Using multivariate statistics (6. baskı). Boston: Ally And Bacon.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6. baskı). Boston: Pearson Education.

Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approachs. Thousand Oaks, CA: Sage.

Taymaz, H. (2003). İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Türk, A. (2013). Y Kuşağı. İstanbul: Kafekültür Yayıncılık.

Vanderbeck, R. M. ve Worth, N. (2014). Intergenerational Space. London: Routledge.

Vernon, A. E. (1999). Designing for change: attitudes toward the elderly and intergenerational programming. Şu kitapta: Ed. Kuehne V.S. Intergenerational Programs: Understanding what we have created, 161-173. New York: Haworth.

Wan, T. T. (2002). Evidence-Based health care management: multivariate modeling approaches. Springer: Netherlands.

Yeates, M. (1979). The need for environmental perspectives on issues facing older people. Şu kitapta: Ed. S. M. Golant. Location and environment of elderly population. Washington, D.C: H.V, Winston ve Sons, 71- 80.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zempke, R., Raines, C. ve Filipczak, B. (2013). Generations at work: managing the clash of boomers, gen Xers, and gen Yers in the workplace. (2. Baskı). USA: Amacom.

2. Dergiler

Adıgüzel, B, Batur, H.Z. ve Ekşili, N. (2014). "Kuşakların değişen yüzü ve Y kuşağı ile ilgili ortaya çıkan yeni çalışma tazrı: mobil yakalılar. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(19), 165- 182.

Agyemang, F. G., Dzandu, M. D. ve Boateng, H. (2016). "Knowledge sharing among teachers: the role of the Big Five Personality traits." VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems, 46 (1), 64-84.

Altuntuğ, N. (2012). "Kuşaktan kuşağa tüketim olgusu ve geleceğin tüketici profili." Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4(1), 203- 212.

Argote, L., Beckman, S.L. and Epple, D. (1990), ''The persistence and transfer of learning in industrial settings'', Management Science, 36 (2), 140-154.

Arslan, A. ve Straub, S. (2014). Kuşak teorisi ve girişimcilik üzerine bir çalışma. 13. Ulusal İşletme Yönetimi Kongresi.

Athaneses, S. Z. ve Achinstein, B. (2003). "Focusing new teachers on ındividual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice." Teachers College Record, 105(8), 1486-1520.

Avcı, E. (2018). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydoğan, İ. ve Gündoğdu, F. B. (2006). "Kadın öğretim elemanlarının boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri." Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 217-232.

Ayhün, S. E.(2013). "Kuşaklar arasındaki farklılıkları ve örgütsel yansımaları." Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 93- 112.

Bagozzi, R.P. ve Yi, Y. (1988). "On the evaluation of structural equation models." Journal of the Academy of Marketing Science, 16(1), 74-94.

Bagozzi, R.P. ve Heatherton, T.F. (1994). "A general approach to representing multifaceted personality constructs: Application to state self-esteem." Structural Equation Model, 1(1), 35-67.

Banoğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı (Kağıthane İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baron, R.A. and Markman, G.D. (2000), ‘‘Beyond social capital: how social skills can enhance entrepreneurs’’, The Academy of Management Executive, 14 (1), 106-16.

Bengtson, V. L. ve Roberts, R. E. L. (1991). “Intergenerational solidarity in aging families: An example of formal theory construction”, Journal of Marriage and the Family, 53, 856- 870.

Bentler, P.M. ve Yuan, K.H. (1999). “Structural equation modeling with small samples: Test statistics.” Multivariate Behavioral Research, 34(2), 181-197.

Benshoff, J.M. ve Paisley, P.O. (1996). “The structured peer consultation model for school counselors.” Journal of Counseling and Development, 74(3), 314-318.

Beynon, C. ve Lang, J. (2018). “The More We Get Together, The More We Learn: Focus on Intergenerational and Collaborative Learning Through Singing.” Journal of Intergenerational Relationships, 16 (1-2), 45- 63.

Bjursell, C. (2015). “Advancing the field organizing for intergenerational learning and knowledge sharing.” Journal of Intergenerational Relationships, 13, 285–301.

Blakenship, S. ve Ruona, W. (2009). “Exploring knowledge sharing in social structures: potential contributions to an overall knowledge management strategy.” Advances in Developing Human Resources, 11.

Booker, R. W. (2015). Organizational Learning: Perspectives Regarding Knowledge Management and the Transfer of Tacit Knowledge from one Genaration to Another, Southeastern Baptist Teological Seminery Wake Forest Faculty, Doktora Tezi: North Carolina.

Boschma,R.A.(2005),‘‘Proximity and innovation: a critical assessment’’. Regional Studies, 39 (1), 61-74.

Bourne-Hayes, C. Y. (2010). Comparing Novice and Experienced Teachers on Attitudes About Peer Observation as Professional Development. Doktora tezi, Walden University: Minneapolis.

Boyd, D. (2008). American Teen Sociality in Networked Publics. Unpublished Doktoral Thesis, University of Berkeley: California.

Bratianu, C. ve Leon, R. D. (2015). “Strategies to enhance intergenerational learning and reducing knowledge loss: An empirical study of universities." VINE, 45(4), 551–567.

Brown, J. S. ve Duguid, P. (1998). “Organizing Knowledge.” California Management Review, 40(3), 90-111.

Brownell, P. ve Resnick, R. P. (2005). "Intergenerational-multigenerational relationships: Are they synonymous?" Journal of Intergenerational Relationships, 3(1), 67–75.

Büyüköztürk, Ş. (2005). "Anket geliştirme." Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 133-151.

Byrne, B.M. (2001). "Structural equation modeling with LISREL, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument." International Journal of Testing, 1(1), 55-86.

Can, R. (2014). "Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi". Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5(17), 111–127.

Cangur, S. ve Ercan, İ. (2015). "Comparison Model Fit Indices Used in Structural Equation Modeling Under Multivariate Normality." Journal of Modern Applied Statistical Methods, 14(1), 152- 167.

Carp, F. M. ve A. Carp (1984). "A complementary/congruence model of well-being or mental health for the community elderly." In Elderly People and the Environment, 7.

Carter, M. ve Francis, R. (2001). Mentöring and beginning teachers' workplace learning. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 29(3), 249-262.

Cherri Ho, C. Y. (2010). "Intergenerational learning (between Generation X&Y) in learning families: A narrative inquiry." International Education Studies, 3(4), 59-72.

Ciğerci, M. A. (2016). Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Sosyal Ağların Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.

Cohen, B. A. (2005). Enhancing The 'Learning Profession': Improving New teacher retention with teacher induction . Doktora tezi. University of Maryland at College Park, ABD.

Cohen, W.M. ve Levinthal, D.A. (1990). "Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation." Administrative Science Quarterly, 35(1), 128-152.

Cook, S.N.D. ve Brown, J.S. (1999). "Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing." Organization Science, 10 (4), 381-400.

Cribbs, R. G. (2009). The eEfect of Peer Coaching on the Practice of School Psychologists. Doktora tezi. University of West Georgia, Carrollton, Georgia, ABD, UMI: 3383964

Cross, R. ve Sproull, L. (2004). " More than an answer: information relationships for actionable knowledge." Organization Science, 15 (4), 446-462.

Çelik, Ç. (2019). Öğretmenler Arasındaki Kuşaklararası Bilgi Paylaşım Düzeyleri ile Kuşaklararası Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Çoban A. E. (2004). Meslektaş Dayanışma Boyutlarının Psikolojik Danışmanların Tükenmişliklerinin Farklı Boyutlar Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çoban, A. E. (2005). "Psikolojik Danışmanlar için Meslektaş Dayanışması." Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 167- 174.

Daloğlu, E. S. (2013). Çalışma algısı üzerine kuşaklararası bir analiz. Yüksek Lisans Tezi. Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Darling-Hammond, L. (2006). "Constructing 21st-century teacher education." Journal of Teacher Education, 57, 300–314.

Demir, C.G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Ders Dışı Zaman Kullanımları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. ve Cömert, M. (2008). "Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri." İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 55- 74.

Dixon, G., Mercado, A. ve Knowles, B. (2013). "Followers and generations in the workplace." Engineering Management Journal, 25(4), 62-72.

Doyle, M. J. (2012) Using peer-to-peer Observation to Improve Teacher Collaboration. Doktora tezi. Capella University, Minneapolis, ABD, UMI: 3544518.

Dursun, Y. ve Kocagöz, E. (2010). "Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: karşılaştırmalı bir analiz." Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 35: 1-17.

Dychtwald, K., Erickson, T. ve Morison, B. (2004). "It's time to retire retirement." Harvard Business Review, 82 (3), 48-57.

Edge, K. (2014). "A review of the empirical generations at work research: implications for school leaders and future research." School Leadership and Management, 34(2), 136-155.

Elmi, S. (2020). Intergenerational KnowledgeSharing: the Relationship Between Work Characteristics and Knowledge Sharing and The Moderating Effect of Age. Doktora Tezi. Alliant International University, San Diego, California.

Emery, T. ve Mudrajiza, S. (2015). "Measuring international financial support: analiysis of two cross- national surveys." Demographic Research, 33 (33): 951- 984.

Emhan, A. Mengenci, C. ve Uryan, Y. (2012). "Yapısal eşitlik modeli kullanılarak iş tatmini, örgüt bağlılığı ve çalışan katılımı kavramları aralarındaki ilişkilerin analizi: sağlık sektöründe görgül bir araştırma." Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24, 125- 140.

Feiman Nemser, S. (2001). "From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain practice." Teachers College Record, 103 (6), 1013-1055.

Feiman Nemser, S. (2003). "What new teachers need to learn." Educational Leadership, 60(8), 25-29.

Garrison, J. (1997). "An alternative to Von Glaserfled's subjectivism in science education: Dewey an social constructivism." Science and Education, 6, 301–312.

Garvin, David A. (1993). "Building a learning organization." Harvard Business Review, July-August, 75-85.

Geeraerts, K., Vanhoof, J.ve Bossche, P. (2016). "Teachers' perceptions of intergenerational knowledge flows." Teaching and Teacher Education, 56, 150- 161.

Geeraerts, K., Vanhoof, J. ve Bossche, P. V. (2018) "Teachers' intergenerational advice and information seeking: content matters!", Journal of Professional Capital and Community, 3(4), 256-271.

Geeraerts, K. Bossche, P., Vanhoof, J. ve Moolenaar, N. (2017). "Intergenerational professional relationships in elementary school teams: a social network approach." Frontline Learning Research, 5(2), 78- 98.

Geeraerts, K., Tynjälä, P. ve Heikkinen, H. L.T. (2018). "Intergenerational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues?" European Journal of Teacher Education, 41 (4), 479- 495.

Gençdal, G. (2018). İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Okul Binalarının Fiziksel Koşulları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Gerbing, D.W. ve Anderson, J.C. (1985). "The effects of sampling error and model characteristics on parameter estimation for maximum likelihood confirmatory factor analysis." Multivariate Behavioral Research, 20, 255-271.

Granovetter, M. (1985). "Economic action and social structure: the problem of embeddedness." American Journal of Sociology, 91(3), 481-510.

Greene, J.C., Caracelli, V,J. ve Graham, W.F. (1989). "Toward a conceptual framework for mixed- method evaluation designs." Educational Evaluation and Policy Analysis,11, 255- 274.

Guzman, G.A.C. ve Wilson, J. (2005). "The soft dimension of organizational knowledge transfer." Journal of Knowledge Management, 9(2), 59-74.

Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2006). "Bilgi yönetimi." Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4, 351- 371.

Hair, J. F., Babin, B. J. ve Krey, N. (2017). "Covariance- based structural equation modelling in the journal of advertisin." Review and Recommendations, 46 (1), 163- 177.

Hall-Phillips, A., Park, J., Chung, T. L., Anaza, N. A. ve Rathod, S. R. (2016). "I (heart) social ventures: Identification and social media engagement." Journal of Business Research, 69, 484-491.

Hall, P.V. ve Jacobs, W. (2010). "Shifting proximities: the maritime ports sector in an era of global supply chains." Regional Studies, 44 (9), 1103-1115.

Hamada, K. ve Yanagihara, M. (2016). "Intergenerational altruism and the transfer paradox in an overlapping generations model." The Quarterly Review of Economics and Finance, 59, 161– 167.

Harvey, J. (2012). "Managing organizational memory with intergenerational knowledge transfer." Journal of Knowledge Management, 16(3), 400–417.

Hazer, O. ve Özsungur, F. (2017). "Kuşaklararası işbirliği ve geronteknoloji." Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (11), 445- 472.

Hendriks, P. (1999). ''Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing.'' Knowledge and Process Management, 6 (2), 91-100.

Hilsum, S. ve Cane, B. S. (1971). "The teacher's day." Windsor, National Foundation for Educational Research.

Hirsch, L. J. (2011). Utilizing Peer Observation as a Professional Development Tool to Learn in Context. Doktora tezi. Northeastern University, Boston, Massachusetts, ABD, UMI: 3494486

Hoe, S.L. (2008). "Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique." Journal of Applied Quantitative Methods, 3(1), 76-83.

Hoyle, R. H. (2009). "The Structural Equation Modeling Approach: Basic Concepts and Fundemental Issues." Structural Equation Modeling, 1- 15.

Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). "Cutoff criteria for fit indekxes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives." Structurall Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6(1), 1-15.

Hunter, L. Rossi, T. Tinning, R. Flanagan, E. ve Macdonald, D. (2011). "Mesleki öğrenim yerleri ve mekanları: öğretmen adayını öğretmenin başlaması ve geçişi başlatan bir site olarak." Asya-Pasifik Öğretmen Eğitimi Dergisi, 39 (1), 33-46.

Ingram, P. ve Baum, J.A.C. (1997), ''Opportunity and constraint: organizations learning from the operating and competitive experience of industries." Strategic Management Journal, 18, 75-98.

In'nami, Y. ve Koizumi, R. (2013). "Structural Equation Modeling in Education Research." A Premier, Applying SEM in Educational Research and Practise, 23- 51.

Ivantsova, E. ve Sivén, T. (2016). Intergenerational Knowledge Sharing, within two case studies. Yüksek Lisans Tezi, Business and Economics Åbo Akademi University, Faculty of Social Sciences, Finland.

Işık, Z. (2009). A Conceptual Performance Measurement Framework for Construction Industry. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). "LISREL ve LISREL programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması." Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Değerlendirme Dergisi, 5 (2), 26- 42.

İlhan, S. G. (2013). Özel Eğitim Öğretmenlerine Sunulan Mentorluk Hizmeti (Bir Eylem Araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

İzmirlioğlu, K. (2008). Konumlandırmada Kuşak Analizi Yardımıyla Tüketici Algılarının Tespiti: Türk Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Javrh, P. ve Kalin, J. (2010). "Critically responsible teachers, schools' modernisation and intergenerational cooperation." Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 5006–5011.

Javrh, P. ve Kalin, J. (2010). "Critically responsible teachers, schools' modernisation and intergenerational cooperation." Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 5006–5011.

Kaplan, M., Liu, S-T. ve Steinig, S. (2005). "Intergenerational approaches for environmental education and action." Sustainable Communities Review, *8*(1), 54–75.

Karaaslan, S. (2014). Kuşaklararası farklılıkları örgütler üzerinden anlamak: bir alan araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M. ve Çelikkaleli, Ö., (2014). "Genel Ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi." Eğitim ve Bilim, 39 (171).

Karaoğlu, Ö. (2010). Matematik Öğretmen Adaylarının Anahtar Nokta ve Fikirlerle Desteklenmiş İspatları Yapabilme Performansları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasu, F. , Aylaz, R. ve Dadük, S. (2017). "X ve Y Kuşağı: Hemşirelerde meslektaş dayanışması ve iş doyumu arasındaki ilişki." Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi (HSP), 4(3): 180- 189.

Karataş, İ.H. (2012). "Gönüllü öğretmenin öğretmenler odasındaki rolü." Öğretmenler Odası Dergisi, (3).

Karlsen, J.T. ve Gottschalk, P. (2003). "An empirical evaluation of knowledge transfer mechanisms for IT projects." Journal of Computer Information Systems, 44, 112-119.

Kasl E, Marsick V.J.ve Dechant, K. (1997). "Teams as learners: A research based model of team learning." The Journal of Applied Behavioral Science, 33, 227–246.

Kaynak, Z. N. (2012). Yapısal Eşitlik Modelleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kazak, E. (2016). Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okulda Kuşaklararası İklim ve Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Keleş, H. N. (2011). "Y kuşağı çalışanlarının motivasyon profillerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma." Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3(2), 129-139.

Klein, J. ve Orly Shapira-Lishchinsky, O. (2016). "Intergenerational sharing of knowledge as means of deepening the organisational learning culture in schools." School Leadership and Management, 36(2), 133-150.

Kozikoklu, İ. (2016). Öğretimin İlk Yılı: Mesleğin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler, Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri ve Mesleğe Adanmışlıkları. Doktora Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Köse, E. K. Ve Güçlü, N. (2017). "Okul müdürlerinin liderlik stilleri, okullarda karara katılım ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiler." Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (2), 209- 224.

Küçük, M. Ayvacı H.ve Ş., Altıntaş, A. (2004). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kwan, M.M. ve Cheung, P.K. (2006). "The knowledgetransferprocess: from fieldstudies to technology development." Journal of Database Management, 17, 16-32.

Lahti, R. ve Beyerlein, M. (2000). "Knowledge transfer and management consulting: a look at the firm", Business Horizons, 43(1), 65-74.

Layne, M. R. (2009). Supporting Intergenerational Interaction: Affordance of Urban Public Space. Doktora tezi. North Carolina State Üniversitesi, Raleigh, North Carolin.

Lester, S., Standifer, R., Schultz, N., ve Windsor, J. (2012). "Actual versus perceived generational differences at work: An empirical examination." Journal of Leadership and Organizational Studies, 19(3), 341-354.

Lotfi, A., Kabiri, S. ve Ghasemoğlu, H. (2013). "Değerler Değişimi ve Kuşaklararası Çatışma: İran Khoy Kenti Örneği." Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2), 93- 113.

MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Potvin, W. C., Brooker, M. ve Tero, C. (2010). "Australian Perspectives: Community Building Through Intergenerational Exchange Programs." Journal of Intergenerational Relationships, 8 (2), 113-127.

Mannion, G. (2012). "Intergenerational Education: The Signifciance Of Reciprocity and Place." Journal o Intergenerational Relationship, 10 (4), 386- 399.

Massey, D. (2004). "Geographies of responsibility." Geografiska Annaler B, 86(1), 5–18.

McNichols, D. (2010). "Optimal knowledge transfer methods: a Generation X perspective." Journal of Knowledge Management, 14 (1), 24-37.

Memduhoğlu, H. B. ve Kuşci, E. (2012). "Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme." İlköğretim Online, 11 (3), 748- 761.

Meyer, P. (2002). ''Improvisation power.'' Executive Excellence, 19 (12), 17-18.

Murayama, Y., Yasunaga, H. O. M., Nonaka, K., Takeuchi, R., Nishi, M., Sakuma, N., Uchida, H., Shinkai: ve Fujiwara, Y. (2015). "The effect of intergenerational programs on the mental health of elderly adults." Aging ve Mental Health, 19 (4), 306-314.

Nahapiet, J. ve Ghoshal, S. (1998). ''Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage.'' Academy of Management Review, 23 (2): 242-266.

Newman, K. K. (1979). "Teachers' lounge talk: Hidden messages. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies." Issues and Ideas, 53, (2), 69-71.

Newman, S. ve Hatton- Yeo, A. (2008). "Intergenerational learning and the contributions of older people." Ageing Horizons, 8, 31-39.

Novotný, P. ve Brücknerová, K. (2014). "Intergenerational learning among teachers: An ınteraction perspective." Studia paedagogica,19(4).

Öneren, M. (2008). "İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı." Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (7), 163- 178.

Özçelik, F. (2015). Kuşaklararası motivasyon farklılıklarının iş tatmininin etkisine yönelik bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özkan, F. (2020). Farklılıkların Yönetimi ile Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişki: Ünye'deki Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okullarda Yapılan Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Passey, D. (2014). “Intergenerational learning practise- digital leaders in school.” Educ Inf Technol, 19, 473- 494.

Patrício, M. R. ve Osório, 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.

Payne, P. G. (2010). “Moral spaces, the struggle for an intergenerational environmental ethics and the social ecology of families: An “other” form of environmental education.” Environmental Education Research, 16(2), 209–231.

Pinazo, Hernandis, S. (2011). “Intergenerational learning: A way to share time, experiences and knowledge. A field to develop.” Journal of İntergenerational Relationships, 9 (1), 115- 116.

Polat S. (2012). “Farklılıklar yönetimi için gerekli örgütsel değerler.” Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12 (2), 1397- 1418.

Polat, S. ve Çiçek, H. (2015). “Intergenerational learning among primary and lower secondary schools.” International Journal of Human Sciences, 12(2), 1649-1661.

Polat, S. ve Hiçyılmaz, G. (2019). “Creating Intergenerational Space in Schools: A Scale Development Study.” International Journal on Lifelong Education and Leadership (2019), 5(2).

Polat, S. ve Kazak, E. (2015). Primary School Teachers’ Views on Intergenerational Learning. Educational Sciences: Theory ve Practice, 15(5), 1189-1203.

Polat, S., Okçu, Y. ve Çelik, Ç. (2019). Creating and Unitilizing Spaces to Enhance Intergenerational Learning at Schools and Results. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 8 (1): 1-8.

Polat, S. ve Yılmaz, Y. (2020). “Barriers to intergenerational learning: a case of a workplace in Turkey.” Leadership and Organization Development Journal, 41 (3).

Potter D. H. (1991). Peer Observation and Reflection: A Strategy For Collegial Interaction Among Teachers. Doktora Tezi. The Ohio State University, Ohio, ABD.

Reagans, R. ve McEvily, B. (2003). “Network structure and knowledge transfer: the effects of cohesion and range.” Administrative Science Quarterly, 48 (2), 240- 267.

Riege, A. (2005). “Three dozen knowledge sharing barriers managers must consider.” Journal of Knowledge Management, 9 (3), 18- 35.

Rogers, R ve Threatt, D (2000). “Peer assistance review.” Throust For Educational Leadership, 29(3), 14.

Ropes, D. (2013). “Intergenerational learning in organizations.” European Journal of Training and Development, 37 (8), 713-727.

Rupčić,N. (2018). “Intergenerational learningand knowledgetransfer – challenges and opportunities.” The Learning Organization, 25(2),135-142.

Runhaar, P. ve Sanders, K. (2015). “Promoting teachers’ knowledge sharing. The fostering roles of occupational self-efficacy and Human Resources Management.” Educational Management Administration and Leadership, 1–20.

Saka, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinin Meslek Lisesi Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Projesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sánchez, M. ve Kaplan, M. (2014). Intergenerational learning in higher education: Making the case for multigenerational classrooms. Educational Gerontology, 40(7), 473–485.

Shenton, A. K. (2004). “Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects.” Education for İnformation, 22 (2), 63-75.

Shernoff, E. S., Marinez-Lora, A. M., Frazier, S. L., Jakopsons, L. J., Atkins, M. S., ve Bonner, D. (2011). “Teachers supporting teachers in urban schools: What iterative research designs can teach us.” School Psychology Review, 40(4), 465–485.

Shulman, I. S. (1987). “Knowledge and teaching foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1- 21.

Solmaz, B. ve Görkemli, H. N. (2012). “Büyükşehir belediyeleri ve sosyal medya kullanımı.” Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 18, 9-20.

Spender, J. C. (1996), ‘‘Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm.’’ Strategic Management Journal, 17, 45-62.

Spender, J.C. (1996). “Organizational knowledge, learning, and memory: three concepts in search of a theory.” Journal of Organizational Change Management, 9(1), 63-78.

Srinivasan, V. (2012). “Multi generations in the workforce: building collaboration.” IIMB Management Review, 24 (1), 48-66.

Starks, A. (2013). “The forthcoming generational workforce transition and rethinking organizational knowledge transfer.” Journal of Intergenerational Relationships, 11 (3), 223–237.

Strack, R., Baier, J. ve Fahlander, A. (2008). “Managing demographic risk”. Harvard Business Review, 86(2), 119-28 - 138.

Sümer, N. (2000). “Yapısal eşitlik modelleri.” Türk Psikoloji Yazıları, 3(6), 49-74.

Szydlik, M. (2008). "Intergenerational solidarity and conflict." Journal of Comparative Family Studies, 39 (1), Intergenerational Relations: Evidence from East and West: 97-114.

Tane, M. (2019). X ve Y Kuşaklarının Sendikalaşma Algısı: Bursa İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Tashakkori, A. ve Creswell, J. W. (2007). "The new era of mixed methods." Journal of mixed methods, 1(1), 2-8.

Taş, İ. D. (2016). Mesleki Gelişimi Destekleyecek Bir Öğretmen Değerlendirme Modeli Önerisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşdan, M. (2008). "Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş dayanışması." Journal of Faculty of Educational Science, 41 (1), 69- 92.

Tatlıdil, E. (2003). Öğretmenler Odasında Konuşulan ve Gündemi Oluşturan Konular. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Tempest, S. (2003). "Intergenerational learning: A reciprocal knowledge development process that challenges the language of learning." Management Learning, 34(2), 181–200.

Teo, T., Tsai, T. L. ve Yang, C. (2013). "Applying Structural Equation Modelling (SEM) in Educational Reseach: An Introduction." Applying SEM in Educational Research and Practise, 3.

Tsoukas, H. ve Vladimirou, E. (2001). "What is organizational Knowledge?" Journal of Management Studies, November, 38 (7), 974-991.

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. (2004). İlköğretim Okullarının Sahip Oldukları Sosyal Sermaye Konusunda Öğretmen Görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Uslusoy, S.Ç. (2010). Hemşilerde Meslektaş Dayanışması Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Meslektaş Dayanışmasının İş Doyumu ile İlişkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, A. (2014). "Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılması konusunda öğretmen görüşleri". Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 19–32.

Ünüvar, P., Çalışandemir, F. ve Tagay, Ö. (2018). "Sosyal Medyada Mesleki Dayanışma: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yardım Talepleri." International Journal of Eurasian Education and Culture, 4, 22-32.

Vaiman, V. (2008). “Retention management as a means of protecting tacit knowledge in an organisation: A conceptual framework for professional services firms.” *İnternational* Journal of Learning and Intellectual Capital, 5(2), 172- 185.

Van Woerkom, M. (2004). “The concept of critical reflection and its implications for human resource development.” Advances in Developing Human Resources, 6, 178–193.

Vanhoof, J. ve Mahieu, P. (2013). “Local knowledge brokerage for data-driven policy and practise in education.” Policy Futures in Education 11 (2), 185-199.

Virta, M. ve Widen, G. (2011). “Sharing what you know, building expertise: Information sharing between generations in a business organization.” In: Proceedings of the International Conference on Knowledge Management and Information Sharing, Filipe.

Vrkljan, B., Whalen, A., Kajaks, T., Nadarajah, S., White, P.J., Harrington, L. ve Raina, P. (2019). “Creating an intergenerational university hub: Engaging older and younger users in the shaping of space and place.” Gerontology and Geriatrics Education, 40 (2), 244- 260.

Wall, K., Dockrell, J.ve Peacey N. (2008). Primary schools: The built environment. Primary Review Research Servey, 6 (1). Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education

Wamundila, S. (2008). Developping guidelines for a knowledge management policy to enhance knowledge retention at the university of Zambia. Yüksek Lisans Tezi. University of South Africa.

Wickramasinghe, N. (2003). “Do we practise what we preach? Are knowledge management systems in practicetruly reflective of knowledge management systems in theory?” Business Process Management Journal, 9, 295-311.

Woolsey, J. C. (2016). The Explonoraty Relationship Between Knowledge Sharing, Emotional Intelligence and Generational Cohorts for United States Healthcare Service Employees. Doktora Tezi. Capella University, Capella.

Yağmurlu, A. (2011). “Kamu yönetiminde halkla ilişkiler ve sosyal medya.” Selçuk İletişim, 7, 5-15.

Yeşil, R. ve Korkmaz, Ö. (2012). “Öğretmenler odasında gündem.” Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 107- 122.

Yeşilyurt, S. (2019). Sosyal Bilgiler ÖğretmenlerininEğitim Bilişim Ağı’nın Kullanımına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yi, J. (2009). "A measure of knowledge sharing behavior: Scale development and validation". Knowledge Management Research and Practice, 7(1), 65–81.

Yuvayapan, F. (2013). "The Contribution of Constructivism İnto The Professional Development of English Language Teachers'." International Journal of Language Education and Teaching , 1.

3. Elektronik Kaynaklar

Bell, M. (2002). Peer observation of teaching in Australia. http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/database/id28 PeerObservationof

Britland, M. (2012). Would you miss your school staff room? The Guardian. Retrieved from https://www.theguardian.com/teacher-network/2012/feb/25/school-staffroomsteachin.

Clandfield, L. ve Foord, D. (2008). Humanising your staff room-Humanising language teaching. http://www.hltmag.co.uk/aug08/sart05.rt.

DellaNeve, J. R. (2007). The Relationship Between Organizational Learning and Organizational Change: Analyzing Adult Learning and Organizational Learning Factors. (Order No. 3287749, Pepperdine University). ProQuest Dissertations and Theses, 184-n/a. http://search.proquest.com/docview/30470700 adresinden alınmıştır.

DeLong, D.W. ve Mann, T. (2003). Stemming The Brain Drain, Outlook, 1: 38-43, available at: www.accenture.com/Global/Research_and_Insights/Outlook/By_Alphabet/StemmingTheBrainDrain. htm (28 Ağustos 28 2018).

Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L. ve Kennetz, K. (2014). "Challenges faced by Emirati novice teachers." Near and Middle Eastern Journal of Research in Education, http://dx.doi.org/10.5339/nmejre.2014.4

Eurodyce, (2010). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en

European Network for Intergenerational Learning (2012). Intergenerational learning and active agein. This Report is published with the support of the European Commission through the Lifelong Learning Programme (Grundtvig). European Report, 3-52.

Ferri-Reed, J. (2013). "Quality, conflict, and communication across the generations." The Journal for Quality and Participation, 35(4), 12-14. Retrieved from http://search.proquest.com/openview/13f35f2f21ba836f1169df7dae11a965/1?pqorigsite=gscholar

Haserot, P. W. (2011), How Dramatically Will Gen Y Change the Workplace? (http://www.accountingweb.com/item/106968) Erişim Tarihi: 05.08.2019.

Kenny David, A. (2010). Measuring Model Fit, http://davidakenny-net/cm/fit.htm.

Mannion, G., Adey, C., ve Lynch, J. (2010). "Intergenerational place-based education: Where schools, communities, and nature meet. Stirling: University of Stirling Report for Scottish Centre for Intergenerational Practice." 1 Kasım

2017 tarihinde, www.scotcip.org.uk/files/documents/IG_Place-based_ Education.pdf adresinden alınmıştır.

MEB, (2018) Okul Öncesi İlköğretim ve Oratöğretim Kurumları Yönetmeliği Haziran Mesleki Çalışma Programı

MEB, (2018) Okul Öncesi İlköğretim ve Oratöğretim Kurumları Yönetmeliği Eylül Mesleki Çalışma Programıhttps://www.ogretmenlericin.com/meb/mebpersonel/ogretmenlerin-2018-eylul-donemi-mesleki-calisma-programiaciklandi-33101.html Erişim Tarihi:24.01.2019

Mengi, Z. (2009), "Z Kuşağı Geliyor", (http://www.zeynepmengi.com/2012/06/z-kusagi-geliyor/) Erişim Tarihi: 05.08.2019.

Mengi, Z. (2011), "İş Başarısında Kuşak Farkı", (http://www.optimist.com.tr/), Erişim Tarihi: 08.06.2019

Topçuoğlu, C. (2007). İyi de kim bu Y'ler?. http://www.Rd. Org.tr./ayinsozu/AyinsozuAgustos.pdf. (Erişim: 18. 10.2017).

https://www.ogretmenlericin.com/meb/mebmevzuat/ogretmenlerin-2018-haziran-donemi-mesleki-calisma-seminerprogrami-30167.html Erişim Tairihi:24.01.2019

TUİK (2013). Haber bülteni, sayı: 13466.

Türk Dil Kurumu Sözlük, http:// www.tdkterim.gov.tr/bts (12.03.2014)

Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. NASSP Bulletin, 88 (638).

EKLER

EK 1: ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/6646941 02/04/2019
Konu: Araştırma İzni
(Gülşah HİÇYILMAZ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:Kocaeli Üniversitesinin 14/03/2019 tarih ve 5447 sayılı yazısı

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Doktora öğrencisi Gülşah HİÇYILMAZ' ın " Kuşak Dostu Okul: Kuşaklararası Alan, Dayanışma ve Bilgi Paylaşımı İle Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışmasını İlimiz ilkokullarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz İlkokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
..../04/2019

Osman EKŞİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
13.../06/2019
EMEL SAĞLAM YAVUZ
ŞEF

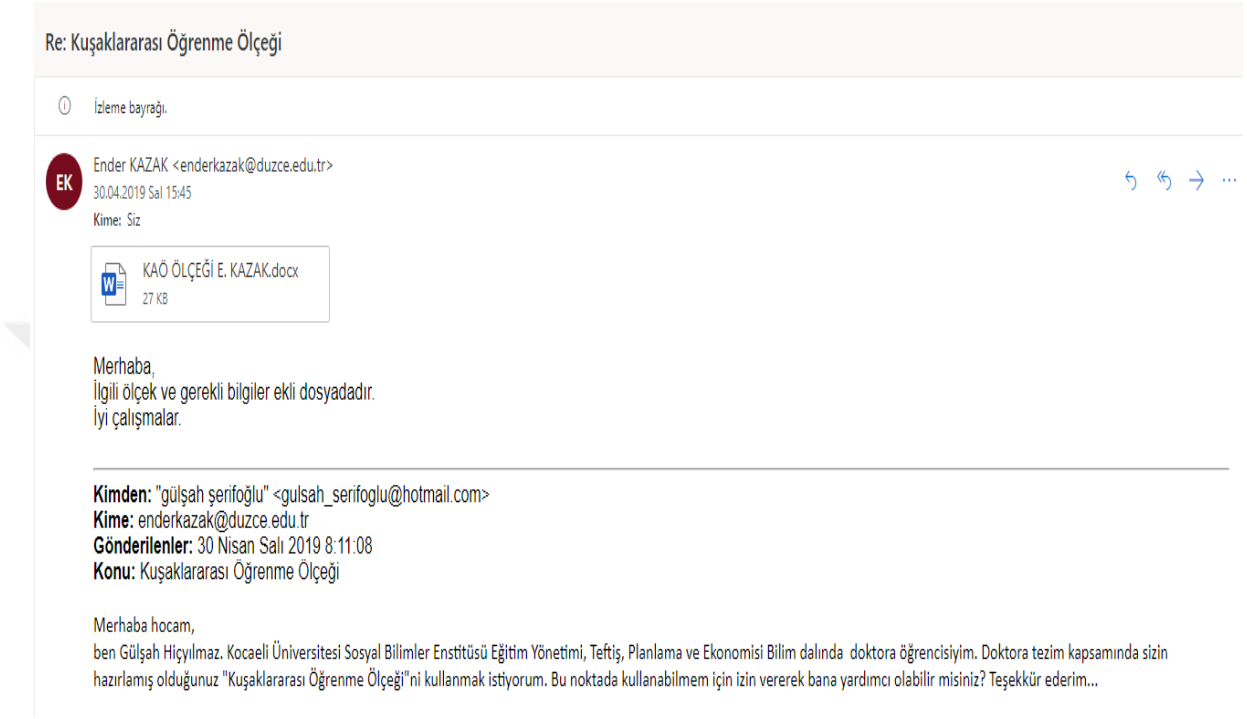
Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ
Elektronik Ağ: www..kocaelimem.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0262) 3005871

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a21e-1eec-37b5-898c-da99 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

a) Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni



Re: Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği

İzleme bayrağı.

EK

Ender KAZAK <enderkazak@duzce.edu.tr>
30.04.2019 Sal 15:45
Kime: Siz

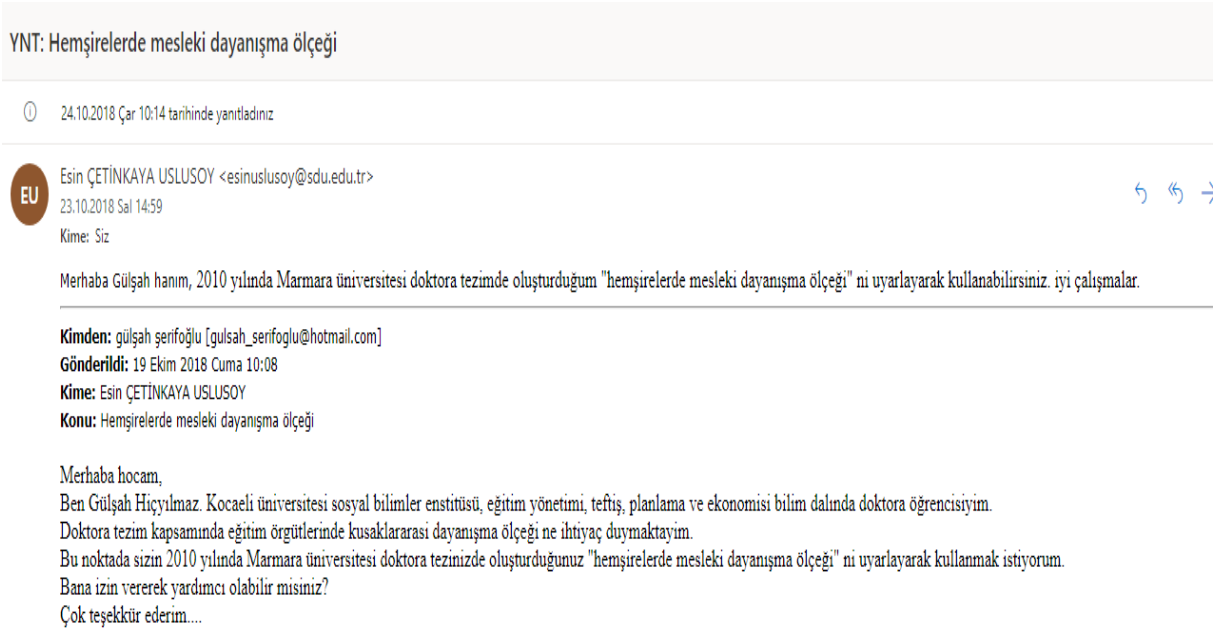
KAÖ ÖLÇEĞİ E. KAZAK.docx
27 KB

Merhaba,
İlgili ölçek ve gerekli bilgiler ekli dosyadadır.
İyi çalışmalar.

Kimden: "gülşah şerifoğlu" <gulsah_serifoglu@hotmail.com>
Kime: enderkazak@duzce.edu.tr
Gönderilenler: 30 Nisan Salı 2019 8:11:08
Konu: Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği

Merhaba hocam,
ben Gülşah Hiçyılmaz. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlama ve Ekonomisi Bilim dalında doktora öğrencisiyim. Doktora tezim kapsamında sizin hazırlamış olduğunuz "Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bu noktada kullanabilmem için izin vererek bana yardımcı olabilir misiniz? Teşekkür ederim...

b) Hemşirelerde Meslektaş Dayanışması Ölçeği Kullanım İzni



YNT: Hemşirelerde mesleki dayanışma ölçeği

24.10.2018 Çar 10:14 tarihinde yanıtladınız

EU

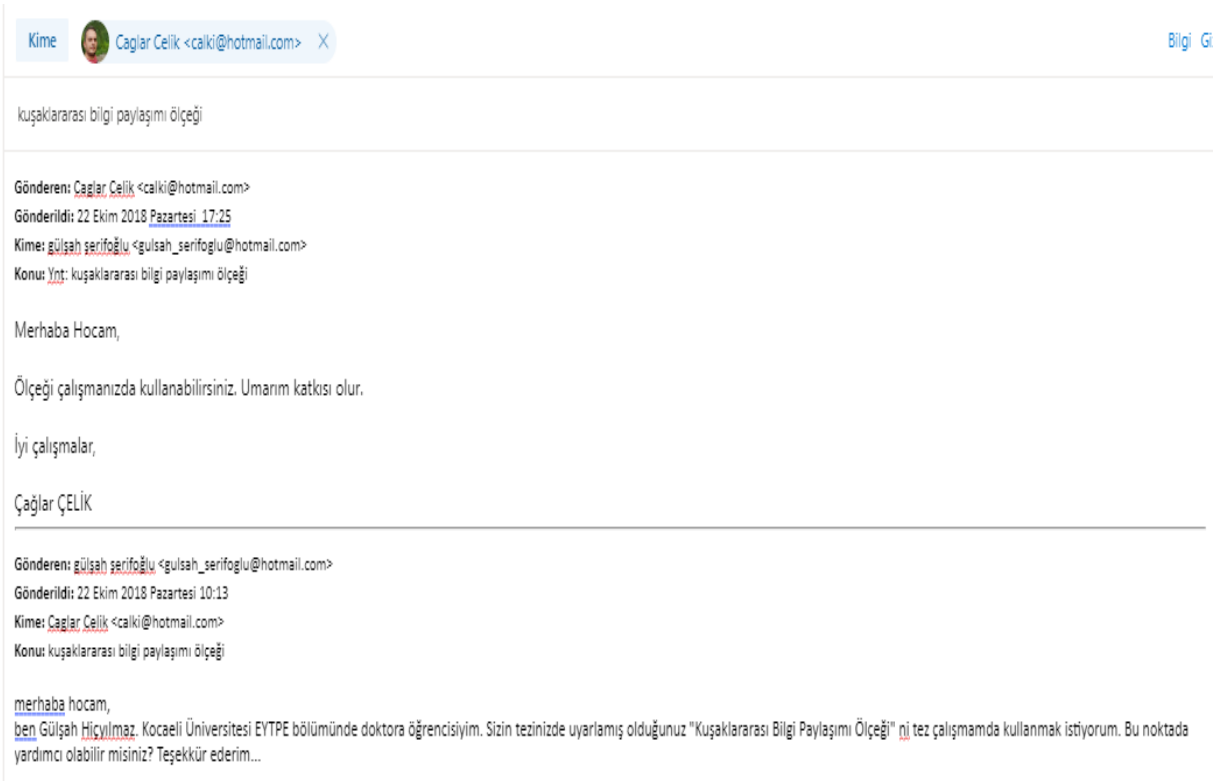
Esin ÇETİNKAYA USLUSOY <esinuslusoy@sdu.edu.tr>
23.10.2018 Sal 14:59
Kime: Siz

Merhaba Gülşah hanım, 2010 yılında Marmara üniversitesi doktora tezimde oluşturduğum "hemşirelerde mesleki dayanışma ölçeği" ni uyarlayarak kullanabilirsiniz. iyi çalışmalar.

Kimden: gülşah şerifoğlu [gulsah_serifoglu@hotmail.com]
Gönderildi: 19 Ekim 2018 Cuma 10:08
Kime: Esin ÇETİNKAYA USLUSOY
Konu: Hemşirelerde mesleki dayanışma ölçeği

Merhaba hocam,
Ben Gülşah Hiçyılmaz. Kocaeli üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, eğitim yönetimi, teftiş, planlama ve ekonomisi bilim dalında doktora öğrencisiyim.
Doktora tezim kapsamında eğitim örgütlerinde kusaklararasi dayanışma ölçeği ne ihtiyaç duymaktayim.
Bu noktada sizin 2010 yılında Marmara üniversitesi doktora tezinizde oluşturduğunuz "hemşirelerde mesleki dayanışma ölçeği" ni uyarlayarak kullanmak istiyorum.
Bana izin vererek yardımcı olabilir misiniz?
Çok teşekkür ederim....

c) Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Kullanım İzni



Kime Caglar Celik <calki@hotmail.com> X

Bilgi Gi

kuşaklararası bilgi paylaşımı ölçeği

Gönderen: Caglar Celik <calki@hotmail.com>
Gönderildi: 22 Ekim 2018 Pazartesi 17:25
Kime: gülşah serifoğlu <gulsah_serifoglu@hotmail.com>
Konu: Ynt: kuşaklararası bilgi paylaşımı ölçeği

Merhaba Hocam,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Umarım katkısı olur.

İyi çalışmalar,

Çağlar ÇELİK

Gönderen: gülşah serifoğlu <gulsah_serifoglu@hotmail.com>
Gönderildi: 22 Ekim 2018 Pazartesi 10:13
Kime: Caglar Celik <calki@hotmail.com>
Konu: kuşaklararası bilgi paylaşımı ölçeği

merhaba hocam,
ben Gülşah Hiçyılmaz. Kocaeli Üniversitesi EYTPE bölümünde doktora öğrencisiyim. Sizin tezinizde uyarlamış olduğunuz "Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ölçeği" ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Bu noktada yardımcı olabilir misiniz? Teşekkür ederim...

EK 3: ÖLÇEK FORMU

Değerli meslektaşım,

Bu anket Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Soner POLAT danışmanlığında, "Kuşak Dostu Okul: Kuşaklararası Alan, Dayanışma ve Bilgi Paylaşımı ile Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişki" konulu doktora çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Anket iki kısımdan oluşmaktadır. **Hiçbir ifadeyi atlamamanız ve içtenlikle cevaplamanız** çalışmanın güvenirliği açısından önem arz etmektedir. Anketi tamamlamanız yaklaşık olarak 15 dakika sürmektedir.

Anketteki sorulara samimi ve doğru cevaplar vererek çalışmama katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Gülşah HİÇYILMAZ
Sınıf Öğretmeni

I. KISIM

Cinsiyetiniz	( ) Kadın		( ) Erkek		
Doğum Yılınız	( ) 1945- ( ) 1964	( ) 1965- 1980	( ) 1981- 2000		
Görev yaptığınız okul düzeyi	( ) Okul öncesi	( ) İlkokul	( ) Ortaokul	( ) Lise	( ) Diğer
Mesleki kıdeminiz (hizmet yılınız)	……				
Çalıştığınız bu okulda geçen hizmet süreniz	……				

Bu kısımda size ait demografik bilgiler sorulmaktadır. İçtenlikle cevaplayınız.

II. KISIM

Bu kısım dört bölümden oluşmaktadır. Lütfen hiçbir ifadeyi atlamadan sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. BÖLÜM:

Bu bölümde sizin farklı kuşaktan olan öğretmenlerle bir araya geldiğiniz alanları

KUŞAKLARARASI ALAN ANKETİ	Hiçbir zaman	Nadiren	Fırsat Buldukça	Sık sık	Her zaman
1. **Okulda bayram törenlerini hazırlarken farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla birlikte çalışırım**.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Teneffüslerde farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla birlikte olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Okul bahçesinde farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir araya gelirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okulda belirli gün ve haftalarla ilgili kutlama programı hazırlarken farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla birlikte çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Sergilere farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla giderim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla birlikte tiyatro gösterisinde rol alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Konserleri farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla dinlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Okulda pano hazırlarken farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla birlikte çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Sene başı/ sene sonu öğretmenler kurul toplantılarında farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir arada olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Okul dışındaki farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla restaurantta/ cafede bir araya gelirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. **Şube öğretmenler kurul toplantılarında farklı kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir arada olurum**.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Turistik mekanlarda farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir araya gelirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. **Okulda, düzenlenen gezi faaliyetlerine farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla birlikte katılırım**.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Piknik alanlarında farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir arada olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Düğün mekanlarında farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir araya gelirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Zümre öğretmenler kurul toplantılarında farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir arada olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Tiyatroyu farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Doğum tebriklerinin gerçekleştiği mekanlarda farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir araya gelirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

belirlemek üzere 21 ifadeden oluşan "Kuşaklararası Alan Anketi" yer almaktadır.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Fırsat Buldukça	Sık sık	Her zaman
19. Sinemayı farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Cenaze taziyelerinin kabul edildiği mekanlarda farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir araya gelirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. **Okuldaki farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla komisyonlarda birlikte görev alırım**.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Geçmiş olsun ziyaretlerinde farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir arada olurum. /bir araya gelirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. **Proje oluştururken farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla birlikte çalışırım**.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Yeni ev tebriklerinin gerçekleştiği mekanlarda farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir arada olurum. /bir araya gelirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Sene başı/ sene sonu mesleki seminer çalışmalarında farklı (alt/üst) kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla bir arada olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

2. BÖLÜM

Bu bölümde sizin farklı kuşaktan öğretmenler ile arasındaki dayanışmayı belirlemek için 23 ifadeden oluşan "Kuşaklararası Dayanışma Ölçeği" yer almaktadır.

KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman	Nadiren	Fırsat Buldukça	Sık Sık	Her Zaman
1	Mesleki bilgimi, gereksinimi olan diğer farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımla paylaşım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	**Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımın sağlık problemleri ile ilgilenmem**.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımın benimle paylaştıkları sıkıntılarını çözmek için herhangi bir girişimde bulunmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	**Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımın mesleki alandaki bilimsel çalışmalarına isteyerek katılırım.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Fırsat Bulduk[illegible]	Sık Sık	Her Zaman
5	Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımın kişiliğine saygı duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	**Eğitim örgütlerinin çalışmalarına duyarlı değilimdir**.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarıma her konuda dürüst davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	**Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımla takım halinde çalışırım.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımı cesaretlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	**Tanımadığım farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) bir meslektaşımın bile taleplerini saygıyla değerlendiririm.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarıma güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	**Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarıma karşı hoşgörülü davranırım**.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Öğrenmiş olduğum yeni bilgileri farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımla paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	**Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımın arasında yaşanan çatışmalarda uzlaştırıcı olurum.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarıma yardımcı olduğumda manevi bir rahatlık hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	**Yeni işe başlayan farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşımın işe oryantasyonunda yardımcı olurum.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımın eğitsel çalışmalarını yürütmelerine destek olurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	**Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımla güçlü arkadaşlık bağları kurarım**.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	İş yoğunluğumdan dolayı diğer farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarıma yardım edemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	**Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımı, mesleki bilgilerinin yetersiz olduğunu düşündüğüm durumlarda uyarırım.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımı, mesleki hizmet içi eğitim ve seminerlere katılmaları için desteklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	**İşle ilgili deneyimlerimi, benim yaptığım hataları yapmamaları için farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarımla paylaşırım.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Benden yardım istemediği sürece farklı kuşaktan (alt kuşaktan/ üst kuşaktan) meslektaşlarıma yardım etmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

3.BÖLÜM:

Bu bölümde sizin farklı kuşaktan öğretmeler ile bilgi paylaşımınızı belirlemek üzere 26 ifadeden oluşan "Kuşaklararası Bilgi Paylaşım Ölçeği" yer almaktadır.

KUŞAKLARARASI BİLGİ PAYLAŞIMI ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	**Alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımla belge ve raporlarımı paylaşırım.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın yararlanması için okuldaki dergi, gazete veya panolarda yazılar/ bilgiler yayınlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	**Alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın yararlanması için okulun çevrimiçi veritabanlarına (internet sitesine) fikir ve düşüncelerimle katkı sağlarım.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Eğitim ile ilgili internet siteleri aracılığıyla sağlanan önemli mesleki bilgiler ile alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın bilgilerini güncel tutarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	**Alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarıma ile bir araya geldiğimde fikir ve düşüncelerimi açıklarım.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımla beyin fırtınası yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	**Alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın problemlerine çözüm öneririm.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın sorularına cevap veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	**Alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın düşünce ve görüşlerini sorarım.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımla karşılaştığımda okula katkı sağlayabilecek başarı öykülerimi paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	**Alt/ üst kuşaktan öğretmen arkadaşlarımla birlikte olduğumuzda geçmişte başarısız olduğum durumlar ve hataları, onlar da tekrar etmesin diye onlarla paylaşırım.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
12.	Alt/ üst kuşaktan öğretmen arkadaşlarımı tecrübesiz olduğu konularda desteklemek için zamanımı ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	**Okulda göreve yeni başlayan alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarıma uzun dönemli rehberlik ederim.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın işleriyle ilgili sorunlarına yardım etmek için onlarla kişisel görüşmelere (koridorda, öğle yemeğinde, telefon ile görüşme) zaman ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	**Sahip olduğum önemli örgütsel bilgiler ile alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın bilgilerini güncel tutarım.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Bazı özel konulardaki tutku ve heyecanımı alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımla paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	**Alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın risk ve sorunlardan kaçınmalarını sağlayabilmek için onlarla deneyimlerimi paylaşırım.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın işle ilgili sorunlarına yardımcı olmak için çevrimiçi sohbetleri (WhatsApp, Facebook vb.) kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	**Alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın işle ilgili sorunlarına yardımcı olmak için e-posta ile iletişime zaman ayırırım.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Okulda meydana gelen problemlere yenilikçi çözümler yaratmak için alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımla bir araya gelirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	**Alt/ üst kuşaktan öğretmen arkadaşlarımın ilgi alanları doğrultusunda kişisel deneyim ve uygulamalarımı paylaşmak için onlarla bir araya gelirim.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Ortak ilgi alanlarımız doğrultusunda başarı ve başarısızlık öykülerimizi paylaşmak için alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımla bir araya gelirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	**Okul içi uygulamalarının kusursuz olması için alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımla bir araya gelirim.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Okulda göreve yeni başlayan alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın kişisel gelişimini desteklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	**Okuldaki sosyal medya grubundaki (WhatsApp vb.)alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımın talep ettikleri bilgileri gönderirim.**	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Sosyal medya uygulamaları aracılığıyla (whattsAp, facebook, twittervb) alt/üst kuşaktaki öğretmen arkadaşlarımla belirli konulara yönelik fikir ve düşüncelerimi paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

4.BÖLÜM

Bu bölümde sizin farklı kuşaktan öğretmenlerden olan öğrenme düzeyinizi belirlemek için 11 ifadeden oluşan "Kuşaklararası Öğrenme Ölçeği" yer almaktadır.

KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kesinlikle 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 kuşak 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 farklı 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)

EK 4: GÖRÜŞME SORULARI:

Farklı tarih aralığında doğmuş bireyler farklı kuşakları oluşturmaktadır. Bu çalışmada farklı kuşaktan öğretmenler arasındaki kullanılan alanlar, bilgi paylaşımı, dayanışma ve öğrenme süreçlerini incelenmektedir. Elde edilen bilgiler, bu çalışma kapsamında kullanılacak ve başka bir yerde kullanılmayacaktır. Kimlik bilgileriniz ortaya konmayacaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara samimi olarak cevap vermeniz beklenmektedir. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

1. Mesleki kıdeminiz/ hizmet yılınız nedir?

2. Bu okulda kaçıncı yılınızı çalışmaktasınız?

3. Okulda ders dışı zamanlarınızı nerede geçiriyorsunuz?

4. Okulda ders dışı zamanınızı bireysel mi, arkadaşlarınızla mı geçiriyorsunuz?

5. Okul dışı zamanlarda farklı kuşaktan öğretmenler ile bir araya geliyor musunuz?

Kuşaklararası Alan: Farklı kuşaktan bireylerin bir araya geldikleri ortamlardır. Siz de bu tanıma göre, hiç kuşaklararası alanda bulundunuz mu, örnek verebilir misiniz?

Öğretmenler hangi alanlarda etkileşim ve iletişim halinde olabiliyorlar?

Öğretmenlerin kullandığı alanlar neler olabilir?

Öğretmenler arasındaki bu etkileşim ve iletişim sonucunda ne ortaya çıkıyor?

Bu alanların varlığı nasıl bir sonuç doğuruyor?

Nasıl ortamlar veya hangi durumlar, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktadır?

Nasıl ortamlar veya hangi durumlar, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini arttırır?

Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı: Farklı kuşaktan bireyler arasında bilginin aktarılması veya paylaşılmasıdır. Siz de farklı kuşaktan öğretmenler ile paylaştığınız veya onlardan öğrendiğiniz bilgiler oldu mu, hangi bilgiler olduğuna örnek verebilir misiniz?

Öğretmenler aralarında hangi bilgileri paylaşıyorlar?

Öğretmenler birbirilerinden hangi konularda yardım istiyor, hangi konularda birbirlerinin deneyim ve bilgilerine ihtiyaç duyuyor?

Öğretmenler bilgi paylaşımını hangi ortamlarda veya durumlarda sergiliyorlar?

Öğretmenler arasında bilgi paylaşımını arttıran faktörler neler olabilir?

Öğretmenler arasında bilgi paylaşımının sonuçları nelerdir?

Öğretmenler arasında bilginin paylaşımının, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri üzerindeki etkisi nedir?

Kuşaklararası Dayanışma: Farklı kuşaklararasındaki bireylerin, etkileşimde bulunarak, birbirlerinin eksiklerini tamamlamalarıdır. Sizin de farklı kuşaktaki öğretmenler ile kuşaklararası dayanışma deneyiminiz oldu mu, anlatabilir misiniz?

Öğretmenler arasındaki dayanışmaya örnek verebilir misiniz?

Öğretmenler hangi konu veya durumlarda dayanışma halinde olmaya ihtiyaç duyuyor?

Öğretmenler arasında dayanışmayı arttıran/ kolaylaştıran faktörler nelerdir?

Öğretmenler arasında dayanışmanın sonuçları nelerdir?

Öğretmenlerin birbirleri ile yardımlaşmaları (dayanışma içinde olmaları) birbirilerinden öğrenmelerini nasıl etkiliyor?

Öğretmenler arasındaki dayanışma hangi durumların ortaya çıkmasını sağlıyor?

Kuşaklararası Öğrenme: Farklı kuşaklararasında karşılıklı öğrenme süreçlerinin yaşanmasıdır. Siz de farklı kuşaktan öğretmenlerden öğrendiğiniz veya onlara öğrettiğiniz deneyimleriniz var mı, paylaşır mısınız?

Farklı kuşaktan öğretmenler birbirlerinden neler öğreniyorlar, örnek verebilir misiniz?

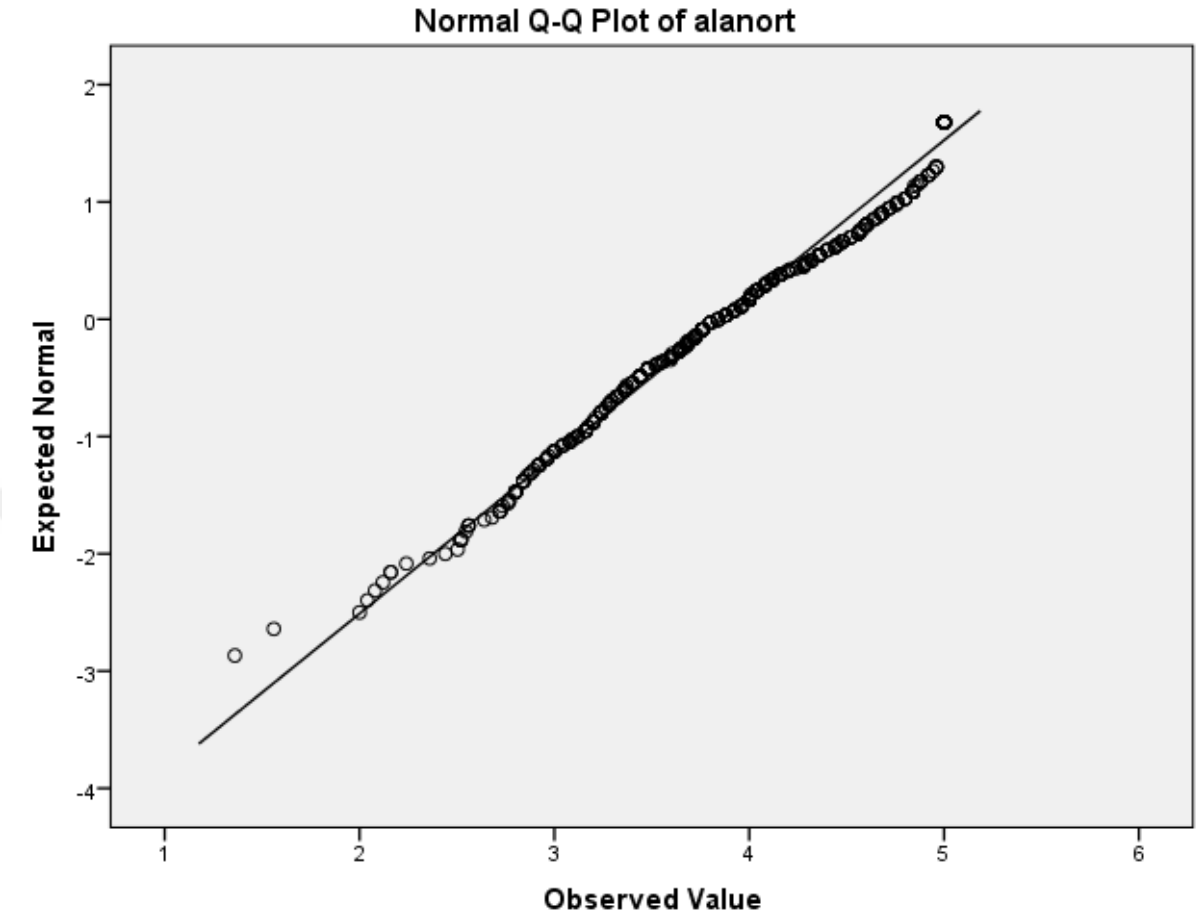
Farklı kuşaktan öğretmenler arasında öğrenmeyi arttıran faktörler nelerdir?

Farklı kuşaktan öğretmenlerin birbirlerinden bir şeyler öğrenmelerini destekleyen/ kolaylaştıran etkenler nelerdir?

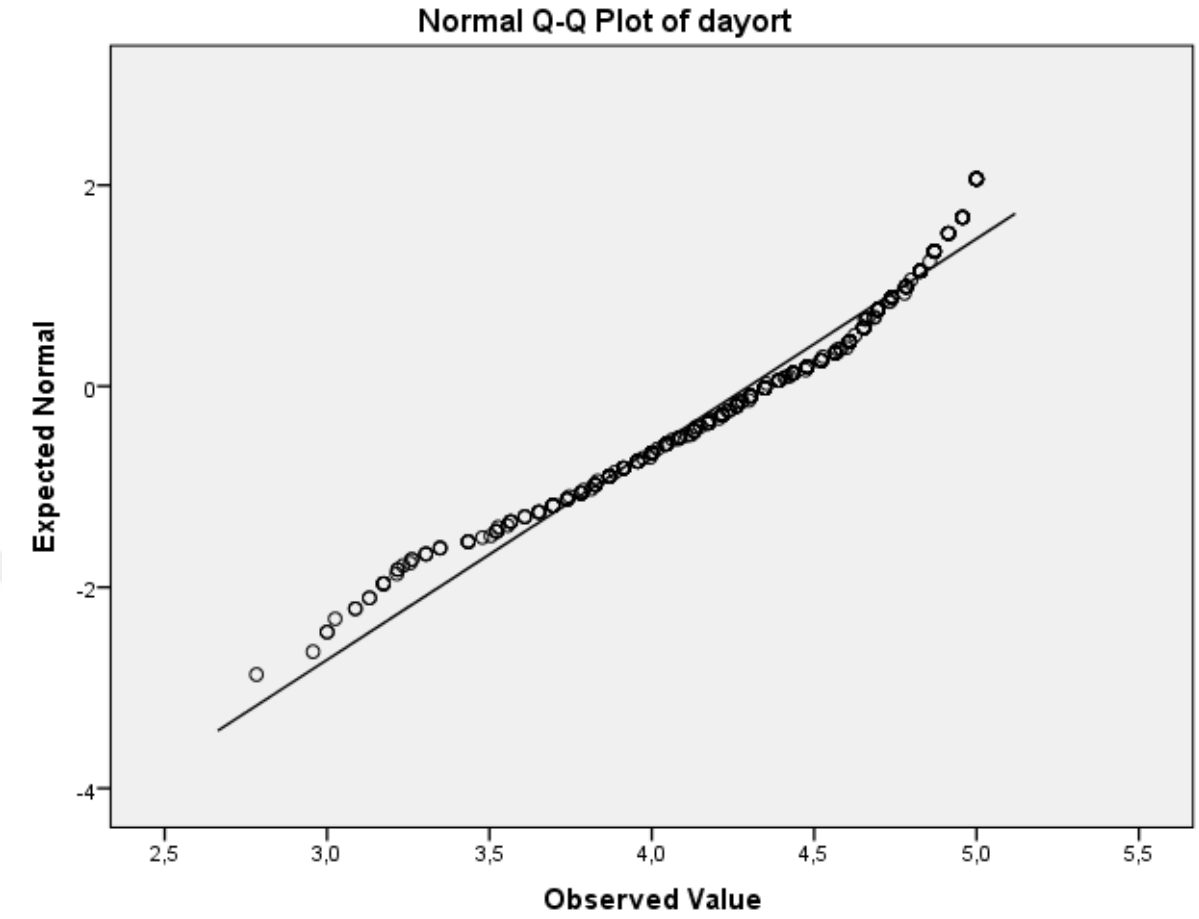
Öğretmenler arasındaki öğrenmenin sonuçları nelerdir?

Öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerinin getirileri/ katkıları neler olabilir?

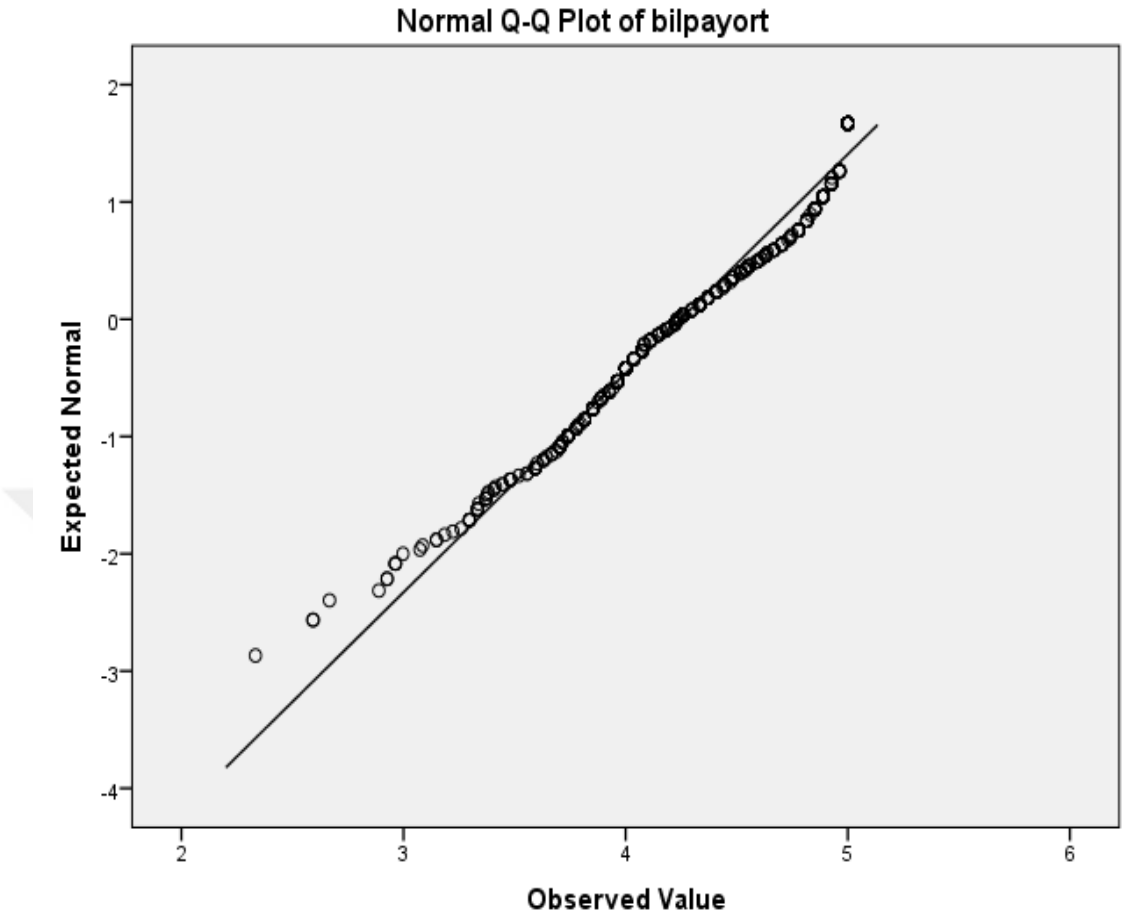
EK 5: DEĞİŞKENLERE AİT NORMAL Q-Q GRAFİKLERİ



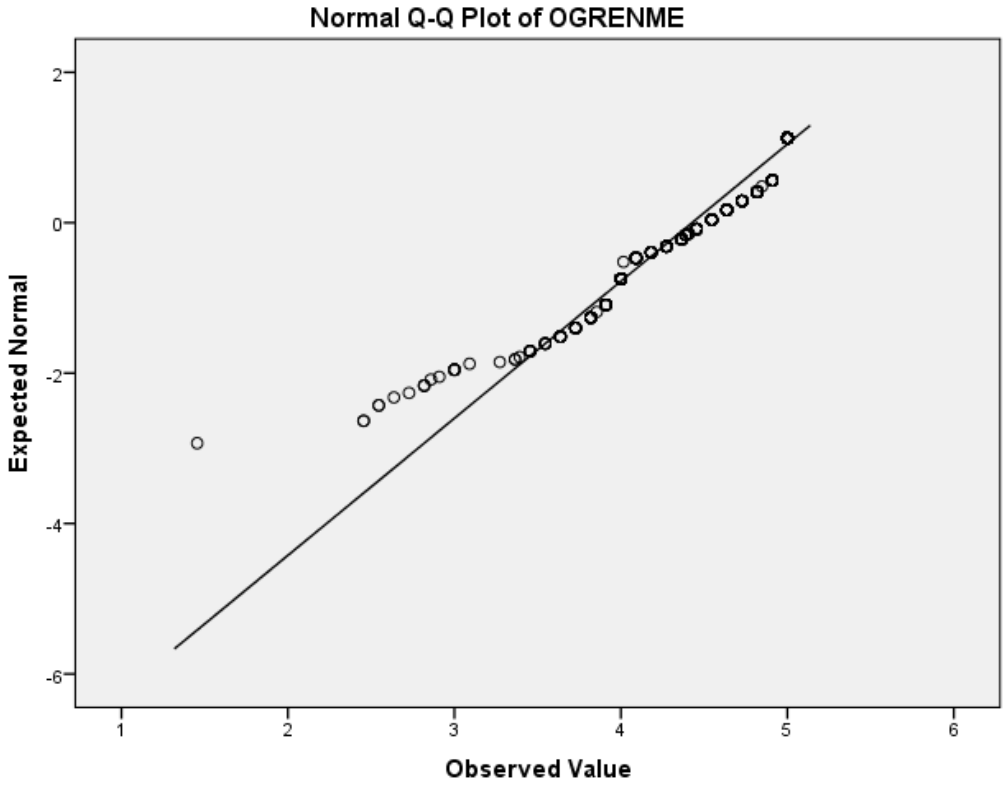
Şekil 11: Kuşaklararası Alan Değişkenine Ait Normal Q-Q Grafiği



Şekil 12: Kuşaklararası Dayanışma Değişkenine Ait Normal Q-Q Grafiği

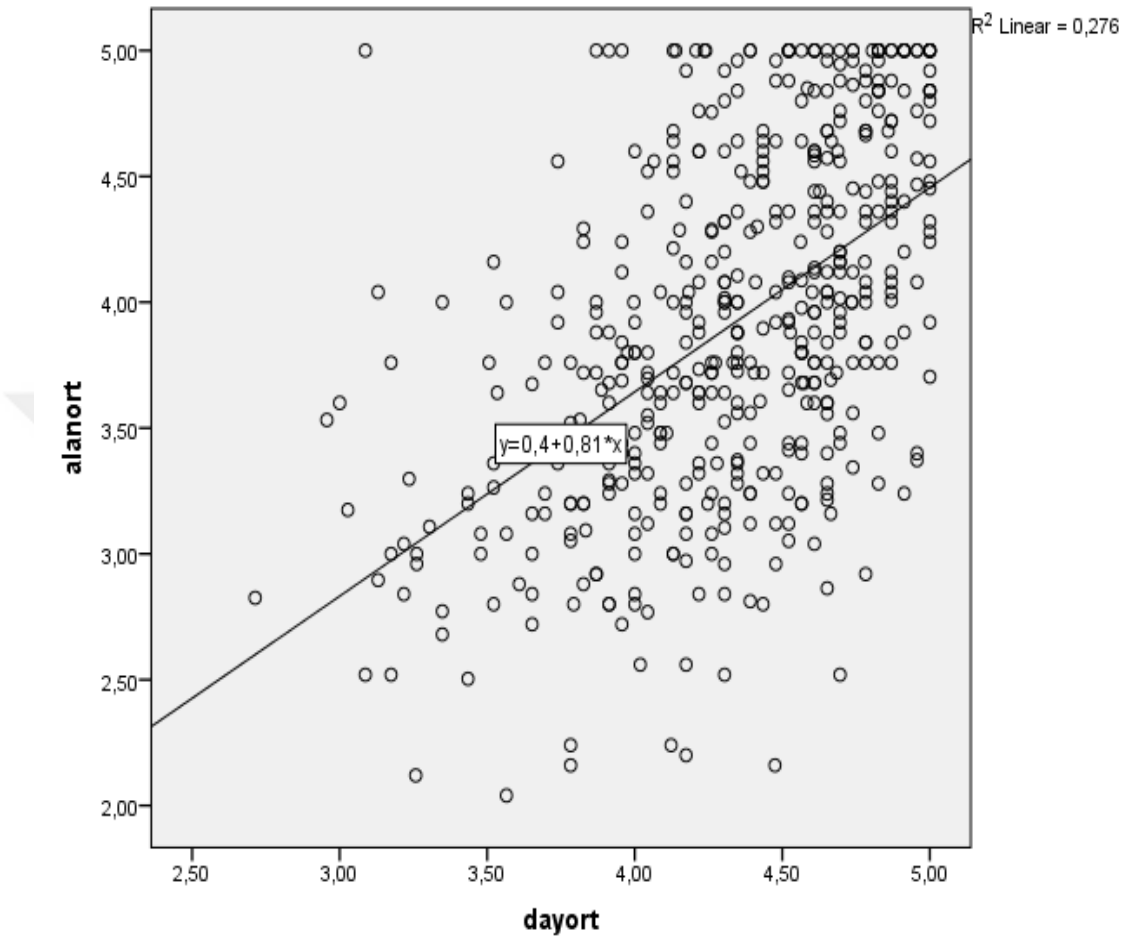


Şekil 13: Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Değişkenine Ait Normal Q-Q Grafiği

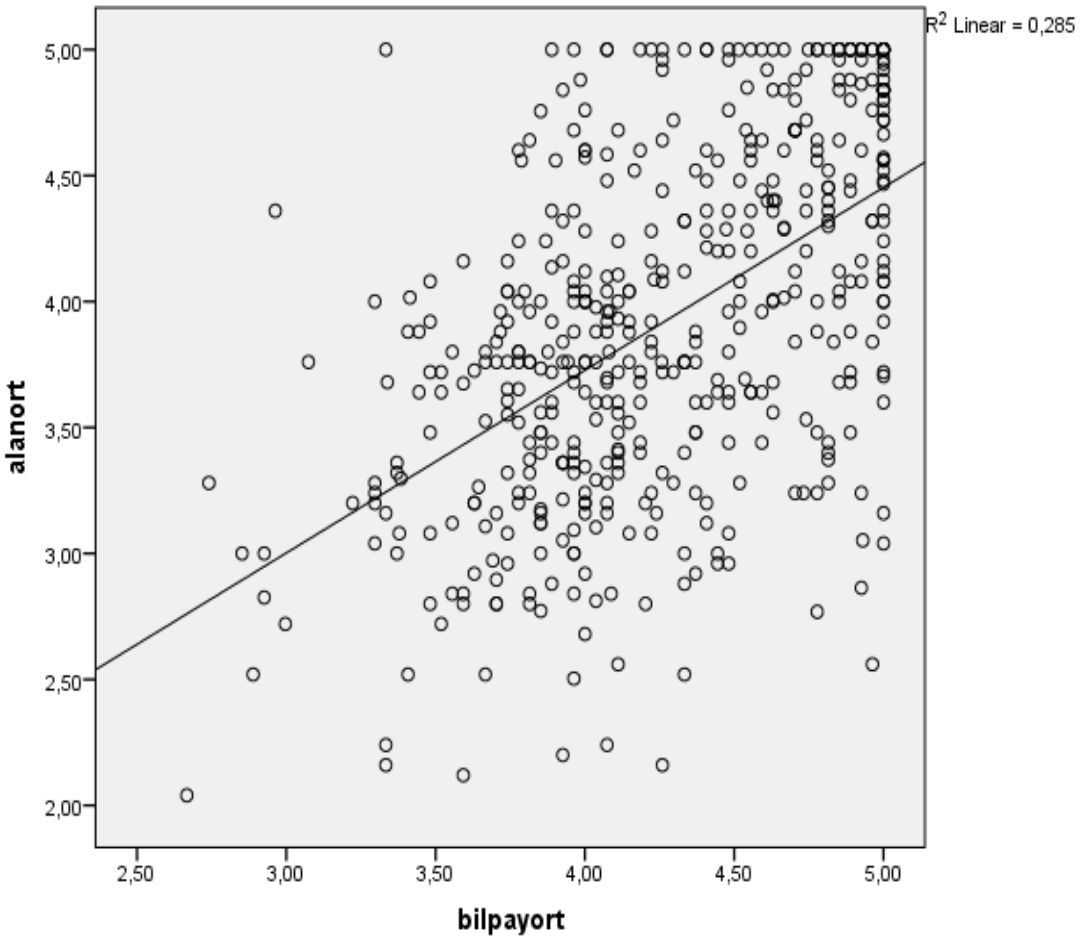


Şekil 14: Kuşaklararası Öğrenme Değişkenine Ait Normal Q-Q Grafiği

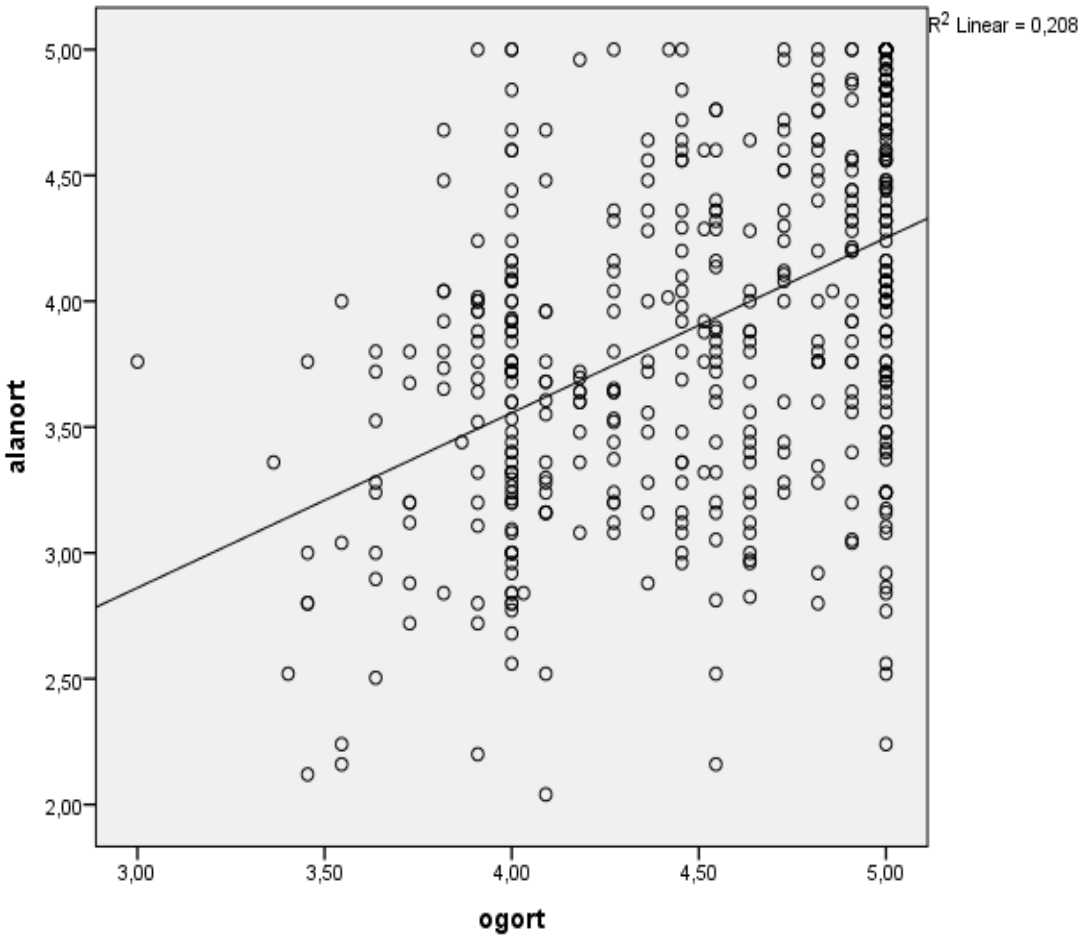
EK 6: DEĞİŞKENLERİN DOĞRUSALLIĞI VE VARYANSLARIN HOMOJENLİĞİ



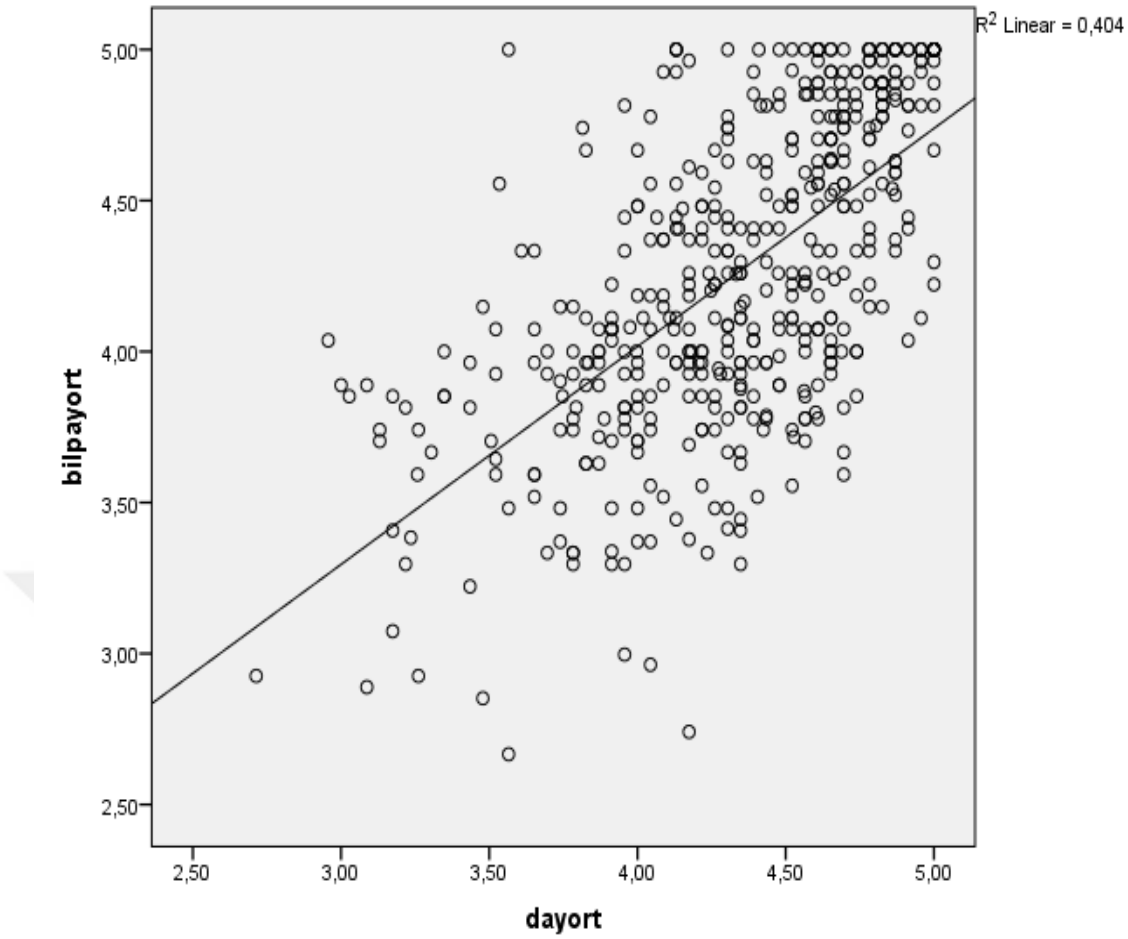
Şekil 15: Saçılma Diyagramı (Kuşaklararası Alan- Kuşaklararası Dayanışma)



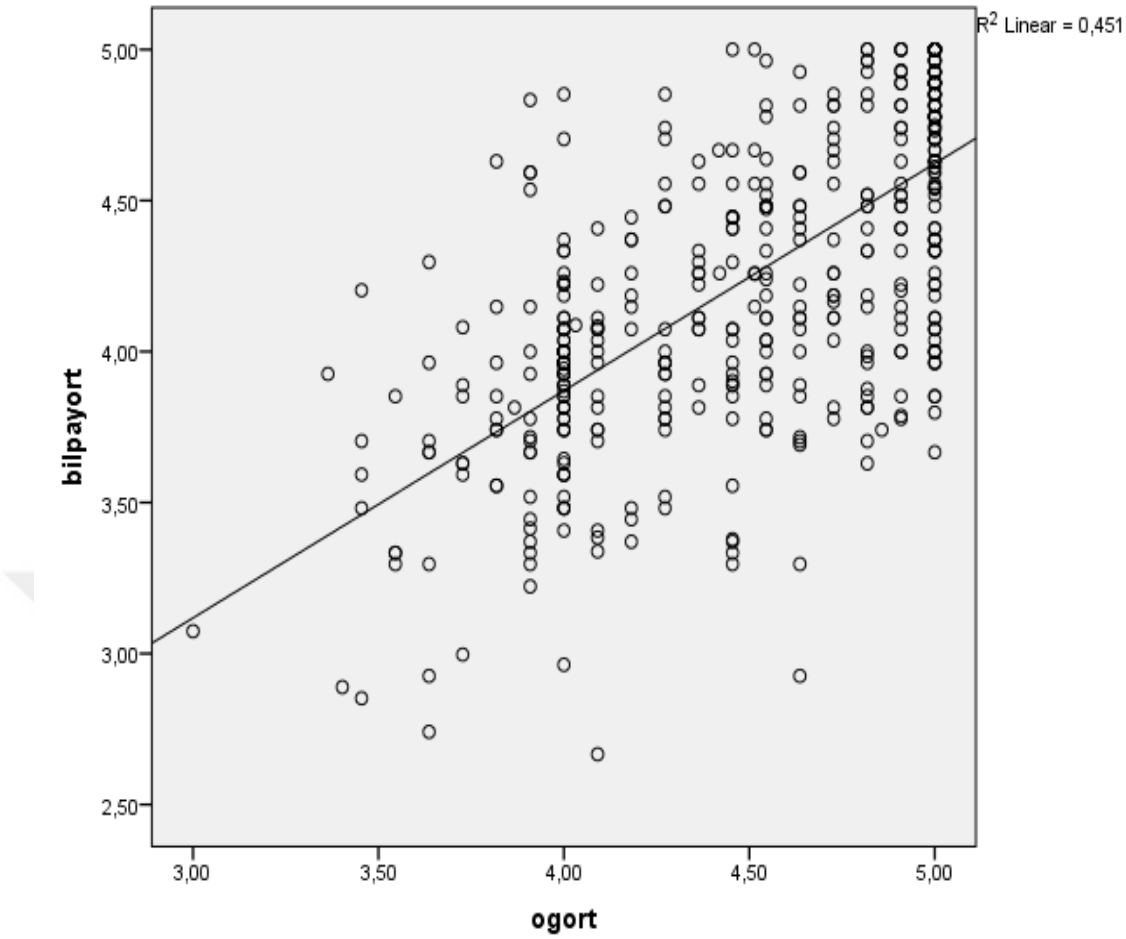
Şekil 16: Saçılma Diyagramı (Kuşaklararası Alan- Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı)



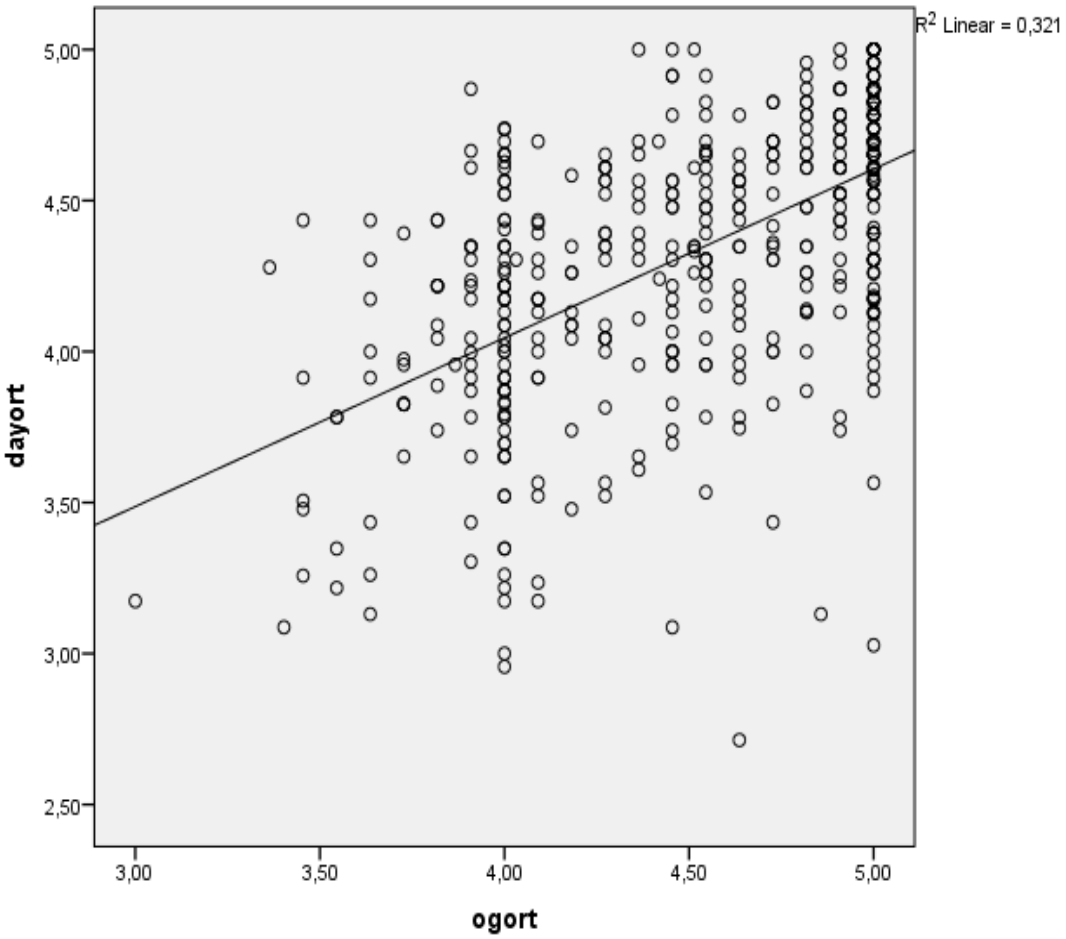
Şekil 17: Saçılma Diyagramı (Kuşaklararası Alan- Kuşaklararası Öğrenme)



Şekil 18: Saçılma Diyagramı (Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı- Kuşaklararası Dayanışma)

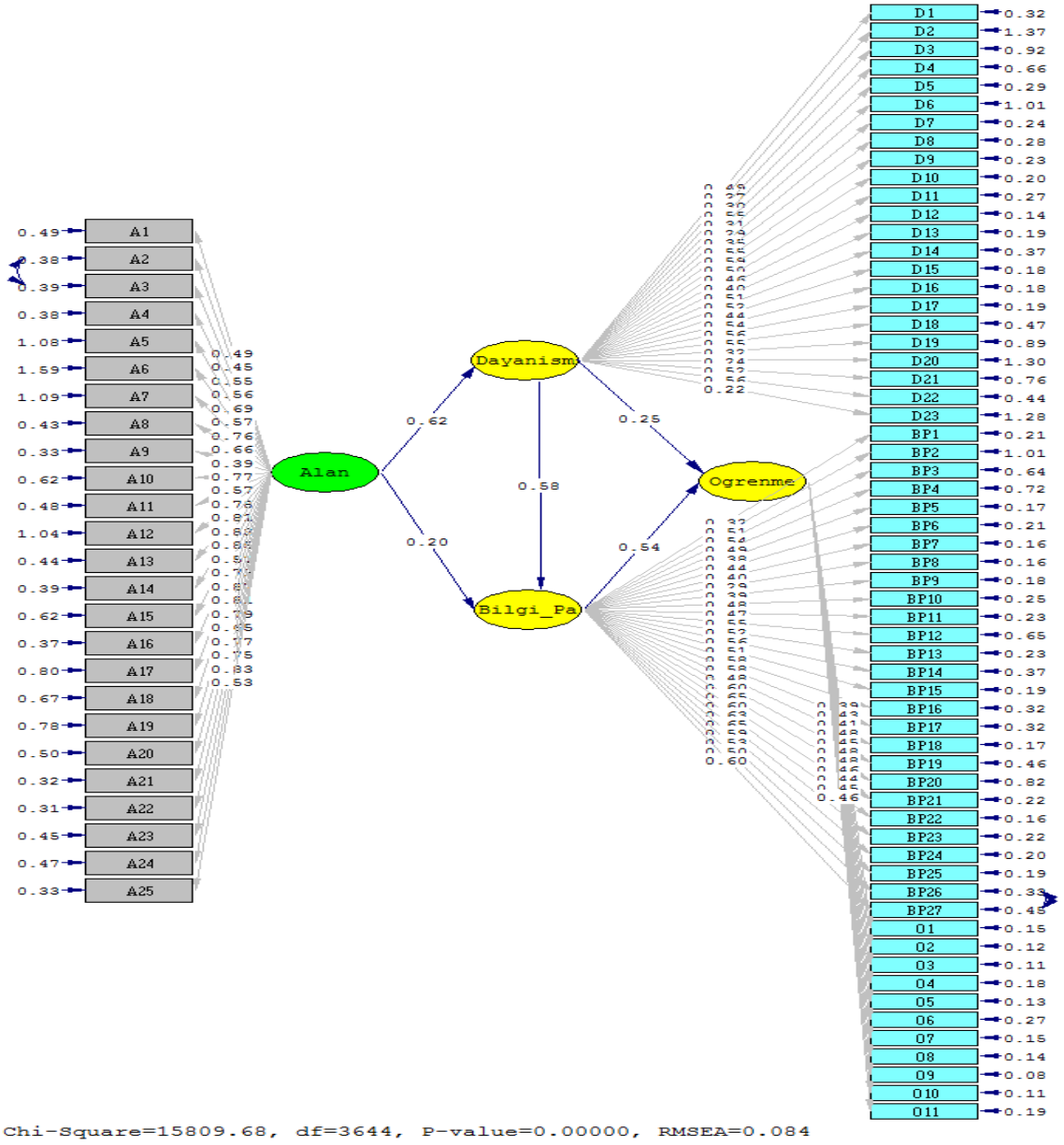


Şekil 19: Saçılma Diyagramı (Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı- Kuşaklararası Öğrenme)



Şekil 20: Saçılma Diyagramı (Kuşaklararası Dayanışma- Kuşaklararası Öğrenme)

EK 7: KUŞAKLARARASI ALAN, KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA, KUŞAKLARARASI BİLGİ PAYLAŞIMI VE KUŞAKLARARASI ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN YEM DİYAGRAMI:



Şekil 21: Kuşaklararası Alan, Kuşaklararası Dayanışma, Kuşaklararası Bilgi Paylaşımı Ve Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişkiye İlişkin Yem Diyagramı

EK 8: ÖZGEÇMİŞ

1986 yılında doğan araştırmacı, ilkokulunu Hatay'ın Yayladağı ilçesinde, orta okul ve lise öğrenimi Antakya Osman Ötken Anadolu Lisesi'nde tamamlamıştır. Lisans eğitimini 2004- 2008 yılları arasında Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında, yüksek lisans eğitimini 2009 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Teknolojileri Bilim Dalında tamamlayan araştırmacı, 2013 yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftiş Planlama ve Ekonomisi Bilim Dalında doktora öğrenime başlamıştır. Lisans eğitiminden sonra 2008 yılından beri MEB'de sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.