
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKULDA LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİ, SOSYAL AĞLAR VE ÖĞRETMENLERİN İYİ OLUŞLARI İLE PROFESYONEL ÖĞRENME TOPLULUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Shahla Ibishova

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Shahla

Soyadı : Ibishova

Bölümü : Eğitim Bilimleri

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okulda Lider-Üye Etkileşimi, Sosyal Ağlar ve Öğretmenlerin İyi Oluşları ile Profesyonel Öğrenme Toplulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : The Examination of the Relationship Between School Leader-Member Interactions, Social Networks, Teachers' Well-Being, And Professional Learning Communities

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Shahla Ibishova

İmza: …….

JÜRİ ONAY SAYFASI

Shahla Ibishova tarafından hazırlanan "Okulda Lider-Üye Etkileşimi, Sosyal Ağlar ve Öğretmenlerin İyi Oluşları ile Profesyonel Öğrenme Toplulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Türker KURT
(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) …….

Başkan: Prof. Dr. Ayhan URAL
(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Doç.Dr. Fatih ŞAHİN
(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Doç.Dr. Pınar AYYILDIZ
(Lokman Hekim Üniversitesi) ……

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Tuncer FİDAN
(Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 28/05/2025

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Osman ÇİMEN ……

Canım Anneme

TEŞEKKÜR

Öncelikle, bu tez sürecinin her aşamasında akademik bilgi birikimi, titiz yönlendirmeleri, sabrı ve rehberliği ile çalışmaya bilimsel nitelik kazandıran değerli hocam Prof. Dr. Türker KURT'a derin teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın başarılı bir şekilde sonuçlanmasında kendisinin desteği büyük rol oynamıştır.

Ayrıca, destekleyici yaklaşımı, kıymetli görüş ve önerileriyle araştırmama yön veren jüri başkanım Prof. Dr. Ayhan URAL'a; tez izleme komitesinde yer alarak çalışmamı zenginleştiren Doç. Dr. Fatih ŞAHİN'e ve Dr. Zeki ÖĞDEM'e; savunma jürisinde yer alarak katkı ve değerlendirmeleriyle çalışmamın gelişimine önemli katkı sağlayan Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ'a, Dr. Öğr. Üyesi Tuncer FİDAN'a da gönülden teşekkür ederim.

Bu süreçte desteklerini hissettiğim, doktora yolculuğumun başında danışmanlığımı üstlenen Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN'a ve bilimsel bakış açımı geliştirmemde büyük katkı sağlayan, motivasyonuyla her daim bana yol gösteren Prof. Dr. Ferudin SEZGİN'e şükranlarımı sunarım.

Bununla birlikte, bu doktora tezinin hazırlanmasında bilgi, deneyim ve destekleriyle katkı sağlayan tüm akademisyenlere; özellikle derslerini aldığım ve akademik gelişimime büyük emek veren Gazi Üniversitesi'ndeki tüm değerli hocalarıma derin teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın saha uygulamasında destek olan, veri toplama çalışmalarına katkı sağlayan Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan müdürlere ve anket çalışmasına katılım gösteren tüm öğretmenlere gönülden teşekkür ederim.

Ayrıca, bu uzun ve yoğun süreçte varlıklarıyla bana moral ve güç kaynağı olan aziz dostlarıma da yürekten teşekkür ederim.

Doktora hayalimin gerçekleşmesinde önemli rol oynayan; bu akademik serüveni mümkün kılan maddi desteklerinin yanı sıra, her daim yanımda olduklarını hissettiren manevi katkılarıyla da beni güçlendiren Türkiye Bursları programına ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'na (YTB) en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ankara’da akademik çalışmalarımı sürdürürken manevî desteklerini daima yanımda hissettiğim Azerbaycan Cumhuriyeti Türkiye Büyükelçiliği’ne, büyükelçiliğe bağlı Azerbaycan Kültür Merkezi’ne ve çalışma arkadaşlarıma samimi şükranlarımı sunarım.

Ve elbette, eğitim, bilim yolumda sabırları, anlayışları, destekleri ile yanımda olan sevgili aileme - özellikle canım anneme ve tüm sevdiklerime en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Onların varlığı, bu zorlu süreçte bana her zaman güç ve ilham kaynağı olmuştur!..

Shahla Ibıshova

OKULDA LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİ, SOSYAL AĞLAR VE ÖĞRETMENLERİN İYİ OLUŞLARI İLE PROFESYONEL ÖĞRENME TOPLULUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Shahla Ibishova

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2025

ÖZ

Bu araştırmada, öğretmenlerin okulda lider-üye etkileşimi, sosyal ağ eğilimleri, öğretmen iyi oluşu ve profesyonel öğrenme topluluğu algıları arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik olarak geliştirilen bir yapısal model test edilmiştir. Oluşturulan modelde lider- üye etkileşimi ile profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişki ve bu lişkide öğretmelerin sosyal ağ eğilimleri ile profesyonel iyi oluş algılarının arıcılık durumu incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli temel alınarak geliştirilen bir yapısal eşitlik modeli çalışmasıdır. Araştırmada lider-üye etkileşimi ölçeği, sosyal ağ eğilimi ölçeği, öğretmen iyi oluş ölçeği ve profesyonel öğrenme topluluğu ölçekleri kullanılmıştır. Öğretmen İyi Oluş Ölçeği bu çalışmada Türkçeye uyarlanmış olup, diğer üç ölçek daha önce Türkçeye uyarlanmış ve psikometrik özellikleri doğrulanmış araçlardır. Uyarlaması yapılan ölçeklere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenirlik analizi uygulanmıştır. Öğretmen İyi Oluş Ölçeği için ise Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), DFA ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin ön uygulamaları ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları, 255 katılımcıdan oluşan bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma örneklemi, 2023-2024 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 560 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analizi sonucunda, araştırma kapsamında geliştirilen modelin doğrulandığı belirlenmiştir. Buna göre, lider-üye etkileşiminin hem sosyal ağ eğilimlerini hem de

öğretmen iyi oluşunu anlamlı düzeyde yordadığı ve bu üç yapının profesyonel öğrenme topluluğu algılarını doğrudan etkilediği görülmüştür.
Profesyonel öğrenme topluluğu algıları, yalnızca liderlik etkisiyle değil, aynı zamanda sosyal ağlar ve iyi oluşla da şekillenmektedir. Öğretmenlerin kolektif öğrenme ortamlarının gelişmesinde hem yapısal desteklerin hem de ilişkisel süreçlerin belirleyici rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Lider-üye etkileşimi, sosyal ağ eğilimleri, öğretmen iyi oluşu, profesyonel öğrenme topluluğu, yapısal eşitlik modellemesi
Sayfa Adedi : xix + 226
Danışman : Prof. Dr. Türker Kurt

THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL LEADER-MEMBER INTERACTIONS, SOCIAL NETWORKS, TEACHERS' WELL-BEING, AND PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES

(Ph.D. Thesis)

Shahla Ibishova

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2025

ABSTRACT

This study tested a structural equation model developed to explain the relationships among teachers' leader-member exchange, social network orientation, teacher well-being, and perceptions of professional learning communities in schools. The proposed model examined the relationship between leader-member exchange and professional learning communities, along with the mediating effects of teachers' social network orientation and professional well-being perceptions. The research employed a correlational survey design and utilized the Leader-Member Exchange Scale, Social Network Orientation Scale, Teacher Well-Being Scale, and Professional Learning Community Scales. The Teacher Well-Being Scale was adapted and validated for Turkish within this study, while the other three scales had been previously adapted and psychometrically validated. Confirmatory Factor Analysis (CFA) and reliability analyses were conducted for the adapted scales. For the Teacher Well-Being Scale, Exploratory Factor Analysis (EFA), CFA, and reliability analyses were performed. Preliminary pilot testing and validity-reliability studies were conducted with a sample of 255 participants.

The study sample comprised 560 teachers working in secondary schools in the central districts of Ankara during the 2023-2024 academic year. Structural Equation Modeling (SEM) analysis results supported the proposed model. Accordingly, leader-member exchange significantly predicted both social network orientation and teacher well-being, and these constructs directly influenced perceptions of professional learning communities.

Perceptions of professional learning communities are shaped not only by leadership but also by social networks and well-being. Both structural supports and relational processes appear to play a critical role in fostering collective learning environments among teachers.

Key Words : Leader-member exchange, social network tendencies, teacher well-being, professional learning community, structural equation modeling

Page Number : xix + 226
Supervisor : Prof. Dr. Turker Kurt

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vii

ABSTRACT ix

İÇİNDEKİLER xi

TABLOLAR LİSTESİ xvi

ŞEKİLLER LİSTESİ xviii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xix

BÖLÜM 1 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 3

1.2. Araştırmanın Amacı 17

1.3. Araştırmanın Önemi 17

1.4. Varsayımlar 17

1.5. Sınırlılıklar 17

1.6. Tanımlar 18

BÖLÜM 2 20

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 20

2.1. Lider-Üye Etkileşimi 20

2.1.1. Lider-Üye Etkileşimi Teorisi 20

2.1.2. LÜE Teorisinin Gelişimi 26

2.1.3. Lider-Üye Etkileşiminin Boyutları 31

2.1.3.1. Etki 32

2.1.3.2. Katkı 33

2.1.3.3. Sadakat 34

2.1.3.4. Profesyonel Saygı 35

2.1.4. Lider-Üye Etkileşimini Etkileyen Faktörler 35

2.1.5. Okullarda Lider-Üye Etkileşimi 37

2.1.6. Lider - Üye Etkileşimi Sonuçları 39

2.2. Sosyal Ağ Terimi 41

2.2.1. Sosyal Ağ Teorisi 43

2.2.2. Sosyal Ağ ve Sosyal Sermaye Teorisinin İlişkisi 45

2.2.3. Sosyal Ağlar ve Öğretmenler 47

2.2.4. Sosyal Ağ Eğiliminin Alt Boyutları 49

2.2.4.1. Bağlantı Kurma İsteği 50

2.2.4.2. Doğru İlişkiler Kurduğuna İnanma 50

2.2.4.3. İlişkiyi Değerlendirme 51

2.3. İyi Oluş (Well Being) 52

2.3.1. İyi Oluş Kavramı 52

2.3.2. İyi Oluşun Boyutları 55

2.3.2.1. Hedonik (Öznel) İyi Oluş 57

2.3.2.2. Eudaimonik (Psikolojik) İyi Oluş 58

2.3.3. Öğretmen İyi Oluşu (Teacher Well Being) 60

2.3.4. Öğretmenlerin İyi Oluşunu Etkileyen Faktörler 64

2.3.4.1. Kişisel Faktörler 67

2.3.4.2. İş Yeri Faktörleri 68

2.3.4.3. Toplumsal Faktörler 70

2.3.5. Öğretmen İyi Oluşunun Alt Boyutları 71

2.3.5.1. İş Yükü İyi Oluşu 71

2.3.5.2. Örgütsel İyi Oluş 73

2.3.5.3. Öğrenci Etkileşim İyi Oluşu 75

2.4. Profesyonel Öğrenme Topluluğu 76

2.4.1. Profesyonel Öğrenme Topluluğu Kavramı 77

2.4.2. Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Boyutları 83

2.4.2.1. Paylaşılan Değerler ve Vizyon 83

2.4.2.2. Destekleyici ve Paylaşılan Liderlik 84

2.4.2.3. Kolektif Öğrenme ve Uygulama 85

2.4.2.4. Paylaşılan Kişisel Uygulama 86

2.4.2.5. Destekleyici Koşullar - İlişkiler 87

2.4.2.6. Destekleyici Koşullar - Yapılar 88

2.5. Profesyonel Öğrenme Toplulukları ve Okullar 89

2.6. Profesyonel Öğrenme Topluluğu ve Okul Yöneticileri 91

2.7. Profesyonel Öğrenme Toplulukları ve Öğretmenler 93

BÖLÜM 3 98

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 98

3.1. Lider-Üye Etkileşimi ile İlgili Çalışmalar 98

3.2. Sosyal Ağlarla İlgili Çalışmalar 102

3.3. Öğretmenlerin İyi Oluşlarıyla İlgili Çalışmalar 105

3.4. Profesyonel Öğrenme Topluluklarıyla İlgili Çalışmalar 107

BÖLÜM 4 ..... **112**

YÖNTEM **112**

4.1. Araştırmanın Modeli **112**

4.2. Evren ve Örneklem **114**

4.3. Veri Toplama Araçları **118**

4.3.1. Öğretmen İyi Oluş Ölçeği'nin Uyarlama Adımları **118**

4.4. Verilerin Toplanması **119**

4.5. Verilerin Analizi **119**

4.5.1. Geçerlilik ve Güvenirlik Analizleri **120**

4.5.1.1. Lider - Üye Etkileşimi Ölçeği ***121***

4.5.1.2. Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği ***123***

4.5.1.3. Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği ***124***

4.5.1.4. Öğretmen İyi Oluş Ölçeği ***126***

4.5.2. Ölçeklerin Güvenirlilik Analizleri **130**

BÖLÜM 5 ..... **132**

BULGULAR **132**

5.1. Araştırmada Modelinde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Betimsel Bulgular **132**

5.2. Araştırmada Modelinde Yer Alan Değişkenler Arasındaki ilişkilere Dair Bulgular **133**

5.3. Fark Analizleri **143**

BÖLÜM 6 ..... **162**

TARTIŞMA **162**

BÖLÜM 7 ..... **178**

SONUÇ VE ÖNERİLER **178**

KAYNAKÇA **182**

EKLER 212

Ek 1. Etik Kurul İzin Belgesi 213

Ek 2. Görüşme Formu 215

Ek 3. Gönüllü Olur Formu 223

Ek 4. MEB İzin Yazısı 225

Ek 5. Ölçek İzinleri 226

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. *Profesyonel Öğrenme Topluluğu Tanımları* 81

Tablo 4.1. *Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Bulgular* 116

Tablo 4.2. *Çalışmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Uyum İyiliği Değerleri ve Değerlendirme* 121

Tablo 4.3. *ÖİOÖ'nin KMO, Barlett Testi, Öz Değer (Döndürme Sonrası) ve Varyans Sonuçları* 127

Tablo 4.4. *OİOÖ'ye Ait Madde Faktör Yükleri, Güvenirlilik ve Madde-Toplam Korelasyonu Analizi Sonuçları* 128

Tablo 4.5. *Ölçekler ve Alt Faktörlerine Ait Güvenirlilik Analizi Sonuçları* 130

Tablo 5.1. *Araştırmada Modelinde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler* 133

Tablo 5.2. *Sosyal Ağ Eğilimleri, Lider-Üye Etkileşimi, Öğretmen İyi Oluş ve Profesyonel Öğrenme Toplulukları Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları* 134

Tablo 5.3. *Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlerin Öğretmenler ve Görev Yaptıkları Okullara İlişkin Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular* 137

Tablo 5.4. *Liderlik Üye Etkileşimi, Sosyal Ağ Eğilimleri ve Öğretmen İyi Oluşun Profesyonel Öğrenme Toplulukları Üzerindeki Etkilerinin Seri Aracılık Modeli Sonuçları* 142

Tablo 5.5. *Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması* 144

Tablo 5.6. *Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması* 146

Tablo 5.7. *Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Ders Yüklerine Göre Karşılaştırılması* 148

Tablo 5.8. *Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimlerine Göre Karşılaştırılması*.....150

Tablo 5.9. *Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Projede Görev Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılması*.....152

Tablo 5.10. *Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması*.....154

Tablo 5.11. *Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Sınıfta Göçmen Öğrenci Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması*.....156

Tablo 5.12. *Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması*.....157

Tablo 5.13. *Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Görev Sürelerine Göre Karşılaştırılması*.....159

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Kuramsal model 16

Şekil 4.1. Branşlara göre öğretmen sayıları ve yüzdelik dağılımları 117

Şekil 4.2. Lider Üye Etkileşimi Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin yer aldığı yol şeması 121

Şekil 4.3. Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeğinin DFA sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin yer aldığı yol şeması 123

Şekil 4.4. Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeğinin (PÖTDÖ) doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin yer aldığı yol şeması 125

Şekil 4.5. Öğretmen İyi Oluş Ölçeğinin (ÖİOÖ) doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin yer aldığı yol şeması 129

Şekil 5.1. Teorik modele ilişkin kavramsal diyagram 140

Şekil 5.2. Yapısal modelin testi sonuçları 141

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
LÜE	Lider-Üye Etkileşimi
LÜEÖ	Lider - Üye Etkileşim Ölçeği
PÖT	Profesyonel Öğrenme Toplulukları
PÖTDÖ	Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği
ÖİOÖ	Öğretmen İyi Oluş Ölçeği
SAEÖ	Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Öğretmenlerin mesleki başarıları ve yaşam kaliteleri, öğrencilerin akademik başarısını ve okul ortamının genel etkinliğini doğrudan etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin iyi oluşlarını artırmak ve bu süreçte okul liderlerinin rolünü daha iyi anlamak, eğitim alanında üzerinde durulan en önemli konulardan biri haline gelmiştir. Öğretmenlerin iyi oluşu, yalnızca bireysel duygusal durumlarını değil, aynı zamanda sosyal etkileşimleri, mesleki gelişim fırsatlarını ve sosyal destek ağlarını da kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Bakker & Xanthopoulou, 2009; Moolenaar, Daly, & Sleegers, 2012).

Lider-Üye Etkileşimi (LÜE) teorisi, liderler ile çalışanlar arasındaki ilişkinin kalitesinin, iş tatmini, motivasyon ve performans üzerindeki etkilerini açıklamaktadır (Liden & Maslyn, 1998; Argon & Ertürk, 2018). Özellikle eğitim gibi sosyal etkileşimin yoğun olduğu profesyonel alanlarda, lider-üye etkileşiminin yüksek kalitesi, öğretmenlerin mesleki tatminini ve iş doyumunu artırırken, düşük kaliteli ilişkiler ise bu süreçleri olumsuz etkileyebilmektedir (Ertürk, 2023; Harris & Kacmar, 2006). Bunun yanı sıra, sosyal ağ eğilimleri ve profesyonel öğrenme toplulukları (PÖT) gibi faktörler de öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde ve iyi oluşlarında kritik rol oynamaktadır.

Okullardaki sosyal ağlar, öğretmenler arasındaki ilişkiler ve etkileşimler oluşturur. Bu ağlar, öğretmenlerin bilgi paylaşımı, duygusal destek alması ve işbirliği yapması için kritik platformlar sunmaktadır (Burt, 2000; Moolenaar, Daly, & Sleegers, 2012). Sosyal ağlar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli olarak destekler ve mesleki bilgi paylaşımını teşvik eder (Arkan & Yünter, 1994; akt. Demir & Karakuş, 2012). Bu ağlar sayesinde öğretmenler, mesleki uygulamalar hakkında bilgi edinebilir, yeni yöntemler ve stratejiler geliştirebilirler. Eğitim ortamında, öğretmenlerin oluşturdukları güçlü sosyal ağlar, aynı

zamanda onların genel iyi oluşlarını da olumlu yönde etkileyebilir (Bakker & Xanthopoulou, 2009).

PÖT'ler öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen, işbirliğine dayalı öğrenme süreçleri sunan yapısal mekanizmalardır. PÖT'ler, öğretmenlerin deneyimlerini ve bilgi birikimlerini paylaştığı, ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yaptığı topluluklardır (DuFour & Eaker, 1998; akt. Lee & Ip, 2023). Son yıllarda yapılan araştırmalar, profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmanın yanı sıra, öğretmenlerin iş tatmini ve duygusal iyi oluşlarını güçlendirdiğini ortaya koymuştur (Domingo-Segovia vd., 2020; Thornton, 2023).

Öğretmenlerin iyi oluşu, sadece duygusal ve mesleki tatminle sınırlı değildir, aynı zamanda onların genel yaşam kalitelerini etkileyen önemli bir göstergedir. İyi oluş, öğretmenlerin mesleki tatmin, motivasyon ve genel yaşam kalitesinin bir yansımasıdır ve bu faktörler eğitim ortamının etkinliğini doğrudan etkileyebilir (Diener, 1984; akt. Keyes, 2002). Öğretmenlerin işyerindeki destek sistemleri, sosyal ağlar ve profesyonel öğrenme toplulukları gibi yapılar, öğretmenlerin iyi oluşlarını güçlendiren önemli faktörlerdir (Arkan & Yünter, 1994; akt. Burt, 2000). Öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarında etkinlikleri, işbirliğini ve bilgi paylaşımını teşvik eder, bu da onların mesleki gelişimlerinin yanı sıra duygusal iyilik halleri üzerinde de olumlu bir etki yaratmaktadır (Moolenaar, Daly, & Sleegers, 2012).

Kurt (2022), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, okul içindeki liderlik desteği ve örgütsel öğrenme ortamları tarafından şekillendirildiğini ve bu yapıların öğretmenlerin mesleki ve duygusal iyi oluşlarını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır.

Literatürde, lider-üye etkileşimi, sosyal ağlar ve profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmenlerin iyi oluşu üzerindeki etkilerini inceleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, bu faktörlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve bu ilişkilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine nasıl katkı sağladığı, genellikle sınırlı bir şekilde ele alınmıştır (Doğan & Culha, 2023).

Bu çalışma, Ankara'nın merkez ilçelerinde görev yapan devlet ortaokulu öğretmenlerinin lider-üye etkileşimi, sosyal ağ eğilimleri, iyi oluş ve profesyonel öğrenme topluluklarına yönelik algılarını inceleyerek, bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için öğretmenlerin çalışma ortamlarının iyileştirilmesi ve mesleki gelişim süreçlerinin etkin

desteklenmesine yönelik önemli veriler sağlaması ve uygulamalara rehberlik etmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri, eğitim sisteminin etkinliğini belirleyen önemli faktörlerden biridir. Bu süreç, lider-üye etkileşimi, sosyal ağlar ve profesyonel öğrenme toplulukları gibi bir dizi faktör tarafından şekillendirilmektedir. Eğitimde liderlik teorileri, okul liderlerinin öğretmenlerle olan ilişkilerinin, öğretmenlerin iş doyumu, mesleki gelişim ve genel yaşam kalitesi üzerindeki etkilerini anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır (Graen & Uhl-Bien, 1995). Bu bağlamda, lider-üye etkileşimi teorisi, liderlerin öğretmenlerle kurduğu etkileşimlerin kalitesinin, öğretmenlerin mesleki ve duygusal iyi oluşlarını doğrudan etkileyebileceğini öne sürmektedir (Liden & Maslyn, 1998; akt. Sparrowe, 2005). Bu etkileşimin, öğretmenlerin örgütle olan bağlılıklarını, mesleki tükenmişlik düzeylerini ve genel iş tatminlerini etkilediği birçok araştırma tarafından vurgulanmıştır (Maslyn & Uhl-Bien, 2001).

Lider-üye etkileşimi teorisi, Blau'nun (1964) sosyal değişim teorisi ve Vroom'un (1964) beklenti teorisiyle uyumlu bir yapı sunarak, bireyler arasındaki etkileşimlerin sosyal ve duygusal bir değişim süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, liderin takipçileriyle kurduğu ilişkinin kalitesi, örgütsel bağlamda bireysel ve grup düzeyinde sonuçları öngörebilir (Erdoğan & Bauer, 2014). Literatürde, lider-üye etkileşiminin, öğretmenlerin duygusal iyi oluşu ve iş tatminleri üzerindeki etkisi sıklıkla incelenmiş, liderin sosyal destek sağlaması ve çalışanlara adil bir şekilde yaklaşmasının olumlu sonuçlar doğurduğu gözlemlenmiştir (Eren, 2023; Doğan & Culha, 2023). Ancak, öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine olan etkisi, sosyal ağlar ve profesyonel öğrenme topluluklarının rolü daha az incelenmiştir.

Sosyal ağlar, bireylerin sosyal ve duygusal destek aldığı, bilgi paylaşımında bulunduğu ve mesleki gelişim için fırsatlar yarattığı önemli platformlardır (Wellman & Gulia, 1999). Eğitim bağlamında sosyal ağlar, öğretmenlerin birbirleriyle ve okul liderleriyle olan etkileşimlerini güçlendirerek, iş tatminini ve mesleki öğrenmeyi artırabilir (Bakker & Xanthopoulou, 2009). Sosyal ağların, öğretmenlerin stres yönetiminden iş doyumuna kadar bir dizi olumlu etkisi olduğu literatürde geniş bir şekilde yer almaktadır (Eren, Taşdemir & Gürbüz, 2023).

Profesyonel öğrenme toplulukları ise, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları, ortak hedefler doğrultusunda gelişim sağladıkları sosyal yapılar olarak öne çıkmaktadır (Wenger, 1998; akt. Gürbüz, 2023). Bu topluluklar, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmelerine, en iyi uygulamaları öğrenmelerine ve öğrenci başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir (Hargreaves, 2001). Okul liderlerinin bu toplulukları desteklemesi ve öğretmenlerin bu süreçlerde aktif rol almasını sağlaması, öğretmenlerin iş doyumu ve duygusal iyi oluşunu olumlu yönde etkileyebilir (Day vd., 2011).

Eğitimde liderlik teorilerine ilişkin mevcut araştırmaların çoğu lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin genel iyi oluşları üzerindeki etkilerine odaklanmakta, ancak lider-üye etkileşiminin sosyal ağlar ve profesyonel öğrenme toplulukları ile olan ilişkisini araştıran çalışmalar sınırlıdır. Bununla birlikte, liderlerin sosyal ağlar ve profesyonel öğrenme topluluklarındaki rollerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı, eğitim politikalarına ve uygulamalarına önemli yönler katmaktadır.

Günümüzde, öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal ağlar ve profesyonel öğrenme toplulukları, sadece duygusal iyi oluşu artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki becerilerini de geliştirmektedir. Ancak, okul liderlerinin bu süreçleri desteklemek için gerekli stratejileri geliştirmemeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve genel iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda, lider-üye etkileşimi, sosyal ağlar ve profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkinin daha derinlemesine incelenmesi, eğitimdeki bu önemli faktörlerin daha verimli hale getirilmesi açısından gereklilik arz etmektedir.

Bu araştırma, okul liderlerinin öğretmenlerle kurduğu etkileşimin, sosyal ağların ve profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmenlerin iyi oluşları üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Lider-üye etkileşimi öğretmenlerin iş yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır ve bu etkileşimin kalitesi öğretmenlerin genel iyi oluşu üzerinde belirleyici bir faktördür. Literatürdeki birçok araştırma, lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin duygusal sağlığı, iş tatmini ve genel yaşam kalitesi üzerinde olumlu etkileri olabileceğini göstermektedir.

Northouse (2021), lider-üye ilişkilerindeki verimli etkileşimlerin öğretmenlerin motivasyonunu artırabileceğini ve işbirlikçi bir kültürü güçlendirebileceğini belirtmektedir. Bu da öğretmenlerin genel iş memnuniyetini ve duygusal iyi oluşunu olumlu yönde etkileyebilir.

Avolio ve Bass (2004), liderlerin vizyoner ve dönüşümcü liderlik tarzlarının, öğretmenlerin kendilerine değer verildiğini ve kurumlarına bağlı olduklarını hissetmelerini teşvik ederek genel iş performanslarını ve duygusal iyi oluşu artırabileceğini belirtmektedir. Bu liderlik tarzları ayrıca öğretmenlerin içsel motivasyonunu güçlendirerek kurum içinde iş birliğini ve üretkenliği artırabilir.

Judge ve Bono'nun (2001) çalışmasında, lider-üye etkileşimi yüksek kalitede olduğunda, çalışanların iş tatmini ve psikolojik sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda, liderlerin destekleyici ve adil bir çalışma ortamı sağlamasının öğretmenlerin duygusal sağlığına ve iş performansına katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Ertürk (2023), lider-üye etkileşiminin doğasının ve niteliğinin öğretmelerin duygusal iyi oluşuna nasıl katkıda bulunduğunu incelemiştir. Ertürk araştırmasında, liderlerin destekleyici ve güven verici tutumlarının öğretmenlerin stres düzeylerini azalttığını ve iş memnuniyetlerini artırdığını belirtmiştir. Örneğin, öğretmen toplantılarında onları dinleyen ve karar alma süreçlerine katılan liderler, öğretmenlerin motivasyonunu ve işbirliğini artırarak genel iyi oluşlarını destekleyebilir (Harris ve Kacmar, 2006).

LÜE ile iyi oluş arasındaki ilişkiye dair yukarıda sunulan araştırma bugluları, lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin iyi oluş üzerinde önemli olumlu etkileri olduğu ve bu etkilerin liderlerin tutumları ve liderlik tarzlarıyla yakından ilişkili olduğu göstermektedir. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin empatik, destekleyici ve vizyoner yaklaşımlarının öğretmenlerin iş doyumuna, motivasyonuna ve duygusal iyi oluşlarına katkı sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Ayrıca, lider-üye etkileşiminin kalitesinin artmasıyla öğretmenlerin iş tatmini ve genel yaşam kalitesinin olumlu anlamda geliştiği görülmektedir. Liderlerin kurum içinde karşılıklı güven, saygı ve işbirliği kültürü geliştirmeleri öğretmenlerin duygusal iyi oluşlarına önemli katkıda bulunabilir. Yukarıda ortaya konulan kuramsal bilgi ve bulgulara dayalı olarak ilk hipotez aşağıdaki şekilde oluşturuldu:

H1. LÜE, okuldaki öğretmenlerin iyi oluşlarını etkiler.

Bu hipotezin, lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin iyi oluşları üzerindeki etkilerinin anlaşılması, LÜE'in duygusal sağlık üzerindeki etkilerinin incelenmesi ve lider-üye etkileşimlerinin optimize edilmesine yönelik katkılar sağlayabileceği düşünüldü.

LÜE'nin okullardaki sosyal ağlar ile ilişkisi bu araştırmada ele alınan diğer bir konudur. Lider-üye etkileşimleri, okullardaki sosyal ağların yapısını ve dinamiğini nasıl etkilediğini

anlamak için önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Bu doğrultuda, LÜE teorisi ve sosyal ağ teorisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bu hipotez, liderler ve öğretmenler arasındaki pozetif ilişkilerin okullardaki sosyal ağların oluşumunda ve işleyişinde kritik bir rol oynadığını savunmaktadır.

LÜE teorisi, liderler ve üyeleri (öğretmenler) arasındaki ilişkilerin niteliğinin örgütsel sonuçlar üzerinde önemli etkileri olduğunu öne sürmektedir. Bu ilişkiler iki kategoriye ayrılır: liderler ile belirli üyeler arasındaki güçlü ve olumlu ilişkiler ile liderler ile diğer üyeler arasındaki daha zayıf bağlantılar (Graen & Uhl-Bien, 1995). Güçlü LÜE ilişkileri, takipçilerin (öğretmenlerin) liderle daha fazla bilgi paylaşmasına, daha çok destek almasına ve işbirliği içinde çalışmasına olanak tanır (Dansereau, Graen ve Haga, 1975; Bauer ve Erdoğan, 2011).

Sosyal ağ teorisi, bireyler arasındaki ilişki ve etkileşimlerin ağ yapılarını oluşturduğunu ve bu yapıların bilgi akışı, kaynak paylaşımı ve işbirliği gibi süreçleri etkilediğini belirtmektedir (Burt, 2000). Okul örneğinde, sosyal ağlar öğretmenler arasındaki mesleki ilişkileri, bilgi paylaşımını ve işbirliğini temsil edebilmektedir. Bu bağlamda, lider-üye etkileşiminin kalitesi öğretmenler arasındaki sosyal ağların yoğunluğunu ve yapısını etkileyebilir. Güçlü LÜE ilişkilerine sahip öğretmenler, sosyal ağlarda daha merkezî bir konuma sahip olabilir; bu da onların bilgi paylaşımı ve işbirliğinde daha etkili olmalarını sağlar (Sparrowe ve Liden, 1997). Bir çalışmada, liderlerin belirli öğretmenlerle kurduğu derin ilişkilerin, öğretmenlerin okul içindeki sosyal ağlarda daha merkezi ve bağlantılı olmalarına yol açtığı ortaya çıkmıştır (Balkundi & Harrison, 2006).

Güçlü LÜE ilişkilerine sahip okul öğretmenlerinin daha fazla bilgi paylaşımı, destek ve işbirliği sağladığı, bunun da okulda daha güçlü ve etkili sosyal ağların oluşmasına destek olduğu ileri sürülmektedir. Bu tür ilişkiler öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler ve genel okul performanslarını iyileştirebilir (Brass, 1984; Mehra, Dixon, Brass & Robertson, 2006). Liderlerin bazı öğretmenlerle kurduğu yakın ilişkiler, bu öğretmenlerin okul içindeki sosyal ağlarda daha merkezi roller üstlenmelerine ve bu ağların oluşumunda etkili olmalarına yol açıyor.

Liderin astlarına sağlayacağı bilgi ve kaynakların düzeyi, kurumun sağladığı bilgi ve kaynaklarla orantılı olacaktır. Lider, iletişim ağları aracılığıyla ne kadar çok bilgi ve kaynak sağlayabilirse, astlarına da o kadar çok bilgi ve kaynak sağlayabilir ve bu da yüksek kalitede LÜE oluşturmak için gerekli kaynakları sağlayabilir (Henderson vd., 2009).

Lider ve üye arasındaki güçlü bağlar arttıkça, LÜE kalitesi yükselir (Sparrowe ve Liden, 1997). Kaliteli lider-üye etkileşimi, öğretmenler arasında daha güçlü sosyal ağların oluşmasına katkı sağlar (Harris ve Kacmar, 2006). Lider, kaliteli ilişkide olduğu üyelere özel fırsatlar, daha fazla kaynak ve ilgi çekici görevler sunar (Novak ve Graen, 1987).

LÜE ile sosyal ağlar arasındaki ilişkilere ilişkin yukarıda ortaya konan bulgular, güçlü LÜE ilişkilerinin öğretmenler arasında güven ve işbirliğini ve dolayısıyla sosyal ağları güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Liderle iyi ilişkiler içinde olmak, liderin sahip olduğu ve astlarına sunabileceği her türlü kaynağa erişimi kolaylaştırabilir ve böylece bireyin sosyal ilişkilerinin artması açısından faydalı olabilir. Dolayısıyla araştırmanın ikinci hipotezi aşağıdaki şekilde oluşturuldu:

H2. LÜE, okuldaki sosyal ağların oluşumunu etkiler.

LÜE'nin okullardaki profesyonel toplulukların niteliğine etkisi bu araştırmada ele alınan diğer bir sorundur. Profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve mesleki bilgi paylaşımını teşvik eden önemli yapısal mekanizmalardır (DuFour & Eaker, 1998; Lee & Ip, 2023). Bu topluluklar, öğretmenlerin birbirleriyle profesyonel olarak etkileşime girmelerini, deneyimlerini paylaşmalarını ve böylece öğretimin kalitesinde iyileşme sağlamalarını temin eder.

Ertürk (2023) tarafından yapılan çalışmada, lider-üye etkileşiminin öğretmenler arasında güçlü bir mesleki bağlılık ve işbirliği yaratabileceği ve bu durumun profesyonel öğrenme topluluklarının etkililiğini artırabileceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, liderin üyelerine karşı destekleyici, adil ve güvenilir davranışlar sergilemesi, profesyonel öğrenme topluluklarının oluşumunu ve işlevselliğini artırabilir. Liderin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek ortamlar yaratması ve bu süreçte liderlik rollerini etkili bir şekilde kullanması, profesyonel öğrenme toplumlarının etkililiğinin artmasında kritik bir rol üstlenir (Argon ve Ertürk, 2018; Harris ve Kacmar, 2006).

Lider-üye iletişiminin kalitesi, üyeler arasında daha aktif ve etkili profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimini teşvik ede bilir. Bu iletişimler, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak, mesleki yeteneklerini geliştirmelerine ve okuldaki öğretimlerini iyileştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, bu kurulan iletişimler aralarında güven ve dayanıklılık oluşturarak profesyonel öğrenme topluluklarının uzun vadeli sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yardımcı olabilir (Lee & Ip, 2023).

Başka bir açıdan bakıldığında, profesyonel öğrenme toplulukları LÜE güçlü olduğunda daha etkili olabilir. Lee ve Ip (2023), liderlerin üyeleriyle yakın, destekleyici ilişkiler kurmasının toplum içinde ortak hedefler doğrultusunda çalışma kültürünü güçlendirdiğini ve mesleki bilgi paylaşımını teşvik ettiğini vurgulamıştır. Bu yaklaşım, lider-üye etkileşiminin profesyonel öğrenme toplulukları üzerindeki olumlu etkilerini güçlendirir ve topluluk içindeki işbirliğini artırır. Bu nedenle, etkili LÜE uygulamaları aracılığıyla liderler tarafından desteklenen profesyonel öğrenme toplulukları, okullarda eğitimin kalitesinin artırılmasında kritik bir rol oynayabilir ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılarda bulunabilir. Buna göre araştırmanın üçüncü hipotezi şöyle oluşturuldu:

H3. LÜE PÖT'yi etkiler

Bu hipotez ile lider-üye etkileşiminin okullardaki profesyonel öğrenme topluluklarının oluşumu ve işlevselliği üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Bu hipotezin incelenmesi, lider-üye etkileşiminin öğretmenler arasında profesyonel öğrenme topluluklarının oluşumunu ve okul işleyişine katkılarını nasıl şekillendirdiğini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

Araştırmada ele alınan diğer bir konu öğretmenlerin iyi oluşları ile profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkilerdir. İlgili literatür, öğretmenlerin iyi oluşlarının okuldaki profesyonel öğrenme topluluklarına olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin iş doyumu, duygusal tükenmişlik düzeyleri ve genel mutlulukları gibi iyi oluş bileşenlerinin, profesyonel öğrenme topluluklarının etkinliği ve sürdürülebilirliği üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir (Collie, Shapka & Perry, 2012). Bu nedenle, öğretmenlerin iyi oluşlarının desteklenmesi, profesyonel öğrenme topluluklarının etkinliğini artırmak için kritik bir strateji olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin iş yerinde yüksek motivasyon ve iş tatmini ile ilişkili olumlu psikolojik durumlarının, işbirliğine dayalı çalışmalara daha aktif katılımlarını sağladığı ve yenilikçi uygulamaları benimsemelerini kolaylaştırdığı literatürde geniş bir şekilde desteklenmiştir (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmenlerin birlikte öğrenme, işbirliği yapma ve öğretim uygulamalarını geliştirme süreçlerine katıldıkları platformlar olup, bu toplulukların başarılı olması, öğretmenlerin birbirleriyle ve yöneticilerle güçlü ve güvene dayalı ilişkiler kurmalarını gerektirir (DuFour, 2004; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006).

Ayrıca, öğretmenlerin iyi oluşları, mesleki gelişim faaliyetlerine olan katılımlarını ve bu faaliyetlerden elde ettikleri yararı da artırır (Day & Gu, 2009). İyi oluş düzeyi yüksek olan

öğretmenler, mesleki gelişim fırsatlarını daha olumlu bir şekilde değerlendirir ve öğrendiklerini sınıf ortamında daha etkili bir şekilde uygulayabilirler (Hargreaves & Fullan, 2012). Bu da, profesyonel öğrenme topluluklarının genel başarısını ve öğretim kalitesini artırır. Dolayısıyla, öğretmenlerin iyi oluşlarının okuldaki profesyonel öğrenme topluluklarına olan olumlu etkileri üzerine yapılan çalışmalar, bu öğretmenlerin işbirliği yapma, yenilikçi uygulamaları benimseme ve mesleki gelişim fırsatlarından daha fazla yararlanma konularında daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, çalışmamızda dördüncü hipotezi aşağıda belirtilen şekilde oluşturulmuştur:

H4. Öğretmenlerin iyi oluşları okuldaki PÖT'larına olumlu etki eder.

Okullardaki sosyal ağlar ile profesyonel öğrenme topluluklarının nasıl etkilediği bu araştırmada ele alınan temel sorunlardan biridir. Sosyal ağlar, bireyler ve gruplar arasındaki ilişkiler ve etkileşimler ağını ifade eder. Bu ağlar, bilgi alışverişi, destek ve işbirliği için kritik bir platform sağlar (Burt, 2000). Granovetter (1973), sosyal ağların güçlü ve zayıf bağlar aracılığıyla bilgi ve kaynakların yayılmasında nasıl etkili olduğunu göstermiştir. Okullarda öğretmenler arasındaki sosyal ağlar, bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasına, mesleki destek sağlanmasına ve yenilikçi uygulamaların benimsenmesine katkıda bulunur.

Profesyonel öğrenme toplulukları ise, öğretmenlerin birlikte çalışarak öğretim yöntemlerini geliştirmeleri ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri için oluşturulan yapılandırılmış gruplardır. Hord (1997), PÖT'lerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ve öğrenci başarısının artırılmasında önemli rol oynadığını belirtmiştir. Stoll ve diğerleri (2006), PÖT'lerin okul kültürünü ve öğretim kalitesini nasıl iyileştirdiğini vurgulamıştır.

Sosyal ağların güçlü olduğu okullarda, öğretmenler arasında güven ve işbirliği artar. Öğretmenler, sosyal ağlar aracılığıyla birbirlerini daha iyi tanır ve desteklerler. Bu güven ortamı, profesyonel öğrenme topluluklarının daha etkin çalışmasını sağlar. Bryk ve Schneider (2002), öğretmenler arasındaki güvenin işbirliği ve okul reformları üzerindeki olumlu etkilerini incelemiş ve güvenin öğretmenlerin mesleki gelişimine nasıl katkı sağladığını göstermiştir.

Sosyal ağlar, öğretmenler arasında bilgi paylaşımını teşvik eder. Öğretmenler, meslektaşlarının deneyimlerinden ve bilgi birikimlerinden yararlanarak kendi öğretim pratiklerini geliştirebilirler. Daly (2010), sosyal ağların bilgi paylaşımı üzerindeki etkilerini incelemiş ve güçlü sosyal ağların öğretmenler arasındaki bilgi akışını hızlandırdığını ve bu sayede PÖT'lerin başarısını artırdığını bulmuştur. Ayrıca, sosyal ağlar, öğretmenler arasında

bilgi ve deneyim paylaşımını kolaylaştıran önemli araçlardır (Özmen, Aküzüm, & Sünkür, 2012). Öğretmenlerin sosyal ağlarda aktif olmaları, mesleki bilgiye daha hızlı erişim sağlar ve bu da profesyonel öğrenme topluluklarının oluşmasına katkıda bulunabilir (Çalık ve Er, 2019). Bu topluluklar, öğretmenler arasında işbirliği ve dayanışmayı teşvik eder, bu da öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler (DuFour & Eaker, 1998; Lee & Ip, 2023). Özellikle, okuldaki öğretmenler arasında güçlü ve etkili sosyal ağlar, profesyonel öğrenme topluluklarının daha aktif ve verimli olmasına katkıda bulunabilir. Sosyal ağların, öğretmenlerin bilgi paylaşımı ve mesleki gelişimine olanak tanıyan bir ortam oluşturabileceği düşünülmektedir.

Sosyal ağlar, öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini benimsemelerine yardımcı olur. Öğretmenler, sosyal ağlar aracılığıyla yeni stratejileri ve uygulamaları keşfederler ve bu yenilikleri sınıflarına taşırlar. Moolenaar, Daly ve Sleegers (2010), sosyal ağların yenilikçi uygulamaların benimsenmesi üzerindeki etkilerini incelemiş ve güçlü sosyal ağların öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları benimsemelerini teşvik ettiğini bulmuştur.

Sosyal ağlar, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destekler. Ortak ilgi ve amaçlar etrafında bir araya gelen öğretmenler, profesyonel öğrenme toplulukları içinde sürekli olarak bilgi ve deneyim paylaşarak gelişimlerini sürdürürler. Lave ve Wenger (1991), sosyal ağların öğrenme toplulukları içindeki rolünü ve bu toplulukların üyelerinin profesyonel gelişimlerine nasıl katkı sağladığını açıklamıştır. Dolayısıyla, sosyal ağların güçlü olduğu okullarda profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmenler arasındaki güven, işbirliği, bilgi paylaşımı ve yenilikçi uygulamaların benimsenmesi gibi faktörler sayesinde daha etkin çalışır. Bu topluluklar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekler ve okulun genel performansını artırır. Literatürdeki bu bulgular, sosyal ağların profesyonel öğrenme toplulukları üzerindeki olumlu etkisini açıkça göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın beşinci alt problemi şu şekilde oluşturuldu:

H5. Sosyal ağlar okuldaki profesyonel öğrenme topluluklarına olumlu etki eder.

Sosyal ağlar, LÜE ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişkilerin çok yönlü olarak incelenmesine ihtiyaş olan başka bir sorun alanı oluşturmaktadır. Yüksek nitelikli LÜE ilişkileri, liderler ve takipçiler arasında karşılıklı güven, saygı ve mesleki destek sağlamaktadır (Graen ve Uhl-Bien, 1995). LÜE ilişkileri, liderler ve takipçiler arasında karşılıklı güven, saygı ve mesleki desteğe dayalı olarak gelişir. Graen ve Uhl-Bien'in (1995) çalışması, bu tür ilişkilerin öğretmenlerin iş tatminini ve motivasyonunu artırdığını

göstermektedir. Özellikle eğitim örgütlerinde, güçlü LÜE ilişkileri, liderler ve öğretmenler arasında yakın bir iletişim ve işbirliği ortamı yaratarak öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırabilir. Bu da öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarına ve genel iyi oluşlarına olumlu etki edebilir. Öğretmenler yöneticileri tarafından desteklendiklerini ve takdir edildiklerini hissettiklerinde, mesleki bağlılıkları ve motivasyonları yükselir. Bu da iş memnuniyeti ve genel yaşam kalitesi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Sosyal ağlar, öğretmenler arasındaki LÜE ilişkilerini güçlendirmekte ve bu ilişkilerden elde edilen avantajları artırmaktadır.

Sosyal ağlar, eğitim ortamlarında öğretmenler arasında mesleki etkileşim ve bilgi paylaşımı için önemli bir araç konumundadır (Daly, 2010). Bilgi paylaşımı ve destek alma kapasitesi yüksek olan sosyal ağlar, özellikle eğitim alanında öğretmenlerin iş memnuniyetini ve genel iyi olma halini artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Bu ağlar, bilgi, deneyim ve kaynakları birbirleriyle paylaşarak öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler ve işbirliği kültürünü pekiştirir. Güçlü sosyal ağlara sahip öğretmenler, meslektaşlarıyla daha fazla etkileşime girer ve yöneticilerinden aldıkları desteği geniş bir destek ağıyla pekiştirirler (Daly, 2010). Bu destek ağı, karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerinde ve iş stresiyle başa çıkmalarında öğretmenlere yardımcı olur.

Bu kapsamda, LÜE ilişkilerinin öğretmenlerin iyi oluşları üzerindeki olumlu etkisi sosyal ağlar tarafından artırılacağı öngörülmektedir. Sosyal ağlar, öğretmenlerin amirleriyle etkileşimlerini destekleyerek iş tatminlerini ve genel iyi oluşlarını artırabilir. Bu durum eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve iş tatminlerini artıran bir faktör olarak belirmektedir. Dolayısıyla araştırmanın altıncı alt problemi aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

H6. LÜE ile okuldaki öğretmenlerin iyi oluşları (well being) arasındaki ilişkiye sosyal ağlar aracılık eder.

Bu hipoteze göre, LÜE'in öğretmen iyi oluşu üzerindeki olumlu etkisi sosyal ağlar tarafından güçlendirileceği öngörülmektedir. Sosyal ağların, öğretmenlerin liderleriyle olan etkileşimlerini destekledi, iş tatminlerini ve genel iyi oluşlarını desteklediği söylenebilir.

Öğretmen iyi oluşunun eğitim ortamındaki bir çok değişken ile doğrudan ve dolaylı olarak etkilemesi bu araştırmada ele alınması gereken yeni bir hipoteze işaret etmektedir. LÜE teorisi, liderler ve üyeleri arasındaki ilişkilerin kalitesinin, bireysel ve örgütsel sonuçlar üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtir. Güçlü LÜE ilişkileri, liderler ve öğretmenler arasında güven, saygı ve karşılıklı destek sağlar (Bauer & Erdogan, 2011). Bu tür ilişkiler,

öğretmenlerin iyi oluşlarını artırabilir ve bu da profesyonel öğrenme topluluklarının etkinliğini olumlu yönde etkileyebilir.

Profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve bilgi paylaşımını teşvik eden yapısal mekanizmalardır (DuFour & Eaker, 1998; Lee & Ip, 2023). Bu topluluklar, öğretmenler arasında işbirliği ve dayanışmayı teşvik edebilir, bu da öğretmenlerin iyi oluşunu artırabilir. Özellikle, profesyonel öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırdığı ve bu durumun da öğretmenlerin genel iyi oluşu üzerinde pozitif bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Ertürk, 2023; Collie, Shapka, Perry, & Martin, 2015).

Profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmenlerin birlikte çalışarak öğretim yöntemlerini geliştirmeleri ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri için oluşturulan yapılandırılmış gruplardır. PÖT'ler, öğretmenler arasında işbirliği, bilgi paylaşımı ve yenilikçi uygulamaların benimsenmesi gibi önemli faaliyetleri teşvik eder (Hord, 1997; Stoll vd., 2006). Destekleyici LÜE ilişkileri, öğretmenler arasında güven ve destek sağlar. Bu güven ve destek, öğretmenlerin profesyonel öğrenme toplulukları içinde daha rahat ve etkin çalışmasını sağlar. Bryk ve Schneider (2002), öğretmenler arasındaki güvenin işbirliği ve okul reformları üzerindeki olumlu etkilerini incelemiş ve güvenin öğretmenlerin mesleki gelişimine nasıl katkı sağladığını göstermiştir.

Güçlü LÜE ilişkileri, öğretmenlerin iş tatminini artırır. İş tatmini yüksek olan öğretmenler, profesyonel öğrenme topluluklarına daha fazla katılım gösterir ve bu toplulukların başarısını artırır. İş tatmini, öğretmenlerin PÖT'lere olan bağlılıklarını ve katılımlarını artırarak bu toplulukların etkinliğini olumlu yönde etkiler (Judge & Bono, 2001). Güvene dayalı LÜE ilişkileri, öğretmenlerin duygusal tükenmişliğini azaltır. Duygusal tükenmişlik düşük olan öğretmenler, PÖT'lerde daha verimli çalışır ve bu toplulukların amaçlarına ulaşmasına katkı sağlar. Öğretmenlerin duygusal iyi oluşu, PÖT'lerin etkinliği için kritik bir faktördür (Maslach & Leiter, 1997). LÜE ilişkileri, öğretmenler arasında bilgi paylaşımını teşvik eder. Bilgi paylaşımı, PÖT'lerin başarısını artıran önemli bir faktördür. Sosyal ağlar ve güçlü LÜE ilişkileri, bilgi akışını hızlandırır ve bu sayede PÖT'lerin etkinliğini artırır (Daly, 2010). Bu bulgular araştırmanın yedinci hipotezinin aşağıdaki şekilde oluşturulmasını mümkün kılmıştır:

H7. Öğretmenlerin iyi oluşları, LÜE ile profesyonel öğrenme toplulukları (PÖT) arasındaki ilişkiye aracılık eder.

Öğretmen iyi oluşu gibi, sosyal ağların da okul ortamındaki bir çok durum ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişki olması söz konusudur. Sosyal ağlar, öğretmenler arasındaki iletişim, işbirliği ve bilgi paylaşımını teşvik ederek PÖT'lerin etkinliğini artırabilir. Granovetter (1973), sosyal ağların güçlü ve zayıf bağlar aracılığıyla bilgi ve kaynakların yayılmasında nasıl etkili olduğunu göstermiştir. Okullarda, öğretmenler arasındaki sosyal ağlar, bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasına, mesleki destek sağlanmasına ve yenilikçi uygulamaların benimsenmesine katkıda bulunur.

LÜE teorisi, liderler ve üyeleri arasındaki ilişkilerin kalitesinin, bireysel ve örgütsel sonuçlar üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtir. Güvene dayalı LÜE ilişkileri, liderler ve öğretmenler arasında güven, saygı ve karşılıklı destek sağlar (Bauer & Erdogan, 2011). Bu tür ilişkiler, öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına olan katılımını ve bağlılığını artırabilir.

Güçlü LÜE ilişkileri, sosyal ağlar aracılığıyla öğretmenler arasında daha etkili bilgi paylaşımı ve akışını teşvik eder. Sosyal ağlar, öğretmenlerin LÜE ilişkileri sayesinde elde ettikleri bilgileri ve deneyimleri PÖT'ler içinde paylaşmalarını kolaylaştırır (Daly, 2010).

Sosyal ağlar, öğretmenler arasında güven ve işbirliğini artırır. Güçlü LÜE ilişkileri, sosyal ağlar üzerinden öğretmenler arasında daha güçlü bağların kurulmasını sağlar. Bu güven ve işbirliği, PÖT'lerin daha etkin çalışmasına katkıda bulunur (Bryk & Schneider, 2002).

Sosyal ağlar, öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini ve stratejilerini keşfetmelerine ve benimsemelerine yardımcı olur. Güçlü LÜE ilişkileri, öğretmenlerin sosyal ağlar üzerinden yenilikçi fikirleri ve uygulamaları PÖT'lere taşımasını sağlar (Moolenaar, Daly & Sleegers, 2010).

Sosyal ağlar, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destekler. Ortak ilgi ve amaçlar etrafında bir araya gelen öğretmenler, sosyal ağlar aracılığıyla PÖT'ler içinde bilgi ve deneyim paylaşarak gelişimlerini sürdürürler. Güçlü LÜE ilişkileri, bu süreçlerin daha verimli ve etkili olmasını sağlar (Lave & Wenger, 1991).

Sosyal ağlar, LÜE ile profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkiye aracılık eder. Güçlü LÜE ilişkileri, sosyal ağlar aracılığıyla öğretmenler arasındaki bilgi paylaşımı, güven, işbirliği ve yenilikçi uygulamaların benimsenmesi gibi faktörleri güçlendirir. Bu süreçler, PÖT'lerin etkinliğini artırarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve okulun genel performansına olumlu katkılar sağlar. Bu hipotez, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve okullarda lider-üye etkileşimlerinin yanı sıra sosyal ağların güçlendirilmesine yönelik

stratejilere katkı sağlamayı amaçlamaktadır.Dolayısıyla, öğretmenlerin iyi oluşları, LÜE ile profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkiye aracılık eder. Güçlü LÜE ilişkileri, öğretmenlerin iyi oluşlarını artırarak PÖT'lerin etkinliğini olumlu yönde etkiler. Ortaya konulan bu bulgulara dayalı olarak araştırmanın sekizinci alt problemi aşağıdaki şekilde oluşturuldu:

H8. Sosyal ağlar, LÜE ile profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkiye aracılık eder.

Bu hipotez, sosyal ağların (bireyler ve gruplar arasındaki ilişkiler ve etkileşimler ağı), lider-üye etkileşimi ile profesyonel öğrenme topluluklarının etkinliği arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığını öne sürmektedir. Sosyal ağların, bilgi paylaşımı, destek ve işbirliği için kritik bir platform sağladığı ve bu platformun, lider-üye ilişkilerinin kalitesi ile profesyonel öğrenme topluluklarının etkinliği arasındaki bağlantıyı güçlendirdiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin iyi oluşu, okul ortamında bir çok etmenden etkilenmesi gibi, diğer bir çok değişkeni de doğrudan veya dolaylı olarak etkilemesi söz konusudur. Öğretmen iyi oluşu onların fiziksel, psikolojik ve sosyal sağlıklarını kapsayan bir kavramdır. İyi oluş, öğretmenlerin iş tatmini, motivasyonu ve genel yaşam kalitesiyle doğrudan ilişkilidir (Collie, Shapka ve Perry, 2012). İyi oluş düzeyi yüksek öğretmenler daha memnun, motive ve genel olarak daha mutlu insanlardır. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerine daha iyi eğitim vermelerine ve mesleki yaşamlarında daha başarılı olmalarına olanak sağlamaktadır.

Sosyal ağların öğretmenlerin iyi oluşaları üzerinde önemli bir etkisi vardır. Güçlü sosyal ağlara sahip öğretmenler meslektaşlarından ve diğer profesyonellerden daha fazla destek alırlar. Bu destek öğretmenlerin stresle baş etmelerine yardımcı olmakta ve iş doyumlarını arttırmaktadır. Bauer ve Erdoğan (2011) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, sosyal ağlar öğretmenlerin duygusal destek almasına olanak sağlamakta ve bu da onların iyilik hallerini arttırmaktadır. Olumlu bir sosyal ortam, öğretmenlerin kendilerini önemli hissetmelerine ve mesleki açıdan daha güçlü olmalarına yardımcı olur.

Öğretmenlerin iyi oluşu, profesyonel öğrenme topluluklarına algı düzeylerini ve bu topluluklardan elde ettikleri faydaları etkiler. İyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetlerine katılma konusunda daha motive olmakta ve bu faaliyetlerden daha fazla faydalanmaktadır (Judge ve Bono, 2001). İyi olma durumu yüksek olan öğretmenler profesyonel öğrenme topluluklarında daha aktif rol alırlar, bilgi paylaşmaya daha isteklidirler ve işbirliği süreçlerine daha fazla katkıda bulunurlar. Bu, toplulukların etkililiğini artırır ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler.

Sosyal ağlar profesyonel öğrenme topluluklarının oluşumunda ve etkililiğinde kritik bir rol oynamaktadır. Sosyal ağlar aracılığıyla kurulan bağlantılar, öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına daha kolay katılmalarını ve bunlardan faydalanmalarını sağlar. Sosyal ağlar, öğretmenleri bilgiyi paylaşmaya ve topluluk içinde işbirliğini kolaylaştırmaya teşvik eder. Daly'nin (2010) belirttiği gibi, sosyal ağlar mesleki etkileşimlerin merkezinde yer alır ve bu etkileşimler, profesyonel öğrenme topluluklarının başarısına katkıda bulunur.

Sosyal ağlar, profesyonel öğrenme toplulukları ve öğretmenlerin iyi oluşu arasında güçlü bir bağ vardır. Sosyal ağlar öğretmenlerin iyi oluş düzeyini artırmakta ve profesyonel öğrenme topluluklarına daha etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır. Bu bağlar öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunur ve eğitimin kalitesini artırır. Bu nedenle, sosyal ağlar ve profesyonel öğrenme toplulukları öğretmenlerin mesleki hayatlarında daha mutlu ve daha başarılı olmalarına katkıda bulunur.

Sosyal ağlar, insanların bilgi, destek ve kaynakları paylaşmak için birbirleriyle kurdukları bağlantılar ve etkileşimlerdir. Eğitim ortamlarında sosyal ağlar, öğretmenler arasındaki mesleki etkileşim ve bilgi paylaşımının kritik bir bileşenidir. Daly'nin araştırması (Daly, 2010) öğretmenlerin sosyal ağlar aracılığıyla mesleki bilgiye, desteğe eriştiklerini ve öğretim uygulamalarını geliştirdiklerini göstermektedir. Sosyal ağlar, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları paylaşmalarına ve çözüm bulmalarına olanak tanıyarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunur.

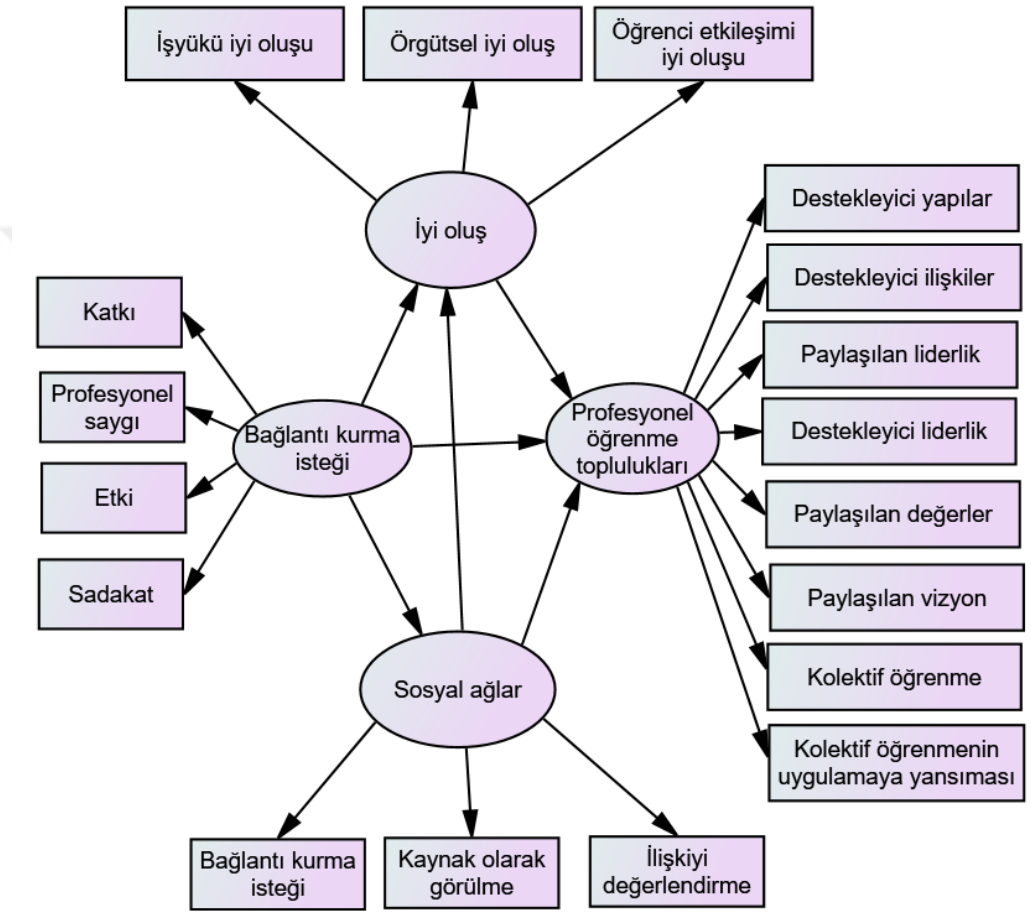
PÖT, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini desteklemek için bir araya geldikleri gruplardır. Bu topluluklar öğretmenlerin bilgi paylaşmasına, işbirliği yapmasına ve sorunları birlikte çözmesine olanak tanır (DuFour, DuFour ve Eaker, 2008). PÖT'ler öğretmenlerin öğretim uygulamalarını analiz etmelerine ve geliştirmelerine ve meslektaşlarıyla iletişim kurarak yeni öğretim stratejileri öğrenmelerine yardımcı olur. Profesyonel Öğrenme Toplulukları, öğretmenleri tek başlarına çalışmak yerine işbirliğine dayalı öğrenme ve gelişim fırsatları bulmaya teşvik eder.

H9. Sosyal ağlar ile profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkiye, öğretmenlerin iyi oluşları aracılık eder.

Bu çalışmada, okul liderlerinin öğretmenler üzerindeki etkisini değerlendirerek, sosyal ağların öğretmen iletişimindeki rolünü inceleyerek ve profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmen gelişimine katkısını ölçerek eğitim ortamlarında liderlik, sosyal etkileşimler, iyi oluş ve mesleki gelişim arasındaki etkileşimi analiz etmeyi amaçlıyoruz. Bu bütüncül

analizin, eğitim alanında liderlik, öğretmen gelişimi ve okullardaki öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi konularındaki literatüre önemli bir katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Yukarıdaki hipotezlere dayalı olarak araştırmada oluşturulan kuramsal model aşağıda Şekil1'de sunulmuştur:



Şekil 1.1. Kuramsal model

Çalışmada, LÜE kavramının sosyal ağlar ve profesyonel öğrenme toplulukları üzerindeki etkisini anlamak ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi belirlemek için hipotezler geliştirilmiştir. Bu hipotezlerin test edilmesi, okul yöneticileri, eğitim politikası yapıcıları ve araştırmacılar için eğitim yönetimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen stratejilerin formüle edilmesi açısından önem taşımaktadır. Bulgular, etkili eğitim liderliği uygulamalarının ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen politikaların tasarlanmasına ve uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, lider-üye etkileşimi, sosyal ağlar ve öğretmenlerin iyi oluşları ile profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkileri yönelik geliştirilen kuramsal modelin test edilmesidir.

Bu amaç çerçevesinde, Ankara'nın merkezinde illerinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin lider-üye etkileşimi, sosyal ağlar, öğretmenlerin iyi oluşları ve profesyonel öğrenme topluluklarına yönelik algı ve görüşlerini araştırılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin *cinsiyeti, yaşları, kıdemi, medeni durumu* vb. gibi demografik özelliklerine göre lider-üye etkileşimi, sosyal ağlar, öğretmenlerin iyi oluşları ile profesyonel öğrenme toplulukları değişkenlerine ilişkin algılar karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, öğretmenlerin okullarda lider-üye etkileşimi, sosyal ağ eğilimleri, iyi oluş ve profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkilere yönelik algıları incelenmiştir. Bu değişkenlerin bir arada ele alınması, mevcut literatürde sınırlı sayıda çalışmada karşılaşılan bir bütünlük sunmakta ve söz konusu kavramlar arasındakı ilişkilerin daha kapsamlı anlaşılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Elde edilen bulguların, öğretmenlerin mesleki ve kişisel olarak desteklenmesine yönelik yapısal ve uygulamaya dönük stratejilerin geliştirilmesinde yol gösterici olabileceği öngörülmektedir. Ayrıca, lider-üye ilişkileri ile sosyal ağların öğretmen iyi oluşu ve profesyonel öğrenme toplulukları üzerindeki etkilerine dair geniş bakış açısı sunarak alanyazındaki boşluğu doldurmaya yönelik önemli bir katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Veri toplamada kullanılacak ölçme araçlarının çalışmanın amacına uygun ve yeterlidir.
2. Öğretmenlerin ölçeklerdeki sorulara dürüst cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırmanın örneklemi evreni temsil edebilecek yeterlilikte olması varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma kapsamında araştırmanın örneklemi, modeli ve deseni, veri toplama yöntemi ve katılımcı seçimi gibi konuları açısından bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar;

1. Bu araştırma, Ankara'nın merkez illerinde bulunan resmi devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, kıdemleri, branşları ve mesleğini sevme durumları ile sınırlıdır.
3. Araştırmada, kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
4. Araştırma sonuçları kullanılan istatistik teknikleri ile sınırlıdır.
5. Araştırmada toplanan veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Araştırma sonuçları yorumlanırken yukarıda belirlenen sınırlılıklar göz önünde bulundurulmuştur.

1.6. Tanımlar

Araştırmada geçen önemli kavram ve tanımlar aşağıda açıklanmıştır.

Lider - Okul ortamında lider, öğretmenlerin ve diğer çalışanların amaçlarına ulaşmalarını yönlendiren, motivasyon sağlayan ve rehberlik eden kişidir. Liderlik, sadece yöneticilik değil; aynı zamanda etkileşim, destek ve ilham verme süreçlerini içerir (Northouse, 2021). Eğitimde etkili liderlik, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik ederek okulun genel başarısını artırır (Leithwood ve Jantzi, 2006).

Öğretmen **-** Öğretmen, öğrencilerin bilgi, beceri ve değer kazanmasını sağlayan, öğrenme sürecini planlayan, yönlendiren ve değerlendiren eğitim çalışanıdır. Okul ortamında öğretmenler, yalnızca akademik gelişimi değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklerler (Yıldırım, 2019). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve iyi oluşu, eğitim kalitesinin artırılması ve öğrenci başarısının sağlanmasında önemli bir rol oynar (Demirtaş, 2021).

Lider-Üye Etkileşimi - Okul liderlerinin her bir öğretmenle kurduğu bireysel ilişki kalitesini ifade eder. Bu ilişkiler, öğretmenlerin iş motivasyonu, mesleki bağlılığı ve mesleki gelişim süreçlerine katılımını etkileyen önemli bir faktördür (Nguyen vd., 2021; Zhao & Zhou, 2022). Okul ortamında güçlü lider-üye etkileşimleri, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlarken, işbirliği ve yenilikçi öğretim uygulamalarının yaygınlaşmasına katkıda bulunmaktadır (Kim ve Lee, 2023).

Sosyal Ağ Eğilimleri - Öğretmenlerin mesleki bilgi, destek ve kaynak paylaşımı için kurdukları sosyal bağlantılara yönelimlerini ve bu ağlardaki etkileşim biçimlerini ifade eder (Wang ve Xu, 2022). Okulda güçlü sosyal ağlar, öğretmenlerin bilgiye erişimini kolaylaştırır ve mesleki dayanışmayı artırır.

Öğretmen İyi Oluşu - Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında duygusal, zihinsel ve fiziksel açıdan sağlıklı ve dengede olmaları durumudur. Bu durum, öğretmenlerin stresle başa çıkabilmesi, mesleki görevlerini etkili yerine getirebilmesi ve iş gücünü sürdürebilmesi anlamına gelir (Yılmaz, 2022; Demir, 2023). İyi oluş, öğretmenlerin hem bireysel performansını hem de eğitim kalitesini olumlu yönde etkiler.

Profesyonel Öğrenme Toplulukları (PÖT) - PÖT kavramına dair çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Hipp ve Huffman (2010), PÖT'ü, okulda yer alan tüm öğrenciler ve yetişkinlerin (öğretmenler, yöneticiler) öğrenme kültürünü oluşturmak ve sürdürmek amacıyla eğitimcilerin işbirlikçi ve bilinçli şekilde çalışması olarak tanımlamaktadır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeveye ve konu ile ilgili diğer araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Lider-Üye Etkileşimi

Bu bölümde, Lider-Üye Etkileşimi - LÜE (Leader-Member Exchange – LMX) kavramı ayrıntılı şekilde ele alınmaktadır. Bunun için öncelikle, LÜE teorisinin temel prensipleri açıklanmış ve ardından lider-üye etkileşiminin farklı boyutları ele alınmıştır. Sonrasında, lider-üye etkileşimi teorisinin gelişiminin temellerini oluşturan ve LÜE'in gelişimine katkıda bulunan sosyal değişim teorisi, rol teorisi ve eşitlik teorisi hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, LÜE'i etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler üzerinde durulmuştur. Bireysel faktörler arasında liderin kişisel özellikleri ve liderlik tarzı, örgütsel faktörler arasında ise organizasyonel yapı ve kültür gibi unsurlar yer almaktadır. Bu unsurların, lider-üye etkileşimi üzerindeki etkileri detaylandırılmıştır. Ardından, okullarda lider-üye etkileşimi kavramı açıklanmış ve bu etkileşimin eğitim ortamlarında nasıl şekillendiği incelenmiştir. Son olarak, lider-üye etkileşiminin çıktıları değerlendirilmiş, lider üye etkileşimin öğretmen performansı, öğrenci başarısı ve okul bağlamındaki etkileri irdelenmiştir.

2.1.1. Lider-Üye Etkileşimi Teorisi

Lider, yalnızca görev dağılımı yapan veya karar veren bir figür olmanın ötesinde, örgütsel vizyonu belirleyen, grup üyelerinin potansiyellerini ortaya çıkaran ve onların gelişimlerine katkı sunan bir rehber niteliği taşımaktadır. Etkili liderlik, güvene dayalı ilişkilerin inşasıyla, bireylerin hem mesleki hem de kişisel düzeyde desteklenmesini mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda liderin görevi, ekip üyelerinin yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarına zemin hazırlamak, iş birliği ortamını teşvik etmek ve örgütsel başarıya ulaşılmasını

kolaylaştırmaktır. Liderin bu rolü, yalnızca hiyerarşik bir otoriteye dayanmaz; aynı zamanda duygusal zeka, iletişim becerisi ve motivasyon sağlama kapasitesiyle de ilişkilidir. Liderin rehberlik edici tutumu, örgüt içindeki etkileşimlerin niteliğini ve verimliliğini doğrudan etkilemektedir (Northouse, 2018; Yukl, 2013).

Liderlik kuramları tarihsel süreç içerisinde çeşitli aşamalardan geçerek gelişmiş ve farklı teorik yaklaşımlarla çeşitlenmiştir. Başlangıçta liderin bireysel özelliklerine odaklanan yaklaşımlar, zamanla lider ile takipçileri arasındaki ilişkilere yönelmiştir. Bu süreçte dönüşümcü, otantik, hizmetkâr ve karizmatik liderlik gibi kuramlar, liderin takipçileri üzerindeki etkisini farklı boyutlardan açıklamaya çalışmıştır. Her bir liderlik kuramı, liderin çalışanlarla olan etkileşim biçimini ve bu etkileşimlerin örgütsel çıktılara etkisini farklı biçimlerde değerlendirmektedir. Teorilerin odaklandığı noktalar çeşitlendikçe, liderliğin yalnızca bir yönetim aracı olmadığı, aynı zamanda psikolojik, sosyal ve duygusal yönleri olan bir süreç olduğu anlaşılmıştır (Bass, 1985; Graen & Uhl-Bien, 1995).

Dönüşümsel liderlik teorisi, liderin sadece rutin görevleri organize etmesini değil, aynı zamanda çalışanların içsel motivasyonlarını harekete geçiren bir ilham kaynağı olmasını öngörmektedir. Bu liderlik tarzında, liderler vizyon geliştirerek, çalışanları örgütsel hedeflere ulaşmak için motive eder ve onların kişisel gelişimlerini destekler. Çalışanların potansiyellerinin fark edilmesi ve teşvik edilmesi, dönüşümsel liderliğin temel yapı taşlarındandır. Bu kurama göre, lider çalışanlarını yalnızca iş tanımları çerçevesinde yönlendirmez, aynı zamanda onları yenilik ve değişim süreçlerinin bir parçası hâline getirir (Ng, 2017; Breevaart vd., 2014; Wang vd., 2011).

Otantik liderlik kuramı, liderin kendi değerlerine sadık kalması, şeffaf ve dürüst olması gerektiğini savunmaktadır. Bu kuramda lider, çalışanlarıyla güven temelli ilişkiler geliştirerek örgüt içinde sağlam bir iletişim ortamı kurmaktadır. Otantik liderler, sadece hedef belirleme değil, aynı zamanda duygusal zekâ ile çalışanlarını anlama, onların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma gibi etik temellere dayalı davranışlar sergilemektedir. Bu liderlik tarzı, çalışanların örgütsel bağlılıklarını, moral düzeylerini ve iş tatminlerini artıran önemli bir etkene dönüşmektedir. Liderin kendisiyle uyumlu olması, çalışanlarıyla kurduğu ilişkinin samimiyetine doğrudan katkı sağlamaktadır (Avolio & Yammarino, 2013; Gardner vd., 2011).

Hizmetkâr liderlik, liderin çalışanlara rehberlik ederken önceliği onların ihtiyaçlarına vermesini ve gelişimlerini öncelemesini savunmaktadır. Bu liderlik biçiminde lider,

takipçilerine yönelik empatik, destekleyici ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir. Hizmetkâr lider, çalışanlarının sorunlarını dinler, çözüm üretir ve onların iyi oluşunu önemser. Bu yaklaşım, liderliğin güce değil, hizmete dayalı olarak yeniden tanımlanmasını gerekli kılmaktadır. Çalışanların ihtiyaçlarının karşılanması, örgüt içinde daha güvenli, motive edici ve verimli bir çalışma ortamı yaratmaktadır (Eva vd., 2019; Neubert vd., 2016).

Karizmatik liderlik teorisi, liderin kişisel özellikleriyle çalışanlar üzerinde derin ve etkili bir izlenim bırakması esasına dayanmaktadır. Karizmatik liderler, takipçilerini güçlü vizyonlarıyla etkileyen ve onları örgütsel hedeflere ulaşmaları için motive eden figürlerdir. Bu liderlik tarzında karizma, yalnızca bir kişilik özelliği olarak değil, aynı zamanda stratejik yönlendirme ve yeniliği teşvik etme becerisi olarak değerlendirilmelidir. Liderin sahip olduğu etkileyici iletişim becerisi ve kararlı duruşu, çalışanların performansını ve bağlılığını doğrudan artırmaktadır. Karizmatik liderler, örgüt içinde yenilikçi düşünceyi ve değişimi tetikleyen önemli aktörlerdir (Waldman vd., 2018; Antonakis, 2012).

Dönüşümsel, otantik, hizmetkâr ve karizmatik liderlik yaklaşımlarının her biri, liderin çalışanlarıyla olan etkileşimini farklı bir bakış açısıyla ele almaktadır. Bu yaklaşımlar, liderin örgütsel başarıyı sağlama sürecinde hangi araçlara ve ilişki türlerine başvurduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır. Bu kapsamda dönüşümsel liderlik ilham vermeyi, otantik liderlik şeffaflık ve etik davranışı, hizmetkâr liderlik empatiyi, karizmatik liderlik ise kişisel çekim gücünü merkeze almaktadır. Tüm bu teoriler, çalışanların motivasyonunu, iş tatminini ve örgütsel bağlılıklarını artırma amacı taşıyan yapılar olarak değerlendirilmelidir. Her yaklaşım, örgüt yapısı ve kültürüne göre farklı etkiler yaratabilmektedir (Ng, 2017; Wang vd., 2011).

Lider-Üye Etkileşimi (LÜE) Teorisi, liderin grup içerisindeki her bir üyeyle farklı ilişkiler kurduğunu savunarak liderlik kuramları arasında farklı bir konumda yer almaktadır. Bu teoriye göre liderlik, yalnızca karar verme ya da vizyon oluşturma gibi genel liderlik görevlerinden ibaret değildir; aynı zamanda bireysel ilişkilerin niteliğiyle şekillenen bir süreçtir. LÜE teorisi, liderin üyeleriyle olan etkileşimlerinin kalitesinin, çalışanların motivasyonları, iş tatminleri ve performansları üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bakış açısı, liderliği sabit ve tek biçimli bir süreç olarak görmeyip, esnek ve bireyselleşmiş bir ilişki biçimi olarak değerlendirmektedir (Graen & Uhl-Bien, 1995; Liden vd., 2016).

LÜE teorisine göre, liderin her bir çalışanla geliştirdiği bireysel ilişkinin kalitesi, örgütsel çıktıların başarısı açısından büyük önem taşımaktadır. Yoğun ve etkili lider-üye etkileşimi; güven, saygı ve karşılıklı destek gibi unsurlarla karakterize edilmektedir. Bu tür ilişkilerde, çalışanlar liderlerinden daha fazla kaynak, destek ve gelişim fırsatı elde etmektedir. Buna karşılık düşük kaliteli ilişkiler, genellikle yalnızca görev temelli bir etkileşimi ifade eder ve çalışanların örgüte olan bağlılıklarını sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla, liderin her bir üyesiyle geliştirdiği ilişkinin niteliği, örgütsel iklimin şekillenmesinde belirleyici bir rol üstlenmektedir (Dansereau, Graen ve Haga, 1975; Dulebohn vd., 2012; Erdogan & Bauer, 2014).

LÜE teorisinin merkezinde yer alan derin ilişkiler, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerine ve örgüt içinde daha fazla sorumluluk almalarına olanak tanımaktadır. Bu tür ilişkiler, liderin çalışanlarına koçluk ve mentorluk sunması, onlara karar alma süreçlerinde söz hakkı tanıması ve geri bildirimlerle gelişimlerini desteklemesi gibi unsurlarla şekillenmektedir. Çalışanlar, bu etkileşimler sayesinde hem yeteneklerini geliştirme hem de kariyerlerinde ilerleme fırsatına sahip olmaktadır. Sosyal değişim teorisine göre, bu tür ilişkilerde lider ve çalışan arasında karşılıklı sorumluluk ve sadakat gelişmektedir. Bu bağ, hem bireysel başarıyı hem de örgütsel bağlılığı artıran bir yapı sunmaktadır (Quade vd., 2020).

Lider-üye etkileşiminin bireysel ilişkiler üzerinden değerlendirilmesi, liderliğin dinamik ve çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, LÜE teorisi yalnızca liderin davranışlarını değil, aynı zamanda üyelerin bu davranışlara verdiği tepkileri ve ilişkinin çift yönlü doğasını da analiz etmektedir. Etkileşimde bulunan her iki tarafın katkısı, ilişkinin niteliğini belirlemekte ve bu niteliğin örgütsel performansa olan yansıması dikkate alınmaktadır. Güçlü lider-üye ilişkileri, yalnızca bireysel düzeyde değil, ekip dinamikleri ve örgüt kültürü üzerinde de kalıcı etkiler yaratmaktadır. Bu yaklaşım, liderliğin yalnızca yukarıdan aşağıya işleyen bir süreç olmadığını ortaya koymaktadır (Graen & Uhl-Bien, 1995; Uhl-Bien, 2006).

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, LÜE teorisinin diğer liderlik yaklaşımlarından temel farkı, liderin tüm çalışanlara aynı biçimde davranmaması gerektiği görüşüdür. Klasik liderlik yaklaşımlarında, liderin ekip üyelerine eşit uzaklıkta durması ideal bir tutum olarak benimsenirken, LÜE teorisi her bir çalışanla farklı düzeyde ilişkiler geliştirmenin örgütsel başarı açısından daha etkili olduğunu öne sürmektedir. Bu farklılık, liderin üyeleriyle bireysel bağlar kurarak onların güçlü yönlerini ortaya çıkarmasını ve kişiselleştirilmiş destek

sunmasını mümkün kılmaktadır. Böylelikle liderin esnekliği ve duygusal zekâsı da liderlik sürecinin bir parçası hâline gelmektedir. Bu yönüyle LÜE teorisi, liderliği daha insani ve bağlamsal bir düzlemde ele almaktadır (Boies & Howell, 2006; Achua & Lussier, 2010).

LÜE teorisinin gelişim süreci de teorinin kapsamını genişleten önemli katkılar sunmuştur. Dansereau, Graen ve Haga'nın (1975) ortaya koyduğu Dikey İkili Bağlantı Modeli (VDL), lider ile her bir üye arasındaki ilişkinin özelleşmiş ve benzersiz olduğunu vurgulamıştır. Bu modelin "dikey" olarak adlandırılması, liderin otorite konumundan kaynaklanan yapısal farklılığı işaret etmektedir. Her üyenin liderle geliştirdiği ilişkinin niteliği farklı düzeylerde seyrettiğinden, örgüt içerisinde "iç grup" ve "dış grup" ayrımları oluşmaktadır. Bu ayrım, liderlik uygulamalarının eşitlikten çok adalet ilkesiyle şekillendiğini göstermektedir (Ürek, 2015; Dansereau, Graen & Haga, 1975).

VDL modelinden esinlenen LÜE yaklaşımı, zaman içinde lider-üye ilişkilerinin nasıl geliştiğini inceleyerek dinamik bir kuramsal yapı ortaya koymuştur. Liderin çalışanlarıyla zaman içinde kurduğu etkileşim, karşılıklı güvenin ve bağlılığın oluşmasıyla daha yüksek kaliteye ulaşabilmektedir. Bu süreçte liderin bazı üyelerle daha yakın ilişkiler kurması, bu kişilerin iş tatminini ve performansını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda örgüt içi sosyal yapının da biçimlenmesinde etkili olmaktadır. Nitelikli ilişkiler, hem bireysel hem de grup düzeyinde olumlu sonuçlar doğurmaktadır. LÜE kuramının gelişimi, örgütsel davranış literatürüne önemli katkılar sunmuştur (Liden, Sparrowe & Wayne, 1997; Bauer & Erdogan, 2011).

Lider-üye etkileşimi teorisinin açıklayıcılığını artıran önemli kuramsal temellerden biri de sosyal değişim teorisidir. Bu teoriye göre bireyler, ilişkilerinde maliyet-fayda analizi yaparak karşılıklı yarar sağlamaya çalışırlar. Liderin çalışanlara sunduğu destek, güven ve kaynaklar, çalışanların örgüte sağladığı katkılarla dengelenmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda güçlü lider-üye ilişkileri, taraflar arasında güvene dayalı, sürdürülebilir ve karşılıklı faydaya odaklı etkileşimlerin kurulmasını kolaylaştırmaktadır. Sosyal değişim, bireylerin örgüt içindeki konumlarını ve ilişkilerini şekillendiren temel dinamiklerden biri hâline gelmiştir (Blau, 1964; Bolat, 2011; Çetin & Şentürk, 2016).

Sosyal değişim teorisinin yanı sıra, LÜE teorisinin temelinde rol teorisi de önemli bir yer tutmaktadır. Rol teorisi, lider ile üyenin örgüt içindeki rollerini nasıl algıladığı ve bu rolleri nasıl yerine getirdiği üzerinden etkileşimleri açıklamaktadır. Liderin vizyon belirleme, hedef koyma ve yönlendirme gibi rolleri, üyenin ise bu yönlendirmelere uygun olarak hareket

etmesi, aralarındaki ilişkinin yapısını belirlemektedir. Bu bağlamda, rol beklentilerinin karşılıklı olarak netleştirilmesi ve yerine getirilmesi, kaliteli lider-üye etkileşiminin temelini oluşturmaktadır. Roller arasındaki uyum, örgütsel süreçlerin verimli işlemesini sağlamaktadır (Kahn vd., 1964; Liden & Maslyn, 1998; Bolat, 2011).

LÜE teorisinin açıklanmasında üçüncü önemli dayanak noktası eşitlik teorisidir. Bu teoriye göre bireyler, örgüt içinde gösterdikleri çaba ile elde ettikleri ödüller arasında adil bir denge aramaktadır. Liderin farklı üyelerle farklı ilişkiler kurması, zaman zaman adalet algısında sorunlara yol açabilmektedir. Ancak bu ilişkilerin kalitesi, bireyin katkısıyla orantılı olarak geliştiğinde, adalet duygusu zarar görmemektedir. Eşitlik teorisi, özellikle çalışanların örgütsel bağlılık, motivasyon ve performans düzeylerini belirleyen önemli bir unsur olarak liderin adil tutumuna vurgu yapmaktadır. Bu nedenle LÜE uygulamalarında adaletin sağlanması, örgütsel başarı açısından önemlidir (Adams, 1965; Greenberg, 1987; Mumtaz & Rowley, 2020; Yıldırım & Çavuşoğlu, 2023).

LÜE teorisinin farklı örgütsel bağlamlarda uygulanabilirliğini değerlendirmek, liderlik yaklaşımlarının kültürel çeşitlilikle nasıl uyum sağladığını anlamamıza yardımcı olmaktadır. Farklı ülkelerde, farklı örgüt yapılarında ve iş kollarında lider-üye ilişkilerinin biçimlenme biçimi değişebilmektedir. Bu değişkenlik, liderin ilişki kurma biçimini ve üyelerin beklentilerini doğrudan etkilemektedir. Kültürel normlar ve değer sistemleri, liderlik etkileşimlerinin içeriğini ve biçimini dönüştürmektedir. Bu bağlamda LÜE, yalnızca bireysel ya da örgütsel değil, aynı zamanda kültürel düzeyde de analiz edilmesi gereken bir yapı sunmaktadır (Yukl, 2013; Avolio & Walumbwa, 2014).

LÜE kapsamında değerlendirilen iç grup ve dış grup ayrımı, liderin zaman ve kaynaklarını hangi çalışanlarla ne ölçüde paylaştığını açıklamaktadır. İç grup üyeleri, liderleriyle daha verimli etkileşimlere sahip olup, karar alma süreçlerinde daha aktif yer almakta, daha fazla kaynak ve fırsata erişebilmektedir. Dış grup üyeleri ise liderle sınırlı düzeyde etkileşim kurmakta ve genellikle yalnızca görev temelli ilişkilerle sınırlı kalmaktadır. Bu farklılık, örgüt içinde adalet algısını etkileyebilmekte ve çalışanların motivasyon düzeylerini belirleyebilmektedir. Bu nedenle liderlerin kaynak dağılımında adil ve dengeli bir tutum sergilemesi beklenmektedir (Çekmecelioğlu & Ülker, 2014; Turgut vd., 2015; Bolat, 2011).

Lider-üye etkileşiminin sağlıklı bir biçimde gelişmesi, liderin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve çalışanlarıyla duygusal bir bağ kurabilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Liderin çalışanlarına açık, güvenilir ve destekleyici bir iletişim ortamı sunması, örgütsel bağlılık ve

performans üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Etkileşimin kalitesi, yalnızca iş akışını değil, aynı zamanda çalışanların örgüt içindeki aidiyet duygusunu da şekillendirmektedir. Bu nedenle liderlerin, tüm üyeleriyle güçlü ve anlamlı ilişkiler kurma becerileri, örgütsel başarının anahtarı olarak değerlendirilmelidir (Graen & Uhl-Bien, 1995; Campbell vd., 2003).

2.1.2. LÜE Teorisinin Gelişimi

LÜE teorisi, lider-üye ilişkilerinin bireysel düzeyde ele alınmasının gerekliliğini savunan ilk araştırmalarla başlamıştır. Bu teorinin gelişimi, özellikle Dansereau ve ekibinin (1975) çalışmalarıyla başlamış ve "Dikey İkili Bağlantı Modeli (Vertical Dyad Linkage, VDL)" olarak adlandırılmıştır. Modelin "dikey ikili bağlantı" olarak adlandırılmasının nedeni, liderin üyesiyle doğrudan otorite ilişkisi çerçevesinde oluşan dikey etkileşimi vurgulamasıdır (Ürek, 2015).

VDL modeli, örgütlerde liderlerin tüm üyelerle aynı türde ilişkiler kurmadığını, aksine her üye ile farklı ve özelleşmiş ilişkiler geliştirdiğini öne sürmüştür. Bu yaklaşım, liderlik teorilerinde bir dönüm noktasıdır, çünkü geleneksel yaklaşımlar, liderin tüm gruba tek bir tarzda liderlik ettiğini varsayarken, VDL modeli her bir lider-üye ilişkisinin benzersiz olduğunu ortaya koymuştur.

VDL modeline göre, liderler bazı üyelerle yakın, güvene dayalı ve pozetif ilişkiler kurarken, diğer üyelerle daha yüzeysel ve görev odaklı ilişkiler geliştirmektedir. Pozitif nitelikli ilişkilerde, liderler üyelerine daha fazla kaynak, destek ve fırsat sunar, düşük kaliteli ilişkilerde ise bu destek sınırlı kalır. Bu farklılık, üyelerin performansı, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetleri gibi önemli sonuçlar üzerinde belirleyici rol oynar (Graen & Uhl-Bien, 1995).

VDL modelinin savunduğu bireysel ilişki dinamikleri, LÜE teorisinin temel yapı taşlarını oluşturmuştur. Araştırmalar, liderlerin grup üyeleriyle kurdukları ilişkilerin farklılıklarının, grup performansı ve etkileşimi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Graen & Uhl-Bien, 1995). VDL modeli, liderlerin her bir üye ile özelleşmiş ilişkiler geliştirdiğini ve bu ilişkilerin, hem bireysel hem de örgütsel sonuçlar üzerinde belirleyici olduğunu vurgular (Dansereau, Graen & Haga, 1975).

Her üyenin lideriyle olan ilişkisinin kalitesi, liderin üyeye sağladığı destek, bilgi ve kaynaklarla doğrudan ilişkilidir. Yüksek kaliteli ilişkilerde, üyeler daha fazla sorumluluk ve

kaynak elde ederken, düşük kaliteli ilişkilerde bu avantajlar sınırlıdır (Liden, Sparrowe & Wayne, 1997). Bu bireysel farklılıklar, liderin stratejilerini şekillendirirken, grup içi işbirliği ve performansı artırma konusunda önemli bir etkiye sahiptir (Bauer & Erdogan, 2011). LÜE teorisi bu farklılıkları anlamaya ve açıklamaya yönelik bir çerçeve sunarak, liderlerin her bir üyeyle geliştirdiği ilişkilerin özgün olması gerektiğini savunur. Lider-üye etkileşimlerinin kalitesi, liderin etkinliği ve grubun genel başarısı üzerinde kritik bir faktör olarak değerlendirilmiştir (Graen & Uhl-Bien, 1995).

1980'li ve 1990'lı yıllarda LÜE teorisi, lider-üye ilişkilerinin zaman içinde nasıl geliştiğini incelemeye başlamış ve bu süreçte ilişkilerin başlangıçta düşük seviyede başlayıp, karşılıklı güven ve bağlılıkla birlikte yüksek seviyelere ulaşabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca, liderlerin bazı üyelerle yakın ilişkiler kurmasının, sadece bireysel performansları değil, aynı zamanda ekip dinamikleri ve genel örgüt kültürünü de etkilediği vurgulanmıştır (Liden, Sparrowe, & Wayne, 1997). LÜE teorisinin bu gelişimi, lider-üye ilişkilerinin yalnızca bireysel sonuçlara değil, aynı zamanda grup içindeki etkileşimlere ve örgütsel performansa da önemli etkiler yaptığını göstermiştir.

Diğer geleneksel liderlik teorilerinden farklı olarak, LÜE, liderin ve üyenin bireysel ilişkilerine odaklanarak liderlik etkinliğini açıklamaktadır. Bu teori, liderin sadece grup üyelerine değil, aynı zamanda grup üyelerinin liderlerine nasıl tepki verdiklerini ve etkileşim kurduklarını da göz önünde bulundurur (Graen & Uhl-Bien, 1995). LÜE teorisi, liderin ve üyenin karşılıklı etkileşimleri üzerinde durarak, liderlik sürecinin bireysel düzeyde nasıl şekillendiğini anlamaya yönelik önemli bir katkı sağlar. Bu bağlamda, lider-üye etkileşiminin kalitesi, liderliğin başarısını doğrudan etkileyebilir. Liderlerin her bir üyeyle özgün bir ilişki geliştirmesi, grup performansına olumlu katkılarda bulunabilir ve liderlik stratejilerinin etkinliğini artırarak grup içi işbirliğini güçlendirebilir (Northouse, 2018).

1970'lerin ortalarından itibaren yapılan araştırmalar, liderlik ilişkilerinin karmaşıklığını ve çeşitliliğini anlamak için çok boyutlu bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu dönemdeki çalışmalar, liderlerin her bir üye ile geliştirdiği özel ilişkilerin, grup içinde farklı etkileşim biçimleri ve sonuçları doğurduğunu göstermiştir. Örneğin, bazı üyelerle daha yakın ve destekleyici ilişkiler geliştiren liderler, bu üyelerin motivasyonunu artırarak grup performansını olumlu yönde etkileyebilirken, diğer üyelerle daha mesafeli bir ilişki geliştiren liderlerin etkileşimleri genellikle daha sınırlı kalmıştır (Graen & Uhl-Bien, 1995). Bu bağlamda, LÜE teorisi, liderin üye ile kurduğu ilişkinin kalitesinin, liderlik başarısı için önemli bir faktör olduğunu vurgular. Güçlü LÜE ilişkileri, liderin grup üyelerine daha fazla

kaynak, destek ve ilgi göstermesini sağlar; bu da grup üyelerinin iş tatminini artırır ve işbirliğini güçlendirir (Dienesch & Liden, 1986). Bunun sonucunda, grup içindeki sosyal etkileşimlerin kalitesinin, bireylerin iş performansına ve genel grup dinamiklerine doğrudan yansıyabileceği söylenebilir.

LÜE teorisi, lider-üye etkileşimlerinin farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda nasıl değişebileceğini anlamak için de önemli bir araçtır. Farklı kültürel normlar ve değerler, lider-üye ilişkilerinin dinamiklerini etkileyebilir. Bu nedenle LÜE'in uygulanabilirliği, çeşitli organizasyonel bağlamlarda dikkate alınmalıdır. Böylece, liderler, gruplarındaki çeşitliliği ve etkileşim biçimlerini göz önünde bulundurarak, daha etkili liderlik stratejileri geliştirebilirler (Yukl, 2013). Bu anlamda LÜE teorisi, liderlik ilişkilerinin karmaşık doğasını anlamak için gerekli olan çok boyutlu bir çerçeve sunduğu söylenebilir.

Lider üye etkileşimin önemi, lider ve üye arasındaki ilişkinin, örgütsel performans, iş tatmini ve çalışan bağlılığı gibi önemli değişkenler üzerindeki etkileriyle açıklanmaktadır. LÜE, liderlerin tüm üyeleriyle aynı düzeyde ilişkiler kurmadığını, bazı çalışanlarla daha yüksek kaliteli ilişkiler geliştirirken, diğerleriyle daha düşük kaliteli ilişkilerde bulunduğunu öne sürer (Dansereau, Graen ve Haga, 1975). Güvene dayalı lider-üye ilişkileri, artan iletişim, güven ve karşılıklı saygıya dayalı olup, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde olumlu sonuçlar doğurur (Bauer ve Erdogan, 2016). Dolayısıyla, LÜE'in anlaşılması ve geliştirilmesi, örgütlerin daha etkin ve verimli hale gelmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

LÜE Teorisi, liderin her bir üye ile farklı ilişkiler kurması gerektiğini savunarak liderlik etkinliğinin ve ast memnuniyetinin artmasına katkı sağlar (Çekmecelioğlu & Ülker, 2014). Bu teori, liderin işbirliği içinde olduğu astlarını belirli gruplara ayırmasını ve her grupla farklı bir etkileşim geliştirmesini teşvik eder. Bu yaklaşım, liderin astların bireysel ihtiyaçlarını ve motivasyonunu daha iyi anlamasına olanak tanır, bu da işbirliği ve performansı artırabilir (Aslan & Özata, 2009).

Lider ile üye arasındaki yoğun etkileşim, lider açısından çeşitli sorumluluklar ve kısıtlamalar doğurur. Lider, yoğun etkileşim içinde olduğu üyelerine zaman ayırmalı, onların ihtiyaçlarını ve duygularını önemsemeli ve sınırlı zaman kaynaklarını danışmanlık ve destek sağlamak için harcamalıdır. Yukl (2012), liderin bu tür davranışları sergilememesi durumunda, lider-üye ilişkisinin zarar görebileceğini belirtmektedir.

LÜE teorisi, liderlerin her bir üyesiyle farklı türde ve derinlikte etkileşimler kurduğu varsayımına dayanır. Bu etkileşimler, lider ile üye arasındaki kişisel uyumun yanı sıra, üyenin yetenek ve güvenilirliğine bağlı olarak şekillenir. LÜE teorisine göre, liderler genellikle sadece birkaç üye ile yüksek kalitede etkileşime girerler. Bu ilişkiler, etkileşim sürecinde karşılıklı pekiştirme davranışlarına dayanarak zamanla gelişir. Süreç devam ettikçe, karşılıklı bağlılık, sadakat ve destek düzeylerinin yüksek olduğu bir ilişkiye dönüşme potansiyeli taşır (Yukl, 2012). Bu bağlamda, liderlerin üyeleriyle bireysel ve derin ilişkiler geliştirmesi, örgüt içinde motivasyonu artırabilir ve çalışanların verimliliğini destekleyebilir. Liderlerin, üyelerinin potansiyelini tanıyarak ve onlara yönelik kişisel ilgi göstererek, güvenin ve işbirliğinin güçlenmesine katkıda bulunmaları beklenir.

Lider üye etkileşimi, iş görevleri ve sosyal amaçlarla doğrudan ilgili olan somut veya soyut varlıkların, bir yönetici ve ast tarafından gönüllü olarak değiş tokuş edildiği, çift yönlü bir süreçtir. Bu süreç, liderlik sürecine hem liderin hem de üyenin katkıda bulunduğunu ifade eder. Lider-üye etkileşiminde iletişim, karşılıklı ilişki mekanizmasına dayanır. Böyle bir ilişkinin kurulmasında, liderin gelişmiş iletişim becerilerine sahip olması, etkileşimler yoluyla kişiler arası etkiyi uygulayabilen ve yetkin bir iletişimci olması gereklidir. (Bambacas & Patrickson, 2008; Johanson vd., 2014).

Lider ve üyenin destekleyici bir etkileşime ulaştığı durumlarda, düzenli ve zamanında bilgi, destek ve güven alışverişi gözlemlenir. Bu etkileşim yüksek kalitede olduğunda, ilişki saygı, güven ve karşılıklı yükümlülüğün sergilendiği bir süreç haline gelir (Graen & Uhl-Bien, 1995). Güçlü lider-üye etkileşimlerinde, liderin iletişimi, çalışanlarına işlerini yürütmek için değerli bilgiler sunarken, açıklık, güven, empati ve ilgi ile karakterize edilir. Bu tür iletişim, sadece bilgi alışverişini değil, aynı zamanda duygusal destek ve rehberliği de içerir. Açık ve güvene dayalı iletişim, çalışanların kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlar ve bu da onların iş performansını olumlu yönde etkiler (Campbell vd., 2003). Buna ek olarak, lider-üye etkileşiminin kalitesi, takım dinamiklerini ve işbirliğini de etkiler. Özellikli etkileşimler, takım üyeleri arasında daha güçlü bir bağ oluşturur ve işbirliğini teşvik eder. Bu da, örgütün genel performansını ve verimliliğini artırır. Dolayısıyla, liderlerin iletişim becerilerini geliştirmeleri ve çalışanlarıyla destekleyici etkileşimler kurmaları, hem bireysel hem de örgütsel başarı açısından kritik öneme sahiptir (Graen & Uhl-Bien, 1995

LÜE teorisinde, üyelerin benimsediği roller doğrultusunda liderlerin üyelerine yönelik tutumlarının iş ve sorumlulukların farklılıklarına bağlı olarak değişiklik gösterebileceği öne sürülmektedir. Teoriye göre, liderler ve üyeler arasında “iç grup” ve “dış grup” olarak

adlandırılan iki farklı ilişki seviyesi mevcuttur (Dal & Çorbacıoğlu, 2014). Zaman ve kaynakların sınırlı olması nedeniyle, liderler tüm grup üyelerine aynı düzeyde yakınlık gösteremezler. Bu sebeple, liderler bazı üyelerle daha yakın ilişkiler geliştirip, onlara daha fazla sorumluluk verir ve kaynaklarını bu üyelerle paylaşır.

Dış grup üyeleriyle lider arasındaki mesafeli ilişkiler, iletişimi sınırlamakta ve bu üyelerin yalnızca görev tanımlarının gerektirdiği resmi yükümlülükleri yerine getirmelerine neden olmaktadır (Çekmecelioğlu ve Ülker, 2014; Turgut vd., 2015). Bu durum, dış grup üyelerinin motivasyonunu ve bağlılıklarını azaltmakta, yalnızca standart haklarla sınırlı kalmalarına yol açmaktadır (Yukl, 2012). Öte yandan, liderin iç grup üyeleriyle kurduğu pozetif nitelikli etkileşimler, bu üyelerin daha fazla sorumluluk almalarını ve örgütsel hedeflere daha aktif bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlamaktadır (Bolat, 2011).

Liderlerin iç grup üyelerine sunduğu sosyal destek ve kaynaklar, bu üyelerin liderlerine olan bağlılıklarını artırmakta ve grup dinamiklerine olumlu katkılarda bulunmaktadır (George ve Hancer, 2004; Liden ve Graen, 1980). Bu çerçevede, liderlerin dış grup üyelerine de aynı dikkati ve fırsatları sunmaları, örgüt içinde adalet ve eşitlik duygusunu pekiştirebilir. Verimli etkileşimlerin sürdürülmesi, liderlerin karşılıklı bağlılık, sadakat ve destek düzeylerini artırarak, grup içindeki işbirliğini ve motivasyonu güçlendirecektir (Yukl, 2012).

Lider ile üye arasındaki güçlü etkileşim, liderin üyeye daha cazip ve arzulanan görevler, artan sorumluluk ve otorite sağlamasına olanak tanır (Sürücü, 2020). Aynı zamanda lider, üyeyle daha fazla bilgi paylaşarak onu karar alma süreçlerine dâhil eder ve böylece çalışanın kendini değerli hissetmesini sağlar (Tekin, 2018). Bunun yanı sıra, liderin sunduğu özel haklar - maaş artışı, esnek çalışma saatleri veya daha iyi çalışma koşulları gibi - liderin kariyer rehberliğiyle desteklenerek çalışan bağlılığını artırır (Çalışkan, 2018). Bu bulgular, Lider-Üye Etkileşimi teorisinin, çalışanların iş tatmini, motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Sürücü, 2020; Tekin, 2018; Çalışkan, 2018).

Grup içindeki üyeler, liderleriyle yalnızca resmi ilişkilerle sınırlı kalmaz; bu ilişkiler, liderle daha kaliteli ve derin bir düzeye ulaşır. Bu nedenle, LÜE açısından grup içindeki üyeler "yüksek nitelikli gruplar olarak adlandırılır. Grup içindeki üyeler, liderlerinden ayrıcalık ve öncelik gördükleri için grup dışındaki üyelere göre daha fazla güç ve etki sahibidirler. İlişkinin kalitesi ve liderle geçirilen zaman arttıkça, üyelerin verimliliği, memnuniyeti, motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları da artar; dolayısıyla performansları yükselir. Bu durum,

grup içindeki üyelerin liderleri tarafından daha çok takdir edilip ödüllendirilmelerine yol açar (Yukl, 2012).

Lider-Üye Etkileşimi teorisi bağlamında yapılan analizler, liderlerin etkileşim stratejilerinin, sadece bireysel performansları değil, aynı zamanda örgütün genel başarısını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, liderlerin iç ve dış grup üyeleriyle kurduğu ilişkilerin kalitesi, örgütsel sonuçların iyileştirilmesi için kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, liderlerin her bir üye ile farklı türlerde etkileşim kurmalarının üyelerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olabileceği söylenebilir.

2.1.3. Lider-Üye Etkileşiminin Boyutları

LÜE teorisi, öncü çalışmalarda genellikle tek boyutlu olarak ele alınmıştır (Liden & Maslyn, 1998). Ancak sonraki araştırmalar, lider-üye etkileşiminin daha karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Bu etkileşimin arka planında çeşitli faktörlerin etkili olduğu, özellikle Rol Teorisi ve Sosyal Değişim Teorisi gibi kuramsal çerçevelerin, lider-üye ilişkilerinin dinamiklerini daha iyi anlamak için önem taşıdığı ortaya konmuştur (Turgut, Akgemci & Yıldırım, 2015).

Lider-üye etkileşiminin farklı boyutlarını anlamak için önemli katkılarda bulunan araştırmalar da literatürde mevcuttur. Dienesch ve Liden (1986), lider-üye etkileşimini üç ana boyutta incelemişlerdir: etki, katkı ve sadakat. Bu boyutlandırma, sosyal değişim teorisinin temel ilkelerinden olan karşılıklılık prensibine dayanmaktadır (Dienesch & Liden, 1986).

Dienesch ve Liden (1986), lider-üye etkileşiminin bu üç boyutunun yeterli olmayabileceğini ve kuramın yeni boyutlarla genişletilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu yaklaşım, lider-üye etkileşiminin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu çerçevede, Liden ve Maslyn (1998) tarafından yapılan başka bir çalışmada, lider-üye etkileşimi kuramına yeni bir boyut eklenmiştir. Bu çalışmada, etki, katkı ve sadakat boyutlarına ek olarak profesyonel saygı boyutu tanımlanmıştır. Profesyonel saygı, liderin ve üyenin birbirlerinin yeteneklerine, bilgisine ve becerilerine duyduğu saygıyı temsil eder. Bu yeni boyut, lider-üye etkileşiminin çok boyutlu bir yaklaşım olarak ele alınmasını sağlamış ve kuramın daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesine imkan tanımıştır (Liden & Maslyn, 1998). Netice itibariyle, lider-üye etkileşimi kuramı, sadece etki, katkı ve sadakat boyutlarıyla sınırlı kalmayıp, profesyonel saygı boyutunu da içerecek şekilde

genişletilmiştir. Bu çok boyutlu yaklaşım, lider-üye ilişkilerinin daha derinlemesine anlaşılmasına ve liderlik uygulamalarının daha etkili bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunmaktadır.

LÜE oluşturuan boyutlar, LÜE araştırmalarında geliştirilmiş ölçekler kapsamında da farklılıklar göstermektedir. Buna karşılık Dienesch ve Liden (1986) (1) etki, (2) katkı ve (3) sadakat olmak üzere ortaya koyduğu üç boyutlu yapı LÜE araştırmalarında sıklıkla kabul görmüştür. Yaygın olarak kabul gören dier bir boyutlandırma ise Graen ve Uhl-Bien (1995) tarafından ortaya konulmuştır. ise Graen ve Uhl-Bien (1995) lider üye etkileşimini (1) güven, (2) saygı ve (3) sadakat boyutlarında ele almıştır. Literatürde yaygın olarak kullanılan bir diğer ölçek ise Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen dört boyutlu ölçektir. Bu ölçekte lider üye etkileşimi (1) etki, (2) katkı, (3) sadakat ve (4) profesyonel saygı. Bu dört boyut devam eden kısımda detaylı şekilde ele alınmıştır.

2.1.3.1. Etki

Etki boyutu, lider ve üye arasındaki ilişkideki karşılıklı etkileşimi ve ilgiyi vurgulayan önemli bir yapıdır. Bu boyut, liderin üyenin düşünceleri, davranışları ve kararları üzerindeki etkisini ölçmekle kalmaz, aynı zamanda üyenin de liderin beklentilerini ne ölçüde karşılayabildiğini inceler. Etkili bir etkileşim, liderin üyenin yeteneklerini tanıması ve bu yetenekleri geliştirerek lider-üye ilişkisini güçlendirmesiyle gerçekleşir. Lider ve üye arasında karşılıklı sempati, güven ve saygı oluştuğunda, ilişki daha sağlam bir temele oturur ve süreklilik kazanır (Graen & Uhl-Bien, 1995).

Etki boyutu, yalnızca liderin üye üzerindeki etkisini değil, aynı zamanda üyenin de lider üzerindeki etkisini içerir. Üyenin liderin kararlarına katkıda bulunabilmesi ve beklentilerine uygun davranışlar sergileyebilmesi bu boyutun güçlü olmasına işaret eder (Dansereau, Graen & Haga, 1975). Yüksek düzeyde etki boyutuna sahip lider-üye ilişkilerinde, üyeler daha fazla sorumluluk alır ve lider tarafından desteklenir, bu da iş tatmini, motivasyon ve organizasyona bağlılığı artırır (Bauer & Green, 1996).

Etki boyutu, organizasyonel performans üzerinde de doğrudan bir etkiye sahiptir. Liderin üye üzerindeki etkisi, üyelerin iş performansını, verimliliğini ve liderin hedeflerine olan bağlılıklarını artırabilir (Graen & Uhl-Bien, 1995). Lider-üye etkileşiminde üyelerin liderin yönlendirmelerini benimsemesi ve liderin de üyenin ihtiyaçlarına duyarlı olması, bu sürecin daha başarılı olmasını sağlar. Araştırmalar, etki boyutunun güçlü olduğu ilişkilerde üyelerin

iş ortamına daha fazla katılım ve bağlılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Liden & Maslyn, 1998; Bauer & Green, 1996).

Lider-üye ilişkilerinde, lider ve üye arasında iş dışındaki etkileşimlerin etkisi de dikkate değerdir. İş dışı etkileşimler, lider ve üyenin birbirlerine olan sempati ve güven duygusunu artırabilir, bu da iş ortamındaki etkileşimleri güçlendirebilir. Ancak bu etkileşimlerin iş performansı ve organizasyonel hedeflere zarar vermemesi önemlidir. Duygusal bağın iş ortamını olumsuz etkilemesi durumunda, etki boyutu zayıflayabilir. Bu nedenle, iş dışı etkileşimlerin lider-üye ilişkisinde dengeyi bozmak yerine güçlendirmesi gerekmektedir (Liden & Maslyn, 1998).

Dienesch ve Liden (1986) tarafından yapılan araştırmalar, etki boyutunun diğer boyutlar olan sadakat ve katkıya göre lider ve üye arasındaki etkileşim sayısını ve kalitesini daha fazla etkilediğini göstermektedir. Bu durum, çalışma ortamının daha samimi ve destekleyici bir atmosfer oluşturmasına katkı sağlayabilir. Dolayısıyla, etki boyutu liderlik etkileşimlerinde önemli bir rol oynar ve genellikle iş dışı ilişkilere odaklanarak lider ve üye arasındaki bağları güçlendirir. Bu bağlamda, iş ilişkilerinin ötesinde kişisel etkileşimlerin liderlik etkinliği açısından kritik olduğu vurgulanabilir (Dienesch & Liden, 1986). Araştırmalar, etki boyutunun güçlü olduğu ilişkilerde üyelerin iş ortamına daha fazla katılım ve bağlılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Maslyn, 1998).

2.1.3.2. Katkı

LÜE'nin katkı boyutu, LÜE teorisi çerçevesinde liderin ve üyenin organizasyonel hedeflere katkıda bulunma çabalarını ve bu çabaların karşılıklı olarak nasıl algılandığını ifade eder. Bu boyut, lider-üye etkileşiminde belirlenen hedeflere yönelik olarak gerçekleştirilen somut iş odaklı eylemleri kapsar. Üyenin, lideriyle olan ilişkilerinde ortaya koyduğu iş yönetimi, kalite ve büyüklük gibi faktörler, bu boyutun değerlendirilmesinde önemli bir rol oynar (Dienesch & Liden, 1986).

Lider ve üye arasındaki karşılıklı katkılar, LÜE teorisinde önemli bir yer tutar. Lider, üyenin yeteneklerine ve işleri başarma isteğine güvenerek her türlü görevi başarabileceğini öngörmelidir. Üye ise kendi yeteneklerine ve hedeflerine ulaşma kararlılığıyla, liderinden gereken desteği, yönlendirmeyi ve kaynakları alabilece-ğine inanmalıdır. Bu şekilde, lider üyeden en zor ve kapsamlı görevleri isteyebilirken, üye de bu görevleri yerine getirerek liderin beklentilerini karşılayabilir. LÜE üzerine yapılan araştırmalar, liderlerin üyelerinin

yeteneklerine ve istekliliklerine güvendiğini ve bu güvenin karşılıklı olarak işbirliği ve etkili performansa yol açtığını göstermektedir (Dienesch & Liden, 1986). Bu güven ve işbirliği, lider-üye ilişkilerinde karşılıklı katkıların merkezi bir bileşeni olarak kabul edilir. Üyeler, liderlerinin beklentilerini karşılama arzusu ile daha fazla sorumluluk alarak, iş süreçlerine aktif bir şekilde katılırlar.

Zaman baskısı gibi sebeplerle kaynakların sınırlı olduğu durumlarda lider, üyeleriyle farklı ilişkiler geliştirme ihtiyacı duyabilir (Sürücü & Şeşen, 2019). Bu tür durumlar, liderlerin mevcut kaynakları daha verimli kullanma ve organizasyonel hedeflere ulaşma çabalarını artırmalarını gerektirir. Özellikle yüksek stres altında, liderler, üyeleriyle olan etkileşimlerini gözden geçirerek, onların ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelebilirler. Zorlu koşullarda, liderler, daha işbirlikçi bir ortam oluşturarak ekip içinde dayanışmayı ve güveni teşvik edebilir (Liden & Maslyn, 1998). Bu durum, organizasyonun genel verimliliğini artırırken, aynı zamanda çalışanların iş tatminini de olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, liderlerin, üyeleriyle olan etkileşimlerini dinamik bir biçimde yönetmeleri, iş ortamındaki belirsizlikleri daha etkin bir şekilde aşmalarını sağlar.

2.1.3.3. Sadakat

LÜE'nin sadakat boyutu, liderin ve üyenin birbirlerine ne derece bağlı olduklarını ve karşılıklı olarak davranışlarını, kişisel özelliklerini destekleyip desteklemediklerini açıklar.

LÜE'deki sadakat kavramı, liderin üyeye verdiği görevlerde bağımsızlık ve sorumluluk verme eğiliminde olduğunu gösterir. Lider, genellikle daha güçlü bir sadakat bağına sahip üyelere, özellikle karar alma ve ek sorumluluklar üstlenme gibi konularda daha fazla yetki verme eğilimindedir (Liden & Maslyn, 1998; akt. Sürücü, 2020). Bu durum, liderin üyeye duyduğu güvenin ve ilişkinin sürdürülebilirliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Sadakat aynı zamanda lider ve üyenin birbirlerini koruma ve dış güçlere karşı savunma konusunda işbirliği yapmalarını içerir. Bu işbirliği, özellikle örgüt içinde güçlü ve etkili bir lider-üye ilişkisinin temel unsurlarından biri olarak kabul edilir (Dienesch & Liden, 1986; akt.). Bu bağlamda, lider ve üye arasındaki yüksek düzeyde sadakatin, karşılıklı güven ve işbirliğinin güçlenmesine katkıda bulunabileceği ve böylece liderin etkileşimlerinin niteliğinin gelişmesine katkıda bulunacağı sölenebilir.

2.1.3.4. Profesyonel Saygı

Profesyonel saygı, liderin takım üyelerine karşı gösterdiği saygının bir yansımasıdır. Bu boyut, liderin takım üyelerine ölçülü ancak saygılı bir yaklaşım sergilemesini içerir. Lider, takım üyelerine gösterdiği saygıyla, onların fikirlerine değer verdiğini ve katkılarını takdir ettiğini açıkça gösterir (Graen & Uhl-Bien, 1995; Tanriverdi & Kahraman, 2016).

Liden ve Maslyn (1998), profesyonel saygıyı lider-üye etkileşiminin dördüncü boyutu olarak tanımlarlar. Örneğin, profesyonel saygı, lider ve üye arasındaki bireysel başarılarla oluşan algılanan itibarı ifade eder. Bu algı, liderin geçmiş deneyimleri, örgüt içindeki ilişkileri, diğer bireylerin lider hakkındaki görüşleri ve liderin profesyonel başarıları gibi faktörlere dayanabilir.

Ayrıca, profesyonel saygı aynı zamanda liderin uzmanlık alanındaki yetkinliğini, üyelerin liderin bilgi ve becerilerine hayran olmasını ve bu becerilere saygı duymasını içerir (Arslantaş, 2007). Bu nedenle, liderin etkili bir şekilde profesyonel saygıyı geliştirmesi, bireylerle birebir çalışma imkanı olmadan da mümkündür (Liden & Maslyn, 1998).

Literatür incelendiğinde, LÜE ve alt boyutlarının örgüt üyelerinin tutumlarını olumlu yönde etkilediği, iş tatmini ve örgütsel bağlılığı artırdığı gözlemlenmiştir (Çekmecioğlu & Ülker, 2014). Bu bağlamda, liderin profesyonel saygıyı teşvik etmesi, takım içinde işbirliğini ve performansı artırıcı bir etkiye sahiptir.

2.1.4. Lider-Üye Etkileşimini Etkileyen Faktörler

LÜE'yi şekillendiren faktörler, bireysel ve örgütsel olmak üzere iki temel düzeyde ele alınmaktadır. Bu ayrım, liderlik literatüründe teorik ve deneysel çalışmalara yön veren bir yapı sunmaktadır. Lider ile üye arasındaki ilişkinin niteliğini belirleyen unsurların anlaşılabilmesi için bireysel özelliklerin yanı sıra örgüt yapısı ve kültürünün de değerlendirilmesi gerekmektedir. Etkileşimin çift yönlü doğası, yalnızca liderin özelliklerine değil, aynı zamanda örgütsel bağlama da bağlı olarak şekillenmektedir. Bu kapsamda, bireysel ve örgütsel faktörlerin LÜE üzerindeki etkisi çok boyutlu bir analiz gerektirmektedir (Bauer & Erdogan, 2011).

Bireysel faktörler incelendiğinde, liderin kişisel özellikleri, iletişim becerileri ve liderlik tarzı öne çıkan başlıklar olarak değerlendirilmektedir. Liderin kişilik özellikleri, doğrudan etkileşim biçimini belirleyerek, çalışanlarla kurduğu ilişkinin tonunu şekillendirmektedir. Değerler, motivasyon kaynakları ve doğal eğilimler, liderin üyelere yaklaşımını belirleyen

temel dinamiklerdir. Bu özelliklerin yanı sıra, liderin etkili iletişim kurma becerisi, ilişkilerin kalitesini artırmakta ve güven temelli bir ortamın oluşmasını kolaylaştırmaktadır. Bireysel faktörlerin LÜE'ye olan etkisi, liderin içsel donanımıyla yakından ilişkilidir (Judge & Bono, 2001; Bauer & Erdogan, 2011).

İletişim becerileri, bireysel faktörler arasında en belirleyici olanlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Liderin empati kurabilmesi, açık ve anlaşılır bir dil kullanması, etkin dinleme yapması ve uygun geri bildirim sunması, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlamaktadır. Bu beceriler, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda duygusal bağ kurmayı da mümkün kılarak etkileşimin derinleşmesine katkıda bulunmaktadır. Araştırmalar, iletişim becerileri gelişmiş liderlerin, takım içi güveni artırdığını ve iş birliği ortamını güçlendirdiğini göstermektedir. İletişimin bu gücü, LÜE'nin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Northouse, 2018; Yukl, 2013; Hackman & Johnson, 2009; Zhang, 2020).

Bireysel düzeyde etkili olan bir diğer önemli unsur, liderin benimsediği liderlik tarzıdır. Dönüşümsel liderlik, vizyon belirleyerek, ilham vererek ve çalışanları güçlendirerek daha güçlü ilişkiler kurulmasına olanak tanımaktadır. Bu tarzda liderler, takım üyeleriyle güvene dayalı ilişkiler geliştirerek, onların gelişimini desteklemekte ve örgütsel bağlılığı artırmaktadır. Öte yandan, otoriter liderlik tarzı ise kontrol ve yönlendirme odaklı olup, kısa vadede hızlı sonuçlar doğursa da uzun vadede çalışanların motivasyonunu düşürebilmektedir. Liderlik tarzının LÜE üzerindeki etkisi, çalışanların liderle olan ilişkisini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Yukl, 2013; Goleman, 2017).

Liderlik tarzının çalışanlar üzerindeki psikolojik etkileri, özellikle dönüşümsel liderlik modeli üzerinden derinlemesine analiz edilmiştir. Bass'ın çalışmaları, dönüşümsel liderlerin çalışanların özsaygı ve iş tatminlerini artırdığını, bunun da performans ve bağlılık üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur. Bu liderlik tarzı, çalışanların hem bireysel hem de takım hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştıran motivasyonel bir çerçeve sunmaktadır. Böylece liderin davranışları, yalnızca yönetimsel işlevlerle sınırlı kalmayarak, çalışanların duygusal ihtiyaçlarına da yanıt verecek şekilde genişlemektedir. Liderlik tarzlarının LÜE dinamiklerini şekillendirmesi, etkili liderlik stratejilerinin önemini açıkça ortaya koymaktadır (Bass, 1985; Goleman, 2017).

Bireysel faktörlerin yanı sıra, örgütsel faktörler de lider-üye ilişkilerinin niteliğini belirleyen kritik bileşenler arasında yer almaktadır. Örgüt politikaları, liderin sahip olduğu güç, kurum kültürü ve örgütsel güven gibi unsurlar, liderlik sürecinin nasıl işlediğini ve liderin

çalışanlarla kurduğu etkileşimin kalitesini etkilemektedir. Güç ve politika dinamikleri, liderin inisiyatif alanını şekillendirirken; örgüt kültürü, liderin davranışlarını yönlendiren değerler sistemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, örgütsel güvenin yüksek olduğu ortamlarda, lider-üye etkileşimlerinin daha açık, şeffaf ve destekleyici olduğu gözlemlenmektedir. Bu unsurların birlikte değerlendirilmesi, liderlik süreçlerinin bağlamsal boyutunu anlamaya olanak tanımaktadır (Dienesch & Liden, 1986; akt. Uludağ, 2019).

Örgütsel bağlamın şekillendirdiği etkileşim ortamı, liderin çalışanlarla kurduğu ilişki türünü doğrudan etkilemektedir. Katı hiyerarşik yapılarda liderin hareket alanı daralmakta, bu da bireysel düzeyde güçlü ilişkiler kurmasını zorlaştırmaktadır. Ancak esnek ve yatay örgüt yapılarında liderin çalışanlara yakınlığı artmakta, bu da LÜE'nin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Örgüt içinde paylaşılan değerler, normlar ve beklentiler, liderin iletişim biçimlerini ve karar alma süreçlerini biçimlendirmektedir. Bu nedenle, LÜE'nin analizinde yalnızca bireysel değil, örgütsel yapıların da dikkate alınması gerekmektedir (Yukl, 2013).

Dolayısıyla lider-üye etkileşiminin güçlü ve sürdürülebilir olması, bireysel yetkinliklerin yanı sıra örgütsel ortamla da doğrudan bağlantılıdır. Liderin sahip olduğu kişilik özellikleri, iletişim becerileri ve liderlik tarzı; örgütün sunduğu yapısal olanaklarla birleştiğinde, pozitif nitelikli ilişkilerin temelleri atılmaktadır. Özellikle dönüşümsel liderlik tarzının desteklendiği güven ortamlarında, çalışanların motivasyonu, bağlılığı ve performansı artış göstermektedir. Etkileşimlerin hem bireysel hem de bağlamsal faktörler çerçevesinde değerlendirilmesi, liderlik uygulamalarının etkinliğini artırmaktadır. LÜE'yi etkileyen bu faktörlerin bütünsel bir yaklaşımla ele alınması, örgütsel başarıya doğrudan katkı sunmaktadır (Bauer & Erdogan, 2011; Goleman, 2017; Dienesch & Liden, 1986).

2.1.5. Okullarda Lider-Üye Etkileşimi

LÜE, okullarda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin performansı üzerinde etkiler yaratmaktadır. LÜE, öğretmenlerin örgütsel süreçlere katılımını ve motivasyonunu doğrudan etkilerken, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde şekillendirmektedir (Leithwood, Anderson & Wahlstrom, 2004). Erdoğan (2023), okul liderlerinin öğretmenlerle kurduğu güçlü ilişkilerin öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki tatminini artırdığını belirtmektedir. Öğretmenler, liderlerinden aldıkları destekle kendilerini daha değerli hissediyorlar ve bu durum, işlerine olan bağlılıklarını güçlendirmektedir. Leithwood ve Jantzi (2005) de, okul liderlerinin öğretmenlere sağladığı desteğin

öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırarak, daha verimli çalışmalarına katkı sağladığını ifade etmektedir. Kurt (2022), okul içindeki liderlik anlayışının, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve iş tatminine olan katkısını vurgulamış ve liderlerin öğretmenlerle kurduğu güçlü ilişkilerin sadece öğretmenlerin iş doyumunu değil, aynı zamanda okulun genel verimliliğini de artırdığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, liderlerin öğretmenlerle kurdukları güçlü ilişkiler, öğretmenlerin işlerinde daha verimli olmalarını sağlarken, öğrencilerin öğrenme süreçlerine de olumlu şekilde yansımaktadır (Hattie, 2017).

Marks ve Printy (2003), güçlü lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyon seviyelerinin artmasıyla sonuçlandığını göstermiştir. Çakıroğlu ve Erden (2019), lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini benimsemelerini sağladığını vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilere daha fazla ilgi göstermelerine ve daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalarına yardımcı olmaktadır.

Liderlerin öğretmenlerle kurduğu sağlam ilişkiler, okullardaki genel atmosferi iyileştirmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Tschannen-Moran, 2001). Bu durum, sonuçta öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilendiği söylenmektedir. Gelişmiş lider-üye etkileşimi, öğretmenlerin iş yükü karşısında daha dayanıklı olmasını sağlar.

Liderler tarafından sağlanan destek ve rehberlik, öğretmenlerin iş stresi ile daha etkin bir şekilde başa çıkmalarını kolaylaştırır ve böylece tükenmişlik duygusunu azaltır (Marks & Printy, 2003). Ayrıca, öğretmenlerin liderlerinden aldıkları geri bildirimlerin kalitesi, iş süreçlerinde yapılan hataları azaltır ve işbirliği içinde çalışma kültürünü teşvik eder. Bu tür bir etkileşim, sadece öğretmenlerin bireysel performansını değil, aynı zamanda takım ruhunu ve okulun genel performansını da güçlendirir. Öte yandan, etkili lider-üye etkileşimi, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmalarını sağlayarak onların kendilerini daha değerli hissetmelerine yol açar. Bu katılım, öğretmenlerin okul içindeki rol ve sorumluluklarını daha iyi anlamalarını sağlar ve aynı zamanda örgütsel bağlılıklarını artırır.

Liderlerin şeffaf ve destekleyici tutumları, öğretmenlerin fikirlerine değer verildiği algısını güçlendirir ve okulun hedeflerine ulaşılmasına daha fazla katkı sağlanmasına neden olur (Leithwood & Jantzi, 2006). Bununla birlikte, lider-üye etkileşiminin güçlü olduğu okullarda, öğretmenlerin yalnızca akademik görevlerle sınırlı kalmayıp, okulun genel yapısına yönelik inisiyatifler geliştirdiği ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergilediği

gözlemlenmektedir. Öğretmenler, liderleri tarafından desteklendiklerinde, sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda okulun genel başarısı için de daha fazla sorumluluk üstlenirler. Bu durum, hem okul kültürünü güçlendirir hem de öğrencilerin başarısına dolaylı olarak katkı sağlar (Podsakoff, MacKenzie vd. 2000). Ayrıca, öğretmen memnuniyeti ve motivasyonu açısından lider-üye etkileşiminin güçlü olduğu okullarda belirgin iyileşmeler görülmektedir (Marks & Printy, 2003). Liderlerin öğretmenleri dinlemesi, desteklemesi ve güven vermesi, öğretmenlerin işlerini daha etkili bir şekilde yapmalarına ve daha yüksek bir iş tatmini yaşamalarına olanak tanır.

2.1.6. Lider - Üye Etkileşimi Sonuçları

LÜE'yi etkileyen faktörlerin sonuçlarına dair pek çok çalışma, yüksek kalitede LÜE'nin çeşitli olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır. Güçlü LÜE, lider ve çalışan arasındaki güçlü ve güvene dayalı ilişkinin, örgüt içindeki pek çok olumlu sonucu beraberinde getirdiğini göstermektedir. Bu tür etkileşimler, çalışanların güçlendirilmesine önemli katkılar sağlarken, aynı zamanda çalışanların kendilerini daha fazla örgüte ait hissetmelerine ve örgütsel özdeşleşmenin artmasına yol açar. Özellikle çalışanların güçlendirilmesi, liderlerin astlarına sağladığı destek ve geri bildirimlerle gerçekleşir, bu da bireylerin kendi yetkinliklerine ve örgütsel rollerine olan güvenlerini artırır. Dolayısıyla, liderlerin çalışanlarla kurduğu derin ilişki, sadece bireysel performansı değil, örgütün genel başarısını da doğrudan etkileyen bir faktördür (Erdoğan & Bauer, 2014).

Güçlü LÜE'nin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde de önemli bir etkisi bulunmaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışları, çalışanların iş tanımlarının ötesinde örgüte katkıda bulunma eğilimlerini ifade eder. Lider-üye arasındaki güven ve işbirliğinin yüksek olduğu durumlarda, çalışanlar sadece görevlerini yerine getirmekle kalmaz, aynı zamanda örgütün genel işleyişine katkıda bulunmak için ekstra çaba harcarlar. Bu tür gönüllü davranışlar, örgütün işleyişini iyileştirirken, çalışanların motivasyon ve tatmin düzeylerini de artırır. Aynı şekilde, liderle güçlü bir iletişim ve işbirliği ortamı, iş performansının yükselmesine katkıda bulunur. Çalışanlar, liderlerinin onları anladığını ve desteklediğini hissettiklerinde, işlerine daha fazla odaklanır ve performanslarını artırmak için motive olurlar (Graen & Uhl-Bien, 1995; akt. Erdoğan & Bauer, 2014).

LÜE'nin yalnızca olumlu örgütsel sonuçlar doğurmakla kalmayıp, iş stresini, tükenmişliği ve işten ayrılma niyetini azaltma gibi negatif değişkenler üzerinde de önemli etkileri olduğu

belirtilmiştir. Liderler, çalışanlarının ihtiyaçlarını anladıklarında ve onlara destek sunduklarında, çalışanlar stresli durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilir ve bu da tükenmişlik düzeylerini düşürür. Ayrıca, liderlerin sağladığı destek ve güven ortamı, çalışanların işlerini bırakma niyetini azaltır, çünkü çalışanlar kendilerini örgüte ve liderlerine daha bağlı hissederler. Bu doğrultuda, liderin adil, şeffaf ve destekleyici bir yönetim anlayışı benimsemesi, örgütsel güvenin artmasını sağlar ve bu da çalışanların işyerinde daha uzun süre kalmalarını teşvik eder (Gerstner & Day, 1997).

Güçlü LÜE durumlarında, iletişimin sık ve zengin içerikli olduğu, üyelerin bilgi ve kaynaklara daha kolay erişebildiği gözlemlenmiştir. Bu tür etkileşimlerde liderler, üyeleriyle güçlü ve güvene dayalı bir ilişki kurarak, bilgi paylaşımını daha verimli hale getirirler. Literatürde, etkili bilgi paylaşımının örgütsel süreçlere katılımı artırdığı ve karar alma süreçlerinde daha fazla şeffaflık ve etkinlik sağladığı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, iletişim kanallarının etkin kullanımı, çalışanların örgütsel hedeflere ulaşmak için gerekli bilgi ve kaynaklara erişimini kolaylaştırmakta ve performans artırıcı stratejiler geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Harris, Wheeler & Kacmar, 2009).

Zengin içerikli iletişim, çalışanların liderlerinden aldıkları geri bildirimlerin kalitesini artırır ve bu durum, hem bireysel hem de takım düzeyinde olumlu sonuçlar doğurur. Elde edilen pozetif geri bildirimler, çalışanların iş tatmini ve performansına olumlu katkıda bulunurken, aynı zamanda örgütsel bağlılığı da güçlendirmektedir (Wayne, Shore & Liden, 1997). LÜE'nin yüksek olduğu ortamlarda, liderlerin açık ve şeffaf iletişim stratejileri izleyerek, üyeleriyle sürekli geri bildirim alışverişi yapmaları, örgütsel başarı ve çalışanların gelişimi açısından önemli görülmektedir (Erdogan & Bauer, 2014).

Yüksek LÜE, çalışanlar arasında artan iş memnuniyeti ve örgütsel bağlılık duygusu yaratır. Bu olumlu hisler, hem liderin etkinliğini hem de örgütün genel performansını olumlu yönde etkileyebilir (Dulebohn vd., 2012). LÜE'nin yüksek olduğu durumlarda, üyeler kendilerini daha değerli hisseder ve örgütün hedeflerine ulaşma sürecine daha güçlü bir katkı sağlarlar. Bu tür ilişkiler, çalışanların işlerine olan bağlılığını artırırken, aynı zamanda örgütsel vatandaşlık davranışları gibi işyeri dışındaki olumlu tutumları da destekler (Graen & Uhl-Bien, 1995). Bu dinamik, örgütün genel verimliliği ve başarısı üzerinde kalıcı bir etki yaratabilir, çünkü çalışanların örgüte olan bağlılıkları, sadece iş performanslarını değil, aynı zamanda örgütün kültürüne ve hedeflerine yönelik duygusal bağlılıklarını da artırır (Harris vb., 2009).

Ayrıca, güçlü LÜE'nin, çalışanların işten ayrılma niyetlerini azaltma ve onların psikolojik olarak güçlenmesine katkı sağlama konusunda önemli bir rol oynadığı araştırmalarda vurgulanmıştır (Warden vd., 2021; Erdoğan & Bauer, 2014). LÜE, çalışanların işyerinde kendilerini daha güvende hissetmelerini ve daha fazla özerklikle hareket etmelerini sağlar. Bu durum, onların motivasyonlarını artırarak iş tatmini düzeylerini yükseltir ve işten ayrılma olasılıklarını düşürür (Sparrowe & Liden, 2005). Çalışanlar, liderleriyle güçlü bir etkileşim içine girdiklerinde, işyerinde daha fazla psikolojik destek alır ve kendilerini daha güçlü hissederler. Bu psikolojik güçlendirme, onların daha fazla sorumluluk üstlenmelerini ve işlerini daha anlamlı bir şekilde yerine getirmelerini sağlar (Graen & Uhl-Bien, 1995).

Liderlerin çalışanlarıyla kurduğu bu güçlü ilişkiler, sadece kısa vadeli iş performansı üzerinde değil, uzun vadeli çalışan bağlılığı ve işyerinde kalma eğilimleri üzerinde de derin bir etkiye sahip olabilir (Harris vd., 2009). Bazı durumlarda, lider-üye etkileşimi, grup üyeleri üzerinde ek baskı ve stres yaratabilir, bu da performanslarını olumsuz etkileyebilir. Bu tür etkileşimler, liderlerin değerlendirme süreçlerindeki objektifliğini zorlayarak adaletsizlik algısına yol açabilir (Harris vd., 2005). Ayrıca, lider-üye ilişkilerinde algılanan adaletsizlik, üyelerin lidere olan güvenini sarsabilir ve örgütsel adalet duygusunu zedeleyebilir (Şeşen vd. 2019).

LÜE'de yoğun ve olumlu etkileşimler, örgütler için hem faydalı hem de bazı riskler barındırabilir. Bu tür etkileşimler, üyelerin memnuniyetini, bağlılığını ve performansını artırırken, aynı zamanda işten ayrılma niyetini azaltır ve psikolojik güçlenmeye katkı sağlar (Dulebohn vd, 2012). Bununla birlikte, aşırı yakınlık veya adaletsizlik algısı, örgüt içi güveni zedeleyebilir ve liderin objektif değerlendirme yapmasını zorlaştırabilir (Şeşen vd., 2019). Dolayısıyla, liderlerin adil ve dengeli bir etkileşim kurarak, hem olumlu sonuçları maksimize etmesi hem de potansiyel olumsuz etkileri minimize etmesi kritik öneme sahiptir (Erdoğan ve Bauer, 2014).

2.2. Sosyal Ağ Terimi

Sosyal ağ terimi, eğitim bilimlerde bireyler arası ilişkilerin analiz edilmesinde temel bir kavram olarak kullanılmaktadır. Sosyal ağlar, bireyler, gruplar ve organizasyonlar arasındaki ilişkilerin ve etkileşimlerin analiz edilmesinde kullanılan temel bir kavramdır. Barnes (1954), sosyal ağ kavramını ilk kez ortaya koyarak bireylerin sosyal bağlar aracılığıyla nasıl etkileşim kurduğunu incelemek için bir temel oluşturmuştur. Barnes'ın

çalışması, sosyal ağların bireyler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi ve toplumsal örgütlenmenin anlaşılmasında kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Sosyal ağlar, genellikle düğümler (bireyler veya birimler) ve bu düğümleri birbirine bağlayan bağlantılar (ilişkiler) temelinde analiz edilir (Scott, 2000).

Sosyal ağlar, bireylerin çevrelerindeki diğer bireylerle olan ilişkilerini ve bu ilişkilerin yapısal özelliklerini ifade eder. Özellikle, sosyal ağ analizi, bireyler arasındaki bağlantıları ve bu bağlantıların toplumsal etkilerini anlamak için güçlü bir araç olarak kabul edilir (Scott, 2000).

Granovetter (1973), sosyal ağlarda bağlantıların gücüne odaklanarak güçlü bağlar (strong ties) ve zayıf bağlar (weak ties) arasındaki farkları tanımlamıştır. Güçlü bağlar, bireyler arasında derinlemesine bilgi alışverişini ve güveni sağlarken; zayıf bağlar, bireylerin farklı sosyal gruplar arasında bilgi ve fikir taşımalarına olanak tanır. Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin güçlü bağlarla oluşturduğu küçük topluluklar, mesleki dayanışmayı artırırken; zayıf bağlar, yeniliklerin ve iyi uygulamaların daha geniş bir çevreye yayılmasını sağlar (Coburn & Russell, 2008).

Sosyal ağların hem teorik hem de pratik düzeyde kapsamlı analizler için çok yönlü bir araç sunduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Barabási, 2002; Cross ve Parker, 2004).

Burt (1992) sosyal ağlarda "yapısal boşluk" kavramını öne sürerek, farklı gruplar arasında köprü kuran bireylerin ağ içerisindeki stratejik önemine dikkat çekmiştir. Okullarda, liderler veya öğretmenler arasındaki aracılar, bilgi akışını hızlandırarak örgütsel öğrenmeyi teşvik edebilir. Bu tür roller, eğitimde lider-üye etkileşimlerini güçlendiren kritik unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Wasserman ve Faust (1994), ise sosyal ağ analizinin topluluklar içindeki grup dinamiklerini ve bilgi akışını çözümlemede güçlü bir çerçeve sunduğunu belirtmiştir. Borgatti ve Foster (2003), sosyal ağ analizinin organizasyonel bağlamda yenilikçi işbirliklerinin ve bilgi yayılımının temelini anlamada vazgeçilmez olduğunu ileri sürmüşlerdir. Granovetter (1973), *zayıf bağlar* teorisiyle, sosyal ağların geniş bir çevreye bilgi yayılımını kolaylaştırarak bireylerin yeni fırsatlara erişimini artırdığını belirtmiştir. Bu perspektif, sosyal ağların sadece bireylerin sosyal hayatlarını değil, aynı zamanda organizasyonel yenilik süreçlerini de şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, bir arkadaşlık ilişkisi genellikle duygusal yakınlığı ifade ederken (Wellman ve Berkowitz, 1998), iş ilişkileri bilgi ve kaynak alışverişini sağlayan stratejik bağlar olarak değerlendirilebilir (Uzzi, 1997).

Sosyal ağların yapısal analizi, bireylerin toplumsal sistem içerisindeki konumlarını belirlemede ve bu konumların gruplar üzerindeki etkilerini incelemede etkin bir yöntem sunmaktadır (Freeman, 1978).

Günümüzde sosyal ağlar, dijital platformlarda insanların sosyal iletişimlerini artıran, grup etkileşimlerine olanak sağlayan ve bilgi paylaşımını kolaylaştıran araçlar olarak öne çıkmaktadır (Boyd ve Ellison, 2007). İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte sosyal ağlar, bireylerin farklı coğrafi bölgelerden gelen insanlarla bağlantı kurmasını ve günlük yaşamlarında işbirliği yapmasını mümkün kılmıştır. Bugün sosyal ağ terimi, iletişim, sosyoloji, psikoloji ve işletme gibi çeşitli disiplinlerde, bireylerin ve grupların sosyal ilişkilerini ve yapılarını anlamak için önemli bir kavramdır. Sosyal ağ analizi, bu ilişkilerin dinamiklerini ve sosyal davranışın altında yatan faktörleri araştırmak için yaygın olarak kullanılan bir metodoloji olarak gelişmiştir.

2.2.1. Sosyal Ağ Teorisi

Sosyal ağ teorisi, bireyler arasındaki ilişkilerin ve bu ilişkilerin oluşturduğu yapıların incelenmesine odaklanır. Bu teori, sosyal yapı kavramının derinlemesine anlaşılmasını gerektirir, çünkü ağ teorisi ve ağ analizi, sosyal yapının düzenliliklerini ve sürekliliklerini ortaya koymayı amaçlar. Sosyal yapı, ilişkilerdeki düzenli kalıpların varlığı olarak tanımlanır ve bu yapıların analiz edilmesi, sosyal ağ teorisinin temel amaçlarından biridir.

Sosyal ağ teorisi, örgütlerin sosyal ağlarındaki etkileşimlerin, örgütün yapısı, davranışı, kültürü, iklimi, gücü ve politikası gibi boyutlarında aktörler arasındaki iletişim, bilgi akışı, olumlu ve olumsuz ilişkilerin önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Scott, 2000).

Sosyal ağ teorisinde, örgüt içerisindeki ilişki ağlarının örgütün yapı, davranış, kültür, iklim, güç ve politika gibi boyutlarında aktörler arasındaki iletişim, bilgi akışı, olumlu ve olumsuz ilişkilerin önemli etkileri olduğu görülmektedir. Örgütlerin sosyal ağları, örgütün işleyişinde önemli bir rol oynar. Örgütlerin sosyal ağları, örgütün içindeki aktörler arasındaki ilişkileri, bilgi akışını, karar verme süreçlerini, inovasyonu, liderlik ve güç dağılımını etkiler. Sosyal ağ teorisinde, örgütlerin sosyal ağları, örgütün işleyi-şindeki önemli etkileri nedeniyle, örgütlerin başarısı için kritik bir faktördür (Er ve Çalık, 2017).

Wasserman ve Faust (1994) sosyal yapıyı, ilişkilerdeki düzenli kalıpların varlığı olarak tanımlar. Bu tanım, sosyal ilişkilerdeki düzenlilikleri ve bu düzenliliklerin oluşturduğu

yapıları vurgular (Wasserman & Faust, 1994). Freeman ve Romney (1987) ise sosyal yapıyı, kişilerarası ilişkilerin nispeten uzun süreli ve istikrarlı bir modeli olarak ele alır. Bu tanım, sosyal ilişkilerin sürekliliğini ve istikrarını ön plana çıkarır (Freeman & Romney, 1987). Wasserman ve Faust (1994) sosyal ağı, bir takım bireyler arasındaki ilişkiler olarak tanımlayarak bireyler arasındaki düzenli ilişkilerin bir yapı oluşturduğunu ifade eder.

Sosyal ağların örgütlerdeki bilgi akışı, işbirliği ve karar alma süreçlerini nasıl şekillendirdiği üzerine yapılan çalışmalar, sosyal ağların önemini vurgulamaktadır. Aral ve Van De Ven (2017), sosyal ağların, organizasyonel yenilik ve performansı artırma üzerindeki etkisini incelemiş ve bireyler arasındaki bilgi alışverişinin hızlandırılmasının, organizasyonel başarıyı artırdığını ortaya koymuştur.

Kwak ve Kim (2020), sosyal ağların çalışanlar arasında güven oluşturarak, onların daha etkin işbirliği yapmalarını sağladığını ve bu süreçlerin motivasyonu artırdığını vurgulamaktadır.

Sosyal ağların organizasyonel başarıya olan etkisi üzerinde yapılan çalışmada Huang ve Chen (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, sosyal ağlar sayesinde bilgi akışının daha verimli hale geldiğini ve bunun örgütsel öğrenmeye katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Coleman (1988), sosyal ağların bireylerin sahip olduğu sosyal sermayeyi artırarak bilgi ve kaynak paylaşımını kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Özellikle eğitim bağlamında, sosyal ağlar öğretmenlerin profesyonel öğrenim topluluklarına katılımını destekler ve yeniliklerin benimsenmesine katkı sağlar (Frank, Zhao, & Borman, 2004).

Borgatti ve Halgin (2011), sosyal ağların organizasyonel başarı üzerindeki etkilerini incelemiş ve sosyal ağların, organizasyonların dışarıdan gelen bilgiyi içeri alıp kullanabilme kapasitesine önemli ölçüde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmalarında, sosyal ağların organizasyonlar için kritik bir rol oynadığını, bilgi paylaşımını ve dışa dönük etkileşimleri artırarak organizasyonel öğrenmeyi teşvik ettiğini vurgulamışlardır. Bu süreç, organizasyonların adaptasyon yeteneklerini geliştirerek daha verimli ve yenilikçi hale gelmelerine yardımcı olur (Borgatti & Halgin, 2011).

Burt (2004), sosyal ağların organizasyonlarda stratejik avantaj sağlama potansiyelini vurgulamıştır. Burt'a göre, bireylerin ağlardaki stratejik konumları, yeni bilgiye erişim ve inovasyon oluşturma süreçlerinde önemli bir etkiye sahiptir. Buradaki temel nokta,

bireylerin sosyal ağlarda ne kadar merkezi oldukları ve bu merkeziliklerinin bilgi akışına ne derece katkı sağladığıdır.

Aral ve Van de Ven (2009), sosyal ağların organizasyonel değişim süreçlerine olan etkilerini incelemiş ve sosyal ağların, organizasyonel değişim ve yenilik için önemli bir kaynak olduğunu belirtmişlerdir. Onlar, organizasyonlar içinde sosyal ağların yapılarının, bireylerin değişim süreçlerine nasıl katkı sağladığını ve bu süreçlerdeki işbirliği düzeyini arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, sosyal ağlar, organizasyonel öğrenmenin ve yeniliğin daha hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Aral ve Van de Ven, 2009).

Kilduff ve Tsai (2003), sosyal ağların işbirliği, güç, etkileşim ve etki üzerindeki rolünü incelemişlerdir. Araştırmaya göre, sosyal ağlar aracılığıyla bireyler arasında işbirliği ve koordinasyon artmakta ve bu durum organizasyonların daha yenilikçi ve verimli hale gelmelerine olanak tanımaktadır. Burt (1992) ise sosyal ağlardaki yapısal boşlukların, bilgi akışını ve inovasyonu desteklediğini, bireyler arasında köprü kurarak farklı gruplardan bilgi elde edilmesini kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Sosyal ağlar, organizasyonel bağlamda etkileşimleri artırarak, bireylerin fikir alışverişinde bulunmalarını ve ortak çözümler geliştirmelerini sağlar (Kilduff ve Tsai, 2003).

2.2.2. Sosyal Ağ ve Sosyal Sermaye Teorisinin İlişkisi

Sosyal ağ teorisi ile sosyal sermaye teorisi, sosyal ağların kaynakların dolaşımını sağlayacak bir yapı oluşturabileceğini savunmaları bakımından birbirleriyle ilişkilidir. Bu teoriler, bireyler ve organizasyonlar arasındaki etkileşimlerin ve bağlantıların nasıl değerli kaynaklar üretebileceğini açıklamak açısından birbirleriyle yakından ilişkilidir. Sosyal ağların dinamiklerini ve bu dinamiklerin ekonomik, kültürel, sosyal ve politik faydalarını detaylandırır.

Sosyal sermaye teorisi, sosyal bir ağdaki etkileşim, bağlantı ve ilişkilerin, ağdaki her bireyin katkısıyla oluşan ve ağın toplu mülkiyeti olarak görülen değerli ekonomik, kültürel, sosyal ve politik kaynaklar ürettiği şeklindeki önermesine dayanır (Lin, 2001). Bu teori, ağın bireyler ve örgütler için değerli bir kaynak olarak görülmesini sağlar.

Sosyal sermaye teorisi, sosyal ağlardaki ilişkilerin ekonomik, sosyal, kültürel ve politik değer üretebileceğini savunur. Coleman (1998), sosyal sermayenin, bireylerin sosyal ağlar aracılığıyla elde ettikleri destek ve işbirliğinin bir sonucu olduğunu belirtir. Sosyal sermaye,

bireylerin ve grupların kolektif hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştıran bir kaynak olarak görülür. Lin (2001), sosyal sermayenin, ağ içindeki etkileşimler ve ilişkiler yoluyla nasıl oluşturulduğunu ve bu etkileşimlerin bireyler için değerli kaynaklara erişim sağladığını vurgular.

Sosyal sermaye teorisinin temel bileşenleri, kaynakların bireylerden ziyade sosyal ilişkilerde gömülü olduğu ve bu kaynaklara erişim ve kullanım yetkisinin ağ içindeki aktörlere ait olduğu şeklinde özetlenebilir (Lin, 2001). Bu bileşenler, sosyal ağların bireyler ve organizasyonlar arasındaki etkileşim ve bağlantıların nasıl ekonomik ve sosyal faydalar sağlayabileceğini göstermektedir.

Sosyal sermaye teorisi, ağ içindeki ilişkilerin ekonomik ve sosyal değer üretme kapasitesine odaklanır. Coleman (1998), sosyal sermayenin, bireylerin sosyal ağlar aracılığıyla elde ettikleri destek ve işbirliğinin bir sonucu olduğunu vurgular. Bu, bireylerin ve organizasyonların hedeflerine ulaşmalarında önemli bir rol oynar. Burt (1992), sosyal sermayenin, ağ içindeki boşlukları kapatan ve bilgi akışını kolaylaştıran yapısal delikler aracılığıyla nasıl işlediğini açıklamaktadır.

Sosyal ağ teorisi, bireyler ve gruplar arasındaki ilişkilerin yapısını ve bu yapıların sosyal davranışlar üzerindeki etkilerini inceler. Bu teorinin temel varsayımı, bireylerin sosyal ağlar aracılığıyla kaynaklara erişebilmesi ve bu kaynakları paylaşabilmesidir. Granovetter'in (1993) "The Strength of Weak Ties" çalışması, zayıf bağların bireyler arasındaki bilgi ve fırsat akışını nasıl artırdığını ortaya koyar. Zayıf bağlar, farklı sosyal çevreler arasında köprüler kurarak bilgi transferini kolaylaştırır ve bireylerin yeni kaynaklara erişimini sağlar.

Sosyal ağ teorisine göre, ağ içerisindeki etkileşim ve bağlantılar, bilgi, destek ve diğer değerli kaynakların dolaşımını sağlar. Bu, ağ üyelerinin kaynaklara daha kolay erişmesini ve bu kaynakları etkili bir şekilde kullanmasını mümkün kılar. Granovetter (1973), zayıf bağların, bireylerin yeni bilgilere ve fırsatlara erişimlerini artırarak sosyal sermaye oluşturduğunu belirtmektedir. Bu, ağın genişlemesi ve daha fazla bağlantının kurulmasıyla sonuçlanır.

Burt (1992), "structural holes" kavramıyla, sosyal ağlarda bağlantı eksikliklerinin (yapısal deliklerin) nasıl yeni fırsatlar yaratabileceğini ve bireylerin bu boşlukları doldurarak nasıl sosyal sermaye oluşturabileceğini açıklar. Bu bağlamda, sosyal ağlar, bireylerin ve organizasyonların yeni bilgilere, kaynaklara ve fırsatlara erişimlerini sağlar.

Eğitimdeki ağların önemi, sosyal ağ teorisi ve sosyal sermaye teorisi çerçevesinde daha derin bir anlam kazanır. Sosyal ağlar, bireyleri etkileşim ve bilgi paylaşımı yoluyla bir araya getirerek, profesyonel destek ağları oluşturur (Hargreaves, 2002). Bu ağlar, eğitimdeki değişimi ve gelişimi sağlamak için kişisel ve mesleki gelişime katkıda bulunur. Özellikle dijital ortamlarda, sosyal ağlar bireylere bilgiye erişim, yeni öğrenme fırsatları ve mesleki etkinlikler için geniş olanaklar sunar (Tonta, 2009). Bu bağlamda, eğitimdeki ağlar hem sosyal bağları güçlendirir hem de bilgiye ulaşımı kolaylaştırarak öğretim ve öğrenim süreçlerini zenginleştirir.

Böylelikle, Sosyal ağ teorisi ve Sosyal sermaye teorisi, sosyal ağların bireyler ve organizasyonlar için nasıl değerli kaynaklar üretebileceğini açıklamakta birbirini tamamlar.

2.2.3. Sosyal Ağlar ve Öğretmenler

Okullarda sosyal ağlar, öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimleri için kritik öneme sahip bir yapıyı ifade etmektedir. Sosyal ağlar, öğretmenlerin bilgiye ulaşımını kolaylaştırmakta, sınıf içi uygulamalarını çeşitlendirmekte ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşumuna katkıda bulunmaktadır (Spillane, Halverson & Diamond, 2001). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini paylaşma, ortak problemleri çözme ve pedagojik yenilikleri benimseme süreçlerinde sosyal ağlar destekleyici bir işlev görmektedir.

Okulun sosyal ağı, okul üyelerinin karşılıklı iletişim davranışlarının bir yansıması olarak görülebilir (Bakkenes, De Brabander ve Imants, 1999). Bu iletişim ağı, bireysel düzeyde ele alınabileceği gibi, okulun bir bütün olarak analiz nesnesi olarak da değerlendirilebilir. Okulun iletişim ağında öğretmenler, belirli bir gruba dahil olabilir, farklı gruplar arasında köprü görevi görebilir veya izole bir pozisyonda yer alabilirler (Monge ve Eisenberg, 1987).

Moolenaar (2012), öğretmenlerin sosyal ağlara yönelik olumlu tutumlarının iş birliğine dayalı uygulamalara katılımı artırdığını ve mesleki izolasyonu azalttığını belirtmiştir. Daly (2010) ise sosyal ağ yapılarını eğitimdeki dönüşüm süreçlerinin önemli bir bileşeni olarak görmüş ve öğretmenlerin bu ağlara açıklığının değişim kapasitesini artırdığını vurgulamıştır. Penuel, Riel, Krause ve Frank (2009) ise sosyal ağlar aracılığıyla bilgi paylaşımının ve pedagojik uygulama aktarımının arttığını, bunun öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında olumlu değişimlere yol açtığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin sosyal ağlar içindeki konumları da pedagojik etki düzeyleriyle anlamlı ilişki göstermektedir (Moolenaar, Daly & Sleegers, 2010). Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin mesleki iş birliği ve sosyal ağ yapılarının mesleki gelişime olumlu katkı sağladığı, sosyal ağ içindeki aktif rolün yenilikçi öğretim uygulamalarını desteklediği belirlenmiştir (Çelik & Yılmaz, 2020).

Güçlü sosyal ağ yapıları, öğretmenlerin mesleki izolasyonunu azaltmakta ve ortak amaçlar doğrultusunda iş birliğini teşvik etmektedir (Daly, 2010). Öğretmenlerin ağ içindeki farklı bireylerle bağlantı kurarak daha geniş bir bilgi havuzuna erişmesi, öğrenme topluluklarının sürdürülebilirliğini desteklemektedir (Coburn & Russell, 2008). Sosyal ağlar, öğretmenler arasındaki güven, iş birliği ve bilgi akışını artırarak hem bireysel hem de örgütsel düzeyde daha etkili öğrenme toplulukları oluşturulmasını mümkün kılar (Sleegers & Daly, 2012).

Moolenaar (2012), güçlü sosyal ağlara sahip okullarda öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ve bunun öğrenci başarısına doğrudan katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Zee ve Koomen (2016), okullardaki sosyal ağların destekleyici ilişkiler kurmak, aidiyet duygusunu geliştirmek ve okul topluluğu için olumlu sonuçlar teşvik etmek açısından önemli bir zemin oluşturduğunu belirtmiştir.

Sosyal ağların öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı, Carpenter ve Green'in (2017) çalışmalarında da vurgulanmıştır. Bu çalışmada sosyal ağların öğretmenler için profesyonel öğrenme toplulukları oluşturduğu, bilgi paylaşımı, iş birliği ve yenilikçi öğretim stratejilerinin geliştirilmesine olanak tanıdığı ifade edilmiştir.

Tursunov'un (2022) Kazakistan'da yaptığı araştırma, sosyal ağ eğilimlerinin öğretmenlerin yerel kültürel değerleri eğitim materyallerine yansıtmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin profesyonel ve sosyal ilişkiler ağı içinde aktif olarak yer almasının mesleki tutum ve davranışlarını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Özbekistan'da Abdukarimov (2021) öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşim ve iş birliği eğilimlerinin, öğretmenler arası iş birliğini artırmada kritik bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgular, sosyal ağların öğretmenlerin profesyonel gelişimindeki önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmalar, sosyal ağlara yüksek düzeyde eğilim gösteren öğretmenlerin meslektaşlarıyla daha fazla etkileşime girerek bilgi paylaştığını, yeniliklere daha açık olduğunu ve mesleki gelişim süreçlerine daha aktif katıldığını göstermektedir (Moolenaar, Daly & Sleegers, 2010; Penuel vd., 2009). Ayrıca bu öğretmenler, profesyonel öğrenme

toplulukları içinde merkezi konumlarda yer almakta ve okulun genel öğrenme kapasitesine katkı sağlamaktadır (Daly, 2010; Moolenaar, 2012). Bu nedenle, okul yöneticilerinin öğretmenler arası etkileşimi teşvik eden stratejiler geliştirmesi, sosyal ağların etkinliğini artırarak hem bireysel mesleki gelişimi hem de kurumsal iş birliğini güçlendirecektir (Bryk & Schneider, 2002).

2.2.4. Sosyal Ağ Eğiliminin Alt Boyutları

Sosyal ağ eğilimi, bireylerin sosyal ağ platformlarında sergiledikleri davranış kalıplarını ve bu platformları kullanım biçimlerini analiz etmek açısından önemli bir kavramdır. Sosyal ağlar, bireylerin ilişkilerini ve etkileşimlerini şekillendiren dinamik bir yapı sunar (Boyd & Ellison, 2007). Granovetter'ın (1973) "zayıf bağların gücü" kavramı, sosyal ağlardaki bağların bireyler arası bilgi aktarımı üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bireylerin sosyal ağlardaki davranışlarını anlamak, sosyal sermaye (Coleman, 1988; Lin, 2001) ve yapısal delikler teorisi (Burt, 1992) gibi temel kavramlarla da ilişkilendirilebilir.

Sosyal ağ eğilimi, bireylerin bu platformlarda nasıl ilişki kurduğunu ve bilgiyi nasıl paylaştığını anlamaya yönelik kapsamlı bir çerçeve sunar (Freeman & Romney, 1987). Wasserman ve Faust (1994), sosyal ağ analizinin bireyler arasındaki etkileşimleri ve bu etkileşimlerin geniş çaplı sonuçlarını incelemek için kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Sosyal sermaye birikiminin, bireylerin sosyal ağ kullanımı yoluyla nasıl desteklenebileceği Coleman (1988) tarafından tartışılmıştır.

Bununla birlikte, sosyal ağ eğiliminin alt boyutları, bireylerin bu platformlarda sergiledikleri kullanım alışkanlıklarını ve bu alışkanlıkların üzerlerindeki etkilerini anlamada kritik bir rol oynar (Scott, 2000). Hargreaves (2002), bilgi toplumunda eğitimcilerin, sosyal ağların sunduğu fırsatları nasıl kullanabileceğini tartışmıştır. Ayrıca, sosyal ağların eğitim bağlamındaki kullanımları üzerine yapılan çalışmalar (Menteşe, 2013; Sarsar, Başbay, 2015), öğretmenlerin ve öğrencilerin bu platformları daha etkili bir şekilde nasıl kullanabileceğini göstermektedir.

Granovetter (1973) tarafından ifade edilen zayıf bağların önemi, bireylerin sosyal ağlar aracılığıyla farklı bilgi kaynaklarına erişimlerini ve bu bağların hem bireysel hem de toplumsal düzeyde nasıl etkiler yarattığını anlamamızı sağlar. Benzer şekilde, Boyd ve Ellison (2007), sosyal ağ platformlarının tarihsel gelişimini inceleyerek, bu platformların bireyler arasındaki etkileşimler üzerindeki etkilerini analiz etmiştir.

Sosyal ağ eğiliminin bu alt boyutlarını anlamak, bireylerin dijital platformlardaki davranışlarını açıklamak ve bu platformların sunduğu avantajlardan en iyi şekilde yararlanılmasını sağlamak için önemlidir.

2.2.4.1. Bağlantı Kurma İsteği

Bağlantı kurma isteği, sosyal ağ eğilimlerinin temel bileşenlerinden biridir. Sosyal ağ eğilimleri, bireylerin sosyal ağları kullanma biçimleri, iletişim sıklıkları ve yeni bağlantılar kurma arzularını içeren çok boyutlu davranış kalıplarını ifade etmektedir (Kim & Lee, 2020; Zhang, 2021). Bu eğilimler doğrultusunda, bireylerin yeni ilişkiler kurma ve mevcut ilişkilerini güçlendirme çabalarının, sosyal sermaye birikimini artırarak hem bireysel hem de toplumsal fayda sağladığı görülmektedir (Wang, Liu & Fan, 2022; Johnson & Hall, 2019). Sosyal ağ platformları, bireylerin çevrimiçi kimliklerini şekillendirerek profesyonel ve sosyal bağlarını güçlendirmelerine olanak sağlamakta ve sosyal etkileşimleri artırmaktadır (Patel & Kumar, 2023). Ayrıca, son dönem araştırmalar, sosyal ağlardaki bağlantı kurma davranışlarının bireylerin iletişim kapasitesini artırdığı ve sosyal öğrenme süreçlerine olumlu etkide bulunduğunu ortaya koymaktadır (Garcia & Martinez, 2021; Lee, 2022). Bu çerçevede, sosyal ağlarda bağlantı kurma isteği, bireylerin iletişim ihtiyaçları ve sosyal çevrelerini genişletme arzularıyla yakından ilişkilidir (Chen, 2020).

2.2.4.2. Doğru İlişkiler Kurduğuna İnanma

Bireylerin sosyal ağlarda kurdukları ilişkilerin güvenilir ve anlamlı olduğuna inanmaları, sosyal ağ kullanımının sürdürülebilirliği üzerinde belirleyici bir etkendir. Burt'un (1992) yapısal delikler teorisine göre, bireyler ağlarında doğru kişilerle bağlantı kurarak bilgiye erişim avantajı ve stratejik fırsatlar elde etmektedir. Bu bağlamda, doğru ilişkilere yönelmek, bireylerin sosyal ağlarda etkili konumlanmalarını ve bilgiye daha kolay erişmelerini sağlar (Burt, 1992). Freeman ve Romney (1987), bireylerin sosyal ağlardaki konumlarının, ilişkilerinin güvenilirliği ve bilişsel yapılarına önemli ölçüde etki ettiğini belirtmiştir. Granovetter (1973) ise zayıf bağların bireylerin daha geniş bilgi ve fırsat havuzuna ulaşmasını sağladığını vurgulayarak, bu bağların güvenilirliği algısının sosyal sermaye üzerinde kritik rol oynadığını ifade etmiştir.

Boyd ve Ellison (2007), bireylerin sosyal ağlarda anlamlı ve güvenilir ilişkiler kurma arzusunun, platformların popülaritesini ve bireyler arası dijital etkileşimi artırdığını belirtmiştir. Ayrıca Coleman (1988), bireylerin güven duyduğu ilişkiler aracılığıyla sosyal sermaye oluşturduğunu ve bu ilişkilerin bireylerin hem bireysel hem de toplumsal hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırdığını öne sürmüştür. Öncel (2011), öğretmen adaylarının sosyal ağ kullanımlarında güvenilir ilişkiler kurma motivasyonunun mesleki dayanışma ve bilgi paylaşımına olumlu katkılar sağladığını göstermiştir. Lin (2001) ise, bireylerin sosyal ağlardaki güvenilir ilişkiler sayesinde sosyal statülerini ve ekonomik olanaklarını geliştirebileceğini ifade etmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Örneğin, Zhang ve arkadaşları (2020), sosyal ağlardaki güven ilişkilerinin kullanıcıların platformlara bağlılıklarını artırdığını ve bilgi paylaşımını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Park ve Chung (2019), öğretmenlerin sosyal ağlar üzerinden kurdukları güven ilişkilerinin mesleki gelişim ve iş birliği süreçlerini güçlendirdiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, doğru ilişkilere güvenme motivasyonu, bireylerin sosyal ağlarda daha etkin etkileşimde bulunmasını ve platformların sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmasını sağlayan temel bir unsurdur (Zhao, 2022).

2.2.4.3. İlişkiyi Değerlendirme

Sosyal ağ eğilimlerinin "ilişkiyi değerlendirme" boyutu, bireylerin mevcut sosyal bağlarını yeniden gözden geçirme, bu bağların işlevselliğini analiz etme ve sürdürülebilirliğini sorgulama süreçlerini ifade eder. Bu eğilim, bireyin sosyal çevresinde kurduğu ilişkileri sadece sayısal çokluk olarak değil, niteliği açısından da değerlendirmesi gerektiğini vurgular (Granovetter, 1973; Lin, 2001). Sosyal bağların niteliğini değerlendirme, bireyin çevresindeki kişilerle kurduğu etkileşimin karşılıklı güven, bilgi paylaşımı ve duygusal destek düzeyinde ne ölçüde etkili olduğunu anlamaya yöneliktir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin okul ortamında meslektaşlarıyla olan ilişkilerini değerlendirme biçimleri, onların hem iyi oluşlarını hem de profesyonel öğrenme topluluklarına katılım düzeylerini etkileyebilmektedir. Bu durum lider-üye etkileşimi açısından da önemlidir; öğretmenler, okul lideriyle olan ilişkilerini değerlendirerek onun iletişim tarzı, destek düzeyi ve adalet anlayışına göre davranışlarını şekillendirmektedir (Voelkel, 2019; Yıldırım, 2014).

Granovetter'in (1973) zayıf bağlar kuramına göre, güçlü bağlar yakın ilişkiler kurmayı sağlarken; zayıf bağlar bireyi yeni bilgilere ve gruplara ulaştırır. Bu kuram doğrultusunda, öğretmenlerin hem sık görüştüğü yakın meslektaşlarını hem de zaman zaman etkileşime geçtiği farklı branşlardan öğretmenleri değerlendirme biçimleri, onların profesyonel öğrenme toplulukları içinde nasıl konumlandıklarını da belirleyebilir. Sarsar ve Başbay'ın (2015) Türkiye'de öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mesleki dayanışma içinde oldukları kişileri düzenli olarak gözden geçirdikleri ve bu ilişkilerin niteliğine göre sosyal çevrelerini şekillendirdikleri ortaya konmuştur

2.3. İyi Oluş (Well Being)

Bu bölümde, çalışmada ele alınan değişkenlerden biri olan iyi oluş (well-being) kavramı kapsamlı şekilde incelenmektedir. Öncelikle, iyi oluşun tanımı ve bireyler üzerindeki etkileri açıklanmış, daha sonra kavramın çok boyutlu yapısı ayrıntılı olarak ele alınmıştır. İyi oluşun boyutları, hedonik (öznel iyi oluş) ve eudaimonik (psikolojik iyi oluş) olarak incelenmiş; her iki yapının bireylerin yaşam deneyimlerini nasıl şekillendirdiği açıklanmıştır. Devamında, öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri ele alınarak mesleki doyum, iş yükü ve sosyal ilişkilerle olan bağlantısı incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin iyi oluşu etkileyen kişisel, işyeri ve sosyal faktörler araştırılmış ve bu faktörlerin onların genel iyi oluş hallerine etkileri değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin iyi oluşunun alt boyutu; iş yükü iyi oluşu, örgütsel iyi oluşu ve öğrenci etkileşimi iyi oluşu öğretmenlerin mesleki yaşamları bağlamında ele alınmıştır.

2.3.1. İyi Oluş Kavramı

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization - WHO, 2004) iyi oluş kavramını, bireyin kendi potansiyelinin farkında olması, yaşamındaki stres faktörleriyle etkili bir şekilde baş edebilmesi, mesleki alandaki üretkenliği ve topluma kendi yetenekleri doğrultusunda fayda sağlayabilmesini içeren çok boyutlu bir yapı olarak açıklamaktadır. Bu tanım, iyi oluş halinin sadece fiziksel sağlıkla sınırlı olmadığını, zihinsel ve sosyal işlevsellik içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Diener ve Tay (2015), iyi oluş kavramını bireylerin yaşamındaki başarı ve mutluluk düzeyleri ile ilişkili olarak değerlendirmektedir. Bu bakış açısına göre, bireylerin

yaşamlarında ne kadar başarılı oldukları ve ne kadar mutlu oldukları, iyi oluşlarını belirleyen önemli unsurlar olarak tanımlanmıştır. Seligman ve Fowler (2017), iyi oluş kavramını pozitif duyguları deneyimleyebilme ve yaşamlarında anlam bulabilme kapasitesi ile ilişkilendirmektedir. Pozitif duyguların deneyimlenmesi, bireylerin genel iyi oluşunu ve yaşam kalitesini artırabilirken, yaşamlarında anlam bulabilme kapasitesi ise bireylerin motivasyon ve mutluluk düzeylerini etkileyen önemli bir etken olarak tanımlanmıştır.

Collie (2017), iyi oluş kavramını değerlendirirken, bireyin hem bireysel hem de sosyal bağlamda en iyi şekilde işleyebilme kapasitesine vurgu yapmış, iyi oluşun sadece bireyin öznel mutluluk düzeyine ya da yaşam doyumuna odaklanan bir kavram olmadığını, aynı zamanda bireyin psikolojik ve sosyal açıdan kendini gerçekleştirme kapasitesini ve anlam arayışını da içeren geniş bir yapı olduğunu belirtmiştir.

Forgeard ve diğerleri (2011), iyi oluş kavramının kapsamının genişliği nedeniyle farklı araştırmacılar tarafından zaman zaman oldukça dar bir perspektiften ele alındığını ve bu nedenle "mutluluk", "yaşam kalitesi" ve "yaşam doyumu" gibi kavramların iyi oluş ile eş anlamlı olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, iyi oluşun çok daha geniş bir kavram olduğunu ve yalnızca pozitif duygular veya yaşam doyumu ile sınırlı olmadığını vurgulamaktadır (Tay akt., 2021). Özellikle, Tay ve arkadaşları (2021), iyi oluşun hem bireysel hem de sosyal boyutları içerdiğini, kişisel anlam ve toplumsal bağlamda insanların daha fazla farkındalık geliştirebileceğini ileri sürmektedir. Ancak Ryff ve Keyes (1995) gibi araştırmacılar iyi oluşun sadece yaşam doyumu ile sınırlı olmadığını, kendini gerçekleştirebilme, olumlu ilişkiler kurabilme, yaşam amacı edinebilme ve kişisel gelişim gibi çeşitli boyutlar içerdiğini vurgulamışlardır. Ryff'ın çok boyutlu iyi oluş modeli sadece olumlu duyguları değil, aynı zamanda kişinin kendi potansiyellerini gerçekleştirmesinden kaynaklanan derin bir anlam duygusunu da içermektedir. Benzer şekilde, Seligman (2011) da iyi oluşu tek bir ölçütle değerlendirmenin yetersiz olacağını belirtmiş ve olumlu duygular, başarı, anlam, ilişkiler ve katılım gibi birçok bileşeni içeren geniş bir yapı sunmuştur. Benzer şekilde, Sun ve arkadaşları (2022), iyi oluş ve kişisel gelişim arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, bireylerin kendilerini geliştirme ve kişisel hedeflere ulaşma çabalarının, genel yaşam memnuniyetlerini artırmada etkili bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Wang ve Fredrickson (2023) ise, bireylerin duygusal dengeyi koruyarak sosyal çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarının, psikolojik dayanıklılıklarını artırmada önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yüksek düzeyde iyi oluş, bireylerin motivasyonlarını artırarak iş performanslarına olumlu yönde etki etmektedir (Seligman, 2011). Yüksek iyi oluş düzeyine sahip bireylerin psikolojik dayanıklılıkları sayesinde stresle daha etkili bir şekilde başa çıktıkları ve bunun da iş yerinde daha yüksek verimliliğe yol açtığı görülmektedir (Diener & Seligman, 2004). Aynı zamanda iyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerin daha uzun yaşadıkları da bulunmuştur (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Uzun ömür ve iyi oluş arasındaki ilişki, bireylerin sağlıklı yaşam tarzlarını benimseme ve sosyal destek ağlarını güçlendirme eğilimleri ile açıklanmaktadır. Literatürde iyi oluşun bireylerin genel sağlığı, yaşam memnuniyeti ve sosyal etkileşimleri üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair çeşitli bulgulara ulaşılmıştır (Keyes, 2002). Yapılan araştırmalar, yüksek düzeyde iyi oluşa sahip bireylerin sosyal ilişkilerde daha başarılı olduğunu ve topluma daha fazla katkıda bulunduğunu göstermektedir (Colli vd., 2011).

Lyubomirsky ve arkadaşları (2005), iyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal ilişkilerinde daha başarılı olduklarını ve diğer insanlarla daha sağlam ve olumlu ilişkiler kurabildiklerini ifade etmektedir. Bu olumlu sosyal etkileşimler, bireylerin iyi oluşlarını daha da güçlendirerek sosyal destek kaynaklarını artırmaktadır (Diener ve Seligman, 2004). Diener (2000) iyi oluşu, bireylerin pozitif duyguları deneyimleme ve negatif duygulardan kaçınma becerileriyle bağdaştırmış ve bu duygusal durumların bireylerin genel yaşam kalitesine doğrudan etki ettiğini savunmuştur.

Wang (2022) yüksek iyi oluş düzeyine sahip bireylerin daha fazla yaşam memnuniyeti ve psikolojik dayanıklılık gösterdiklerini tespit etmiştir. Bu bireyler, sosyal etkileşimlerinde daha aktif ve olumlu bir tutum sergileyerek sosyal destek sistemlerini güçlendirme eğilimdedir (Cohen ve Wills, 1985). Bu durum, iyi oluş düzeyinin artmasının bireylerin stres ile başa çıkma kabiliyetlerini artırdığını ve zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirdiğini vurgulayan yeni bir çalışma ile de desteklenmektedir (Smith vd., 2021). Bu yüzden bireylerin iyi oluş düzeylerindeki artışın, genel yaşam kalitelerine ve iyi oluşlarına doğrudan katkı sağladığı görülmektedir (Lyubomirsky vd., 2005)

Hang ve Wang (2022), pozitif duyguların, bireylerin stresle baş etme becerilerini geliştirdiği ve genel yaşam memnuniyetini artırmada önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Liu (2023) da, pozitif duyguların bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirdiğini ve yaşamlarındaki olumsuzluklarla daha iyi başa çıkabilmelerini sağladığını vurgulamışlardır.

Bilişsel bileşen, bireylerin yaşam memnuniyetini ifade eder ve kişinin kendi yaşamına ilişkin genel bir değerlendirme yapma sürecini içerir (Schimmack vd., 2002). Bu bileşen, bireylerin

yaşamlarının çeşitli alanlarında (iş, aile, sosyal ilişkiler) elde ettikleri memnuniyet ve mutluluğun bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır. Kişiler, yaşam memnuniyetlerini değerlendirirlerken, yaşam kalitelerine etki eden tüm faktörleri göz önünde tutmaları gerektiğini belirtmek ve bu doğrultuda iş tatmini, sosyal destek ve kişisel hedeflere ulaşma gibi faktörlerin, bireylerin genel yaşam doyumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna vurgu yapılmaktadır (Diener ve Seligman, 2004).

Duygusal bileşen bireylerin yaşamları boyunca tecrübe ettikleri olumlu ve olumsuz duyguları içerirken, bilişsel bileşen bireylerin yaşam memnuniyetini ve kendi yaşamlarına dair genel bir değerlendirme yapma sürecini kapsamaktadır (Schimmack vd., 2002). Bu iki bileşenin dengesi, bireylerin yaşam kalitesini ve mutluluk düzeylerini belirleyen kritik bir faktör olarak kabul edilmektedir. Yüksek düzeyde olumlu duyguya ve düşük düzeyde olumsuz duyguya sahip olmak bireylerin öznel iyi oluşlarını artırmakta ve genel yaşam memnuniyetlerini olumlu yönde desteklemektedir (Diener, 1994). Bu nedenle, bu bileşenlerin iyi yönetilmesi bireylerin ruh sağlığı ve yaşam kalitesi için hayati önem taşımaktadır.

Araştırmalar, iyi oluşun bireylerin sosyal ilişkileri, yaşam memnuniyetleri ve genel sağlıkları üzerinde olumlu etkilerinin olabileceğini göstermektedir. İyi oluşun daha iyi anlaşılmasına yönelik olarak çalışmanın devamında bu kavramı boyutları ele alınmıştır.

2.3.2. İyi Oluşun Boyutları

İyi oluşun boyutları, bireylerin yaşam kalitesini, psikolojik durumunu ve sosyal etkileşimlerini anlamak açısından önemli göstergeler arasında yer almaktadır. Literatürde bu boyutlar genellikle hedonik (öznel) ve eudaimonik (psikolojik) olmak üzere iki temel çerçevede ele alınmaktadır (Ryan ve Deci, 2008). Bu iki anlayış, bireylerin iyi oluşunu farklı yönleriyle ele almakta ve birbirinden ayrışan açıklamalar sunmaktadır. Ryan ve Deci (2008), hedonik yaklaşımın bireylerin mutluluk düzeylerine, haz alma eğilimlerine ve yaşamdan anlık doyum sağlamalarına odaklandığını; eudaimonik yaklaşımın ise bireylerin kendi potansiyellerini gerçekleştirme, yaşamlarına anlam katma ve içsel gelişim süreçlerine vurgu yaptığını ifade etmektedir. Ayrıca, eudaimonik iyi oluşun yalnızca bireysel amaçlara sahip olmayı değil, aynı zamanda kişiler arası ilişkilerin niteliğini ve kişisel gelişim düzeyini de kapsadığı belirtilmektedir.

Ryan ve Deci (2008), hedonik iyi oluşun bireylerin mutluluk düzeyleri ve yaşamdan aldıkları hazla ilişkili olduğunu, eudaimonik iyi oluşun ise bireylerin potansiyellerini gerçekleştirme, yaşamlarına anlam katma, kişisel gelişim ve başkalarıyla kurdukları ilişkilerin kalitesiyle yakından bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir.

Demirtaş ve Akar (2020), bireylerin iyi oluş düzeylerinin sosyal etkileşim düzeyleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırma da, bireylerin sosyal destek sistemlerinin öznel mutluluklarını artırmada önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Özdemir (2019) de sosyal ilişkilerin bireylerin yaşam doyumunu artırmada belirleyici bir faktör olduğunu ifade edilmektedir. Seligman (2018) iyi oluşun yalnızca bir ölçüt üzerinden değerlendirilemeyeceğini savunarak, iyi oluşu üç temel boyut altında incelemektedir: olumlu duygular, bağlılık ve anlam arayışı. Bu boyutlar, bireylerin sosyal ilişkilerinden, iş yaşamından, kişisel başarılarından ve günlük deneyimlerinden kaynaklanan yaşam doyumunu artıran faktörlerle etkileşim halindedir.

Seligman'ın 'iyi yaşam' kavramı, bireylerin yalnızca olumlu duygular deneyimlemesiyle değil, aynı zamanda bu duyguları sürdürebilmeleri ve anlamlı sosyal ilişkiler kurabilmeleriyle de ilgilidir (Diener, 2002). Bununla birlikte, yalnızca duygusal boyuta odaklanmanın, iyi oluşun çok boyutlu doğasını tam olarak yansıtmadığı ifade edilmektedir. Araştırmalar, yaşam memnuniyetini artırmada duygusal tatminin yanı sıra kişisel gelişim ve sosyal etkileşim gibi unsurların da önemli olduğunu vurgulamaktadır (Diener, 2009). Bu nedenle, iyi oluşun daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesi, bireylerin çok yönlü deneyimlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu yüzden iyi oluşun daha kapsamlı bir perspektiften değerlendirilmesi, bireylerin çok yönlü deneyimlerinin daha iyi anlaşılması açısından önemli görülmektedir. Bu çerçevede, iyi oluşun hem hedonik hem de eudaimonik boyutlarının bireylerin yaşam kalitesini ve psikolojik sağlığını etkileme kapasitesi düşünüldüğünde, bu boyutların birlikte ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. İyi oluşun hedonik ve eudaimonik boyutları, kişilerin yaşam deneyimlerini, psikolojik sağlıklarını ve sosyal ilişkilerini derinden etkileyen dinamiklere sahip olduğundan, bireylerin genel mutluluk düzeyini etkileyen önemli öğeler olarak tanımlanmışlardır (Ryan ve Deci, 2001; Huta ve Ryan, 2010).

Hedonik boyut insanların anlık mutluluk ve tatminleriyle ilgilenirken, eudaimonik boyut bireylerin yaşamlarının anlamını, potansiyellerini gerçekleştirme süreçlerini ve sosyal ilişkilerinin kalitesini içermektedir. Bu iki boyut, birbirini tamamlayan unsurlar olarak, bireyin genel iyi oluş düzeyini biçimleyen karmaşık bir yapının parçalarını ifade etmektedir

(Ryan & Deci, 2001). Ayrıca hedonik ve eudaimonik iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, bu boyutları birlikte değerlendirmenin bireylerin mutluluğa ulaşma yollarını daha iyi anlamamızı sağladığını göstermektedir (Huta & Ryan, 2010). Yüksek eudaimonik iyi oluşa sahip bireylerin hem öznel mutluluk düzeylerinin hem de yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Keyes, 2002).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda da benzer biçimde, iyi oluşun çok boyutlu yapısının bireylerin yaşam kalitesi ve psikolojik dayanıklılıkları üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmıştır (Çelik & Özgür, 2018; Yılmaz, 2020).

2.3.2.1. Hedonik (Öznel) İyi Oluş

Hedonik iyi oluş, bireylerin deneyimledikleri olumlu duygular ve mutluluk düzeyleri üzerinden tanımlanır. Bu kavram, bireylerin hoşlandıkları etkinliklere katılarak olumlu duyguları artırmaları ve bu duyguların sürekliliğini sağlamaları anlamına gelir (Diener, 1984; Kahneman, 1999). Ayrıca, hedoniğin yalnızca zihinsel süreçlerden ibaret olmadığı; insan bedeninin haz ve doyum arayışlarını da kapsayan karmaşık bir olgu olduğu belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2001).

Hedonik boyutun öne çıktığı çalışmalar, bireylerin duygusal iyi oluşlarının yanı sıra yaşam doyumları ile de güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir (Diener vd., 1999). İnsanların bedensel ve zihinsel deneyimleri üzerinden yaşadıkları zevk ve tatmin olguları merkeze alınan bir perspektife sahiptir (Kubovy, 1999; Ryan & Deci, 2001). Hedonik iyi oluş, bireylerin yaşamlarından aldıkları keyif ve tatminin öznel iyi oluşun temelini oluşturduğunu varsayar. Bu bağlamda, iyi oluş, olumsuz duygulardan kaçınılarak yaşamdan alınan doyumun artırılması ve yaşamın zevk ile hissedilen mutlulukla anlamlandırılması olarak tanımlanır (Diener, 1984).

Helliwell ve Putnam (2004) bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasının sosyal bağların güçlenmesiyle ilişkili olduğunu ve bunun sonucunda sosyal dayanışmanın arttığını göstermektedir. Bunun yanı sıra Ryff ve Singer (2000) öznel iyi oluşu yüksek olan bireylerin stresle daha iyi başa çıkma becerisine sahip olduklarını ve zorluklar karşısında daha dayanıklı davrandıklarını belirtmektedir.

Diener (2000) iyi oluşu duygusal deneyimler ve hayat memnuniyeti açısından tanımlarken, Ryff (2018) bireylerin kendilerini gerçekleştirme süreçlerine ve hayatlarına anlam katma

çabalarına odaklanmaktadır. Öznel iyi oluş kavramı, hem olumlu duyguları hem de yaşam memnuniyetini artırarak psikolojik sağlığı güçlendiren ve yaşam kalitesini geliştiren önemli bir araçtır. Bu bağlamda öznel iyi oluş, bireylerin genel iyilik halini ve mutluluğunu destekleyen önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Ryan ve Deci, 2001; Ryff ve Keyes, 1995).

2.3.2.2. Eudaimonik (Psikolojik) İyi Oluş

Eudaimonik yaklaşım, bireylerin kendi potansiyellerini gerçekleştirme, anlam arayışı ve yaşamlarının derin bir amacı olması üzerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, antik Yunan felsefesine dayanmaktadır ve "iyi yaşam" (eudaimonia) kavramından türetilmiştir; bireyin en yüksek potansiyelini gerçekleştirmesi ve yaşamına anlam katması gerektiğini vurgular (Ryan & Deci, 2001). Eudaimonik yaklaşımın önemli bileşenleri arasında kendini kabul, özerklik, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma, çevresel hakimiyet, yaşama amacı ve kişisel gelişim bulunmaktadır (Ryff, 1989). Bu bileşenler, bireylerin psikolojik sağlığı ve yaşam doyumu üzerindeki etkileri nedeniyle dikkatle incelenmiştir. Ryff ve Keyes (1995), bu bileşenlerin yüksek düzeyde olduğu bireylerin, yaşamdan daha fazla tatmin duyduklarını ve daha olumlu duygular deneyimlediklerini belirtmişlerdir.

Eudaimonik iyi oluş, tanım olarak, kendini gerçekleştirmek ve yaşamda anlamlı bir amaca sahip olmak yoluyla elde edilen bir mutluluk ve doyum biçimi olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte Ryan ve Deci (2001) eudaimonik kavramının mutluluktan farklı olarak iyi oluşu temsil ettiğini belirtmektedir. Bu çerçevede, bireyin arzularını gerçekleştirerek elde ettiği hazzın doğrudan iyi oluşa yol açmayacağı, çünkü bu durum sağlıklı yaşam anlayışını desteklemediği ve dolayısıyla öznel mutluluğun iyi oluşu açıklamada yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Keyes (2002) eudaimonik iyi oluşa sahip bireylerin stresle daha etkili başa çıkabildiklerini ve bu süreçte daha fazla sosyal destek aldıklarını belirtmiştir. Bu durum bireylerin psikolojik dirençlerini artırarak genel sağlıklarını ve yaşam kalitelerini olumlu yönde etkilemektedir.

Eudaimonik yaklaşımın bir diğer önemli yönü de bireylerin anlam arayışlarına vurgu yapmasıdır. Seligman (2011) anlamlı bir yaşam sürmenin bireylerin olumlu duygular yaşama yeteneklerini artırdığını ve bunun da genel iyi oluşu desteklediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda eudaimonik iyi oluş, bireylerin kişisel tatmin arayışlarının ötesine geçerek daha geniş bir perspektiften yaşamlarına anlam katmaları sürecini içermektedir.

İyi oluş kavramı ilk ortaya atıldığında Bradburn (1969) tarafından tanımlanmış, ancak pozitif psikoloji alanındaki gelişmeler sayesinde daha sağlam bir kuramsal çerçeve kazandırılmıştır (Karacaoğlu ve Köktaş, 2016). Bu kavram, eudaimonik yaklaşım bağlamında şekillenmekte ve bireyin olumlu psikolojik işleyişini ve gelişimini ifade etmektedir (Dodge vd., 2012). Buna göre iyi oluş, bireylerin içsel potansiyellerinin farkına varmalarını ve anlamlı bir yaşam sürmelerini sağlar. Aynı zamanda, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine destek olur ve genel yaşam memnuniyetlerini artırır.

Eudaimonik iyi oluş, bireyleri yalnızca anlık haz ve mutluluk arayışından ziyade yaşamlarının daha derin anlamına odaklanmaya teşvik eder. Bu süreç, bireylerin kişisel değerlerini, hedeflerini ve potansiyellerini keşfetmelerini kolaylaştırır. Ryff ve Singer (2000) eudaimonik esenliğin beş ana bileşenini tanımlamışlardır: (1) kendini gerçekleştirme, (2) kişisel gelişim, (3) amaçlılık, (4) olumlu ilişkiler ve (5) çevresel kontrol. Bu bileşenler, bireylerin yaşam kalitelerini artırarak sağlıklı ve tatmin edici bir yaşam sürmelerine olanak sağlamaktadır.

Eudaimonik iyi oluş, bireylerin yaşamlarına derin bir anlam ve mutluluk katma çabalarının bir çeşit yansıması olarak tanımlanmaktadır. Bu bakış açısı kendini gerçekleştirme sürecini vurgular ve kişinin doğal potansiyelini ortaya çıkarma ve yaşamda anlamlı bir amaca odaklanma çabalarını içerir: Eudaimonia, kişinin kendini gerçekleştirme ve yaşamına anlam katma sürecini ifade eder (Ryan & Deci, 2001). Bu süreçte bireyler özerkliklerini ve bağımsızlıklarını kurarak kendilerine kişisel ve sosyal bağlamlarda güçlü ilişkiler geliştirme becerisi kazanırlar: Eudaimonik iyi oluş, bireylerin kendini gerçekleştirme ve sosyal açıdan anlamlandırma çabalarının bir yansımasıdır (Ryff ve Keyes, 1995).

Eudaimonik iyi oluş, bireylerin yaşamlarında anlam ve amaç bulma, kişisel gelişim ve potansiyellerini gerçekleştirme süreçlerini içerir (Ryan & Deci, 2001). Bu süreçte, bireylerin duygusal ve psikolojik dengesini sağlaması, yaşam memnuniyetini artırmada ve psikolojik dayanıklılığı güçlendirmede önemli bir rol oynar (Waterman, 1993).

Son araştırmalar, eudaimonik iyi oluşun bireylerin genel yaşam kalitesi ve psikolojik dayanıklılığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Ryff & Singer, 2008). Örneğin, psikolojik dayanıklılık ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişki bulunmuş ve benlik saygısının bu ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığı tespit edilmiştir (Çevik & Yıldız, 2023).

Eudaimonik iyi oluşun temel bileşenleri arasında yer alan duygusal denge ve psikolojik dayanıklılık, bireylerin stresle başa çıkma yeteneklerini artırmakta ve genel yaşam memnuniyetlerini desteklemektedir (Edwards, 2005). Bu bağlamda, eudaimonik iyi oluş, bireylerin yaşamlarında duygusal dengeyi ve psikolojik dayanıklılığı sağlama çabalarını içerir (Diener & Seligman, 2004). Eudaimonik iyi oluş, bireylerin yaşamlarında anlam ve amaç bulma süreçlerini destekleyerek, duygusal ve psikolojik dengenin sağlanmasına katkıda bulunur ve bu da genel yaşam memnuniyeti ve psikolojik dayanıklılığın artmasına neden olur (Keyes, 2002).

Eudaimonik iyi oluş, bireylerin sadece içsel tatminlerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal çevreleriyle olan ilişkilerinin de derinleşmesini sağlar. Bu perspektif, bireylerin sosyal bağlarını güçlendirirken, başkalarına yardım etme ve toplumlarına katkıda bulunma isteklerini de teşvik eder (Deci & Ryan, 2000). Son araştırmalar, eudaimonik iyi oluşun sosyal bağlılığı artırarak bireylerin duygusal dayanıklılığını güçlendirdiğini ve toplumsal destek algısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Huta & Waterman, 2014; Martela & Steger, 2022).

Dolayısıyla eudaimonik iyi oluş, bireylerin sadece kişisel mutluluklarını değil, aynı zamanda sosyal sorumlulukları ve sosyal bağlılıklarını da artırarak daha sağlıklı ve tatmin edici bir yaşam sürmelerini sağlar. Bu şekilde bireyler hem kendileri için anlam arar hem de sosyal ilişkilerini zenginleştirip genel iyi oluş düzeylerini daha da kuvvetlendirir.

2.3.3. Öğretmen İyi Oluşu (Teacher Well Being)

Öğretmenlerin iyi oluşu, özellikle eğitim alanında çalışan meslek mensuplarının kişisel ve mesleki yaşam kalitesini yükselten faktörlerden biridir. Öğretmenlerin iyi oluşu literatürde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Aelterman ve diğerleri (2007) öğretmenin iyi oluşunu, öğretmenlerin kişisel ihtiyaç ve beklentileri ile çevresel faktörler uyumundan oluşan olumlu bir duygusal durum olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, öğretmenlerin hem bireysel hem de çevresel uyumuna vurgu yapmaktadır. Acton ve Glasgow (2015) öğretmenin iyi oluşunu, işbirliğine dayalı bir süreçte meslektaşları ve öğrencileriyle etkileşimlerinin bir sonucu olarak kişisel ve mesleki doyum, tatmin, amaçlılık ve mutluluk duygusu olarak tanımlıyor. Bu perspektif, öğretmenlerin sosyal ilişkilerle ve işbirliğiyle iyi oluşlarını artırabilecekleri varsayılmaktadır.

Liang, Song ve Sun (2020), öğretmen iyi oluşunu, iyi oluşun öznel ve psikolojik boyutlarını öğretmen bağlamında değerlendirerek açıklamaktadır. Öğretmen iyi oluşu; öğretmenlerin zevk, tatmin ve mutluluk gibi olumlu duygulara sahip olmaları ve acı, umutsuzluk ve mutsuzluk gibi olumsuz duygulardan kaçınmaları ile karakterize edilen pozitif bir mental durumdur (Liu, 2020). Bu anlamda, iyi oluşun, öğretmenlerin kendi kişisel yaşam doyumları ve kendini gerçekleştirme arayışları ile de ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

İnsan odaklı bir meslek olan öğretmenlik, eğitimsel ve öğretimsel amaçlar taşımanın yanı sıra, öğrencilerinin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerine doğrudan katkı sağlayarak, esasında içinde bulunduğu toplumun geleceğini inşa etmek gibi oldukça değerli bir misyona sahiptir (Karataş vd., 2018). Öğretmenler, bireylerin gelecekteki başarılarında ve toplumun genel iyi oluşunda önemli bir rol oynarlar. Bu denli mühim ve kritik bir görevi icra eden öğretmenler, gerek bir birey olarak kendi yaşantılarında gerekse de mesleklerini en iyi, ideal ve işlevsel şekilde sürdürebilmek için pozitif bir psikolojiye ve iyi oluş düzeyine gereksinim duymaktadırlar (Mercer, vd. 2016).

Öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri, mesleki performanslarına, sınıf içi etkileşimlerine ve genel yaşam kalitelerine doğrudan etki eder. Yüksek iyi oluş düzeyine sahip öğretmenler daha motive, enerjik ve öğrenci odaklı olabilirler. Bu öğretmenler stresle başa çıkabilme ve duygu düzenleme konularında daha başarılı olmakta, bu da öğretim kalitesini artırmakta ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Skaalvik, 2011). Eğitim sektöründe çalışan bireyler yoğun stres ve duygusal yük altında olduklarından, onların psikolojik dayanıklılıklarını korumak için destekleyici önlemler alınmalıdır (Mercer vd., 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin artırılmasının hem kendileri hem de öğrencileri için olumlu sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

Öznel iyi oluş, öğretmenlerin günlük yaşamlarından daha fazla keyif almalarına ve mesleklerine daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmalarına yardımcı olur. İyi oluş, öğretmenlerin mesleki ve kişisel yaşamlarını anlamlandırma ve amaçlandırma gayretlerini içerir (Ryan ve Deci, 2001). Bu tür bir iyi oluş, öğretmenlerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine ve mesleklerinde daha büyük bir tatmin duygusu yaşamalarına katkıda bulunur (Ryff, 2018).

Öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri sınıf içi performanslarını, öğrencilerle ilişkilerini ve genel mesleki başarılarını doğrudan etkiler. Yüksek iyi oluşa sahip öğretmenler daha istekli, enerjik ve öğrenci odaklı olabilirler. Ayrıca, bu öğretmenler stresle başa çıkma ve duygu

düzenleme becerilerinde daha başarılı olmakta, bu da öğretim kalitesini artırmakta ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Skaalvik, 2011).

Öğretmenlik mesleği sadece bilgi aktarmayla sınırlı kalmayan, aynı zamanda öğrencilerin ve dolayısıyla toplumun geleceğini şekillendiren kritik bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle, bir öğretmenin iyi oluşunun artırılması, mesleki performansını ve genel yaşam kalitesini olumlu yönde etkiler. Hem öznel hem de iyi oluşun desteklenmesi, öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde icra etmelerine ve öğrencilere en üst düzeyde katkı sağlamalarına yardımcı olur (Ryan ve Deci, 2001; Ryff ve Keyes, 1995).

Öğretmenlerin iyi oluşlarının sağlanması ve sürdürülmesinde, deneyimlerine, olaylara, meslektaşları, öğrenciler ve velilerle olan ilişkilerin gücüne göre değişen farklı durumlarda çalışmanın zorluklarını başarılı bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir (Day & Qing, 2009). Öğretmenlerin iyi oluşları, onların mesleki etkililiklerini ve mesleki bağlılıklarını doğrudan etkileyebilen önemli bir faktördür. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerini ve bu etkileşimi yönetme kapasitelerini artırmak, iyi oluşlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2010).

Öğretmenlerin iyi oluşu, sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda kurumsal düzeyde de önemli sonuçlar doğurabilir. İyi oluş, öğretmenlerin yıpranma düzeylerini ve dolayısıyla göreve devam etme isteklerini etkileyebilir. Liu (2020) tarafından yapılan bir araştırma, iyi oluştaki %10'luk bir artışın iş yerinde devam etmeme olasılığının %32 daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasının, onların o okulda görevlerine devam etme eğilimlerini artıracağı ve dolayısıyla başka bir okulda görev yapma arayışlarını azaltacağı anlamına geldiği söylenebilir.

Öğretmenler ile çalışma arkadaşlarının ve yöneticilerin arasındaki sağlıklı ve birbirini destekleyici ilişkiler, stresi ve yıpranmayı azaltarak iş memnuniyetini artırabilir (Day ve Qing, 2009). Bu tür destekleyici ilişkiler, öğretmenlerin daha iyi işbirliği yapmalarını ve mesleki topluluklar içinde kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlar. Düzenli mesleki gelişim fırsatları öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmelerine ve kendilerini daha yetkin hissetmelerine yardımcı olabilir (Soini vd., 2010). Mesleki gelişim fırsatlarına katılım, öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerini artırır ve mesleki motivasyonlarını destekler. Öğretmenlere öğrencileri ile etkileşimlerini geliştirmeleri için gerekli becerilerin kazandırılması, sınıf yönetimini ve öğrenci davranışlarını daha etkili bir şekilde

yönetmelerini sağlayabilir (Day ve Qing, 2009). Bu beceriler, öğretmenlere sınıf dinamiklerini daha iyi anlama ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleme olanağı sağlar.

Öğretmenlerin mesleki başarılarını ve motivasyonlarını etkileyen birçok farklı faktör vardır. Bu faktörlerden biri de velilerle iletişim sağlamaktır. Velilerle kurulan sağlıklı ve yapıcı iletişim, öğretmenlerin işlerini daha az stresli ve daha tatmin edici hale getirebilir (Soini, 2010). Velilerle etkili iletişim, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimi için daha kapsamlı destek sağlamasına olanak tanır.

Öğretmenlerin yaşadıkları stres ve zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olacak psikolojik destek ve danışmanlık hizmetleri sunulabilir (Liu, 2020). Bu tür hizmetler, öğretmenlerin duygusal yüklerini hafifletirken aynı zamanda mesleki dayanıklılıklarını artırabilir. Ayrıca, öğretmenlerin iş-yaşam dengelerini koruyabilmeleri için okul yönetimleri tarafından esnek çalışma koşulları ve dinlenme olanakları sağlanmalıdır.

İyi oluş, sadece duygusal ve bilişsel durumların olumlu olmasıyla değil, aynı zamanda bireylerin çevresel ve toplumsal değişimlere ne derece adapte olabildiğiyle de yakından ilişkilidir. Hüseynov (2021) öğretmenlerin eğitim reformlarına adaptasyon sürecindeki zorluklarının, onların iyi oluşları üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşımlarına adaptasyon süreçlerinde yaşadıkları stres ve mesleki tatmin kaybının, iyi oluşlarını olumsuz yönde etkileyebileceği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları stres ve zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için psikolojik destek ve danışmanlık hizmetleri sağlanabilmektedir (Liu, 2020). Bu tür hizmetler, öğretmenlerin duygusal yükünü hafifletebilir ve aynı zamanda mesleki dayanıklılıklarını artırabilir. Bunun yanı sıra, okul yönetimleri öğretmenlerin iş-yaşam dengelerini koruyabilmeleri için esnek çalışma koşulları ve dinlenme olanakları sağlamalıdır.

İyi oluş sadece olumlu duygusal ve bilişsel durumlarla değil, aynı zamanda bireylerin çevresel ve sosyal değişimlere ne ölçüde uyum sağlayabildikleriyle de yakından ilişkilidir. Hüseynov'un (2021) öğretmenlerin eğitim reformuna uyum sağlamada yaşadıkları zorlukların iyi olma halleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu gösteren çalışmasında da bu durum vurgulanmış, öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşımlarına uyum sürecinde yaşadıkları stres ve mesleki tatmin eksikliğinin iyi oluşlarını olumsuz yönde etkileyebileceği tespit edilmiştir.

Öğretmenin yüksek düzeyde eudaimonik iyi oluşu, sınıf yönetiminde daha olumlu bir anlayışın benimsemesini ve öğrencileriyle daha derin ve anlamlı ilişkiler kurabilmesini sağlar (Weare, 2010). Buna ilaveten, hedonik boyut da önemli bir rol oynamaktadır; öğretmenler keyif aldıkları ve olumlu duygular yaşadıkları faaliyetlerde bulunduklarında, bu durum genel iş tatminlerini artırmakta ve motivasyonlarını güçlendirmektedir (Diener & Seligman, 2004).

Bekova (2020) tarafından Kazakistan'da yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki stres faktörlerinin iyi oluşları üzerinde etkisi önemli bir şekilde ele alınmıştır. Öğretmenlerin destekleyici bir çalışma ortamına sahip olduklarında hem mesleki doyumlarının hem de iyi oluşlarının arttığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Aliyev ve Rasulova'nın (2022) Özbekistan'da yaptığı çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişim ve iş doyumunun iyi oluşları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, öğretmenler üzerindeki stres düzeylerinin iş doyumlarını nasıl etkilediğini ve bunun genel olarak öznel iyi oluşlarına nasıl yansıdığını detaylandırmıştır.

Friedman ve Farber (1992) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin olumlu duygularındaki artışın, sınıfta öğrencilerle olan ilişkilerini ve dolayısıyla öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Türk dünyasındaki araştırmalarla da uyumlu olan bu bulgular, öğretmenlerin iyi olma hallerinin artırılmasının eğitimde uzun vadeli pozitif etkileri olabileceğine işaret etmektedir. Schwartz ve Sharpe (2006), eudaimonik iyi oluş bağlamında, öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirme çabalarının ve mesleki gelişimlerinin eğitimde kalıcı etkiler yaratmada önemli olduğunu vurgulamaktadır.

2.3.4. Öğretmenlerin İyi Oluşunu Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörler hem mesleki yaşamlarında hem de kişisel gelişim süreçlerinde büyük önem taşımaktadır. Ryan ve Deci'nin (2001) çalışmasında belirtildiği gibi, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve öz-yeterlik algıları iyi oluşlarıyla doğrudan ilişkilidir. Buna göre, öz yeterlilik duygusuna sahip öğretmenlerin iş tatminlerinin daha yüksek olduğu ve mesleklerine daha olumlu yaklaştıkları görülmüştür.

Bakker ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlere çalışma ortamlarında destekleyici koşullar sağlandığında, motivasyonlarının, verimliklerinin ve dolayısıyla iyi oluşlarının arttığını göstermektedir. Destekleyici bir çalışma ortamı, özellikle de iş başında

eğitim, mentorluk ve mesleki gelişim fırsatları yoluyla sağlandığında, hem öğretmenlerin iş tatmini hem de genel hayat kaliteleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Öğretmenlerin iyi oluşunu etkileyen diğer önemli faktörler arasında sosyal destek, iş-yaşam dengesi, liderlik desteği, iş yükü ve sınıf içi stres yer almaktadır (Brouwers & Tomic, 2000). Bu faktörler sadece öğretmenlerin mesleki yaşamlarında değil, genel ruh sağlıklarında da kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle, yüksek iş yükü ve sınıf yönetimiyle bağlantılı zorluklar öğretmenlerin stres düzeylerini artırabilir ve iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilir.

Azerbaycan ve Kazakistan gibi Türk Dünyası ülkelerinde gerçekleştirilen çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Hüseynov (2021) tarafından Azerbaycan'da yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin eğitim reformlarına uyum süreçleri ile iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiş ve reformların getirdiği yeniliklere uyum sağlama sürecinin yine öğretmenlerin iyi oluşlarında önemli bir etken olduğu görülmüştür. Bekova (2020) Kazakistan'daki öğretmenlerin iş stresinin iyi oluşları üzerindeki etkisini incelemiş ve stres faktörlerinin iyi oluş düzeyinde önemli bir düşüşe neden olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunu ve iyi oluşunu artırmanın başlıca yollarından biri destekleyici çalışma ortamları yaratmak ve mesleki gelişim fırsatlarını çoğaltmaktır (Hüseynov, 2021). Mesleki destek mekanizmalarının güçlü olduğu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini teşvik edildiği sistemlerde öğretmenlerin iş doyumu ve iyi oluşları daha yüksek düzeylerde olmaktadır (Bakker vd., 2007; Ryan ve Deci, 2001).

Öğretmenlerin iyi oluş düzeyi, sınıf içi davranışlarını, öğretim stratejilerini ve öğrenci etkileşimlerini önemli ölçüde şekillendirmektedir. Bu durum, öğretmenin ruh hali ve genel sağlığı ile doğrudan ilişkilidir (Collie vd., 2012; Özer, 2014). Araştırmalar, öğretmenlerin duygusal durumlarının öğretim süreçlerini ve sınıf yönetimini ne şekilde etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin, mutlu ve memnun öğretmenler daha olumlu bir öğrenme atmosferi yaratma eğilimindedir ve bu da öğrencileriyle daha sağlıklı ilişkiler geliştirmelerini sağlar. Öğretmenlerinin olumlu duygularını hisseden öğrencilerin motivasyonu artar ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılma eğilimi gösterirler (Schmitt, 2017).

Türkiye'de yapılan çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarılar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Şahin ve Hazar (2020) öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasının akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Dündar ve Özer (2021) ise öğretmenlerin iş yerinde

yaşadıkları stres ve zorlukların iyi oluşlarını olumsuz etkilediğini ve bunun da öğrencilerin öğrenme süreçlerine yansıdığını belirtmiştir.

Bekova (2020) öğretmenlerin çalışma ortamlarında destekleyici unsurların bulunmasının onların iyi oluşları üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğunu ortaya koymuştur (. Bu doğrultuda, öğretmenlerin iş memnuniyetini artırmanın onların psikolojik sağlığını ve genel yaşam memnuniyetini önemli ölçüde iyileştirdiği vurgulanmaktadır. Bu bulguların, öğretmenin iyi oluşunun eğitim süreçleri üzerindeki kritik etkisini ve öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda desteklenmesinin olumlu etkilerini destekleyen kanıtlar sunmaktadır. ktiğini vurguladığını göstermektedir.

Dahası, öğretmenlerin iyi oluşu, eğitim başarısını destekleyen bir dizi faktörü etkilemektedir. Öğretmenlerin duygusal ve zihinsel olarak daha sağlıklı oldukları durumlarda mesleki tükenmişlik düzeylerinin azaldığı ve sınıf yönetimi becerilerinin arttığı görülmektedir (Özer, 2021). Bu da öğrencilerin akademik performansını ve genel gelişimini olumlu yönde etkileyerek eğitimin kalitesini artırır. Collie ve diğerlerinin (2017) çalışması, öğretmenlerin iyi oluşunun öğrenci başarısı ile güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, mesleki destek mekanizmalarının ve olumlu çalışma ortamlarının varlığı, öğretmenlerin iş memnuniyetini artırarak onların iyi oluşlarını desteklemektedir (Bakker vd., 2007).

Öğretmenlerin iyi oluş halinin desteklenmesi yalnızca bireyler için değil, eğitim sistemi ve toplum için de önemli bir faydadır (Hüseynov, 2021). Öğretmenlerin iyi oluşunun artırılması, eğitimde daha yüksek motivasyona, daha etkili öğretim stratejilerine ve olumlu öğrenci ilişkilerine yol açabilir. Ayrıca, öğretmenlerin olumlu ruh ve mutluluk düzeyleri, öğretim sürecinde karşılaştıkları zorluklara daha iyi yanıt verme becerilerini de geliştirebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin iyi oluşunu artırmayı amaçlayan eğitim politikaları ve uygulamaları, daha etkili bir öğretim ortamının yaratılmasına katkıda bulunabilir (Seligman, 2018).

Öğretmenlerin iyi oluşu, kişisel faktörler, iş yeri faktörleri ve toplumsal faktörler olmak üzere üç ana unsur tarafından etkilenmektedir (Aelterman vd., 2007). Öğretmenlerin iyi oluş halini artırmak için bu üç faktörün dengeli ve destekleyici bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Kişisel faktörler bireylerin karakter yapısı, stres yönetimi becerileri ve duygusal dayanıklılık gibi unsurları içerirken, işyeri faktörleri öğretmenlerin iş koşulları, mesleki destek sistemleri ve iş tatmini ile ilgilidir. Toplumsal faktörler ise öğretmenlerin aile, arkadaşlar ve toplumla olan destekleyici ilişkileri gibi unsurları içermektedir. Bu

faktörlerin etkileşimi, öğretmenlerin genel iyi oluş düzeyini belirleyerek hem toplumsal hem de bireysel sonuçlar doğurabilir. Öğretmenlerin iyi oluşlarını etkileyen faktörler hakkında devam eden kısımda ayrı ayrı bilgi verilmiştir.

2.3.4.1. Kişisel Faktörler

Kişisel faktörler öğretmenin bireysel özellikleri ve yaşam tarzıyla ilgili etmenleri kapsar ve bunlara ilave olarak stres ve tükenmişlik gibi bazı olumsuz öznel olguları içerir (Kyriacou, 2011). Bu anlamda stres yönetimi ve duygusal dayanıklılık gibi kişisel beceriler öğretmenlerin iyi oluşunu artırmada önemli bir rol oynar (Mercer, Oberdorfer ve Saleem, 2016). Buna karşılık, öğretmenlerin yoğun iş yükü ve zaman baskısı, stres düzeylerini artırarak iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2015).

Stres yönetimi ve dayanıklılık gibi kişisel becerilerin öğretmenlerin iyi oluşunu artırmada önemli bir rol oynadığı söylenmektedir. Mercer, Oberdorfer ve Saleem (2016) duygusal dayanıklılığın öğretmenlerin stresle başa çıkma becerilerini artırdığını ve bu durumun da genel olarak iyi olma hallerini artırdığını; duygusal dayanıklılıkları yüksek olan öğretmenlerin stresli durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabildiklerini ve böylece daha tatmin edici bir mesleki deneyim yaşadıklarını tespit etmiştir (Mercer vd. 2016).

Kişisel faktörlerin bir diğer boyutu da öğretmenlerin öz yeterlik algılarıdır. Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin zorluklarla karşılaştıklarında daha az kaygı ve daha fazla motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Bandura (1997) öz yeterlik algısının bireylerin hedeflerine ulaşma konusundaki inançlarını etkilediğini ve bu inancın bireylerin karşılaştıkları zorluklara karşı daha dirençli olmalarını sağladığını vurgulamaktadır. Ayrıca Klassen ve Chiu (2010) çalışmalarında öz-yeterlik algısının öğretmenlerin iş tatminini artırdığını ve tükenmişlik düzeylerini azalttığını belirtmişlerdir. Yıldırım ve Sönmez (2020) öğretmenlerin öz yeterlik algılarının artmasının hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ve bu durumunda iyi oluş düzeylerini artırdığını ortaya koymuşlardır. Öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler, mesleki zorluklarla daha etkili bir şeklide başa çıkabilmekte, bu da sınıf içindeki etkileşimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin özellikle öğretim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar karşısında kendilerine olan inançları, onları öğretim yöntem ve stratejilerini geliştirme konusunda cesaretlendirmektedir (Klassen ve Chiu, 2010).

Öz yeterlilik algısı, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında kritik bir rol oynamaktadır ve bu algının yüksek olması, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerini güçlendirebilir. Bandura'nın (1997) sosyal öğrenme teorisine göre, bireylerin öz yeterlilik algıları, onların davranışlarını, tutumlarını ve motivasyonlarını önemli ölçüde etkileyen bir faktördür. Öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha katılımcı ve destekleyici bir görüş sergileyerek, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda daha istekli olurlar.

Öğretmelerin öz yeterlik algılarının yüksek olması, öğrencilerin motivasyonunu artırarak, akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Özellikle, öğretmenler öğrencilere yönelik daha etkili öğretim stratejileri geliştirdiklerinde, öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgisi ve bağlılığı artar. Sonuç olarak, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının güçlendirilmesi, hem bireysel iyi oluşlarını hem de öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Yıldırım & Sönmez, 2020).

Sonuç itibariyle, öğretmenlere ilişkin kişisel faktörler, özellikle de öz yeterlik algıları, öğretmenlerin iyi olma hallerini belirleyen önemli faktörler arasındadır. Öz yeterliliğe ilişkin algıları yüksek olan öğretmenler, zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilmekte ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirebilmektedir (Yıldırım ve Sönmez, 2020). Ayrıca bu öğretmenler, öğrencileriyle daha sağlıklı ilişkiler kurarak olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için daha fazla motivasyon ve istek göstermektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Bu bakımdan, öğretmenlerin kişisel faktörlerini güçlendirmeye yönelik destekleyici programlar yalnızca bireysel iyi oluşunu artırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitim sisteminin genel kalitesini de iyileştirir (Rasooli vd., 2023). Kişisel faktörlerin desteklenmesi, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olurken, öğrenci başarısı üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir (Tschannen-Moran vd. 2023). Bu tespitler, eğitimde iyi oluşunun hem öğretmenler hem de öğrenciler için önem taşıdığını göstermektedir.

2.3.4.2. İş Yeri Faktörleri

İş ortamı öğretmenlik mesleğinin dinamikleriyle doğrudan ilişkili olduğundan öğretmenlerin mesleki yaşamlarını doğrudan etkiler (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Çalışma ortamıan ilişkin koşullar arasında öğretmen rolleri, görev ve sorumlulukları, çalışma ortamındaki iş baskısı, okul ortamı, meslektaşlar, öğrenciler ve velilerle etkileşimler yer almaktadır. Öğretmenlerin

iş yerinde karşılaştıkları durumlar, genel mesleki memnuniyet düzeylerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bakker vd., 2007). Bu sebepten çalışma ortamındaki faktörlerin iyileştirilmesi sadece öğretmenlerin iş memnuniyeti düzeylerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitimin genel kalitesine de katkıda bulunur.

Öğretmenlerin iş baskısı ile başa çıkabilme yetenekleri, iş yerindeki ilişkilerin kalitesine bağlı olarak önemli ölçüde değişiklik göstermektedir; Destekleyici bir meslektaş ağına sahip olan öğretmenler, stresle başa çıkma becerilerini geliştirme konusunda daha başarılı olmaktadır (Hüseynov, 2021). Bu durum, öğretmenlerin genel iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkileyerek, hem kişisel hem de mesleki yaşamlarına yansımaktadır (Friedman & Farber, 1992). Destekleyici ilişkilerin yanı sıra, okulun genel iklimi ve yöneticilerin sağladığı destek de, öğretmenlerin iş tatminini artırmada kritik rol oynamaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Pozitif bir okul iklimi, öğretmenlerin iş yerinde kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Pozitif okul iklimine benzer şekilde, destekleyici bir meslektaşlık ilişkisi de öğretmenlerin stres düzeylerini azaltır ve iş tatminlerini artırır. Araştırmalar, olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin iyi oluşu üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Collie vd., 2017, Hüseynov, 2021). İşyeri faktörlerinin öğretmenlerin motivasyonu ve üretkenliği, dolayısıyla eğitimin kalitesi üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Hüseynov, 2021). İşyeri ortamının olumlu ya da olumsuz koşulları, öğretmenlerin mesleki bağlılığını ve motivasyonlarını doğrudan etkilemekte, bu da öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkilemektedir. İyi bir okul iklimi, öğretmenin kendisini değerli hissetmesine ve dolayısıyla daha yaratıcı ve etkili öğretim yöntemleri geliştirmesine yardımcı olur (Bakker vd., 2007).

Öğretmenlerin işyerindeki duygusal ve sosyal destek düzeyleri, sınıf yönetimi becerilerini ve pedagojik uygulamalarını geliştirerek öğrencilerin katılımını ve başarısını olumlu yönde etkileyebilir (Collie vd., 2017). Üstelik öğretmenlerin stres düzeylerinin yönetilmesi ve iş memnuniyetlerinin artırılması, hem bireysel hem de okul düzeyinde öğrenme çıktılarını iyileştirecek bir atmosferin yaratılmasını sağlar (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Öğretmenlerin işyerinde stresle başa çıkma becerileri yalnızca bireysel iyi oluşları üzerinde değil, aynı zamanda sınıftaki etkileşimleri ve öğrenci başarısı üzerinde de etkilidir; iş ortamında baskı altında olan öğretmen öğrencileriyle daha az olumlu etkileşime girebilir ve bu da

öğrencilerin motivasyonunu ve akademik performansını olumsuz etkileyebilir (Collie vd., 2017).

Olumlu bir işyeri ikliminin sağlanması ve destekleyici meslektaşlık ilişkilerinin teşvik edilmesi, öğretmenlerin iyi oluşlarını artırarak eğitim sisteminin genel verimliliğine katkıda bulunabilir (Hüseynov, 2021). Araştırmalar, öğretmenlerin stres düzeylerinin azaltılmasının ve iş memnuniyetlerinin artırılmasının öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyeceğini göstermektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2011; Collie vd., 2017). Bu bağlamda, eğitim politikaları ve uygulamaları öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını artıracak stratejiler geliştirirse, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşim güçlenecek ve böylece eğitim kalitesi artacaktır (Bakker vd., 2007).

2.3.4.3. Toplumsal Faktörler

Toplumsal faktörler, öğretmenlerin iş motivasyonu ve genel iyi oluşu üzerinde önemli bir etkiye neden olduğu bilinmektedir. Eğitim mesleğinin sosyal statüsü, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını artırarak mesleki memnuniyetlerini ve performanslarını olumlu yönde etkileyebilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Öğretmenlerin rollerinin ve katkılarının toplumda takdir edildiği bir ortamda, öğretmenler kendilerini daha değerli hisseder ve bu da iyi oluşlarını artırabilir (Hüseynov, 2021). Öğretmenlerin toplumdaki konumu, mesleki kimlikleri ile doğrudan ilişkilidir ve toplumun öğretmenlere verdiği değer ve saygı, öz yeterlilik algılarını olumlu yönde etkileyerek mesleki başarılarına katkıda bulunur (Aelterman vd., 2007).

Sosyal destekler öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirir ve stresle başa çıkma becerilerini artırır (Zee ve Koomen, 2016). Ayrıca, öğretmenin toplumda saygı görmesi, öz yeterlilik algısını olumlu yönde etkilemekte ve mesleki başarısına katkıda bulunmaktadır (Aelterman vd. 2007). Bu bağlamda, sosyal faktörlerin öğretmenlerin genel iyi oluşunu ve eğitimin kalitesini artırma potansiyeli büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenler toplumda daha fazla saygı gördüğünde, öğrencilerin öğretmenlerine duydukları saygı ve güven de artar (Collie vd., 2017). Bu da öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirir ve öğrenme süreçlerine katılımı olumlu yönde etkiler. Öğrenciler öğretmenlerinden daha fazla destek alarak akademik motivasyonlarını artırabilirler (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları destek ve motivasyon, akademik başarılarını olumlu yönde etkiliyor ve öğrenme sürecinde daha aktif bir rol oynamalarını sağlıyor. Toplumun

öğretmenlere verdiği değer, öğrencilerin eğitim ortamında daha aktif ve daha katılımcı olmalarının önünü açmaktadır (Bakker vd., 2007).

2.3.5. Öğretmen İyi Oluşunun Alt Boyutları

Eğitim ortamında, öğretmenlerin iyi oluş hem kişisel performanslarını hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkilemektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Öğretmenlerin ruh sağlıkları ise sınıftaki öğrenci etkileşimlerini ve pedagojik uygulamaları etkileyerek, dolaylı yoldan öğrenme süreçlerini şekillendirir (Friedman & Farber, 1992). Öğretmenlerin yüksek düzeyde iyi oluş, öğrencilerin okul başarısını olumlu yönde etkileyebilir (Collie, 2017). Dolayısıyla, öğretmenlerin iyi oluşunu etkileyen alt boyutların detaylı bir şekilde değerlendirilmesi önemlidir.

Collie (2015) öğretmenlerin iyi oluşunu (1) iş yükü, (2) örgütsel faktörler ve (3) öğrenci etkileşimleri boyutlarında değerlendirmekte ve bu faktörlerin her birinin öğretmenlerin genel iyi oluşunu nasıl etkilediğini araştırmaktadır. Artan iş yükü, öğretmenlerin yorgunluk düzeylerini artırabilir ve bu da genel iyi oluşlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Bakker vd., 2007). Aynı zamanda, örgütsel faktörler de öğretmenlerin destek ve mesleki tatmin düzeylerini etkileyerek ruhsal ve fiziksel sağlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Collie ve Shapka, 2006). Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmenlerin iyi oluş iş yükü, örgütsel faktörler ve öğrencilerle etkileşim boyutları temel alınarak incelenmiştir.

2.3.5.1. İş Yükü İyi Oluşu

Öğretmenlerin iş yükü genellikle uzun çalışma saatleri, yoğun ders programları ve ek sorumluluklar ile tanımlanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin stres seviyelerini artırabilir ve tükenmişlik hissine yol açabilir (Hakanen vd. 2006). İş yükünün yönetilebilir düzeyde olması, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırarak genel iyi oluşlarına katkıda bulunur. Ayrıca, iş yükünün dengelenmesi, öğretmenlerin iş-yaşam dengelerini korumalarına yardımcı olabilir (Klassen & Chiu, 2010).

İş yükünün öğretmenlerin mesleki tatmini ve iyi oluşu üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmalara göre aşırı iş yükü öğretmenlerin stres düzeylerini artırabilir ve tükenmişliğe yol açarak mesleki bağlılığını ve performansını olumsuz etkileyebilir (Kyriacou, 2001; Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Artan iş yükü, öğretmenlerin

kişisel zamanlarını etkileyerek hem iş-yaşam dengesini hem de ruh sağlığını bozabilmektedir (Bakker vd., 2007). Ayrıca, Drago ve Caplan (1993) artan iş yükünün öğretmenlerin bireysel memnuniyetlerinin yanı sıra örgütsel bağlılıklarını da zayıflatabileceğini vurgulamaktadır. Araştırmalar, makul bir iş yükünün öğretmenlerin iş tatminini ve mesleki bağlılığını artırarak eğitimin kalitesine olumlu katkıda bulunduğunu göstermiştir (Klassen ve Chiu, 2010).

Öğretmenlerin iş yükleri genellikle sınıf içi görevler, ders planlama, sınav hazırlığı ve değerlendirme gibi çeşitli sorumlulukları içerir. Bu sorumlulukların yoğunluğu öğretmenlerin iş stresini artırabilir ve tükenmişliğe yol açabilir (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Öğretmenin sürekli olarak yüksek beklentilere cevap verme zorunluluğu, duygusal ve fiziksel sağlığını olumsuz etkileyebilir (Friedman, 2000). Tükenmişlik, öğretmenlerin performansını ve öğrencilerle ilişkilerini olumsuz etkileyerek eğitimin kalitesini de düşürebilir (Jennings & Greenberg, 2009).

İş yükünün dengelenmesi öğretmenlerin mesleki memnuniyetini artırabilir; Dengeli bir iş yükü, çalışanların işlerinden daha fazla keyif almalarını ve mesleki başarılarını daha fazla takdir etmelerini sağlayabilir (Klassen & Chiu, 2010). Mesleki memnuniyet öğretmenlerin motivasyonunu artırır ve uzun vadeli mesleki bağlılıklarını destekler (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Yönetilebilir bir iş yükü, öğretmenlerin iş-yaşam dengesini korumalarına da katkı sağlar. İş-yaşam dengesi, öğretmenlerin iş dışındaki sosyal ve ailevi sorumluluklarını yerine getirmelerine olanak tanıyarak genel yaşam kalitelerini artırır (Van Droogenbroec vd., 2014).

Uzun iş saatleri, ek sorumluluklar ve ders hazırlıkları arasında sıkışan öğretmenler bu stres altında tükenmişlik, kaygı ve depresyon gibi psikolojik sorunlar yaşayabilmektedir (Kyriacou, 2001). Ayrıca, yoğun iş yükü öğretmenlerin fiziksel sağlığını da olumsuz etkileyerek uykusuzluk, baş ağrısı ve sürekli yorgunluk gibi sorunlara yol açabiliyor (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Bu olumsuz etkiler, öğretmenlerin sınıftaki performanslarını ve öğrencilerle etkileşimlerini de zayıflatabilir (Klassen & Chiu, 2010). Sürekli yüksek düzeyde stres, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşamalarına ve kaygı gibi bazı duygusal sorunlar geliştirmelerine yol açabilir (Montgomery & Rupp, 2005). Dahası, aşırı iş yükü öğretmenlerin fiziksel sağlığını da etkileyerek uyku sorunları, baş ağrısı ve genel bitkinlik gibi semptomlara neden olabilir (Shen vd., 2015).

Okul yönetimlerinin öğretmenlerin iş yükünü adil bir şekilde dağıtması, onların verimliliklerini ve iş tatminlerini artırmada önemli bir faktördür (Richards, 2012). Destekleyici işbirlikçi ortamlar, öğretmenlerin iş yükü ile başa çıkma yeteneklerini güçlendirir. Meslektaş desteği ve işbirliği, hem iş yükünün paylaşılmasına hem de öğretmenlerin genel iyi oluşlarının korunmasına katkıda bulunur (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Ayrıca, iş yükü ile öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmuş, bu ilişki öğretmenlerin performans ve motivasyonları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmuştur (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Öztürk ve Bozkurt (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin aşırı iş yükünün tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, yoğun ders programlarının ve ek görevlerin öğretmenin işten kopma ve duygusal tükenmişlik riskini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir başka çalışmada Demirtaş (2010), okul yönetimlerinin öğretmenlerin iş yükünü hafifletmek için aldığı önlemlerin, öğretmenlerin iş verimliliğini artırmada ve stres düzeylerini en aza indirmede önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

Öğretmenlere sunulan mesleki gelişim ve zaman yönetimi eğitimleri, iş yüklerini daha etkili bir şeklide yönetmelerine yardımcı olabilir ve bu tür eğitimler, sınıf yönetimi ve ders planlama becerilerini geliştirerek iş yükünü azaltma potansiyeline sahiptir (Evers vd. 2004). Ayrıca öğretmenlere iş yüklerini yönetmelerinde yardımcı olan programlar, mesleki memnuniyetlerini artırmakta ve işyeri stres düzeylerini azaltmaktadır (Richards, 2012). Özdemir (2018) tarafından yapılan bir çalışma, psikolojik destek hizmetlerinin öğretmenlerin mesleki yaşam kalitesini artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin iyi oluşlarını destekleyecek mesleki gelişim ve psikolojik destek programlarının yaygınlaştırılması önemlidir (Öztürk ve Bozkurt, 2013).

2.3.5.2. Örgütsel İyi Oluş

Örgütsel iyi oluş, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini ve genel yaşam kalitelerini şekillendirmede kritik bir rol oynayan bir etmen olarak tanımlanmıştır (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Eğitim kurumları tarafından sağlanan destek ve kaynaklar, öğretmenlerin iş tatmini, motivasyonu ve mesleki bağlılığı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Price, 2012). Destekleyici görüş, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine katkıda bulunur ve mesleki tatmin düzeylerini artırır (Day & Gu, 2007).

Ayrıca, öğretim kurumları tarafından sağlanan maddi ve manevi destek unsurları öğretmenlerin iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemekte ve iş doyumlarını artırmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Okullarda uygulanan mesleki gelişim programları, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayarak kendilerini daha yetkin hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Evers vd., 2004).

Yapılan araştırmalar, yönetim desteğinin öğretmenlerin işlerinden duydukları memnuniyeti ve motivasyonlarını artırdığını göstermektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Öğretmenlerin işlerine bağlılıklarının artırılması, uzun vadeli mesleki bağlılıklarını destekler ve eğitimin kalitesini artırır (Klassen ve Chiu, 2010). Yönetim tarafından verilen teşvikler ve takdir, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine katkıda bulunur ve mesleki tatminlerini artırır (Richards, 2012).

Örgütsel iyi oluşun bir diğer önemli bileşenini, öğretmenlere sunulan ve mesleki yeterliliklerini artırmalarına ve yeni öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olan mesleki gelişim fırsatları oluşturur (Day & Gu, 2007). Mesleki gelişim programları öğretmenler için kariyerlerinde ilerleme ve kendilerini daha yetkin hissetme olanağı sağlar (Desimone, 2009). Bu da öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını artırır ve öğretmenlerin genel örgütsel iyi oluşuna olumlu katkıda bulunur (Borko, 2004).

Örgütsel iyi oluş, öğretmenlerin duygusal destek ve psikolojik sağlıklarına da odaklanır. Okul yönetiminin sağladığı duygusal destek, öğretmenlerin stresle başa çıkmalarına ve duygusal sağlıklarını korumalarına yardımcı olur (Hakanen vd., 2006). Duygusal destek, öğretmenlerin iş yerindeki stres faktörlerini daha iyi yönetmelerine ve iş tatminlerini artırmalarına olanak tanır (Montgomery & Rupp, 2005). Ayrıca, psikolojik danışmanlık ve destek hizmetleri, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşamalarını önler ve genel iyi oluşlarını artırır (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Bu bağlamda, duygusal destek ve psikolojik yardım, öğretmenlerin iş ortamında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırarak, onların iş yerindeki motivasyonlarını artırır ve mesleki bağlılıklarını güçlendirir.

Kurumsal destek de öğretmenlerin iş-yaşam dengesini korumalarına önemli katkılarda bulunmaktadır. Yönetim tarafından sağlanan esnek çalışma saatleri ve iş yükünün dengeli dağılımı, öğretmenlerin iş dışı sorumluluklarını daha iyi yönetmelerine olanak tanır (Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014). Bu denge, öğretmenlerin genel yaşam kalitelerini artırarak, iş yerindeki performanslarını olumlu yönde etkiler (Richards, 2012).

Kurumsal destek aynı zamanda öğretmenlerin iş-yaşam dengesini kurmalarını sağlayarak genel yaşam kalitelerini artırmakta ve işteki performanslarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Richards, 2012; Van Droogenbroeck vd., 2014). Dolayısıyla, duygusal destek ile kurumsal destek arasındaki etkileşim, öğretmenlerin genel iyi oluşlarını ve iş tatminlerini artırmada birbirini tamamlayıcı bir rol oynamaktadır.

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) yaptıkları araştırma, meslektaş desteğinin öğretmenlerin stres düzeylerini azalttığını ve iş tatminlerini artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca Evers, Tomic ve Brouwers (2004) mesleki gelişim ve zaman yönetimi eğitimlerinin öğretmenlerin iş yüklerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Korkmaz (2008) öğretmenlerin meslektaş desteğinin iş tatmini ve iyi oluş üzerindeki pozitif etkilerini vurgulamıştır. Buna ek olarak, Öztürk ve Yıldırım (2019) öğretmenlerin iş yükünün yönetiminde etkili zaman yönetimi stratejilerinin uygulanmasının hem öğretmenlerin mesleki memnuniyetini arttırdığını hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

2.3.5.3. Öğrenci Etkileşim İyi Oluşu

Öğretmenlerle öğrencileri arasındaki sağlıklı ve karşılıklı etkileşimin olduğu bir bağ, hem öğretim sürecini hem de öğretmenlerin ruhsal durumunu olumlu yönde etkiler (Hamre ve Pianta, 2001). Olumlu öğrenci etkileşimi öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissetmelerini, motivasyonlarının artmasını ve işlerinden daha fazla tatmin olmalarını sağlar (Collie vd., 2012). Bu bakımdan, öğretmen-öğrenci etkileşiminin artırılması hem öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerinin artırılmasına ve duygusal ve sosyal destek sağlanmasına katkıda bulunabilir hem de öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir (Wentzel, 2010).

Hamre ve Pianta (2001) tarafından yapılan çalışmalar, olumlu öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin öğretmenlerin işlerinden duydukları memnuniyeti artırdığını ve duygusal sağlıklarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenci etkileşimlerini artırmaları hem kendilerinin hem de öğrencilerinin iyi oluşlarını olumlu etkileyebilir. Bu etkileşimler öğretmenlerin kendilerini daha değerli ve takdir edilmiş hissetmelerine katkıda bulunur ve mesleki bağlılıklarını güçlendirir (Sabol, 2012). İyi ilişkiler öğrencilerin öğretmenlerine olan güvenini artırarak öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonlarını güçlendirir (Wentzel, 2010). Öğrencilerle etkileşimler, öğretmenlerin

duygusal yüklerini azaltabilir ve genel iyi oluşlarını destekleyebilir (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Öğrenci etkileşimlerinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırarak iyi oluşlarını güçlendiren önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenciler ile olumlu etkileşimler kurmak, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemenin yanı sıra öğretmenlerin iş memnuniyetini ve genel iyilik halini artıran kritik bir unsurdur (Collie vd., 2012). Bu etkileşim, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirmelerine ve daha etkili bir eğitim ortamı yaratmalarına yardım eder (Pishghadam & Gholami, 2011).

Jennings ve Greenberg'in (2009) çalışmaları da öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kalitesinin öğretmenlerin iş tatmini üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu göstermektedir. Olumlu etkileşimler öğretmenlerin işlerine daha bağlı olmalarını sağlar ve iş tatminlerini güçlendirir. Bu ilişkiler öğretmenlerin sınıfta kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlayarak duygusal sağlıklarını korumalarına yardımcı olur (Spilt, Koomen & Thijs, 2011).

Evertson ve Weinstein (2013) yaptıkları araştırma, etkili sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarını yönetmenin öğretmenlerin stres düzeylerini azalttığını ve iyi oluşlarını artırdığını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerle kurdukları destekleyici ilişkiler, tükenmişliği önlemeye yardımcı olur ve sınıf içi zorluklarla başa çıkma becerilerini arttırır (Frenzel, 2012). Hargreaves (2000) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları pozitif ilişkilerin, mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını artırdığını belirtmektedir. Öğretmenlerin öğrenci başarılarına katkıda bulunma duygusunu güçlendiren bu ilişkiler, genel iyi oluşlarını olumlu yönde etkiler (Ryan & Deci, 2000). Davis (2006)'e göre, empatik öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak onlara daha etkili bir şekilde destek olabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin iş yerindeki sosyal destek seviyelerini artırmakta ve duygusal sağlıklarını korumalarına yardımcı olmaktadır (Jennings & Greenberg, 2009). Dolayısıyla, öğrencilerle kurulan olumlu ve destekleyici ilişkiler, öğretmenlerin iş tatminini ve genel iyi oluşunu artırmada kritik bir rol oynadığ söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin destekleyici bir okul ortamında çalışmaları, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde öğretim süreçlerini iyileştirebilir (Friedman & Farber, 1992; Collie vd., 2017).

2.4. Profesyonel Öğrenme Topluluğu

Profesyonel öğrenme topluluğu terimi, öğrenen örgüt kavramı üzerine temellendirilerek, örgütlərin de öğrenebileceği fikriyle ilk kez işletmelerde ortaya çıkmıştır (Thompson, Gregg ve Niska, 2004). Bu kavramın temelleri, Mary Follet'in yapıcı çatışma, Burns'ün dönüşümcü liderlik, Senge'nin öğrenen örgüt, Max Weber'in sistem teorisi ve Getzel ile Guba'nın sosyal sistem teorisine dayanmaktadır (Walker, 2002). Öğrenen okullar (Rosenholtz, 1989), "etkili okullarda profesyonel topluluklar" (Little ve McLaughlin, 1993), okul temelli öğrenme topluluğu (Kruse, Louis ve Bryk, 1994-95), profesyonel topluluk (Newmann ve Wehlage, 1995) gibi birçok benzer kavramsallaştırmadan sonra, 1980'lerden bu yana eğitimde mesleki öğrenme topluluğu terimi ele alınmakta ve tartışılmaktadır (Schön, 1983).

2.4.1. Profesyonel Öğrenme Topluluğu Kavramı

PÖT öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin bir araya gelmesi, bilgi paylaşımında bulunması ve öğretimin kalitesini artırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için işbirliği yapması için bir modeldir. Bu yapı, eğitimcilerin kişisel ve kolektif gelişimini sağlayan stratejik bir ortam oluşturmaktadır. Profesyonel öğrenme toplulukları temelde işbirliği ve beraber gelişim felsefelerini içinde barındıran örgüt teorisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, & Öğdem, 2021).

Profesyonel öğrenme topluluğu kavramı, öğretmenlerin mesleki bilgi, uygulama ve deneyimlerini paylaşmaları, okulda öğrenme faaliyetlerinin öncelikli amaç olarak görülmesi ve son olarak okulun birbiriyle etkileşen farklı aktörlerin yer aldığı bir topluluk olarak ele alınması şeklinde açıklanabilir (Özdemir, & Öğdem, 2021). Öğretmenler, mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla, tüm öğrencilerin yüksek başarı seviyelerine ulaşmasını sağlayacak okullarının niteliklerini ve geleneklerini ortaya çıkarır ve bunları sınıflarına dahil etmek için yöntemler geliştirirler. Okul kalitesini iyileştirmek için öğretmenler, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve beklentilerini göz önünde bulundurmalı, onların öğrenmelerine nasıl daha etkili destek olabileceklerini belirlemeli ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere nasıl uyum sağlayacakları konusunda çözümler geliştirmelidir. Bu bağlamda profesyonel öğrenme toplulukları olarak okullar, öğretmenlerin hem bireysel hem de meslektaşlarıyla birlikte uygulamalarını geliştirme sürecinde birbirleriyle etkileşimde bulunduğu destekleyici bir örgüt yapısını içermektedir (DuFour, 2003). Sürekli ve hızla değişim gösteren, karmaşık hale gelen ve çeşitlenen okullarda, öğretmenler yeni şartlara ve düzene uyum sağlayabilmeleri

için yeterliliklerini devamlı güncellemeleri gerekmektedir (Savaş ve Demirkasımlıoğlu, 2021).

Eğitimde PÖT kavramı farklı işlevleri ve anlamları tanımlamak için kullanılabilir.

Profesyonel öğrenme topluluklarının temel prensibi, okullar entelektüel olarak çekici hale geldiğinde, okul topluluğunun tüm üyelerinin sürekli olarak entelektüel öğrenmeye katılması gerektiğidir (Curry, 2008; Katz & Earl, 2010). Başarılı öğrenme topluluklarının ayırt edici özelliği ise, üyelerinin değişime açık olmaları ve mevcut varsayımlarını yeniden değerlendirmeye yönelmeleridir.

"Meslek" terimi, öğretmenin mesleki kimliğini, sorumluluklarını ve sürekli gelişime olan bağlılığını içerir. Etkili öğretim, öğretmenlerin kendi alanlarında geniş bir bilgiye sahip olmasını, güncel eğitim gelişmelerinden haberdar olmasını ve mesleklerinde bilgili ve yetenekli olmasını gerektirir. Bu bağlamda öğretmenin amacı, öğrencilere en yeni ve etkili öğretim yöntemlerini sunmak, bilgi ve becerilerini sadece sınıfta değil, aynı zamanda meslektaş grubunda da sürekli güncellemektir.

"Öğrenim" profesyonel toplulukların temel bir unsurudur ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak geliştirme çabalarını ifade eder.

DuFoura (2004) göre ise, PÖT'ler yalnızca bilgi alışverişini kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlere bilgiyi sınıf ortamında etkili bir şekilde nasıl uygulayacaklarını da öğretir. Öğretmenler bu topluluklara sürekli gelişim odaklı bir yaklaşım getirerek öğrencilerine daha etkili öğrenme deneyimleri sunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, PÖT'ler öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olur ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi olan eğitim ve uygulama ortamlarını teşvik eder (McLaughlin ve Talbert, 2006).

"Topluluk", ortak hedefler doğrultusunda çalışmak, öğrenmeye katkıda bulunmak ve anlamlı etkileşimlerde bulunmak için gruplar halinde bir araya gelen bireyleri ifade eder. Topluluklar, bireyler arasında karşılıklı güvene dayalı, işbirlikçi ve paylaşımcı bir ortam yaratarak onları tek başına çalışan bireylere göre daha güçlü ve başarılı kılar (Hord, 2009). Topluluk ortamlarında öğretmenler meslektaşlarından bir şeyler öğrenir ve deneyimlerini ve uygulamalarını paylaşarak birbirlerine destek olurlar.

DuFour ve Eaker (1998) çalışmalarında, bir topluluk olarak birlikte çalışan öğretmenlerin öğrenci başarısı için sorumluluklar geliştirdiğini, paylaşılan sorumluluk gösterdiğini ve

olumlu öğrenme sonuçlarını teşvik ettiğini öne sürmüşlerdir. Stoll vd. (2006) tarafından savunulan topluluk yapısı, öğretmenler arasında işbirliğinin ve sürekli öğrenmenin teşvik edilmesi yoluyla okul çapında bir öğrenme kültürü yaratır ve bu da eğitim kalitesini artırır. Dolayısıyla topluluk ortamında öğretmenler arasında oluşturulan bu destek yapısının hem bireysel gelişimi hem de okul çapında bir öğrenme kültürünün oluşmasını teşvik ettiği düşünülmektedir (McLaughlin ve Talbert, 2006).

Profesyonel öğrenme topluluğu teorisi, klasik okul teorisi gibi sadece öğretime odaklanmak yerine, okulun hem öğrenme hem de öğretme merkezi olması anlamına gelmektedir (Özdemir, S., & Öğdem, Z. 2021).

PÖT'lerin etkinliği, öğrenci öğrenmelerine ve bu öğrenmeleri geliştirmeye odaklanmalarından kaynaklandığı söylenmektedir. Bu nedenle bilgilerinizin hazır olması önemlidir. Anlam sorularından ziyade ne sorularına yanıt aranıyor ve bilgiler yüzeyselleşiyor. Öğrenmede bilgi hayatın bir parçası haline gelir, onu becerilere dönüştürür ve yaşam tarzını şekillendirir. Öğrenme bireyselliği vurgular ve bireysel farklılıkları dikkate alır. Öğretmenler öğrenmede bireyselliği dikkate alır ve her öğrenciye öğrenmeyi sağlayacak farklı deneyimler ve ortamlar sunar. Bu bağlamda düşünmeyi öğrenme, bilgi üretme, problem çözme, kişisel öğrenme, kendini geliştirme ve sağlıklı iletişim, öğrenme ve eğitimle ilgili yeni değerler olarak kabul edilmektedir (Özden, 2010).

Sengenin Beşinci Disiplin adlı kitabında, yaratıcılığı ve yeteneği desteklemek için işbirlikçi ekipler oluşturan öğrenen organizasyonların 1990larda en başarılı şirketler olduğu bulunmuştur. Bu fikir, profesyonel öğrenme toplulukları kavramının okullara aktarılmasına yol açmıştır (Gwin, 2008).

Öğrenme kelimesi sürekli eylem ve kesintisiz merak durumunu ifade eder. Öğrenme topluluğu kavramı, üyelerinin sürekli öğrenme ve uygulama ihtiyacına adanmış olduğu bir organizasyonu ifade eder. Bu tür topluluklarda eğitimciler tek başına elde edilemeyecek başarılara ulaşmak için birlikte çalışırlar; karşılıklı işbirliği, duygusal destek, kişisel gelişim gibi değerleri sağlarlar (Thompson vd., 2004). Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca öğrenme hakkına değil, aynı zamanda müfredata erişim hakkına da sahip olduklarını öne sürmektedir. Bir başka deyişle öğretmeye değil öğrenmeye doğru ilerlemenin önemini vurgulamaktadır.

PÖT'lar, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini destekleyen ve kolektif öğrenmeyi teşvik eden önemli yapılar olarak Türkiye'de de giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Güneş,

2021). Bu bağlamda, öğretmenlerin meslek, öğrenme ve topluluk kavramları çerçevesinde etkileşimde bulunmaları gerekmektedir.

Öztürk ve Demirtaş (2020), Türkiye'deki öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarında yer almalarının, pedagojik bilgilerini geliştirdiklerini ve öğrenci başarılarını artırdıklarını vurgulamaktadır. Ayrıca, Güneş (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin PÖT'lerde aktif katılım göstermeleri durumunda mesleki kimliklerinin güçlendiği ve ortak bir vizyon geliştirme fırsatının doğduğu belirtilmektedir.

Profesyonel öğrenme toplulukları konusunda literatürde pek çok farklı tanım bulunmaktadır. Bu kavrama ilişkin, farklı araştırmacılar tarafından kabul edilen tanımlar aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

Tablo 2.1
Profesyonel Öğrenme Topluluğu Tanımları

Özdemir, & Öğdem, (2021).	Öğrenme topluluklarının amacı, öğretmenlerin mesleki olarak birbirlerinden öğrenme olanaklarını geliştirmek ve öğrencilerin daha özgür bir ortamda farklı öğrenme alternatiflerine sahip olmalarını sağlamak olarak özetlenebilir.
Carpenter (2015)	Profesyonel öğrenme topluluğu, tüm öğretmenlerin iş birliğine dayalı bir biçimde çalışarak hem okulun gelişimi hem de mesleki gelişimlerini sağlayan, eğitimin niteliğini artıran bir topluluktur.
MEB (2022)	Profesyonel öğrenme toplulukları ile kazanılması beklenenler; öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşimde bulunması, okul kültürüne uygun davranışlar geliştirmesi, okul amaçlarını gerçekleştirmek için daha gayretli olması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik imkânların çeşitlenmesi ve öğrencilerin ise eğitime dair kazanımının artması, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması şeklinde sıralanabilir.
Barh (1990)	Hem öğrencilerin hem de yetişkinlerin ilgi duydukları konularda aktif öğrenenler olarak herkesin birbirinin öğrenmesini teşvik ettiği bir yerdir.
McLaughlin ve Talbert (1993)	Öğretmenlerin bazı yönlerini ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek amacıyla bir araya gelen ve iş birliği yapan öğretmen gruplarıdır.
Hord (1997)	Öğrenci öğrenmelerini geliştiren ve sürekli öğrenen öğrenme gruplarıdır.
DuFour, (2004); DuFour ve Eaker (1998)	Öğretmenlerin sınıfta yapılan uygulamaları incelemek ve geliştirmek amacıyla birlikte çalıştıkları sistematik bir süreçtir.
Morrisey (2000)	Öğretmenlerin kapasite ve yeteneklerini geliştirebilmek amacıyla oluşturulmuş öğrenme odaklı topluluklardır.
Seashore, Anderson ve Riedel (2003)	Yalnızca öğretmen paylaşımının ayrık eylemlerine değil, aynı zamanda iş birliğinin beklenen, kapsayıcı, gerçek, sürekli ve öğrenci sonuçlarını iyileştirmek için eleştirel incelemesine odaklanan okul çapında bir kültürün oluşturulmasıdır.
Sparks (2004)	Öğrenci öğrenmesi için açık ve ortak amaçların gerçekleştirilmeye çalışıldığı, bu amaçları ileriye taşımak için herkesin iş birliği ile ilgilendiği, ortak sorumluluk aldığı okullardır.
Stoll, Bolam, Mahon, Thomas, Wallace, Greenwood, Hawkey (2006)	Okuldaki tüm çalışanları öğrenci öğrenmelerine kanalize eden ve öğretmenleri bu konuda destekleyen çalışma gruplarıdır.
Harris ve Jones (2010)	Öğrencilere doğrudan yarar sağlayacak okullara bağlı ve okullar arasında değişimi ve gelişmeyi sağlamaktan sorumlu ilgili profesyonellerden oluşan bir gruptur.
Williams, Matthews ve Stewart (2007)	Öğrenci öğrenmesini, okul kültürünü ve öğretmenin iş başında sürekli gelişimini sağlamaya yönelik ortak görev, vizyon ve hedeflerle bir araya gelerek güvene dayalı iş birliği içerisinde hareket eden bireylerden oluşan gruptur.
Ansawi ve Pang (2017)	Geri bildirimlerin, sosyal etkileşimin ve aktif katılımın önemli roller oynadığı dinamik ve sürekli bir eğitim sürecidir.

Annenberg Okul Reformu Enstitüsü'ün 2003 verilerine göre, profesyonel öğrenme topluluklarının özellikleri birçok önemli unsuru içermektedir. Bu topluluklar mesleki uygulamalarını geliştirmeye odaklanan eğitimciler, yöneticiler, topluluk üyeleri ve diğer kişilerden oluşur. Bu gruplar düzenli olarak toplanır ve bir okulda, bölgede ve hatta ulusal düzeyde yapılabilir. Profesyonel öğrenme topluluğu modelinde, katılımcılar bilgilerini genişleterek yenilikçi ve yetenekli olmaya teşvik edilir. Ayrıca bu toplulukların üyeleri, görevlerini daha iyi yerine getirebilmek için daima kendilerini geliştirmenin yollarını ararlar.

Bu model, etkileşimin ve sürekli gelişimin önemini vurgulayarak eğitim reformuna katkıda bulunmaktadır (Annenberg Okul Reformu Enstitüsü, 2003).

Öğretmenlerin kendilerine ilham veren veya vermeyen açık hava çalıştaylarına veya konferanslara katıldığı geleneksel mesleki gelişim paradigmalarının aksine, PÖT'ler öğretmenleri sürekli ve işbirliğine dayalı yerinde mesleki gelişim faaliyetlerine dahil eder (Linder vd., 2012).

Profesyonel öğrenme toplulukları genellikle dört ile altı öğretmen veya yöneticiden oluşur. Bu sayı, grubun deneyimlerini ve bakış açılarını zenginleştirecek kadar büyük, ancak her üyenin uygulamalarının ayrıntılı olarak araştırılmasına olanak tanıyacak kadar da küçük olmalıdır. Üye sayısı aynı zamanda öğretmenlerin strateji deneylerini sınıfta çiftler halinde gözlemlemelerine ve bu uygulamaları sınıf bağlamında iki farklı öğretmenle değerlendirip tartışmalarına da olanak tanımalıdır (Strickland, 2009).

PÖT'ler, paylaşılan değerler, öğrenci öğrenimine odaklı odaklanma ve yansıtıcı diyalog ve eylem araştırması gibi özelliklerle karakterize edilir (Mason, 2003). Bu toplulukların işlevsellik kazandığı alanlarda, öğretmenler arasında artan memnuniyet, moral yükselmesi ve devamsızlık oranlarında gözle görülür bir azalma gözlemlenmektedir.

Profesyonel öğrenim toplulukları öğretmenlerin mesleki gelişiminde ve öğrenci başarısında merkezi bir rol oynamaktadır. Bu topluluklar öğretmenleri işbirliği yapmaya ve deneyimleri paylaşmaya, pedagojik bilgilerini genişletmeye ve karşılaştıkları zorluklara yenilikçi çözümler geliştirmeye teşvik eder (DuFour ve Eaker, 1998; Vescio, Ross ve Adams, 2008). Yöneticiler ve öğretmenler karşılıklı sorumluluğu kabul ettiğinde, güven inşa ettiğinde ve işbirliği kurduğunda eğitim süreci güçlenir (Glickman, 2010). PÖT'ler öğretmenlerin sürekli bir öğrenme döngüsünü sürdürmelerine olanak tanır. Bu durum Hargreaves ve Fullan (2012) tarafından da vurgulanmaktadır.

Türkiye'de yapılan çalışmalar PÖT'lerin öğretmenlerin mesleki kimliğini güçlendirdiğini ve öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını göstermiştir (Bilir, 2018; Yılmaz, 2020). Profesyonel öğrenme topluluklarındaki öğretmen etkileşimleri pedagojik bilgi ve uygulamayı zenginleştirir ve öğrenci başarısına doğrudan katkıda bulunur (Katz ve Earl, 2010; Şahin ve Çelik, 2021). Türkiye'deki çalışmalar PÖT'lerin eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için vazgeçilmez olduğunu göstermiştir (Sönmez ve İyidoğan, 2019; Karamustafa, 2020).

2.4.2. Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Boyutları

Literatürde profesyonel öğrenme toplulukları için altı temel boyut tanımlanmaktadır (Olivier ve diğerleri, 2010);

1) Paylaşılan değerler ve vizyon
2) Destekleyici ve paylaşılan liderlik
3) Kolektif öğrenme ve uygulama
4) Paylaşılan kişisel uygulama
5) Destekleyici koşullar - ilişkiler
6) Destekleyici koşullar - yapılar

Her ne kadar boyutların adlandırılmasında yazarlara göre ufak farklılıklar bulunsa da, PÖT'lerin yapı taşlarını oluşturan temel ilkeler olan profesyonellik, topluluk odaklılık ve öğrenmeye bağlılık, literatürde güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır (Hord ve Sommers, 2008). Bu altı boyut, öğretmenler arası iş birliği ve sürekli öğrenme kültürünü geliştirmek için yapılandırılmıştır ve topluluk içindeki mesleki gelişimi desteklemeye odaklanmaktadır. Söz konusu altı boyut aşağıda ayrıntılı olarak tanımlanmaktadır.

2.4.2.1. Paylaşılan Değerler ve Vizyon

Paylaşılan değerler ve vizyon, profesyonel öğrenme topluluklarının yapı taşlarından birini oluşturur. Okullarda profesyonel öğrenme topluluğu, kendi içinde belirlediği hedeflerden oluşan vizyon ve değerlere dayanır (Morrissey, 2000). Stoll ve Louis'e (2007) göre, okul çalışanları vizyonu, öğrenci başarısını göz önünde bulundurarak şekillendirmelidir. Bu şekilde, okulun paylaşılan değerleri, öğretme ve öğrenme süreçlerinin geliştirilmesine odaklanır.

Öğretmenler, bu süreçte hem meslektaşları hem de öğrencileri üzerinde olumlu etkiler bırakabilme kapasitesine olan güvenlerini artırırken, kendi yeterliliklerine olan inançlarını güçlendirerek topluluk üyeleri arasında güven ve yeterlilik duygusu gelişir, bu da onların birbirlerini karşılıklı olarak sorumlu tutmalarını sağlar (Tobia ve Hord, 2012).

Bu bağlamda, paylaşılan bir vizyon, yalnızca topluluğun kendisi için değil, öğrencilerin öğrenme sürecini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen değişim ve gelişim çabaları için de yol gösterici bir işlev görür (Hord, 2008). Paylaşılan vizyonun varlığı, öğretmenler ve diğer eğitim personelinin okul ve sınıf ortamlarına yönelik ideal bir algı oluşturmasına yardımcı

olur (Tobia ve Hord, 2012). Bu algı, yeni strateji ve süreçlerin uygulama kalitesine dair ortak bir beklenti yaratır. Bu durumda, topluluk üyeleri yüksek standartlarla gerçekleştirilen uygulamaların başarılı bir sonuca ulaşacağına dair ortak bir inanç geliştirirler (Tobia ve Hord, 2012). Sommers (2008), topluluk içinde yer alan her bireyin ortak hedeflere bağlılık göstererek, mesleki gelişim sürecine katkı sunduğunu ve bu süreçte sorumluluk duygusunun güçlendiğini vurgulamış, profesyonel öğrenme topluluklarının paylaşılan bir vizyon etrafında birleşerek, öğretmenlerin profesyonel rollerini daha iyi tanımlamalarına ve bu rollerin öğrencilerin öğrenme hedefleriyle uyumlu hale getirilmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Tobia ve Hord (2012) topluluk üyelerinin güven ve karşılıklı güvenle hareket ederek birbirlerine destek olduklarını ve bu güvenin hesap verebilirliği artırdığını savunmaktadır.

Netice olarak, paylaşılan değerler ve vizyon, PÖT'lerin işleyişinde belirleyici bir faktör olarak öne çıkmakta ve topluluk üyelerinin mesleki yeterliliklerini artırmalarına, ortak hedeflere ulaşmalarına ve karşılıklı güvene dayalı bir iş birliği ortamı geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır (Hord ve Sommers, 2008).

2.4.2.2. Destekleyici ve Paylaşılan Liderlik

Destekleyici ve paylaşımlı liderliğin uygulanmasıyla PÖT'lerin güçlendirilebileceği kabul edilmektedir. Bu liderlik yaklaşımındaki topluluk liderleri, tek bir lidere veya yöneticiye atanmak yerine, topluluğun tüm üyeleri arasında paylaşılan eylemlerinden sorumludur ve kuruluş içindeki karar almaya katılmaları teşvik edilir (İstifçi, 2008).

Okullarda destekleyici şartların sağlanması, öğretmenlere işbirliği için gerekli zamanı ayırma, gerekli materyalleri temin etme ve birbirlerini gözlemleme fırsatları sunma gibi unsurlara dayanır (Porter, 2011). Destekleyici koşullar, ilişkiler ve okulun yapısı olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır. İlişkiler, öğretmenler arasında güven, saygı ve olumlu etkileşimleri ifade ederken; yapı ise, okulun büyüklüğü ve işbirliği için uygun zaman dilimlerinin oluşturulması gibi unsurları kapsar (Stoll ve Louis, 2007).

Destekleyici liderlik aynı zamanda müdürün sadece rehberlik etmekle kalmayıp aynı zamanda öğretmenlerin ve diğer personelin büyüme sürecini de desteklediği bir model sağlar. Bu model okul kültüründe olumlu değişiklikler yaratır ve tüm topluluk üyelerinin hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmasını kolaylaştırır. Tobia & Hord (2012), bu liderlik yaklaşımının öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde daha bağımsız ve aktif olmalarını

desteklediğini, bunun sonucunda toplumdaki herkesin güçlü bir bağlılık hissetmesini ve gelişme motivasyonunun artacağını belirtmektedir.

2.4.2.3. Kolektif Öğrenme ve Uygulama

PÖT olarak okullarda kolektif öğrenmeyle öğretmenler eksikliklerini tamamlarlar (Morissey, 2000). Öğretmenler, eğitim-öğretim fırsatlarını geliştirme ve okulun problemlerini beraber çözme için birlikte çalışır ve bilgilerini paylaşırlar (Özdemir, & Öğdem, 2021). Bu özellik öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini teşvik ederek ortak bilgi oluşturmalarına olanak tanır. Hord (2008) bu sürecin yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmayıp aynı zamanda topluluk olarak profesyonel uygulamaları geliştirme fırsatı sağladığını belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenler sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konusunda ortak bir anlayış geliştirmek için birlikte çalışırlar.

Morrisey (2000), işbirliğine dayalı öğrenmenin ve uygulamanın önemli bir boyutunun, öğretmenlerin sınıf ortamında öğrendikleri bilgileri aktif bir şekilde uygulamaları olduğunu belirtmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin sadece yeni bilgileri ve yöntemleri sınıf içinde uygulamakla kalmayıp, aynı zamanda bu deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşarak bilgilerini pekiştirmelerini sağlar. Ancak, Olivier (2010) bu sürecin sadece bilgi paylaşımını aşarak, öğretmenlerin bir "uygulama kültürü" oluşturabilmesi için topluluk üyelerinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamayı gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yalnızca bireysel deneyimlerini aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda uygulamaları üzerine topluca düşünerek ve birbirlerinden öğrenerek öğretim süreçlerini daha etkin bir hale getirmeleri sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yıldırım (2013), Türkiye'deki profesyonel öğrenme topluluklarında kolektif öğrenmenin öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını geliştirmenin etkili bir yolu olduğunu ve meslektaşlarla işbirliği yapmanın daha güçlü bir öğrenme ortamı yarattığını vurgulamaktadır.

Bu süreçte öğretmenler öğrenci başarısını artırmak için yenilikçi stratejiler geliştirirken birbirlerine destek olmakta ve deneyimlerinden öğrenmektedir. Bu durum Türkiye'de okullardaki meslek toplulukları içindeki işbirliğinin önemini ve etkisini göstermektedir.

Şahin ve Fındık (2016) kolektif öğrenme ve uygulamanın öğretmenler arasında güven, bağlılık ve karşılıklı sorumluluk duygusunu güçlendirdiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada,

öğretmenlere birbirlerine öğretmelerinin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve özellikle başkalarıyla bilgi paylaşımı söz konusu olduğunda sonuçların daha iyi olduğunu görülmüştür. Bu işbirliği sayesinde öğretmenler yeni stratejileri ve öğretim uygulamalarını sınıflarına daha etkili bir şekilde dahil edebilirler. Demirtaş ve Akın (2015), kolektif öğrenmenin okul ortamında uygulamalı kültür oluşmasına katkı sağladığını, öğretmenlerin yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını sınıflarında uygularken karşılaştıkları zorlukları paylaşarak çözüm buldukları vurgulamaktadır; Türkiye'deki profesyonel öğrenme topluluklarının bu boyutu, öğretmenlerin dayanışma içinde ilerlemesine ve mesleki hedeflerine daha güvenle ulaşmalarına olanak tanır.

2.4.2.4. Paylaşılan Kişisel Uygulama

Paylaşılan kişisel uygulama, profesyonel öğrenme topluluğu üyelerinin öğrenci başarısı ve öğretim kalitesine odaklanarak ortak tartışmalara ve iş birliğine dayanan bir çalışma alanıdır. Bu boyut, öğretmenlerin belirli eğitimsel zorlukları birlikte analiz etmelerine, bu sorunlara potansiyel çözümler geliştirmelerine ve yeni pedagojik yaklaşımları uygulamak için somut planlar oluşturmalarına olanak tanır (Kraft & Papay, 2020). Son yıllarda yapılan çalışmalar, paylaşılan kişisel uygulamanın öğretmenler arasında bilgi ve deneyim aktarımını teşvik ettiğini ve topluluk üyelerinin mesleki gelişimlerini desteklediğini göstermektedir (Harris & Jones, 2020; Smith & Brown, 2022). Bu süreç, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak okullarda sürdürülebilir bir öğrenme kültürünün yerleşmesine katkıda bulunur (Nguyen vd., 2021).

Hord (2008), bu sürecin öğretmenlerin güçlü yanlarını keşfetmelerine, kendilerine güven duymalarına ve uygulama becerilerini geliştirirken meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanmalarına yardımcı olduğunu belirtir. Öğretmenlerin, bireysel bilgi birikimlerini ve sınıf içi uygulamalarını paylaştıkları bu süreç, öğrenme ortamını zenginleştirir ve eğitim uygulamalarını iyileştirme yolunda bir iş birliği platformu oluşturur. Tobia ve Hord (2012) da bu boyutun, öğretmenlerin kendilerine ait sınıf uygulamalarını güvenli bir ortamda paylaşarak birbirlerinden öğrenmelerini desteklediğini ve böylece profesyonel topluluğun sinerjisini artırdığını vurgulamaktadır.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda da paylaşılan kişisel uygulamanın önemi ve etkileri üzerine vurgu yapılmıştır. Yıldırım ve Şahin (2016), bu tür iş birliği odaklı uygulamaların öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin akademik

başarılarına doğrudan katkı sağladığını belirtmiştir. Paylaşılan kişisel uygulama, profesyonel öğrenme topluluklarının eğitim kalitesine katkı sunan temel bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler arasında bilgi paylaşımı ve ortak uygulamalar yoluyla sağlanan iş birliği, hem bireysel gelişimi destekler hem de okullarda mesleki dayanışmayı güçlendirir.

Yılmaz ve diğerleri (2020), bu boyutun öğretmenlerin sadece bireysel uygulamalarını geliştirmelerine değil, aynı zamanda daha geniş bir pedagojik anlayışa sahip olmalarına da yardımcı olduğunu savunuyor; "Öğretmenler, paylaşılan kişisel uygulamalar yoluyla kendi sınıf içi stratejilerinin etkililiğini sorgular ve meslektaşlarıyla birlikte farklı yöntemleri deneyimleyerek en uygun uygulamaları benimserler". Bu süreç, öğretmenler arasında bilgi akışını artırır ve eğitimde daha yenilikçi ve etkili uygulamaların yayılmasına katkıda bulunur.

2.4.2.5. Destekleyici Koşullar - İlişkiler

Destekleyici koşullar - ilişkiler, profesyonel öğrenme toplulukları içinde bireylerin güven, karşılıklı saygı ve işbirliğine dayalı güçlü sosyal bağlar kurmalarını ifade eder. Bu boyut, PÖT üyelerinin birbirlerine destek olabilmesi, açık iletişim kurabilmesi ve topluluk içindeki ilişkilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek şekilde sağlam bir temel oluşturması gerektiğini vurgular. Güçlü ilişkiler, öğretmenlerin daha verimli bir şekilde çalışabilmeleri, karşılaştıkları zorlukları birlikte aşabilmeleri ve yenilikçi uygulamalara daha açık olmalarını sağlar (Hord, 2008).

İyi geliştirilmiş ilişkiler, öğretmenlerin meslektaşlarıyla daha açık ve etkili iletişim kurmalarına olanak tanır ve bu, öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını kolaylaştırır ve sınıf içindeki uygulamalarını daha iyi hale getirmelerini sağlar (Tobia ve Hord, 2012). Güven ortamı, öğretmenlerin hata yapma korkusu olmadan yeni yaklaşımlar denemelerine ve birbirlerinden öğrenmelerine imkân tanır. Bu bağlamda, güçlü ilişkiler, sadece öğretmenlerin birbirlerine destek olmasını değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerinde de etkili bir şekilde birbirlerini desteklemelerini sağlar.

Türkiye'de yapılan çalışmalar da güçlü sosyal bağların öğretmenlerin profesyonel topluluklar içinde nasıl etkili bir şekilde çalıştığını ortaya koymuştur. Yılmaz ve Kılıç (2019), öğretmenler arasındaki ilişkilerin, profesyonel öğrenme topluluklarının başarısı için kritik bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmalarına göre, güven ve saygı temelli

ilişkiler, öğretmenlerin işbirliğini daha verimli hale getirir ve öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerine de yansır. Ayrıca, öğretmenler arasındaki pozitif ilişkiler, onların motivasyonlarını artırarak daha etkili bir öğretim süreci yaratmalarına yardımcı olur.

Çetin ve Arslan (2021) ise, ilişkilerin sadece öğretmenler arasında değil, okul yöneticileriyle de kurulması gereken güçlü bağlar olduğunu belirtmektedir. İyi ilişkiler, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha iyi desteklemelerine, öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olmalarına ve genel olarak okul kültürünün iyileşmesine yardımcı olur. Bu, öğretmenlerin PÖT içinde aktif bir şekilde yer almalarını ve profesyonel toplulukların etkinliğini artırmalarını sağlar. Bu bağlamda, güçlü ilişkiler kurmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlar ve okul içindeki genel atmosferi olumlu yönde dönüştürdüyü söylenebilir.

2.4.2.6. Destekleyici Koşullar - Yapılar

Destekleyici koşullar - yapılar, profesyonel öğrenme topluluklarının etkin bir şekilde işleyebilmesi için gerekli olan organizasyonel ve yapısal koşulları ifade eder. Bu boyut, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin mesleki gelişim süreçlerini desteklemek amacıyla okulun yapısal organizasyonunun nasıl düzenlendiğini ve bu yapının öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerini nasıl kolaylaştırdığını vurgular (Hord, 2008). Yapısal koşullar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik kaynakların, zamanın ve destekleyici altyapıların sağlanmasını içerir.

Okul yönetiminin öğretmenlere işbirlikçi çalışma için yeterli zaman tanıması, mesleki gelişim için finansal ve diğer kaynakları sağlaması ve öğretmenlerin birbirleriyle düzenli olarak iletişim kurmalarına olanak tanıyan fiziksel ve dijital ortamlar yaratması kritik öneme sahiptir (Louis ve diğerleri, 2010). Bu tür destekleyici yapılar, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirecek şekilde daha etkili ve verimli bir şekilde çalışmalarını sağlayabilir.

Türkiye'deki araştırmalar yapısal koşulların önemini vurgulamaktadır. Özdemir ve Aydın (2021), okulların fiziksel ve dijital altyapılarının öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarını etkin bir şekilde kullanmalarına olanak tanıdığını belirtmektedir; "Eğitimde kullanılan dijital platformlar ve teknoloji, öğretmenlerin bilgi paylaşımını hızlandırır ve etkileşimi artırır. Ayrıca, öğretmenlerin işbirliğine dayalı olarak zamanlarını

düzenleyebilecekleri esnek bir çalışma saatinin sunulması da bu yapısal koşulları güçlendirir".

Kılıç ve Yılmaz (2020) ise okul yapısının öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için sadece fiziksel koşullardan ibaret olmadığını, aynı zamanda okul kültürü, yönetim tarzı ve liderlik yaklaşımının da bu süreci etkilediğini ifade etmektedir; "Yapısal koşulların sadece dışsal faktörlerle sınırlı olmadığını, okulun içsel dinamiklerinin de öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine nasıl katkı sağladığını göstermektedirler. Özellikle, okul yönetiminin profesyonel öğrenme topluluklarının etkinliği konusunda öğretmenlere yönelik sağladığı liderlik ve teşvik, öğretmenlerin katılımını artırabilir ve daha güçlü işbirlikleri kurulmasına olanak tanır" (Kılıç & Yılmaz, 2020, s. 134).

Demirtaş ve Gürbüz (2022) çalışmalarında, eğitimdeki yapısal değişikliklerin öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarında daha verimli bir şekilde yer almalarını sağlayacağını, özellikle zaman ve kaynak yönetiminin etkin bir şekilde organize edilmesinin bu süreçlerin başarıya ulaşmasında önemli rol oynadığını belirtmektedirler; "Yapısal koşulların öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen bir platform sunması, okulların eğitim kalitesini artırmada etkili bir rol oynar" (Demirtaş & Gürbüz, 2022, s. 98).

2.5. Profesyonel Öğrenme Toplulukları ve Okullar

Günümüz eğitim sistemlerinde okulların yalnızca bilgi aktaran yapılar olmasının ötesinde, değişen koşullara uyum sağlayarak öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artırmayı hedefleyen dinamik yapılara dönüşmesi gerekmektedir (Fullan, 2011). Bu değişim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli destekleyen yapılara olan ihtiyacı artırmıştır, çünkü öğretmenlerin gelişen eğitim yaklaşımlarına adaptasyonu, öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olan bir faktördür (Hargreaves & Fullan, 2012). Bu noktada profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğu, iş birliğini ve etkileşimi merkeze alan bir anlayışı temsil eder (Stoll vd. 2006).

PÖT'lerin eğitim kurumlarında kurulması, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini geliştirmesinin yanı sıra öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayan yapısal bir ortam sunmaktadır (Many, 2010). Bu çerçevede, DuFour ve Eaker (1998), profesyonel öğrenme topluluklarının, etkili bir öğrenme kültürünün temelini oluşturduğunu ve öğretmenlerin bilgi paylaşımı ve ortak öğrenme yoluyla kolektif bir gelişim sürecine girdiğini vurgulamaktadır.

Vescio, Ross ve Adams (2008), profesyonel öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin iş birliği içinde stratejik yaklaşımlar geliştirdiği, sürekli geri bildirim aldığı ve böylece öğrenci gelişimini destekleyen bir okul kültürü oluşturduğunu belirtmektedir. Bu topluluklar, okulların birer profesyonel öğrenme topluluğu olarak işlev görmesini sağlayarak, öğretmen ve öğrenci gelişimini birlikte destekleyen dinamik bir yapı sunmaktadır.

Okulların, öğrenci başarısını artırmak ve değişen eğitim uygulamalarına adapte olmak amacıyla gelişime açık olması oldukça önemlidir (Cansoy & Parlar, 2017). PÖT, öğretmenlerin etkin iş birliği içinde bilgi ve deneyim paylaşarak öğrenci öğrenmesini artırmayı hedeflediği, profesyonel bir etkileşim ortamı sunar (Cücemen, 2018). Bu topluluklarda, uygulamalarını paylaşan öğretmenler, öğrenci odaklı bir yaklaşımı temel alarak sürekli bir gelişim süreci içindedir (Morrissey, 2000). Ayrıca, PÖT'lerin planlı yapısı, eğitimcilerin mevcut eğitim koşullarına uyum sağlamasını ve öğrencilerin akademik performansını en üst seviyeye çıkarmayı amaçlar (Öğdem, 2015).

DuFour (2004), bu yapıların başarısında tüm personelin katılımının teşvik edilmesi ve topluluk üyelerinin düzenli olarak bir araya gelerek paylaşımlarda bulunmasının önemini vurgulamaktadır. Bu tür bir uygulama, okullarda öğrenci öğrenimini merkezde tutan sürdürülebilir bir gelişim kültürü oluşturarak, eğitimde sürekli iyileşmeyi destekleyen bir yaklaşım sağlar.

PÖT'ye sahip okullar, gerektiğinde sorumluluk alabilen ve değerlendirme süreçleri ile öğrencilerin öğrenme sonuçlarına etki eden kurumlardır (DuFour ve Eaker, 1998). Bu tür okullardaki öğretmenler, birbirleriyle sürekli iş birliği içerisinde bulunur; destekleyici ve yönlendirici etkileşimlerle ortak çalışmalar yürütürler (Vanbloere ve Devos, 2016). PÖT'ler yalnızca öğretmenlerin düzenli olarak bir araya gelerek ortaklaşa çalıştığı bir yapı değildir. Bu topluluklar, belirli hedefleri olan ve meslektaşların birbirlerinden öğrenmelerini sağlayan nitelikli bir öğretim sürecini temsil etmektedir (Hord, 2008).

DuFour ve arkadaşlarının (2006) belirttiği gibi, okul ve bölgedeki profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki etkileşim ve iş birliği, bu toplulukların güçlü yapılar olarak ortaya çıkmasına katkı sağlar. PÖT'lerin sadece okul içindeki değil, okul ve bölge genelindeki uygulamalara da entegre edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu sayede tüm okul personelinin ve eğitim yöneticilerinin ortak hedeflere yönelik bir araya gelmesi mümkün hale gelebilir.

Okul yöneticilerinin bu süreçteki rolü oldukça kritik olup, öğretmenlerin gelişimini destekleyen yapıları teşvik etmeleri beklenmektedir. Hord'un (2008) ifadesiyle, okul içinde kurulan profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmenler arasında etkileşimli bir öğrenme kültürü oluşturur ve bu sayede öğretmenlerin birbirlerinden öğrenme fırsatları artar. Ayrıca, bölgesel iş birliği de okul dışındaki profesyonel öğrenme ağlarını güçlendirerek, öğretmenler arası bilgi paylaşımını hızlandırır. Louis, Marks ve Kruse (1996), bu tür bölgesel iş birliklerinin okulda öğretim kalitesini artıran bir etki yarattığını ortaya koymuştur.

Türkiye'deki araştırmalar da, okullarda PÖT'lerin daha geniş bir yapıya dahil edilmesinin öğrenci başarısını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Cansoy ve Parlar (2017), profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmenlerin yenilikçi eğitim uygulamalarına geçişini kolaylaştırdığını ve bunun da öğrenci başarılarını artırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Öğdem (2015) okullarda bu tür yapıların öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini sürdürebilmelerini sağladığını belirtmektedir.

2.6. Profesyonel Öğrenme Topluluğu ve Okul Yöneticileri

Okul yöneticileri, PÖT'lerin başarısını sağlamak için öğretmenlerin düzenli olarak toplanmasına yeterli zaman ve kaynak sağlamalıdır. Yöneticiler işbirlikçi bir kültür yaratmalı ve öğretmenlerin bilgilerini paylaşmaya teşvik etmelidir (Hord ve Sommers, 2008). Ayrıca öğretmenlerin gelişim hedeflerini destekleyecek stratejik adımlar atması ve sürekli geri bildirim alması yöneticiler tarafından kolaylaştırılmalıdır (Greene, 2015).

Hallam ve diğerlerine (2015) göre, okul müdürünün davranışları öğrenci başarısı, okulun örgütsel koşulları, öğretmenlerin çalışma koşulları, öğretim kalitesi ve okul kültürü gibi değişkenleri etkilemektedir. Ayrıca okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin eğitim düzeyini olumlu yönde değiştirmek için önemli bir konumdadır. Balyer, Karataş ve Alcı'ya (2015) göre ise, okulun profesyonel öğrenme toplumu olarak kurgulanabilmesi için okul müdürünün tavrı, okul paydaşlarına güven sağlayacak şekilde olmalıdır.

Okul müdürlerinin liderlik anlayışı öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan süreçlerde önemli rol oynamaktadır. Hord ve Hirsh (2008) okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme topluluklarına algılarının öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ve okulda daha verimli bir liderlik ortamı yarattığını belirtmektedir. Cansoy (2019) da okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme topluluklarının uygulanmasına verdiği desteğin öğretmenlerin mesleki gelişiminde kritik rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu

çalışmalar, okul müdürlerinin liderlik yaklaşımının öğretmenlerin gelişim sürecini nasıl şekillendirdiğini ve okulun genel başarısını nasıl etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır; Okul liderleri, öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına algılarını destekleyerek, okuldaki tüm öğretim ortamlarının kalitesini artırabilirler (Hord & Hirsh, 2008).

PÖT, okul müdürünün öğrenci başarılarını artırma misyonunu benimseyerek okulu bu doğrultuda yönlendiren bir yapı olarak önem kazanmakta; Yöneticiler ve öğretmenler, değişim yaratmada güçlü bir sinerji yaratan işbirlikçi ekip çalışması geliştirirler (Vescio, Ross ve Adams, 2008). Bu süreçte öğretmenlerin ve liderlerin becerileri sürekli geliştirilmekte; çünkü profesyonel öğrenme toplulukları, öğrencinin öğrenmesini ve örgütsel gelişimini sürekli destekleyen kolektif güç ve etkililik stratejilerinin geliştirilmesini teşvik eder (DuFour ve Eaker, 1998).

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı olmamaları veya bu ihtiyaçları anlayamamaları, profesyonel öğrenme topluluklarının önemini arttırmış ve okul yönetimi için gerekli bir altyapı haline gelmelerine katkıda bulunmuştur (Morrissey, 2000). Bu toplulukların okul kültürüyle bütünleşmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi için işbirlikçi bir atmosfer yaratılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda Hord ve Hirsh (2008), okul yöneticilerinin PÖT'lere katılımının yalnızca mesleki gelişimlerine katkıda bulunmakla kalmayıp, aynı zamanda daha etkili liderlik becerileri geliştirmelerine ve okullarda olumlu öğrenme ortamları oluşturmalarına da olanak sağladığını vurgulamaktadır. Morrissey (2000) ve DuFour (2004) gibi araştırmacılar, idari desteğin öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerine olan bağlılığını güçlendirdiğini ve bu bağlılığın öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin aktif rol alması, öğretmenler arasındaki güveni ve etkileşimi desteklerken PÖT'ların etkisini sürdürülebilir kılmaktadır.

Türkiye'de yapılan araştırmalar da, okul yöneticilerinin PÖT'lara katılımının, okul iklimini iyileştirme ve öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirme açısından kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Cansoy (2019), okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine aktif katılım sağlayarak profesyonel öğrenme topluluklarının başarısını pekiştirdiklerini ifade etmiştir. Bu tür topluluklar, okul yöneticilerine, öğretmenlerin eğitimsel ihtiyaçlarını anlamaları ve onları desteklemeleri için gerekli olan bilgiyi sağlamaktadır (Aydın, 2017).

Cansoy (2019), okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine katılımını sağlamalarının PÖT başarısını doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Bu tür idari destek, öğretmenleri işbirliği yapmaya ve sürekli öğrenmeye teşvik eder ve bu da öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler. Aynı zamanda yöneticilerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını kavramalarına yardımcı olarak okul genelinde sürdürülebilir bir kalkınma kültürünün oluşmasına da katkı sağlar (Aydın, 2017).

Hord ve Hirsh (2008) okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme topluluklarına algılarının okullarda daha etkili liderlik yaklaşımlarını teşvik ettiğini ve olumlu bir okul kültürü yarattığını belirtmektedir.

Bu çalışmalar, profesyonel öğrenme topluluklarının okul yöneticileri için önemli bir araç olduğunu ve bu yapının öğretmenlerin eğitimsel başarısının artırılması açısından büyük bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadır.

2.7. Profesyonel Öğrenme Toplulukları ve Öğretmenler

Günümüzde, eğitimde başarıyı artırmanın ve öğrenci odaklı bir ortam yaratmanın en etkili yollarından biri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli olarak destekleyen ve güçlendiren yapılar oluşturmak olarak kabul edilmektedir. Eğitim kurumlarının sadece bilgiyi aktaran yerler olmaktan çıkıp, öğrenmenin dinamik ve sürekli bir süreç olarak ele alındığı okullara dönüşmesi, öğrencilerin başarısını artırmak adına önemli bir adım olarak değerlendirilmekte. Bu bağlamda, öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim içinde oldukları, deneyimlerini paylaştıkları ve ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalıştıkları profesyonel öğrenme toplulukları kritik bir rol oynamaktadır (Cücemen, 2018).

PÖT, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenimine daha aktif olarak katılmalarını teşvik eder ve aynı zamanda öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır (Greene, 2015).

PÖT'lerin okul düzeyinde etkili olabilmesi için yalnızca öğretmenlerin değil, okul yönetiminin ve diğer paydaşların da sürece dahil olması gerekmektedir. Profesyonel öğrenme topluluklarının okul ve bölge düzeyindeki işbirliği, toplulukların başarısını ve sürdürülebilir gelişimini sağlar. Bu tür toplulukların oluşturulması, okulların kendilerini sürekli geliştirmelerine olanak tanıyan bir model olarak önemli bir yer tutmaktadır (DuFour vd., 2006).

PÖT üzerine yapılan son araştırmalar, öğrencilerin başarısını artırırken öğretmenlerin mesleki gelişimini de artıran işbirlikçi bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin eğitimdeki yenilikleri daha çabuk benimsemeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmeleri, meslektaşlarıyla sürekli etkileşim halinde olmaları ve deneyimlerini paylaşmaları ile mümkündür (Wahlstrom ve Louis, 2008). Bu işbirliği, sınıf uygulamalarını gözlemlemek, farklı öğretim stratejileri benimsemek ve karşılıklı geri bildirim sağlamak gibi bir dizi işbirlikçi öğrenme etkinliğini içermektedir. Bu süreç yalnızca öğretmenlerin değil öğrencilerin de öğrenme süreçlerini geliştiren bir dinamiğe sahiptir (Greene, 2015; Hord ve Tobia, 2012).

PÖT'ler üzerine yapılan son araştırmalar, öğrencilerin başarısını artırırken öğretmenlerin mesleki gelişimini de artıran işbirlikçi bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin eğitimdeki yenilikleri daha çabuk benimsemeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmeleri, meslektaşlarıyla sürekli etkileşim halinde olmaları ve deneyimlerini paylaşmaları ile mümkündür (Wahlstrom ve Louis, 2008). Bu işbirliği, sınıf uygulamalarını gözlemlemek, farklı öğretim stratejileri benimsemek ve karşılıklı geri bildirim sağlamak gibi bir dizi işbirlikçi öğrenme etkinliğini içermektedir (Hord ve Tobia, 2012). Bu süreç yalnızca öğretmenlerin değil öğrencilerin de öğrenme süreçlerini geliştiren bir dinamiğe sahiptir (Greene, 2015).

PÖT'ler, eğitim sistemlerinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için güçlü bir araç olarak kabul edilmektedir. Bu topluluklar, öğretmenlerin birlikte çalışarak deneyimlerini paylaştığı, yeni öğretim stratejileri üzerinde birlikte düşündüğü ve öğrenci öğrenme sonuçlarını iyileştirmeyi hedeflediği etkileşimli ve iş birliğine dayalı bir ortam yaratır (DuFour, 2004; Vescio vd., 2008). Öğretmenlerin birbirinden öğrenmeleri, okulun pedagojik kültürünü güçlendirir ve öğrencilerin başarılarını olumlu şekilde etkiler (Greene, 2015). Araştırmalar, profesyonel öğrenme topluluklarının sadece öğretmenlerin bireysel gelişimlerini değil, okulun genel eğitim kalitesini de iyileştirdiğini göstermektedir (Hord ve Tobia, 2012).

DuFour (2004), profesyonel öğrenme topluluklarının sadece öğretmenlerin kişisel çabalarına dayanmaması gerektiğini, aynı zamanda okul liderlerinin ve yönetimin aktif katılımının da önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Okulda iş birliğine dayalı çalışmaların başarılı olabilmesi için tüm okul topluluğunun bu sürece dahil olması gerekir. Deneyimli öğretmenlerin meslektaşlarına mentorluk yapması ve rehberlik etmesi, profesyonel öğrenme topluluklarının etkinliğini artırmaktadır (Dervişoğulları, 2014). Bu tür

topluluklar öğretmenlerin sürekli gelişimini, okul kültürünün dönüşmesini ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağlar (Lieberman ve Miller, 2011). Profesyonel öğrenme topluluklarına dahil olan öğretmenler sınıf uygulamalarında daha aktif rol alırlar ve öğrenci başarısında önemli gelişmeler elde ederler (Huffman ve Jacobson, 2003). Buna ek olarak, bu öğretmenler sınıfta ve okulun genel işleyişinde kalıcı ve önemli değişiklikler yapma konusunda daha güçlü bir bağlılık sergilerler ve bu da onların sistemik değişime katkıda bulunma potansiyellerini artırır (Harris ve Jones, 2010).

PÖT'lerin Türk dünyasındaki etkisi, özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve öğrenci başarısının arttırılması açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Özbekistan'da yapılan çalışmalarda öğretmenler arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesinin, öğretimin kalitesinin arttırılması ve öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır (Sarı ve Üstüner, 2017). Kazakistan'da bu tür toplulukların öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli rol oynadığı, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirerek eğitimdeki genel verimliliği artırmayı amaçladıkları belirtilmektedir (Güven, 2019). Bu çalışmalar, profesyonel öğrenme topluluklarının yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimine katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda eğitimin kalitesini de doğrudan etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Azerbaycan'da yapılan bir başka çalışmada ise öğretmenlerin profesyonel öğrenme toplulukları aracılığıyla birbirlerinden öğrenmelerinin, öğretim süreçlerinde daha yenilikçi yaklaşım ve stratejilere olanak sağladığı belirtilmiştir (Huseynov, 2020). Bu bağlamda PÖT'lerin başarılı bir şekilde uygulanmasının sadece öğretmenlerin becerilerini geliştirmek için değil, aynı zamanda öğrenci başarılarını da geliştirmek için önemli bir adım olduğu vurgulandı. Bu çalışmalarda PÖT'lerin Türk dünyasında yaygınlaşmasının eğitim politikaları ve yönetim stratejileriyle desteklendiğinde öğretmen ve öğrencilerin gelişimi açısından büyük etki yaratacağı sonucuna varılmaktadır (Gözde ve Arslan, 2018).

2.8. Profesyonel Öğrenme Toplulukları ve Öğrenciler

PÖT, öğretmenlerin işbirliği yapmasına ve deneyimlerini ve bilgilerini paylaşmalarına olanak tanır. Bu işbirliği, öğretmenlerin daha etkili öğretim yöntemleri geliştirmesine ve öğrenci öğrenme süreçlerini iyileştirmesine olanak tanır. DuFour (2004) ile Hord ve Hirsh (2008), PÖT'lerin öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirme ve öğrenci başarısını artırma potansiyelini vurgulamaktadır. Araştırmalar öğretmenlerin birbirlerinden öğrendikleri ve

deneyimlerini paylaştıkları ortamların öğrencilerin akademik başarılarının artmasına yardımcı olduğunu göstermektedir (Wahlstrom ve Louis, 2008; Greene, 2015). Öğretmenler birbirlerinin derslerini gözlemleyerek, farklı öğretim stratejilerini inceleyerek ve bunları tartışarak öğrenciler için daha etkili ve farklılaştırılmış öğretim yöntemleri geliştirebilirler. Bununla birlikte, PÖT'ler öğretmenlerin mesleki gelişimini yalnızca bireysel olarak değil, kolektif bir şekilde ele alır, bu da okullarda daha güçlü bir öğrenme kültürünün oluşmasına katkıda bulunur. Bu tür iş birliği ortamları, öğretmenlerin yalnızca kendi sınıflarında değil, aynı zamanda okul çapında da pozitif değişimlere öncülük etmelerine yardımcı olur (Hord ve Hirsh, 2008).

Öğretmenler arasındaki iş birliği kültürünün geliştirilmesi, öğretmen öğrenmesini artırmayı hedefler ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmeye yönelik bir katkı sağlar (Greene, 2015). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirip öğrendikçe, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin de doğal olarak yükselmesi beklenir (Becenti, 2009).

PÖT modelinin uygulandığı okullarda öğrencilerin başarısız olması kabul edilemez; Öğrencilerin derslerdeki eksiklikleri ve yetersizlikleri tespit edilerek gerekli telafi eğitimleri hızla hayata geçirilmektedir (Dervişoğulları, 2014). Bu süreç, öğrenci öğrenmesinin sürekli olarak desteklenmesini sağlar ve bu tür toplulukların güçlü bir şekilde uygulandığı okullarda, öğrenci öğrenmesi çoğu zaman olumlu yönde etkilenir ve bu okullar öğrenen örgütler haline gelir (Cansoy, 2019). PÖT öğretmenlerin işbirliği yapmasına ve mesleki becerilerini geliştirmesine, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmesine olanak tanır ve bu tür topluluklarda öğretmenler, öğrenciyi doğrudan etkileyen, birbirlerinden geri bildirim alırken kendi sınıf uygulamalarını değerlendirme ve geliştirme fırsatına sahiptir (DuFour, 2004; Hord ve Hirsh, 2008).

Becenti'ye (2009) göre PÖT öğretmenlerin mesleki olarak gelişmeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirir. Ayrıca, Greene (2015) de öğretmenlerin sürekli öğrenme ve iş birliği içinde olmalarının, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirdiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin başarısızlıkları telafi edilerek, öğrenme eksiklikleri anında giderildiği için, bu tür bir yaklaşımla öğrenci başarısı sürekli olarak iyileşir. Bu süreç, okulun öğrenen bir organizma olmasını sağlar ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimi güçlendirir (Cansoy, 2019; Dervişoğulları, 2014).

Böylelikle, öğretmenlerin PÖT'ye katılımları öğrenci öğrenmesini geliştirmede kritik bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin kolektif çabayla mesleki gelişimlerini arttırdığı ve işbirliği içinde çalıştığı ortamlarda öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır. Bu bakımdan işbirliği ve deneyim paylaşımını sağlayan meslek toplulukları, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişiminin yanı sıra öğrencilerin öğrenme süreçlerini de geliştiren dinamikler yaratmaktadır (DuFour, 2004; Hord ve Hirsh, 2008). Bu tür toplulukların öğretmenlerin pedagojik becerilerinin yanı sıra sınıf yönetimine ve öğrencilerin ihtiyaçlarının daha etkili anlaşılmasına da katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır (Wahlstrom ve Louis, 2008). PÖT'ların etkililiği, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini geliştirmek için birbirleriyle etkileşime girmesine ve eğitimde daha sürdürülebilir gelişmelerin önünü açmasına olanak tanır (Greene, 2015).

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Lider-üye etkileşimi, sosyal ağlar ve öğretmenlerin iyi oluşları, profesyonel öğrenme toplulukları kavramları eğitim literatüründe sıkça ele alınmış ve farklı bağlamlarda araştırılmıştır. Her bir kavram, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve genel yaşam kaliteleri üzerinde etkili olan önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Ancak, bu kavramlar genellikle ayrı ayrı incelenmiş, aralarındaki etkileşim ve ortak etkiler üzerine daha sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır.

3.1. Lider-Üye Etkileşimi ile İlgili Çalışmalar

Graen ve Uhl-Bien (1995), Lider-Üye Etkileşimi (LÜE) teorisini kuramsal olarak derinleştirerek, bu yaklaşımın evrimsel sürecini sistematik biçimde açıklamışlardır. LÜE, liderin çalışanlarıyla kurduğu değişim ilişkilerinin niteliğine göre farklı gruplar (iç grup ve dış grup) oluştuğunu ve bu ilişkilerin liderlik sürecinde önemli rol oynadığını öne sürer. Yüksek kaliteli ilişkiler güven, karşılıklı destek ve bilgi paylaşımı ile karakterize edilirken, düşük kaliteli ilişkiler daha çok biçimsel görev alışverişiyle sınırlıdır. Bu bağlamda, yapılan araştırmalar güçlü lider-üye ilişkilerinin çalışanların iş performansı, örgütsel bağlılık ve iş doyumu üzerinde pozitif etkiler yarattığını göstermektedir (Graen & Uhl-Bien, 1995).

Dansereau, Graen ve Haga (1975), LÜE teorisini geliştirirken lider-üye etkileşimlerinin işyerindeki işbirliği, bilgi paylaşımı ve takım çalışması üzerindeki etkilerini vurgulamışlardır. Çalışmalarında, liderin altındaki bireylerle farklı düzeylerde ilişkiler kurduğunu ve bu ilişkilerin çalışanların performanslarını etkilediğini göstermişlerdir.

Liden, Sparrowe ve Wayne (1997) yaptıkları çalışmada, LÜE'in örgütlerdeki sosyal ağlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Onlar, güçlü LÜE ilişkilerinin, çalışanlar arasında daha güçlü sosyal bağlar kurmalarına ve iş yerindeki ilişkilerinin daha verimli hale gelmesine

olanak sağladığını öne sürmüşler. Bu çalışma, LÜE'in sadece bireysel etkileşimler değil, aynı zamanda sosyal ağlar ve işbirlikleri üzerinden de örgütsel verimlilik sağladığını göstermektedir.

Pillai ve Williams (2004), eğitim sektöründe LÜE'in öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki etkileşimler üzerindeki etkilerini incelemişler. Çalışma, lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin işbirliği düzeylerini ve katılım düzeylerini artırabileceğini göstermiştir. Güçlü LÜE ilişkileri ile öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına katılım oranlarının arttığı ve iş tatminlerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Eisenberger (1997), LÜE ilişkilerinin iyi oluş üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Güçlü lider-üye etkileşimlerinin, çalışanların iyi oluşlarını ve iş tatminlerini artırabileceğini bulmuşlardır. Çalışmada, liderlerin çalışanlarına gösterdiği ilgi ve destek ile çalışanların psikolojik sağlığı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışma, öğretmenlerin iyi oluşları açısından LÜE'in önemini vurgulamaktadır.

Kim ve Yang (2016), öğretmenlerin sosyal ağları ve LÜE ilişkileri arasındaki bağlantıyı incelemişlerdir. Çalışma, güçlü LÜE ilişkilerine sahip öğretmenlerin daha geniş ve daha güçlü sosyal ağlara sahip olduklarını, bu ağların öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarıyla etkileşimlerini artırdığını ve buna bağlı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin hızlandığını bulmuştur. Bu bulgular, eğitimde lider-üye etkileşiminin sadece bireysel performans değil, aynı zamanda sosyal bağlantılar ve kolektif bilgi paylaşımı açısından da önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Stewart ve Caddell (2018), lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin iyi oluşlarına etkisini araştırmışlardır. Çalışma, güçlü LÜE ilişkilerinin öğretmenlerin iş tatmini ve mesleki kimliklerini geliştirdiğini, bunun da öğretmenlerin ruhsal ve iyi oluşlarını doğrudan iyileştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, düşük kaliteli LÜE ilişkilerinin öğretmenlerin iş yerinde daha fazla stres yaşamasına ve tükenmişlik hislerine yol açabileceği sonucuna varılmıştır.

Santos ve Ferreira (2020), LÜE'in öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına katılımı ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmalarına göre, LÜE ilişkilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediği, ancak öğretmenlerin katılımını etkileyen bir diğer önemli faktörün okul kültürü ve liderlerin stratejik yönlendirmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, LÜE'in profesyonel öğrenme toplulukları ile ilişkisinin sadece bireysel bir etkileşim değil, okul düzeyinde bir strateji gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Garcia ve Martinez (2021), LÜE teorisinin eğitimdeki yeni gelişmelerini incelemiş ve özellikle öğretmenlerin sosyal ağlar üzerinden etkileşim kurmalarının öğrenme toplulukları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışma, öğretmenlerin sosyal ağlarda güçlü LÜE ilişkilerine sahip olduklarında, mesleki gelişim fırsatlarının daha fazla olduğunu ve aynı zamanda öğretmenler arasında daha yüksek düzeyde işbirliğinin teşvik edildiğini ortaya koymuştur. Garcia ve Martinez, sosyal ağların öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarıyla olan etkileşimlerini güçlendirdiğini ve lider-üye ilişkilerinin bu süreçte önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

Jones ve Tatum (2022), LÜE ve öğretmenlerin profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki etkileşimin daha derinlemesine incelendiği bir çalışma yapmışlardır. Çalışma, LÜE'in öğretmenlerin profesyonel ağlarındaki dinamikleri nasıl etkilediğini, öğretmenlerin kendilerini geliştirme fırsatlarını artırdığını ve profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmenlerin eğitimsel başarılarını nasıl dönüştürdüğünü göstermektedir. Jones ve Tatum, ayrıca bu süreçte liderlerin stratejik olarak öğretmenleri yönlendirmelerinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Johnson ve Nguyen (2023), LÜE teorisinin sosyal ağlar aracılığıyla öğretmenler arasındaki işbirliği üzerine etkilerini araştırmışlardır. Çalışmalarında, güçlü LÜE ilişkilerinin öğretmenlerin okulda birbirlerine daha fazla yardım etmelerini ve ortak projelerde yer almalarını sağladığını bulmuşlardır. Bu, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde daha hızlı ilerlemelerini ve öğrenci başarılarını artırmalarını sağlamaktadır.

Son yıllarda Türkiye'de okul liderliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimi konularında yapılan araştırmalar, lider-üye etkileşimi ile profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda, lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin mesleki tatmin ve iş doyumları üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmalar, bu ilişkilerin örgüt kültürünü şekillendirdiğini ve öğretmenlerin performansını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

"Lider-Üye Etkileşimi ve Çalışan Tutumları Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışma, lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki hazzı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Şahin, 2022). Çalışma, öğretmenlerin liderleriyle kurdukları sağlıklı etkileşimlerin iş doyumlarını artırdığını ve örgütsel bağlılıklarını güçlendirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, "Okullarda Lider-Üye Etkileşimi: Öğretmenlerin Profesyonel Haz ve İş Doyumu" başlıklı araştırma, lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin

içsel iş doyumu ile mesleki hazzını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur (Yıldız, 2023). Çalışma, lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını artırmada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

"Lider-Üye Etkileşimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları" adlı tez, lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırmada etkili bir faktör olduğunu göstermektedir (Akdoğan, 2022). Bu çalışma, lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgüt içindeki bağlılıklarını güçlendirdiği ve iş yerindeki ilişkileri iyileştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışma "Lider-Üye Etkileşimi ve Bireysel Performans: İşe Yönelik Motivasyonun Aracılık Rolü" ise lider-üye etkileşiminin bireysel performans üzerindeki etkisini inceleyerek, işe yönelik motivasyonun bu ilişkideki aracılık rolünü ortaya koymaktadır (Türk, 2022). Çalışma, lider-üye etkileşiminin bireysel performansı artırmada işe yönelik motivasyonun önemli bir aracılık rolü üstlendiğini vurgulamaktadır.

"Lider-Üye Etkileşimi ile Bireysel ve Örgütsel Sonuçlar Arasındaki İlişki" başlıklı bir başka araştırma ise, lider-üye etkileşiminin hem bireysel hem de örgütsel düzeyde olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Çetin, 2023). Bu çalışma, öğretmenlerin liderleriyle kurdukları etkili etkileşimlerin sadece bireysel düzeyde değil, örgütsel düzeyde de verimliliği artırdığını belirtmektedir.

Baker (2014), LÜE teorisinin eğitimdeki uygulamalarını derinlemesine incelemiş ve öğretmenlerin lider-üye etkileşimi üzerinden okuldaki profesyonel öğrenme topluluklarına nasıl katıldıklarını araştırmıştır. Bu çalışmada, güçlü LÜE ilişkilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediği, ancak bunun okul kültürüne ve okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına bağlı olduğu bulunmuştur. Baker, ayrıca okul yöneticilerinin derin LÜE ilişkileri kurarak, öğretmenlerin bilgi paylaşımını ve öğretme becerilerini artırabildiğini ortaya koymuştur.

Cansoy ve Parlar (2017), Türkiye'deki okullarda LÜE'in öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Onlar, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının, öğretmenlerin mesleki gelişimini doğrudan etkilediğini ve güçlü LÜE ilişkilerinin öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına daha aktif katılımlarını sağladığını belirtmişlerdir. Bu çalışma, okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimini nasıl yönlendirdiğini ve bu sürecin eğitimdeki başarısını nasıl artırdığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmalar, lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin iş doyumu, mesleki tatmin, örgütsel vatandaşlık ve bireysel performans gibi çeşitli alanlarda etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, lider-üye etkileşiminin profesyonel öğrenme topluluklarının etkinliğini artırma potansiyeline sahip olduğunu da ortaya koymaktadır. Türkiye'deki bu tür araştırmalar, eğitim yönetimi alanındaki literatüre önemli katkılarda bulunmakta ve okul liderlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme konusunda daha etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

3.2. Sosyal Ağlarla İlgili Çalışmalar

Sosyal ağların eğitimde öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine olan etkisi, uluslararası düzeyde geniş kapsamlı çalışmalara konu olmuştur.

Moolenaar ve Sleegers (2010), öğretmenlerin sosyal ağ bağlantılarının profesyonel öğrenme topluluklarındaki katılımı üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada, öğretmenlerin sosyal ağlar yoluyla daha fazla bilgi paylaşımı yaptığını ve bu durumun okullardaki mesleki öğrenme süreçlerini desteklediğini ortaya koymuştur. Araştırmada, güçlü sosyal bağlantılara sahip öğretmenlerin daha geniş öğrenme topluluklarına katılma olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Daly ve Finnigan (2012), sosyal ağların öğretmenler arası iş birliğini ve bilgi paylaşımını nasıl artırdığına dair bir çalışmada, sosyal ağ analizi yöntemlerini kullanarak öğretmenler arasındaki mesleki bağlantıların, öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları benimsemelerini ve sınıf ortamında yeni stratejiler denemelerini kolaylaştırdığını göstermiştir. Çalışma, sosyal ağların öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarında daha etkin rol oynamalarını sağladığını vurgulamıştır.

Spillane, Halverson ve Diamond (2001), liderlik teorisini sosyal ağ perspektifiyle ilişkilendirmiş ve okullardaki öğretmen liderliğinin sosyal ağ bağlantılarıyla güçlendirilebileceğini vurgulamıştır.

Hoppe ve Reinelt (2010), liderlerin sosyal ağlar aracılığıyla öğretmenler arasında köprüler kurduğunu ve bu bağlamda LÜE'in, bilgi paylaşımı ve grup dinamiklerinin iyileştirilmesine aracılık ettiğini göstermiştir.

Moolenaar, Daly ve Sleegers (2011), öğretmenlerin sosyal ağ bağlantılarının, liderlik rolleri üstlenme motivasyonunu artırdığını göstermiştir. Bu çalışma, sosyal ağların öğretmen liderliğini, iş birliğini ve kolektif karar alma süreçlerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Trust, Krutka ve Carpenter (2019), öğretmenlerin sosyal ağlar üzerinden oluşturdukları çevrimiçi profesyonel öğrenme topluluklarını inceleyen çalışmalarında, bu tür ağların öğretmenler arasında sürekli öğrenme ve iş birliği sağladığını ortaya koymuştur. Çalışma, öğretmenlerin sosyal ağlar üzerinden meslektaşlarıyla bağlantıda kalmasının, öğretim becerilerini geliştirmelerine ve yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerine katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Kelly ve Antonio (2020), sosyal ağların öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerindeki rolünü derinlemesine ele almış ve sosyal ağların öğretmenler için bir mesleki gelişim kaynağı olarak işlev gördüğünü vurgulamıştır. Çalışma, sosyal ağların öğretmenlerin sadece meslektaşlarıyla değil, aynı zamanda veliler ve eğitim liderleriyle de etkili iletişim kurmasını sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, bu bağlantıların öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirdiği ve öğrenci başarılarına doğrudan katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Bu uluslararası çalışmalar, sosyal ağların öğretmenlerin bilgi paylaşımını, meslektaş iş birliğini ve pedagojik gelişimlerini destekleyen güçlü bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye'de sosyal ağların eğitim bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine etkisi üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin bilgi paylaşımı, iş birliği ve mesleki öğrenme topluluklarına algılarını anlamada önemli katkılar sağlamıştır. Bu çalışmalar, sosyal ağların öğretmenlerin mesleki yaşamlarına olan etkilerini yerel bağlamda ele alarak, kültürel ve kurumsal dinamiklere ışık tutmaktadır.

Aydın ve Taşdan (2013), Türkiye'deki öğretmenler arasında sosyal ağların kullanımını inceleyen bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki iş birliği oluşturma sürecinde sosyal ağlardan yoğun bir şekilde faydalandıklarını belirtmiştir. Çalışmada, sosyal ağlar üzerinden yapılan etkileşimlerin, öğretmenlerin mesleki dayanışma duygularını güçlendirdiği ve öğretim yöntemlerini zenginleştirdiği vurgulanmıştır. Ayrıca, sosyal ağların öğretmenler arasında bilgi paylaşımını hızlandırdığı ve yenilikçi fikirlerin daha kolay yayılmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik ve Kasapoğlu (2014), sosyal ağların Türk eğitim sistemi bağlamında lider-üye ilişkileri ve öğretmenlerin iş tatmini üzerindeki etkilerini analiz etmiş ve sosyal bağların

öğretmenlerin işyerindeki dayanışma ve psikolojik rahatlık hissini güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Karakaya ve Yılmaz (2016), sosyal ağların öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına katılımı üzerindeki etkilerini incelemiş ve sosyal ağların öğretmenlerin mesleki kimliklerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, sosyal ağları aktif kullanan öğretmenlerin daha fazla meslektaş etkileşimi sağladığı ve bu etkileşimlerin onların mesleki öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, bu çalışmada sosyal ağların, öğretmenler arasında güven ve dayanışmayı artıran bir araç olduğu belirtilmiştir.

Çelik ve Çetin (2018), sosyal ağların öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına etkisini araştırmış ve öğretmenlerin sosyal ağlar üzerinden meslektaşlarıyla kurdukları bağlantıların, motivasyonlarını artırdığını ve profesyonel öğrenme topluluklarına daha aktif bir şekilde katılım göstermelerini sağladığını ortaya koymuştur. Çalışmada, özellikle lider-üye ilişkilerinin güçlü olduğu okullarda sosyal ağların etkisinin daha belirgin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş ve Aslan (2020), sosyal ağların öğretmenlerin iş birliği süreçlerine olan etkisini ele alan bir çalışmada, sosyal ağların öğretmenlerin bilgi paylaşımını artırarak ortak projelerde yer almalarını teşvik ettiğini göstermiştir. Çalışmada, sosyal ağlar üzerinden yapılan etkileşimlerin, öğretmenlerin mesleki dayanışmalarını ve iş birliği kapasitelerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal ağlar üzerinden meslektaşlarının deneyimlerinden faydalanarak kendi öğretim uygulamalarını geliştirdikleri belirtilmiştir.

Demirtaş ve Yılmaz (2021), sosyal ağların LÜE ilişkisi ile öğretmenlerin iş yükü algısı üzerindeki etkisini araştırmış ve sosyal destek mekanizmalarının öğretmenlerin stres seviyelerini azaltarak iyi oluşlarına katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Er ve Çalık'ın (2021) çalışması, ilkokul öğretmenlerinin sosyal ağ eğilimleri ile okulların sosyal ağ yapısına yönelik algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, sosyal ağ eğilimleri yüksek olan öğretmenlerin meslektaşlarıyla daha güçlü iletişim kurduklarını ve bilgi paylaşımında daha etkin olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu öğretmenlerin okulun sosyal ağ yapısını daha destekleyici ve dayanışmacı olarak algılama eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Çalışma, sosyal ağların, öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif bağlamda işbirliğini ve dayanışmayı artırmada önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Güven ve Uysal (2022), sosyal ağların öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerindeki rolünü inceleyen bir çalışmada, sosyal ağların öğretmenler için mesleki destek kaynağı olarak işlev gördüğünü ve bilgi paylaşımını artırdığını vurgulamışlardır. Araştırma, sosyal ağlar aracılığıyla kurulan meslektaş ilişkilerinin, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırdığını ve profesyonel öğrenme topluluklarına algı oranlarını yükselttiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, çalışmada, sosyal ağların öğretmenler arasında iş birliğini teşvik eden önemli bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmalar, Türkiye'de sosyal ağların öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerindeki rolünü ve profesyonel öğrenme topluluklarına olan etkilerini ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır.

3.3. Öğretmenlerin İyi Oluşlarıyla İlgili Çalışmalar

Öğretmenlerin iyi oluşları (well-being), eğitim ortamlarında öğretmenlerin duygusal, fiziksel ve mesleki tatminlerini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin iyi oluşlarının, öğrencilerin başarısı ve okulun genel performansı üzerinde kritik bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Literatürde, öğretmenlerin iyi oluşları üzerine yapılan çalışmalar genellikle iş ortamındaki mutluluk, tatmin ve iş performansına odaklanmaktadır. Diener ve Seligman (2002) tarafından yapılan bir çalışma, bireylerin iş ortamındaki mutluluk düzeylerinin, üretkenlik ve iş performansı ile doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim bağlamında ise Klassen ve Chiu (2010), öğretmenlerin iş yükü ve tükenmişlik düzeylerinin iyi oluşlarını olumsuz etkilediğini, bunun da öğretim kalitesine yansıdığını tespit etmiştir. Ford ve Collie (2018) ise öğretmenlerin duygusal iyi oluşlarının, mesleki bağlılık ve sınıf yönetimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamış ve sosyal destek ile güçlü lider-üye ilişkilerinin öğretmenlerin stres seviyelerini düşürüp, iyi oluşlarını artırdığını belirtmiştir.

Collie (2013), öğretmen-öğrenci etkileşimleri ve okul ikliminin öğretmen iyi oluşu üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında olumlu okul iklimlerinin ve öğrencilere yönelik destekleyici ilişkilerin, öğretmen iyi oluşunu teşvik eden ana unsurlar olduğuna dikkat çekmiştir. Bu araştırma, öğretmenlerin zihinsel sağlıklarını ve iş tatminlerini artırmaya yönelik okul politikaları ve mesleki gelişim programları için önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Acton ve Glasgow (2015) tarafından yapılan literatür taraması, öğretmenlerin iyi oluşunun, iş stresinden, tükenmişlikten ve sosyal destekten nasıl etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin işlerinde başarılı olabilmeleri için destek ve iş tatmininin önemli faktörler olduğunu vurgulamaktadır.

Aelterman (2007) geliştirdiği ölçek, öğretmenlerin iyi oluşunu ölçmeye yönelik önemli bir araç olmuştur. Bu çalışmada, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yaşamlarında dengesizlik durumunun, iyi oluşlarını nasıl olumsuz etkileyebileceği araştırılmıştır.

Aliyev ve Rasulova (2022) ise Özbekistan'daki öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin, öğretmenlerin iyi oluşlarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Bu çalışmada, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin iyilik hali üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği sonucuna varılmıştır.

Bakker (2007), iş yerindeki tükenmişlik ve işe bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyerek, iş yerindeki stresin ve motivasyonun öğretmenlerin iyi oluşu üzerindeki etkilerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışma, öğretmenlerin işyerindeki duygusal zorluklarla başa çıkabilme yeteneklerini artırmanın önemini vurgulamaktadır.

Keyes (2002) tarafından geliştirilen model, psikolojik sağlığın sıfırdan mükemmele kadar bir spektrumda değerlendirilebileceğini öne sürerek, öğretmenlerin iyi oluşlarını daha dinamik bir şekilde analiz etmeyi mümkün kılmaktadır. Bu model, öğretmenlerin ruh sağlığını değerlendirirken daha kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır.

Schimmack (2002), kültürel ve kişilik faktörlerinin bireylerin öznel iyilik halleri üzerindeki etkilerini inceleyerek, öğretmenlerin iyi oluşlarının farklı kültürel bağlamlarda nasıl şekillendiğini ele almışlardır. Bu araştırma, öğretmenlerin iyi oluşlarını değerlendiren çalışmaların kültürel çeşitliliği dikkate alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Zembylas ve Papanastasiou (2006), sosyal destek mekanizmalarının öğretmenlerin duygusal iyi oluşlarını geliştirdiğini ve okul ortamındaki etkileşimlerin daha pozitif hale gelmesine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Türkiye'de yapılan araştırmalar, öğretmenlerin iyi oluşlarının hem bireysel hem de kurumsal faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Gündoğdu ve Yavuz (2012), öğretmenlerin duygusal iyi oluşlarının, iş doyumları ve mesleki bağlılıklarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışma, öğretmenlerin okul liderleriyle kurdukları pozitif ilişkilerin, mesleki motivasyonlarını ve iş memnuniyetlerini artırdığını tespit etmiştir. Çapri

ve Gündüz (2016) ise öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin, liderlik stilleri ve okul atmosferi ile olan ilişkisini inceleyerek, destekleyici liderlik tarzlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azalttığını ve psikolojik dayanıklılıklarını artırdığını bulmuşlardır.

Ural ve Aksoy (2016), öğretmenlerin yüksek moral seviyelerinin okul liderleri tarafından sağlanan destekle pekiştiğini ve bu moral düzeylerinin öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını artırarak daha verimli çalışmalarına katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu bulgular, lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin moralini, dolayısıyla genel iyi oluş seviyelerini nasıl şekillendirdiği ve profesyonel öğrenme topluluklarıyla olan etkileşimlerini nasıl derinleştirdiği konusunda önemli bir perspektif sunmaktadır.

Erdogan ve Bauer (2014), yoğun ve etkili lider-üye ilişkilerinin öğretmenlerin stres seviyelerini azalttığını ve mesleki tatminlerini artırdığını bulmuşlardır.

Çalışmalarda, öğretmenlerin iyi oluşları, hem bireysel hem de okul düzeyinde birçok faktörden etkilendiği belirtirmektedir. Bu faktörler arasında lider-üye etkileşimleri, sosyal ağlar ve okul atmosferi önemli bir rol oynadığı gösterilmektedir.

3.4. Profesyonel Öğrenme Topluluklarıyla İlgili Çalışmalar

Profesyonel Öğrenme Toplulukları ile ilgili yapılan çalışmalar, bu yapının eğitimde mesleki gelişim ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Profesyonel öğrenme toplulukları ile ilgili gerçekleştirilen gerek teorik gerekse uygulamalı çalışmaların sonuçları, araştırmacılar, politika yapıcılar ve uygulamacılar tarafından kabul görmüş ve yerel çalışmalar, uluslararası niteliğe dönüşmüştür (Özdemir, S., & Öğdem, Z. (2021).

Vescio, Ross ve Adams (2008) tarafından gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışması, PÖT'lerin öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirdiğini ve bu gelişimin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaştığı bir ortamda, sınıf içi uygulamalarının daha verimli hale geldiğini ortaya koymuştur.

Stoll ve Louis (2007), PÖT'lerin okul kültürüne etkilerini incelemiş ve bu toplulukların, öğretmenlerin daha fazla işbirliği yapmasını, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmesini ve yenilikçi yaklaşımlar benimsemesini sağladığını belirtmiştir. Ancak, yazarlar, liderlik desteği olmadan PÖT'lerin sürdürülebilirliğinin zor olacağını ifade etmişlerdir.

Hord (1997) tarafından yapılan çalışmada, etkili bir PÖT'nin temel unsurları olan ortak vizyon, güven ortamı ve işbirliği kültürü ele alınmıştır. Hord, bu unsurların toplulukların başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Bolam ve arkadaşları (2005), İngiltere'de gerçekleştirdikleri bir çalışmada, PÖT'lerin öğretmenlerin mesleki gelişimine sağladığı katkıları değerlendirmiştir. Çalışma, güçlü liderlik ve yeterli zaman tahsis edilmesinin PÖT'lerin başarısında belirleyici faktörler olduğunu göstermiştir.

Stoll ve diğerleri (2006), PÖT'lerin uygulama sürecindeki zorlukları incelemiş ve zaman eksikliği, işbirliği alışkanlığının olmaması ve destekleyici liderlik eksikliğini temel sorunlar olarak tespit etmiştir. Çalışma, bu zorlukların giderilmesi durumunda PÖT'lerin eğitim sistemine önemli katkılar sağlayabileceğini vurgulamıştır.

Bu çalışmaların genel olarak PÖT'lerin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediği, öğrenci başarısını artırdığı ve okul kültürünü dönüştürdüğünü ortaya koyduğu söylenebilir. Ancak, sürdürülebilirlik ve etkili uygulama için liderlik desteği ve uygun bir yapılandırmanın gerekliliği literatürde sıklıkla vurgulanmıştır.

Harris ve Jones (2010), liderlerin öğretmenler arası işbirliğini teşvik etme, topluluk içinde destekleyici bir ortam yaratma ve süreçleri kolaylaştırma rolüne dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, Bolam ve arkadaşları (2005), PÖT'lerin başarısının kültürel ve bağlamsal faktörlere bağlı olduğunu ifade etmiştir.

PÖT üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin mesleki gelişiminde ve sınıf içi uygulamalarında önemli faydalar sağladığını göstermektedir. Özer ve Çelik'in (2024) araştırması, PÖT'lerin öğretmenlerin sosyalleşme, öz güven artışı ve paylaşımcılık gibi kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu toplulukların öğretmenlerin mesleki yalnızlıklarını azalttığı ve kolektif öğrenme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Güzelergene'nin (2023) eylem araştırması, kültürel değerlere duyarlı eğitimde profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmenlerin kültürel farkındalıklarını artırdığını ve sınıf içi uygulamalarında olumlu değişiklikler sağladığını göstermektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olacak bir model önerisi sunmaktadır. Ayrıca, Gamage ve Whiting'in (2021) çalışması, çevrimiçi öğrenme ortamlarında toplulukların oluşturulmasının, katılımcıların aidiyet duygusunu ve akran etkileşimlerini artırarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, PÖT'lerin dijital platformlarda da etkili bir şekilde

uygulanabileceğini göstermektedir. Bu çalışmalar, PÖT'lerin öğretmenlerin mesleki gelişiminde, kültürel farkındalıklarının artırılmasında ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal öğrenmenin desteklenmesinde önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Son yıllarda, farklı coğrafyalarda yapılan çalışmalar, PÖT'lerin çeşitli faydalarını ve uygulama biçimlerini detaylı şekilde incelemiştir. Zhou ve Li (2023) tarafından yapılan bir araştırma, Asya ülkelerindeki PÖT uygulamalarının öğretmenlerin kolektif problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve öğrenci başarılarını artırdığını göstermiştir. Özellikle STEM alanlarında çalışan öğretmenlerin, PÖT'lerden daha fazla faydalandığı ve bu toplulukların öğrencilerin başarılarına doğrudan katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu bulgu, PÖT'lerin disiplinler arası iş birliğini teşvik etme gücünü vurgulamaktadır.

Williams ve kolegeleri (2022) ise Kanada'da yapılan bir çalışmada, PÖT'lerin okul liderleriyle öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirdiğini ve eğitim politikalarının daha etkin bir şekilde uygulanmasına olanak sağladığını ifade etmiştir. Çalışmada, okul liderlerinin PÖT'lere katılımının sürdürülebilirlik açısından kritik olduğu ve bu tür toplulukların eğitimde daha derinlemesine değişiklikler yaratmada önemli bir rol oynadığına dikkat çekilmiştir.

Park ve Kim (2023) tarafından Kore'de yapılan bir eylem araştırmasında, PÖT'lerin öğretmenlerin ders planlama süreçlerinde iş birliğini artırdığı ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin benimsenmesini sağladığı gözlemlenmiştir. Bu araştırma ayrıca, dijital araçların PÖT içinde öğretmenler tarafından daha etkin bir şekilde kullanıldığını ve öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlama süreçlerinin hızlandığını ortaya koymuştur.

ABD'de gerçekleştirilen Smith ve Brown (2022) çalışması ise düşük gelirli bölgelerde öğretmenlerin motivasyonunu artıran PÖT uygulamalarının, öğretmenlerin tükenmişlik hissini azalttığını ve bir destek ağı oluşturarak öğretmenlerin mesleki tatminini artırdığını göstermiştir. Çalışma, bu bölgelerdeki öğretmenler için PÖT'lerin kritik bir destek sistemi görevi gördüğünü vurgulamaktadır.

Ahmed ve Khan (2023) tarafından Pakistan'da yapılan araştırma, PÖT'lerin öğretmenler arasında daha fazla kültürel anlayış geliştirilmesine olanak tanıdığını ve bu toplulukların daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, PÖT'lerin kültürel çeşitliliği kucaklayan ve öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlayan bir platform sunduğunu belirtmektedir.

Hargraves ve Dweck (2024) tarafından yapılan İngiltere'deki bir araştırma, PÖT'lerin öğretmenlerde büyüme odaklı bir zihniyet geliştirdiğini ve bunun, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yansıdığını bulmuştur. Çalışma, PÖT'lerin öğretmenlerin mesleki gelişiminde psikolojik bir etki yarattığını ve öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin, öğrencilerin başarısını doğrudan etkileyebileceğini vurgulamaktadır.

De Groot ve Van der Velden (2022) tarafından Hollanda'da gerçekleştirilen bir araştırma, PÖT'lerin okullarda inovasyonu teşvik ettiğini ve öğretmenlerin yeni pedagojik yaklaşımlar geliştirmelerine olanak sağladığını göstermiştir. Bu çalışma, PÖT'lerin eğitimde daha deneysel ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı desteklediğini ve öğretmenlerin daha yaratıcı öğretim yöntemleri geliştirmelerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmalar, PÖT'lerin öğretmenlerin profesyonel öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ve eğitimdeki dönüşümü desteklediğini açıkça göstermektedir. Hem mesleki hem de psikolojik faydalar sağlayan PÖT'ler, öğretmenlerin eğitimde yenilikçi yöntemler geliştirmelerine, öğrenci başarısını artırmalarına ve daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmalarına olanak tanımaktadır.

Türkiye'de PÖT üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermiş ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katkı sağladığına dair önemli bulgular ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar, öğretmenlerin iş birliği yapma, meslektaşlarından öğrenme ve eğitimde yenilikçi uygulamaları benimseme süreçlerine odaklanmıştır.

Demir ve Akın (2022) tarafından yapılan araştırma, Türkiye'deki ortaöğretim öğretmenlerinin PÖT uygulamalarına yönelik algılarını incelemiştir. Çalışma, PÖT'lerin öğretmenler arasında iş birliğini artırdığı ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ancak, öğretmenlerin bu toplulukları sürdürebilmelerinin lider desteği ve okul yönetiminin teşvikine bağlı olduğu belirtilmiştir.

Yılmaz ve Şahin (2021), İstanbul'daki ilkokullarda yürüttükleri araştırmada PÖT'lerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini değerlendirmiştir. Araştırma bulguları, özellikle matematik ve fen bilimleri derslerinde PÖT uygulamalarının öğrencilerin başarılarını artırdığını ve öğretmenlerin daha yaratıcı öğretim yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir.

Kurt ve Kaya (2023) ise kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin PÖT deneyimlerini ele almıştır. Bu araştırma, kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin PÖT'leri bir dayanışma ağı olarak

gördüklerini ve mesleki yalnızlıklarını azalttığını ortaya koymuştur. Ancak, bu toplulukların daha etkili olabilmesi için kurumsal destek eksikliğinin giderilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Gök ve Arslan (2023) tarafından yapılan çalışmada, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin PÖT'leri yenilikçi fikir alışverişi ve meslek odaklı projelerin uygulanması açısından önemli bir platform olarak gördükleri belirtilmiştir. Araştırma, PÖT'lerin bu tür okullarda hem öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirdiğini hem de öğrencilerin sektörel yeterliliklerini artırdığını göstermiştir.

Erdem ve Yıldız (2022) ise PÖT'lerin öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerini artırdığını ve meslektaşlar arası etkileşimi güçlendirdiğini vurgulamıştır. Çalışmada, PÖT uygulamalarının genellikle bireysel çabalara dayandığı ve kurumsal düzeyde desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Çelik ve Aydın (2023) tarafından üniversite-okul iş birliği bağlamında yapılan çalışmada, PÖT modellerinin öğretmen adaylarının mesleki deneyimlerini zenginleştirdiği ortaya konmuştur. Araştırma, PÖT'lerin teorik bilgilerin pratiğe aktarılmasında önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

Toprak ve Çetinkaya (2021) tarafından özel okullarda gerçekleştirilen çalışmada ise, PÖT uygulamalarının bu kurumlarda daha kurumsal bir yapıya sahip olduğu ve öğretmenlerin mesleki rekabetini olumlu bir iş birliğine dönüştürdüğü belirtilmiştir.

Türkiye'deki bu çalışmalar, PÖT'lerin öğretmenlerin mesleki gelişimine, sınıf içi uygulamalara ve öğrencilerin akademik başarılarına önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Ancak, toplulukların daha sürdürülebilir ve etkili hale gelmesi için liderlik desteği, kaynak erişimi ve kurumsal yapıların geliştirilmesi gerekliliği sıkça vurgulanmıştır.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde yararlanmış istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler yer almıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Eğitim bilimlerinde karmaşık yapılar arasındaki ilişkileri çözümlemek amacıyla geliştirilen nicel modeller, kuramsal varsayımların ampirik verilerle test edilmesini mümkün kılmaktadır (Yıldız, Demir & Gelbal, 2022). Bu araştırmada da lider-üye etkileşimi, sosyal ağ eğilimleri, öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri ve profesyonel öğrenme topluluklarına algılarını açıklamaya yönelik kapsamlı bir nicel model geliştirilmiştir. Model, çok değişkenli istatistiksel analizlerin uygulanmasına olanak tanıyan yapısıyla sosyal bilim araştırmalarında sıkça tercih edilen ilişisel tarama desenine dayandırılmıştır (Yurt, 2024). Nicel desenin sağladığı sistematik ölçüm, değişkenler arasındaki ilişkileri nesnel biçimde ortaya koymayı kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda araştırma modeli, yapısal eşitlik modellemesi ile detaylandırılmıştır. Araştırmanın modeli, çok değişkenli yapılar arası yönlü ilişkilerin analiz edilmesini amaçlayan bir yapı sunmaktadır. Şekil 1.1'de şematik olarak sunulmuş olan model, dört temel değişken etrafında kurgulanmıştır: Lider-Üye Etkileşimi (LMX), Sosyal Ağ Eğilimleri, Öğretmenlerin İyi Oluşu ve Profesyonel Öğrenme Topluluğu. Bu değişkenler, hem doğrudan hem de dolaylı yollarla birbirine bağlanarak ilişkisel bir bütünlük içinde ele alınmıştır. Modelin bu yapısı, değişkenler arasında aracılık ilişkilerinin test edilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, karmaşık yapılar arası etkileşimlerin görselleştirilmesi de teorik bütünlüğü artırmaktadır (Karagöz, Bircan & Beğen, 2016).

Şekil 4.1. Araştırmanın modeli

Modeldeki dışsal değişkeni oluşturan Lider-Üye Etkileşimi (LMX), dört alt boyut ile temsil edilmiştir: sadakat (loyalty), duygusal yakınlık (affect), profesyonel saygı (professional respect) ve katkı (contribution). Bu boyutlar, lider ile öğretmen arasındaki etkileşimin kalitesini yansıtan temel bileşenler olarak modellenmiştir. LMX, hem sosyal ağ yapısına hem de doğrudan profesyonel öğrenme topluluğuna etkide bulunarak modelin merkezinde yer almaktadır. Bu yapı, örgütsel bağlamda ilişkilerin niteliğinin öğretmen davranışlarına etkisini açıklamaktadır (Şekil 1.1).

LMX'in doğrudan etkide bulunduğu ikinci temel yapı ise Sosyal Ağ Eğilimleridir. Sosyal ağlar, bireylerin kurum içindeki ilişki kurma istekleri, bilgi kaynağı olarak görülme düzeyleri ve ilişkiyi değerlendirme biçimleri üzerinden modellenmiştir. Bu bağlamda sosyal ağ yapısı, "Bağlantı kurmaya isteklilik", "kaynak olarak görülme" ve "ilişkiyi değerlendirme" alt boyutlarıyla temsil edilmiştir. LMX ile sosyal ağlar arasında kurulan ilişki, liderin öğretmenlerle geliştirdiği kaliteli etkileşimlerin, öğretmenlerin sosyal çevreyle olan bağlarını nasıl etkilediğini açıklamaktadır.

Modelin en üst yapısal sonuç değişkeni olan Öğretmenlerin İyi Oluşu (Well-Being) ise üç temel boyutta ele alınmıştır: iş yükü kaynaklı iyi oluş (work load well-being), örgütsel iyi oluş (organizational well-being) ve öğrenciyle etkileşimden doğan iyi oluş (student interaction well-being). Bu yapı, öğretmenin bireysel ve mesleki yaşamındaki tatmin düzeylerini yansıtmaktadır. LMX'in öğretmen iyi oluşuna doğrudan etkisi, örgüt içinde liderle kurulan ilişkinin öğretmenin iyi oluşu üzerindeki belirleyiciliğini göstermektedir (Şekil 1.1).

Modelde yer alan bir diğer temel yapı olan Profesyonel Öğrenme Topluluğu (Professional Learning Community), öğretmenlerin okul içi işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerine katılım düzeylerini temsil etmektedir. Bu yapı, yedi alt boyutla modellenmiştir: destekleyici yapılar, destekleyici ilişkiler, paylaşılan liderlik, destekleyici liderlik, paylaşılan değerler, ortak vizyon ve kolektif öğrenmenin uygulamaya yansıması. Bu çok katmanlı yapı, öğretmenlerin birlikte öğrenme, gelişme ve karar alma süreçlerine aktif olarak katılma eğilimlerini analiz etmektedir. Öğrenme topluluğuna etki eden değişkenlerin çokluğu, örgütsel gelişimin çok boyutlu yapısını da ortaya koymaktadır.

Modelde hem LMX'in hem de sosyal ağların, profesyonel öğrenme topluluğu yapısına doğrudan etkisi tanımlanmıştır. Bu durum, liderlik kalitesinin ve sosyal etkileşim yoğunluğunun, öğretmenlerin kolektif öğrenmeye katılımını doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir. Sosyal ağların profesyonel öğrenme toplulukları üzerindeki bu etkisi, örgüt içi bilgi paylaşımı, dayanışma ve kolektif iş yapma kültürünün sosyal sermayeyle ilişkisini yansıtmaktadır. LMX'ten sosyal ağlara, oradan öğrenme topluluğuna uzanan bu yol, modeldeki aracılık etkilerini göstermektedir. Yapıların bu şekilde birbirine bağlı olması, ilişkilerin doğrusal değil, çok yönlü olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın modelinde ayrıca, sosyal ağların öğretmen iyi oluşu üzerindeki dolaylı etkisi de kurgulanmıştır. Bu yapı sayesinde sosyal çevreye katılımın öğretmenlerin bireysel iyi oluş düzeyini nasıl etkileyebileceği test edilmiştir. Özellikle meslektaşlar arası bilgi akışı, destek görme ve aidiyet hissi gibi unsurların, iyi oluş üzerinde anlamlı etkiler yarattığı varsayılmıştır. Sosyal ağların bu etkisi, bireyler arası etkileşimlerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir.

Modelin görsel temsili olan Şekil 11, bu karmaşık yapılar arası ilişkileri açık ve sistematik biçimde sergilemektedir. Gözlenen değişkenler ve gizil yapılar arasındaki yönlü oklar, etkilerin istatistiksel olarak test edilebilir olduğunu göstermektedir. Her bir yapıdan çıkan oklar, hem doğrudan hem de dolaylı etkilerin analiz edilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, her bir yapı altında yer alan alt boyutlar, çok boyutlu kavramların nasıl ölçüldüğünü de ortaya koymaktadır.

4.2. Evren ve Örneklem

Öğretmenlerin algılarına göre, okulda lider-üye etkileşimi, sosyal ağ eğilimleri ve öğretmen iyi oluşları ile profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçeleri olan Çankaya, Yenimahalle, Mamak ve Altındağ'da bulunan resmi devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre bu ilçelerde toplam 112 resmi ortaokul bulunmakta ve bu okullarda yaklaşık 33.000 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2024). Ankara, Türkiye'nin başkenti ve eğitim politikalarının merkezi olması sebebiyle, kamu okullarındaki örgütsel yapıları, öğretmen profillerini ve yönetsel ilişkileri yansıtma bakımından yüksek temsil gücüne sahip bir örneklem alanı olarak tercih edilmiştir. Ankara, Türkiye'nin başkenti ve eğitim politikalarının merkezi olması sebebiyle,

kamu okullarındaki örgütsel yapıları, öğretmen profillerini ve yönetsel ilişkileri yansıtma bakımından yüksek temsil gücüne sahip bir örneklem alanı olarak tercih edilmiştir. Ortaokullar, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin, liderlik ilişkilerinin ve sosyal etkileşimlerin yoğun olarak yaşandığı eğitim kademesi olması sebebiyle çalışmanın odak noktası olarak seçilmiştir (Demirtaş & Öztürk, 2021).

Araştırmada, evreni istatistiksel olarak temsil etme amacıyla random (seçkisiz) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, örneklemin evrendeki bireyleri yansıtma olasılığını artırması ve önyargıyı azaltması nedeniyle sosyal bilimlerde sıkça tercih edilmektedir (Balcı, 2018;). Çalışma kapsamında toplam 42 ortaokulda 560 öğretmene ulaşılmıştır. Bu örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyi ve %5 hata payı dikkate alındığında, geniş evreni temsil etmede yeterli görülmekte ve Türkiye'de eğitim alanında yapılan benzer nitelikteki araştırmalarla da örtüşmektedir (Çepni, 2017; Büyüköztürk, 2014).

Örneklem grubunun demografik özellikleri (*cinsiyet, kıdem yılı, branş, ders yükü, görev süresi vb.)* bakımından evreni yansıtacak şekilde çeşitlilik göstermesi, araştırmanın genellenebilirliğini ve iç geçerliliğini artırmaktadır.

Tablo 4.1
Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Sosyo-demografik özellikler		Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	395	70,5
	Erkek	165	29,5
Eğitim durumu	Lisans	453	80,9
	Lisans üstü	107	19,1
Kıdem yılı	1-9 yıl	77	13,8
	10-19 yıl	208	37,1
	20 yıl ve üzeri	275	49,1
Ders yükü	1-20 saat	224	40,0
	21-40 saat	336	60,0
	Ort.±S.S. (Min.-Max.)	21,64±6,05 (1-40)	
Yöneticilik deneyimi	Evet	113	20,2
	Hayır	447	79,8
Görev süresi	0-5 yıl	237	42,3
	6-10 yıl	192	34,3
	11 yıl ve üzeri	131	23,4
	Ort.±S.S. (Min.-Max.)	7,21±5,21 (1-45)	
Projede görev alma	Evet	375	67,0
	Hayır	185	33,0
Proje türü	Yok	185	33,0
	Avrupa Birliği	40	7,1
	Tübitak	106	18,9
	Milli Eğitim Bakanlığı	25	4,5
	Belediye	23	4,1
	Okul çapında gerçekleştirilen projeler	46	8,2
	Diğer	23	4,1
	birden fazla proje türünde yer alanlar	112	20,0
Sınıftaki öğrenci sayısı	29 ve altı	277	49,5
	30 ve üzeri	283	50,5
	Ort.±S.S. (Min.-Max.)	27,22±6,77 (0-40)	
Göçmen öğrenci durumu	Evet	304	54,3
	Hayır	256	45,7
Göçmen öğrenci sayısı	Ort.±S.S. (Min.-Max.)	1,62±0,74 (1-5)	
Öğretmen sayısı	Ort.±S.S. (Min.-Max.)	56,52±15,38 (20-117)	
Öğrenci sayısı	Ort.±S.S. (Min.-Max.)	812,53±225,23 (279-1500)	
	Toplam	560	100

Ort.: Ortalama, S.S.: Standart sapma, Min.: Minimum, Max.: Maksimum.

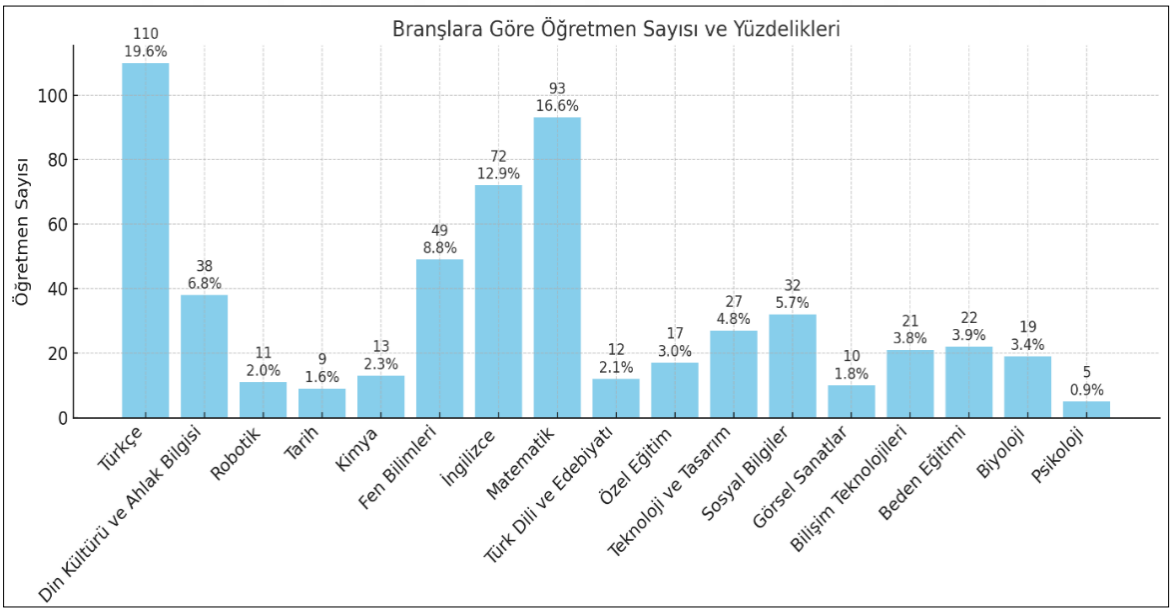
Çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin sosyo-demografik özelliklerine ait bulgular Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Öğretmenlerin %70,5'i kadın, %29,5'i erkeklerden oluşmaktadır. Eğitim durumları incelendiğinde, öğretmenlerin %80,9'unun lisans mezunu, %19,1'inin ise lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Kıdem yılı açısından, %49,1'i 20 yıl ve üzeri tecrübeye sahipken,

%37,1'i 10-19 yıl, %13,8'i ise 1-9 yıl aralığında kıdeme sahiptir. Ders yükü açısından, öğretmenlerin %40'ı haftalık 1-20 saat, %60'ı ise 21-40 saat aralığında ders vermektedir (ortalama 21,64 saat).

Yöneticilik deneyimi bulunan öğretmenler %20,2 oranında olup, %79,8'i yöneticilik yapmamıştır. Görev süresi incelendiğinde, öğretmenlerin %42,3'ü 0-5 yıl, %34,3'ü 6-10 yıl, %23,4'ü ise 11 yıl ve üzeri süredir görev yapmaktadır (ortalama 7,21 yıl). Projelerde görev alma oranı %67,0 olup, %33,0'ü projelere katılmamıştır. Proje türü açısından, en yaygın olarak TÜBİTAK projelerinde (%18,9) yer alınmıştır, bunu Avrupa Birliği projeleri (%7,1), okul çapında gerçekleştirilen projeler (%8,2) ve diğer projeler takip etmektedir. Birden fazla projede görev alanların oranı ise %20,0'dir.

Sınıflardaki öğrenci sayısı ortalama 27,22 olup, sınıfların %49,5'i 29 ve altı, %50,5'i ise 30 ve üzeri öğrenciye sahiptir. Öğretmenlerin %54,3'ü göçmen öğrencilere sahip sınıflarda görev yapmaktadır ve sınıf başına düşen göçmen öğrenci sayısı ortalama 1,62'dir. Okullardaki öğretmen sayısı ortalama 56,52 arasında değişirken, öğrenci sayısı ortalama 812,53 arasında değişmektedir.



Şekil 4.1. Branşlara göre öğretmen sayıları ve yüzdelik dağılımları

Şekil 4.1, branşlara göre öğretmen sayıları ve yüzdelik dağılımları gösterilmektedir. Türkçe branşı, 110 öğretmen ile toplamın %19,6'sını oluşturarak en yüksek öğretmen sayısına

sahiptir. Bunu sırasıyla Matematik (%16,6) ve İngilizce (%12,9) branşları takip etmektedir. Fen Bilimleri (%8,8) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (%6,8) diğer öne çıkan branşlar arasındadır. Daha az öğretmen sayısına sahip branşlar arasında Robotik (%2,0), Kimya (%2,3), Türk Dili ve Edebiyatı (%2,1) ve Psikoloji (%0,9) yer almaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının anketin ilk bölümünde görüşleri alınacak öğretmenlerinin demografik özelliklerini (cinsiyet, branş, kıdem, yaş, ders yükü vb.) incelemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve ölçeklerden Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen Lider-Üye Etkileşim Ölçeği, Cohen, Klein, Daly ve Finnigan (2011) tarafından geliştirilen, Er ve Çalık (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan sosyal ağ eğilimleri ölçeği, Olivier, Hipp ve Huffman'ın (2010) oluşturdukları Selçuk Doğan tarafından Türkceye uyarlanan profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği, Collie (2015) tarafından geliştirilen öğretmen iyi oluş ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen iyi oluş ölçeği araştırma kapsamında araştırmacı tarafından Türkceye uyarlanmıştır.

4.3.1. Öğretmen İyi Oluş Ölçeği'nin Uyarlama Adımları

Öğretmen iyi oluş ölçeği'nin uyarlaması APA, AERA ve NCME tarafından yayımlanan *Eğitim ve Psikolojik Test Standartları* (2014) ve ITC tarafından yayınlanan Testleri Çevirme ve Uyarlama Kılavuzunda (2017) belirtilen basamaklar ve yönergelere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Söz konusu basamaklar hakkında aşağıda bilgi verilmiştir:

1. *Önkoşul değerlendirmesi* aşamasında orijinal ölçeğin geliştiren Collie'den e-posta yoluyla yazılı izin alınmıştır. Yine bu aşamada ölçeğin teorik temeli, maddeleri ve geliştirilmesi sürecine ilişkin bilgiler detaylı olarak incelenmiş ve ölçeğin önkoşul değerlendirmesi yapılmıştır.
2. *Çeviri süreci* aşamasında öncelikle İleri Çeviri (Forward Translation) işşlemi yapılmış ve ölçek iki uzman tarafından ölçeğin orjinal dili İngilizceden Türkçeye çevirmiştir. Daha sonra, uzmanlar tarafında yapılan çeviriler karşılaştırılıp sentezlenmiş ve tek bir Türkçe versiyon oluşturulmuştur. Bu aşamayı takiben Geri Çeviri (Back Translation) işlemi yapılmıştır. Bu aşamada başka iki uzman tarafından ölçeğin Türkçeye çevirilmiş versiyonu tekrar ölçeğin orijinal dili olan İngilizceye çevirmiştir. Son olarak uzmanlar

kurulu incelemesi yapılmıştır. Bu aşamda çeviriler, alan uzmanları tarafından anlaşılabililik ve kültürel uygunluk açılarından incelenmiştir.

3. *Kapsam geçerliği* için ölçek maddeleri üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçek maddelerinin çevrilmiş formunun kapsam geçerliği açısından yeterli görüldüğü belirlenmiştir. Bu aşamada ölçekteki bazı ifadeler ve terimlere ilişkin düzeltmeler yapılmıştır.
4. *Ön uygulama* aşamasında ölçek araştırma evreninden 4 öğretmene uygulanmış ve ölçek maddelerinin anlaşılırlığı açısından incelenmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda da ölçek maddelerinde anlam farklılaşmasına neden olmayacak düzeyde bazı küçük değişiklikler yapılmıştır.
5. *Geçerlik ve güvenirlik* çalışmaları kapsamında öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu aşmada yapılan işlemlerin detayları veri analizi ve bulgular kısmında verilmiştir.

Bu çerçevede (1) *önkoşul değerlendirmesi* kapsamında ölçeğin uyarlama için gerekli koşulları sağladığı belirlenmiş, (2) *çeviri süreci* kapsamında ölçeğin Türkçeye çeviri ve İngilizceye geri çeviri işlemleri yapılmış, çeviriler dil uzmanları ve alan uzmanları tarafından incelenmiş, (3) *kapsam geçerliği* için ölçek maddeleri alan uzmanları tarafından incelenmiş, (4) *önuygulama* yapılmış (5) *geçerlik ve güvenirlik çalışmaları* yapılmış ve son olarak tüm bu işlemler (6) *raporlanmıştır*.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Anket formları, Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlere dağıtılmıştır. Veri toplama aşamasında 560 öğretmene ulaşılmıştır.

Ankara'nın merkez ilçelerinde yer alan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler, araştırmanın hedef kitlesi olarak belirlenmiştir. Anket formları, hedef kitlenin bulunduğu okullara dağıtılmış ve öğretmenlerden anketi doldurmaları istenmiştir. Anketlerin dağıtımı ve toplanması sürecinde, gönüllü katılım esas alınmıştır. Anketlerin doldurulması ve geri toplanması süreci titizlikle yönetilmiştir.

4.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 26.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri sayı ve yüzde verilmiştir. Ölçek ve alt faktörlerine ait puanları ortalama ve standart sapma şeklinde verilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet gibi iki gruplu değişkenleri ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem *t* testi, üç grup veya daha fazla değişkenleri ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Gruplar arasında farklılık görülen değerlerin hangi grup bileşeninden kaynaklandığını belirlemek içinde Post Hoc Testleri kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı; 0.00-0.30 arası düşük, 0.30-0.70 arası orta ve 0.70-1.00 arası ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Çalışmada, DFA analizi ve ikili aracılık etkisinin testi için YEM analizi yapılmış olup, bu testler AMOS 24 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tüm çalışmada anlamlılık düzeyleri 0,05 ve 0,01 değerleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

4.5.1. Geçerlilik ve Güvenirlik Analizleri

Tablo 4, çalışmada kullanılan ölçeklerin uyum iyiliği değerlerini ve değerlendirmelerini sunmaktadır.

Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (3 faktörlü) için uyum indeksleri $\chi2$=222,30 = 222,30; df=49; df=49, $\chi2$/df=4,537; CFI = 0,941, RMSEA = 0,080 ve SRMR = 0,039 olarak bulunmuştur ve bu değerler ölçeğin kabul edilebilir uyum gösterdiğini ifade etmektedir.

Lider Üye Etkileşim Ölçeği (4 faktörlü) için $\chi2$=156,25; df=48; $\chi2$/df=3,255; CFI = 0,978, RMSEA = 0,064 ve SRMR = 0,026 değerleri elde edilmiş ve bu da ölçeğin uygun uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (3 faktörlü) için $\chi2$=276,63 df=99; $\chi2$/df=2,796, CFI = 0,922, RMSEA = 0,069 ve SRMR = 0,048 bulunmuş ve bu sonuçlar ölçeğin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını göstermiştir.

Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (6 faktörlü) için ise $\chi2$=3565; df=972; $\chi2$/df=3,668, CFI = 0,897, RMSEA = 0,061 ve SRMR = 0,041 olarak hesaplanmış, bu ölçeğin de kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı görülmüştür.

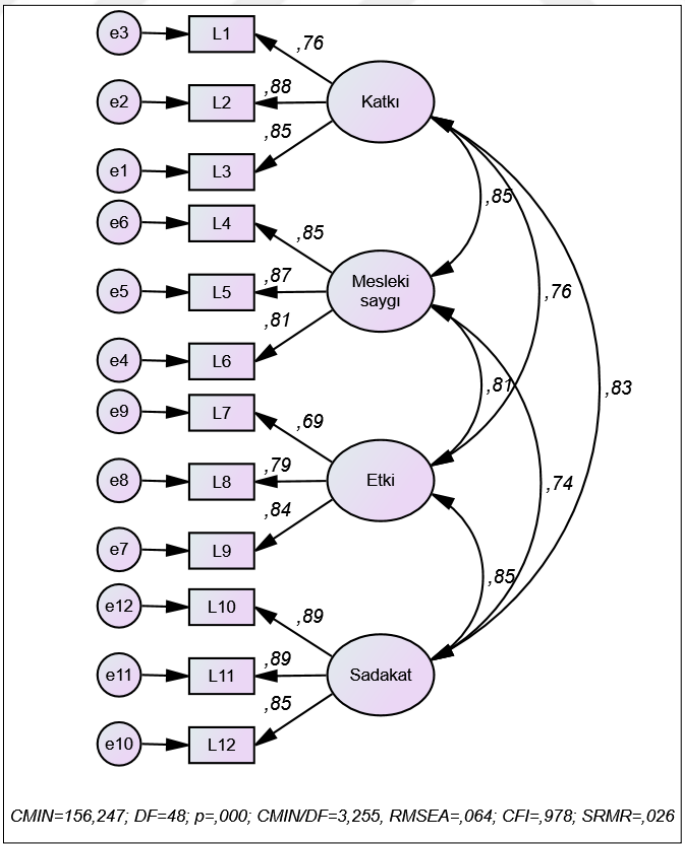
Tablo 4.2
Çalışmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Uyum İyiliği Değerleri ve Değerlendirme

Ölçekler	χ^2	df	χ^2/df	CFI	RMSA	SRMR	Değerlendirme
Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (3 Faktörlü)	222,30	49	4,537	0,941	0,080	0,039	Kabul edilebilir uyum
Lider Üye Etkileşim Ölçeği (Dört faktörlü)	156,25	48	3,255	0,978	0,064	0,026	Kabul edilebilir uyum
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (Üç faktörlü)	276,63	99	2,796	0,922	0,069	0,048	Kabul edilebilir uyum
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (Altı Faktörlü)	3565,74	972	3,668	0,897	0,061	0,041	Kabul edilebilir uyum

Not: N=560; CFI: Comparative fit index; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; RMSA: Root mean square error of Approximation

Bu çerçevede araştırmada kullanılan her bir ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve yol katsayıları, aşağıda detaylıca açıklanmıştır (Şekil 4.2).

4.5.1.1. Lider Üye Etkileşimi Ölçeği



Şekil 4.2. Lider Üye Etkileşimi Ölçeğinin DFA sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin yer aldığı yol şeması

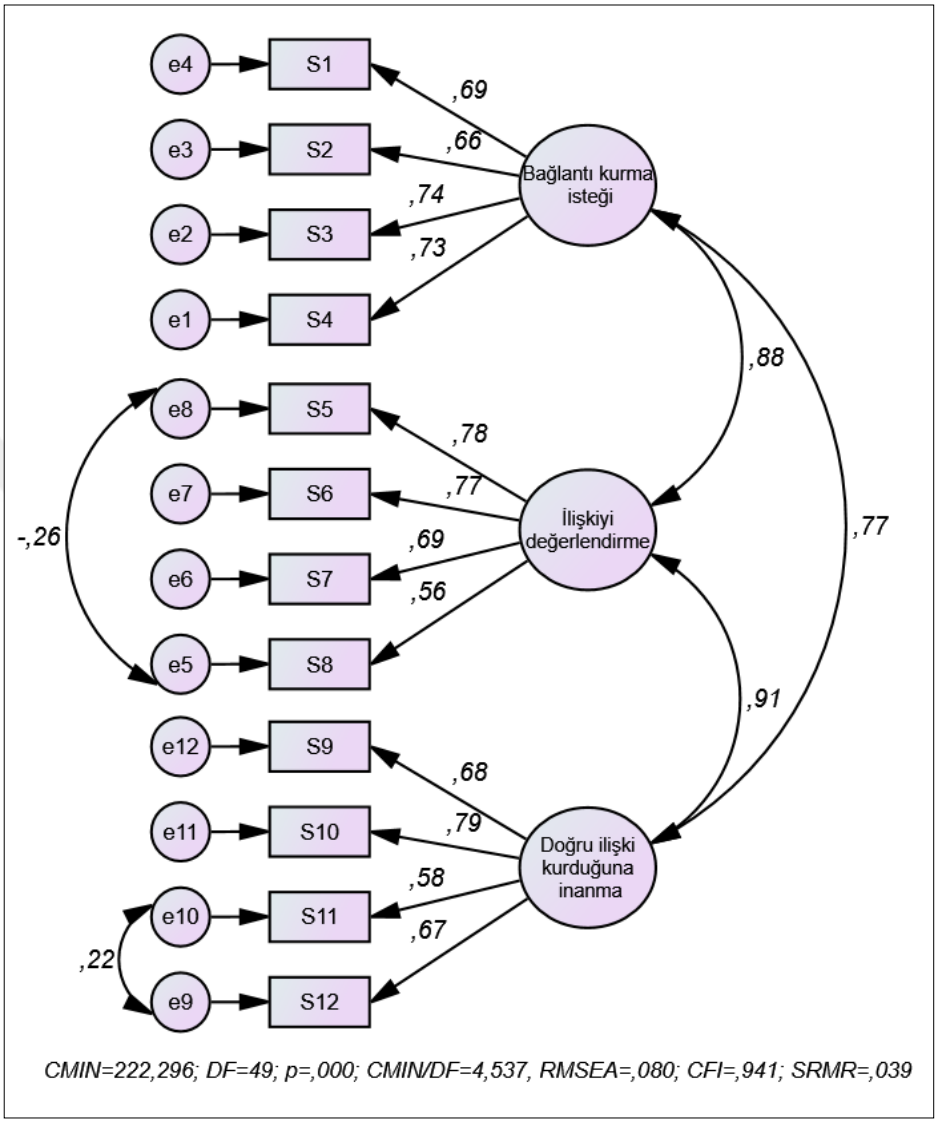
Lider-üye etkileşimi ölçeğinin orijinal formunda 12 maddelik ve 4 faktör yer almaktadır. Lider üye etkileşimi ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi DFA sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin olduğu yol şeması Şekil 1'de sunulmuştur. DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri (χ^2=156,247; df=48; N=560; p=0,000; χ^2/df=3,255; RMSEA=0,064; CFI=0,978 ve SRMR=0,026) önerilen 4 faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen verilerin lider üye etkileşimi ölçeğinin öngörülen kurumsal yapısı (4 faktörlü model) ile uyuştuğunu göstermektedir (Şekil 4.2).

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, katkı faktörü için yükler 0,764 ile 0,882 arasında, profesyonel saygı faktörünün yükleri 0,806 ile 0,871 arasında, etki faktörünün yükleri 0,693 ile 0,742 arasında, sadakat faktörünün yükleri 0,846 ile 0,896 arasında, değiştiği ve bu faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür *(p<0,05).* Öğretmenlerin iş yükü faktörü ile organizasyonel iyi oluş faktörü ve iş yükü faktörü arasındaki korelasyon 0,973 ve 0,869; iş yükü faktörü ile organizasyonel iyi oluş faktörü arasındaki korelasyon 0,886'dır. Katkı faktörü ile profesyonel saygı, etki ve sadakat faktörleri arasında korelasyon 0,845; 0,762 ve 0,827'dir. Profesyonel saygı ile etki ve sadakat faktörleri arasında korelasyon 0,807 ve 0,744'tür. Etki ve sadakat faktörleri arasında korelasyon 0,848'dir.

Ölçeğin toplam puan üzerinden hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 84'tür. Alt boyutlar arasında bağlantı kurma isteği (4 madde, α = .82), kaynak olarak görülme (4 madde, α = .78), doğru ilişki kurma (3 madde, α = .78) ve ilişkileri değerlendirme (3 madde, α = .73) yer almaktadır. Ölçek toplam varyansın %66.3'ünü açıklamaktadır.

Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ), orijinal formunda 12 madde ve 4 faktör içermektedir. Sosyal ağ eğilimleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi DFA sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin olduğu yol şeması Şekil 3'te sunulmuştur.

4.5.1.2. Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği



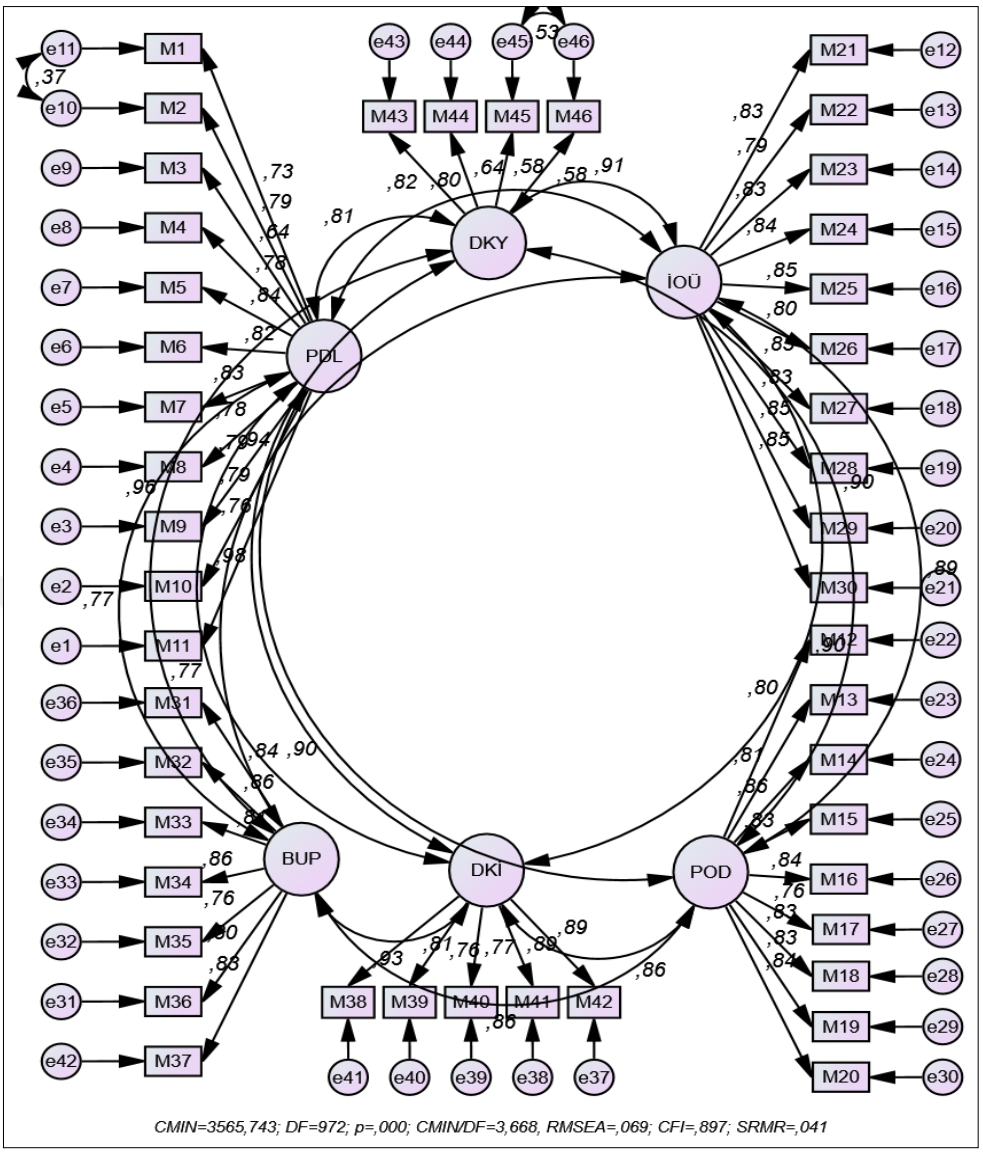
Şekil 4.3. Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin yer aldığı yol şeması

Ölçekte e9 ile e10 ve e5 ile e8 arasında modifikasyon düzeltme işlemi gerçekleştirilmiştir. DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri (χ^2=222,296; df=49; N=560; p=0,000; χ^2/df=4,537; RMSEA=0,080; CFI=0,941 ve SRMR=0,039) önerilen 4 faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen verilerin sosyal ağ eğilimleri ölçeğinin öngörülen kurumsal yapısı (4 faktörlü model) ile uyuştuğunu göstermektedir (Şekil 4.3).

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, bağlantı kurma isteği faktörü için yükler 0,658 ile 0,736 arasında değişirken, ilişkiyi değerlendirme faktörünün yükleri 0,562 ile 0,799 arasında değiştiği, doğru ilişki kurduğuna inanma faktörünün yükleri 0,578 ile 0,786 arasında değiştiği ve bu faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür *(p<0,05)*. Öğretmenlerin bağlantı kurma isteği ile ilişkiyi değerlendirme ve doğru ilişki kurduğuna inanma faktörü arasındaki korelasyon 0,884 ve 0,906; ilişkiyi değerlendirme ve doğru ilişki kurduğuna inanma faktörü arasındaki korelasyon 0,768'dır.

4.5.1.3. Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği

Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme ölçeğinin orijinal formunda 46 madde ve 6 faktör yer almaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi DFA sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin olduğu yol şeması Şekil 4.4'te sunulmuştur.



Şekil 4.4. Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeğinin (PÖTDÖ) doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin yer aldığı yol şeması

Ölçekte e10 ile e11 ve e45 ile e46 arasında modifikasyon düzeltme işlemi gerçekleştirilmiştir. DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri (χ^2=3565,43; df=972; p=0,000; χ^2/df=3,668; RMSEA=0,069; CFI=0,897 ve SRMR=0,041) önerilen 6 faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen verilerin profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeğinin öngörülen kurumsal yapısı (6 faktörlü model) ile uyuştuğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, PDL faktörü için yükler 0,644 ile 0,835 arasında, İOD için 0,758 ile 0,858 arasında, POD için 0,795 ile 0,851 arasında, BUP için

0,760 ile 0,862 arasında, DKİ için 0,764-0,886 arasında, DKY için 0,582-0,832 arasında değiştiği ve bu faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür *(p<0,05)*.

Faktörler arasındaki korelasyon değerleri şu şekildedir: PDL ile İÖD arasında 0,798, PDL ile POD arasında 0,901, PDL ile BUP arasında 0,769, PDL ile F5 arasında 0,774 ve PDL ile F6 arasında 0,808 bulunmuştur. İÖD ile POD arasında 0,887, İÖD ile BUP arasında 0,936, İÖD ile F5 arasında 0,900 ve İÖD ile DKY arasında 0,912 değerleri elde edilmiştir. POD ile BUP arasında 0,857, POD ile DKİ arasında 0,863 ve POD ile DKY arasında 0,905 değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, BUP ile DKİ arasında 0,932, BUP ile DKY arasında 0,958 ve DKİ ile DKU arasında 0,978 korelasyon değerleri gözlenmiştir.

4.5.1.4. Öğretmen İyi Oluş Ölçeği

Öğretmen İyi Oluş Ölçeği'nin (ÖİOÖ) Türkçe geçerliliğini ölçmek için orijinal ölçekteki 3 faktörlü ve 16 maddeli ölçek açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör yüklerinin belirlenmesinde temel bileşenler yöntemi (*principal axis analysis*) kullanılmıştır. Verilerin döndürülmesi sırasında ise varimax döndürme tekniği tercih edilmiştir. Bu teknik, faktör analizinde sıkça başvurulan bir yöntem olup, faktörlerin daha net ve anlaşılır bir hale getirilmesini sağlar (Büyüköztürk, 2021). Analizde, faktör yüklerinin en az 0,3 olması istenmiştir. Her bir faktör analizi ile binişik maddeler, tek faktörlü maddeler ve faktör yükü 0,3'ün altında maddeler çalışmadan çıkartılmıştır. Yapılan farklı analizler sonucunda ölçeğin orijinal ölçekteki iş yükü faktörü altında yer alan M7'nin organizasyonel iyi oluş altına kaydığını, organizasyonel iyi oluş altındaki M11 maddesinin ise iş yükü faktörü altına kaydığı görülmüştür.

Öğretmen İyi Oluş Ölçeği'nin KMO, Bartlett testi, öz değer (döndürme sonrası) ve varyans yüzdeleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 4.3
ÖİOÖ'nin KMO, Barlett Testi, Öz Değer (Döndürme Sonrası) ve Varyans Sonuçları

Ölçekler ve faktörleri	KMO	Bartlett's Testi			Döndürme sonrası	
		χ^2	df	p	Öz değerler	Varyans (%)
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)	0,921	2333,88	120	**0,000****	-	61,7
İş yükü İyi oluşu	-	-	-	-	4,05	25,3
Örgütsel iyi oluş	-	-	-	-	2,92	18,2
Öğrenci etkileşimi iyi oluşu					2,90	18,2

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

Çalışmada kullanılan ölçeklerin faktör analizi sonuçlarına göre, ÖİOÖ için KMO değeri 0,921 bulunmuş ve Bartlett's testi anlamlı çıkmıştır (χ^2=2333,88; p=0,000). İş yükü iyi oluş alt boyutu öz değeri 4,05 ve varyansı %25,3, organizasyonel iyi oluş alt boyutu için öz değer 2,92 ve varyansı %18,2 öğrenci etkileşimi alt boyutu için öz değer 2,90 ve varyansı %18,2'dir. Toplam varyansın %61,7'ünü açıklamaktadır. Bu sonuçlar, ÖİOÖ ölçeğinin güçlü faktör yapısına sahip olduğunu göstermektedir. İyi bir faktör analizi için önerilen en düşük KMO değeri 0,6'dır (Tabachnick ve Fidell, 2013). ÖİOÖ ölçeği için hesaplanan KMO ve Bartlett test sonuçları, ölçeklerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öz değerler ve varyans yüzdeleri, bu ölçeklerin verileri güvenilir bir şekilde açıkladığını ve güçlü bir faktör yapısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

ÖİOÖ'ye ait madde faktör yükleri, güvenirlilik ve madde-toplam korelasyonu analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4
OİOÖ'ye Ait Madde Faktör Yükleri, Güvenirlilik ve Madde-Toplam Korelasyonu Analizi Sonuçları

No	Faktörlere ait maddeler	Faktör yükleri	Madde-toplam korelasyon	Cronbach alpha
	Faktör 1: İş yükü iyi oluş faktörü			
1	Öğrenci çalışmalarını izlenmesi ve değerlendirme ile ilgili veri girişi ve kayıt işlemleri	0,521	0,587	0,825
2	Her şeyi ayrılan zamana sığdırmak	0,643	0,579	
3	Okul saatleri dışında öğretim için yaptığım çalışmalar	0,492	0,607	
4	Yürürlükte olan okul kuralları ve talimatnameler	0,701	0,710	
5	Eğitim-öğretimle ilgili işlerimi tamamlamaya çalışmak	0,551	0,675	
6	İş saatlerinden sonra toplantılar ve etkinlikler için geç saatlere kadar okulda kalmak	0,779	0,465	
	Faktör 2: Organizasyonel iyi oluş faktörü			0,879
7	Okulumdaki yöneticilerle ilişkiler	0,674	0,646	
8	Okul yönetimi tarafından sağlanan destek	0,824	0,757	
9	Eğitim-öğretimle ilgili idari işler	0,581	0,653	
10	Öğretim faaliyetlerimin takdir edilmesi	0,758	0,745	
11	Okul paydaşları arasındaki iletişim	0,746	0,727	
12	Okulda karar verme süreçlerine katılım	0,674	0,617	
	Faktör 3: Öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü			0,799
13	Öğrenci davranışları	0,686	0,575	
14	Sınıfımdaki öğrencilerle ilişkiler	0,756	0,693	
15	Öğrenci motivasyonu	0,745	0,633	
16	Sınıf yönetimi	0,651	0,564	
	Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)			0,920

Not: Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

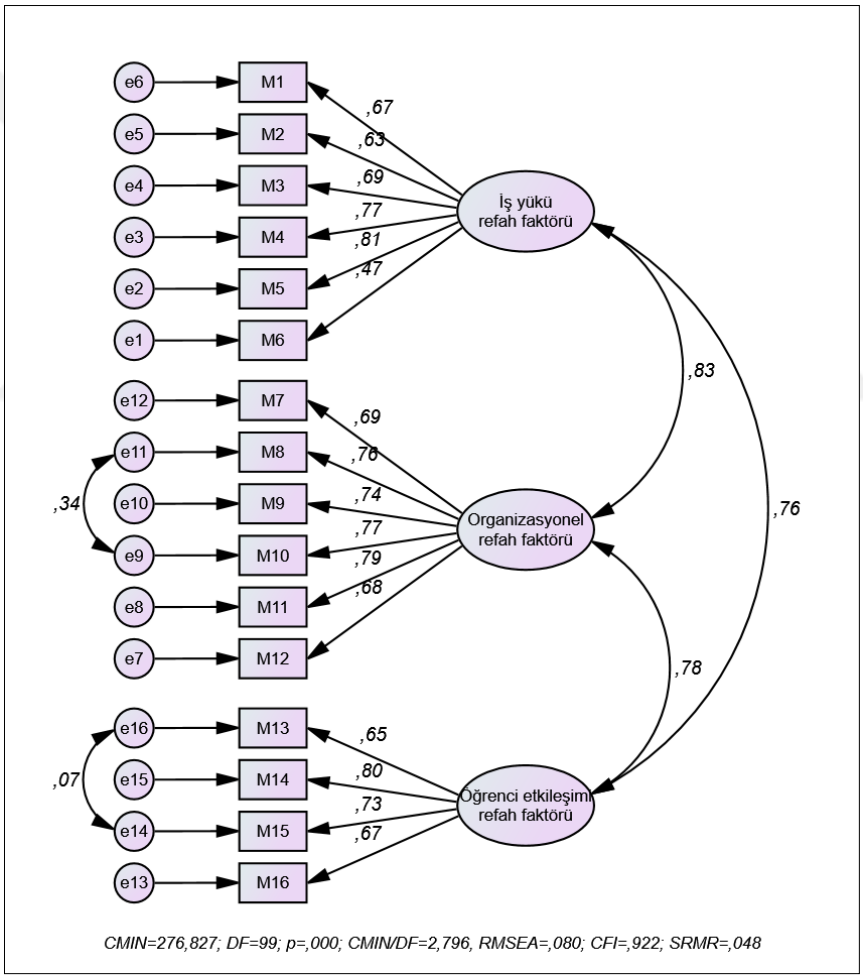
Madde faktör yükleri incelendiğinde, iş yükü iyi oluş faktörü için 0,492-0,779; organizasyonel iyi oluş faktörü için 0,581-0,824 ve öğrenci etkileşimi faktörü için 0,651-0,756'dır. Madde faktör yük değerinin 0,30 veya daha yüksek olması, maddelerin seçiminde iyi bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Karagöz, 2021). Bu verilere göre, her bir ölçek ve alt faktörüne ait faktör yüklerinin yeterli olduğu görülmüştür.

Madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde, iş yükü iyi oluş faktörü için 0,465-0,710; organizasyonel iyi oluş faktörü için 0,617-0,745 ve öğrenci etkileşimi faktörü için 0,564-0,693 arasında değiştiği görülmüştür. Madde-toplam korelasyon değerinin 0,30 veya daha yüksek olması maddelerin seçiminde iyi bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Karagöz, 2021). Bu verilere göre, her bir ölçek ve alt faktörüne ait madde-toplam korelasyon değerlerinin yeterli olduğu görülmüştür.

Ölçeklerin güvenirlilik sonuçları şu şekilde yorumlanmaktadır: 0,00-0,40 arası güvenilirlik düşük, 0,40-0,60 arası güvenilirliğin düşük olduğu, 0,60-0,80 arası oldukça güvenilir ve

0,80-1,00 arası ise yüksek derecede güvenilirlik göstermektedir (Karagöz, 2021). Bu referans değerler doğrultusunda, ÖİOÖ geneli için 0,920; iş yükü iyi oluş faktörü için 0,825; organizasyonel iyi oluş faktörü 0,879 ve öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü için 0,799'dur. Cronbach alfa değerlerinin referans değerlere göre değerlendirildiğinde tüm ölçek ve alt faktörlerin güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu görülmüştür.

Öğretmen İyi Oluş (ÖİOÖ) ölçeğinin orijinal formunda 16 madde ve 3 faktör yer almaktadır. Öğretmen iyi oluş ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi DFA sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin olduğu yol şeması Şekil 4.5'te sunulmuştur.



Şekil 4.5. Öğretmen İyi Oluş Ölçeğinin (ÖİOÖ) doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin yer aldığı yol şeması

Ölçekte e14 ile e15 ve e9 ile e11 arasında modifikasyon düzeltme işlemi gerçekleştirilmiştir. DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri (χ^2=276,827; df=99; p=0,000;

χ^2/df=2,796; RMSEA=0,080; CFI=0,922 ve SRMR=0,048) önerilen 3 faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen verilerin öğretmen iyi oluş ölçeğinin öngörülen kurumsal yapısı (3 faktörlü model) ile uyuştuğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, iş yükü faktörü için yükler 0,473 ile 0,807 arasında, organizasyonel iyi oluş faktörünün yükleri 0,677 ile 0,792 arasında ve öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörünün yükleri 0,640 ile 0,801 arasında değiştiği ve bu faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür *(p<0,05).* Öğretmenlerin iş yükü faktörü ile organizasyonel iyi oluş faktörü ve iş yükü faktörü arasındaki korelasyon 0,834 ve 0,763; iş yükü faktörü ile organizasyonel iyi oluş faktörü arasındaki korelasyon 0,782'dir.

4.5.2. Ölçeklerin Güvenirlilik Analizleri

Ölçek ve alt boyutlarına ait güvenirlilik sonuçları Tablo x'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5
Ölçekler ve Alt Faktörlerine Ait Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Faktörler	Cronbach alpha değeri	N
Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ)	0,901	12
Bağlantı kurma isteği	0,799	4
İlişkiyi değerlendirme	0,777	4
Doğru ilişkiyi kurduğuna inanma	0,785	4
Lider Üye Etkileşim Ölçeği (LÜEÖ)	0,943	12
Katkı	0,871	3
Profesyonel saygı	0,879	3
Etki	0,817	3
Sadakat	0,907	3
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (PÖTDÖ)	0,985	46
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	0,944	11
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	0,949	10
İşbirlikli Öğrenme ve Uygulama	0,958	9
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	0,935	7
Destekleyici Koşullar İlişkiler	0,914	5
Destekleyici Koşullar Yapılar	0,805	4

Korelasyon değerlerine göre güvenirlilik katsayıları incelendiğinde; 0.00-0.40 arası ölçeğin güvenilir olmadığı, 0,40-0,60 arası ölçeğin güvenilirliğinin düşük olduğu, 0,60-0,80 arası ölçeğin oldukça güvenilir olduğu ve 0,80-1,00 arası ölçeğin yüksek derecede güvenilir

olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2021). Elde edilen bulgulara göre; ölçek ve alt faktörlerine ait güvenirliklerin yeterli olduğu görülmüştür.

BÖLÜM 5

BULGULAR

5.1. Araştırmada Modelinde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Betimsel Bulgular

Çalışmada öğretmenlerin Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği, Lider Üye Etkileşim Ölçeği, Öğretmen İyi Oluş Ölçeği ve Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği ile bu ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 5.1'de sunulmuştur.

Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği'nin ortalama puanı 4,15 olarak bulunmuş olup, alt faktörlerden bağlantı kurma isteği 4,2, ilişkiyi değerlendirme 4,22 ve doğru ilişkiyi kurduğuna inanma 4,29 ortalamalarına sahiptir. Lider Üye Etkileşim Ölçeği'nde genel ortalama 4,06 iken, katkı alt faktörü 4,19, profesyonel saygı 3,99, etki 3,89 ve sadakat 4,16 puanla değerlendirilmiştir. Öğretmen İyi Oluş Ölçeği'nde ortalama puan 5,26 olup, iş yükü iyi oluş faktörü 5,03, organizasyonel iyi oluş faktörü 5,46 ve öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü 5,30 puan almıştır. Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği'nin genel ortalaması 3,95'tir. Alt faktörler ise paylaşılmış ve destekleyici liderlik 3,98, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon 4,02, işbirlikçi öğrenme ve uygulama 3,98, bireysel uygulamaların paylaşımı 3,93, destekleyici koşullar ilişkiler 3,98 ve destekleyici koşullar yapılar 3,81 olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 5.1
Araştırmada Modelinde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Ölçekler ve alt faktörleri	Ort. ± S.S	Min. - Max.	Skewness ± S.H	Kurtosis ± S.H
Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ)	4,15 ± 0,55	1 ± 5	-0,55 ± 0,1	1,24 ± 0,21
Bağlantı kurma isteği	4,2 ± 0,63	2 ± 5	-0,72 ± 0,1	0,7 ± 0,21
İlişkiyi değerlendirme	4,22 ± 0,6	1 ± 5	-0,66 ± 0,1	1,13 ± 0,21
Doğru ilişkiyi kurduğuna inanma	4,29 ± 0,63	1 ± 5	-0,8 ± 0,1	1,15 ± 0,21
Lider Üye Etkileşim Ölçeği (LÜEÖ)	4,06 ± 0,76	1 ± 5	-0,89 ± 0,1	1,13 ± 0,21
Katkı	4,19 ± 0,83	1 ± 5	-1,04 ± 0,1	1 ± 0,21
Profesyonel saygı	3,99 ± 0,9	1 ± 5	-0,83 ± 0,1	0,58 ± 0,21
Etki	3,89 ± 0,89	1 ± 5	-0,62 ± 0,1	0,12 ± 0,21
Sadakat	4,16 ± 0,83	1 ± 5	-1,12 ± 0,1	1,6 ± 0,21
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)	5,26 ± 0,9	1,75 ± 7	-0,21 ± 0,1	-0,06 ± 0,21
İş yükü iyi oluş faktörü	5,03 ± 1,03	2 ± 7	-0,22 ± 0,1	-0,34 ± 0,21
Organizasyonel iyi oluş faktörü	5,46 ± 0,98	1 ± 7	-0,57 ± 0,1	0,79 ± 0,21
Öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü	5,30 ± 0,99	1,5 ± 7	-0,35 ± 0,1	-0,02 ± 0,21
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (PÖTDÖ)	3,95 ± 0,65	1,11 ± 5	-0,38 ± 0,1	0,23 ± 0,21
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	3,98 ± 0,69	1 ± 5	-0,57 ± 0,1	0,66 ± 0,21
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	4,02 ± 0,68	1 ± 5	-0,49 ± 0,1	0,46 ± 0,21
İşbirlikçi Öğrenme ve Uygulama	3,98 ± 0,71	1 ± 5	-0,63 ± 0,1	0,72 ± 0,21
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	3,93 ± 0,74	1 ± 5	-0,5 ± 0,1	0,21 ± 0,21
Destekleyici Koşullar İlişkiler	3,98 ± 0,74	1 ± 5	-0,55 ± 0,1	0,22 ± 0,21
Destekleyici Koşullar Yapılar	3,81 ± 0,76	1,5 ± 5	-0,27 ± 0,1	-0,24 ± 0,21

Ort.: Ortalama, S.S.: Standart Sapma, Min.: Minimum, Max.: Maximum; S.H.: Standart Hata.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının normal dağılıma uygunluğu, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, tüm ölçekler ve alt faktörler normal dağılım kriterlerini karşılamış olup, bu değerlerin referans aralık olan ±1,96 sınırları içinde olduğu belirlenmiştir (Kalaycı, 2005).

5.2. Araştırmada Modelinde Yer Alan Değişkenler Arasındaki ilişkilere Dair Bulgular

Sosyal ağ eğilimleri, lider-üye etkileşimi, öğretmen iyi oluş ve profesyonel öğrenme toplulukları ölçekleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 5.2'de gösterilmiştir.

Tablo 5.2

Sosyal Ağ Eğilimleri, Lider-Üye Etkileşimi, Öğretmen İyi Oluş ve Profesyonel Öğrenme Toplulukları Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Faktörler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ)	1																			
2. Bağlantı kurma isteği	,85**	1																		
3. İlişkiyi değerlendirme	,88**	,71**	1																	
4. Doğru ilişkiyi kurduğuna inanma	,85**	,61**	,71**	1																
5. Lider Üye Etkileşim Ölçeği (LÜEÖ)	,58**	,54**	,52**	,53**	1															
6. Katkı	,44**	,42**	,40**	,43**	,88**	1														
7. Profesyonel saygı	,50**	,45**	,46**	,46**	,88**	,74**	1													
8. Etki	,59**	,54**	,51**	,50**	,87**	,64**	,69**	1												
9. Sadakat	,51**	,47**	,47**	,47**	,88**	,73**	,66**	,72**	1											
10. Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)	,44**	,38**	,43**	,40**	,54**	,46**	,46**	,50**	,49**	1										
11. İş yükü iyi oluş faktörü	,36**	,30**	,36**	,31**	,44**	,36**	,37**	,42**	,40**	,91**	1									
12. Organizasyonel iyi oluş faktörü	,43**	,40**	,43**	,41**	,60**	,52**	,51**	,52**	,54**	,91**	,72**	1								
13. Öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü	,38**	,31**	,37**	,37**	,39**	,35**	,33**	,36**	,34**	,85**	,67**	,69**	1							
14. PÖTDÖ	,51**	,47**	,48**	,45**	,68**	,58**	,57**	,60**	,63**	,66**	,59**	,68**	,48**	1						
15. Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	,49**	,45**	,44**	,46**	,75**	,67**	,65**	,63**	,68**	,64**	,55**	,66**	,47**	,87**	1					
16. Paylaşılan Ortak Değerler ve Vizyon	,48**	,44**	,44**	,42**	,64**	,56**	,52**	,57**	,60**	,61**	,53**	,64**	,43**	,93**	,85**	1				
17. İşbirlikli Öğrenme ve Uygulama	,45**	,40**	,43**	,38**	,59**	,52**	,49**	,52**	,55**	,59**	,52**	,60**	,43**	,93**	,76**	,85**	1			
18. Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	,46**	,42**	,43**	,38**	,57**	,48**	,48**	,53**	,51**	,60**	,55**	,59**	,45**	,93**	,73**	,81**	,88**	1		
19. Destekleyici Koşullar - İlişkiler	,45**	,41**	,44**	,40**	,62**	,51**	,51**	,56**	,59**	,59**	,52**	,60**	,43**	,92**	,73**	,80**	,84**	,86**	1	
20. Destekleyici Koşullar - Yapılar	,46**	,41**	,42**	,39**	,54**	,45**	,46**	,48**	,51**	,58**	,52**	,58**	,41**	,86**	,67**	,74**	,72**	,77**	,74**	1

*<0,05, **p<0,01

Öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ölçeği ile alt boyutları bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme, doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur *(p<0,05)*.

Öğretmenlerin lider üye etkileşim ölçeği ile alt boyutları katkı, profesyonel saygı, etki ve sadakat puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur *(p<0,05)*.

Öğretmenlerin öğretmen iyi oluş ölçeği ile alt boyutları iş yükü iyi oluş faktörü, organizasyonel iyi oluş faktörü, öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur *(p<0,05)*.

Öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ölçeği ve alt boyutları (bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme, doğru ilişkiyi kurduğuna inanma) puanları ile lider üye etkileşim ölçeği ve alt boyutları (katkı, profesyonel saygı, etki, sadakat) öğretmen iyi oluş ölçeği ve alt boyutları (iş yükü iyi oluş faktörü, organizasyonel iyi oluş faktörü, öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü), profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği ve alt boyutları (paylaşılmış ve destekleyici liderlik, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı, destekleyici koşullar ilişkiler, destekleyici koşullar yapılar) arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur *(p<0,05)*. Bu verilere göre, lider üye etkileşim, öğretmen iyi oluş ve profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme puanları artış gösterirse, öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri artacaktır.

Öğretmenlerin lider üye etkileşim ölçeği ve alt boyutları (katkı, profesyonel saygı, etki, sadakat) ile öğretmen iyi oluş ölçeği ve alt boyutları (iş yükü iyi oluş faktörü, organizasyonel iyi oluş faktörü, öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü), profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği ve alt boyutları (paylaşılmış ve destekleyici liderlik, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı, destekleyici koşullar ilişkiler, destekleyici koşullar yapılar) arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur *(p<0,05)*. Bu verilere göre, öğretmen iyi oluş ve profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme puanları artış gösterirse, öğretmenlerin lider üye etkileşim puanları artacaktır.

Öğretmenlerin öğretmen iyi oluş ölçeği ve alt boyutları (iş yükü iyi oluş faktörü, organizasyonel iyi oluş faktörü, öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü) ile profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği ve alt boyutları (paylaşılmış ve destekleyici liderlik, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı, destekleyici koşullar ilişkiler, destekleyici koşullar yapılar)

arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur *(p<0,05)*. Bu verilere göre, profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme puanları artış gösterirse, öğretmenlerin öğretmen iyi oluş puanları artacaktır.

Ders yükü, görev süresi, projede görev alma durumu, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı ve göçmen öğrenci ortalama sayısı ile öğretmenlerin uygulanan ölçek ve alt faktörleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Tablo 5.3'te gösterilmiştir.

Tablo 5.3

Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlerin Öğretmenler ve Görev Yaptıkları Okullara İlişkin Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçekler ve alt faktörler	Ders yükü	Görev süresi	Projede görev alma	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Sınıftaki öğrenci sayısı	Sınıftaki öğrenci sayısı	Göçmen öğrenci	Göçmen öğrenci ortalama sayı
Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ)	-0,011	0,03	**,146****	**,130****	-0,039	0,06	0,064	-0,013	-0,019
Bağlantı kurma isteği	-0,026	0,01	**,109****	**,097***	-0,044	0,038	0,053	0,009	-0,015
İlişkiyi değerlendirme	-0,032	-0,004	**,145****	**,111****	-0,027	0,057	0,063	0,003	-0,011
Doğru ilişkiyi kurduğuna inanma	0,042	0,056	**,143****	**,184****	0,013	**,097***	**,107***	0,02	0,017
Lider Üye Etkileşim Ölçeği (LÜEÖ)	-0,078	0,006	0,048	0,023	**-,174****	0,023	-0,017	-0,014	-0,043
Katkı	-0,04*	0,012	0,016	0,011	**-,118****	0,038	0,005	0,01	-0,055
Profesyonel saygı	-0,057	0,018	0,035	0,022	**-,158****	0,006	-0,002	-0,003	-0,054
Etki	**-,086***	0,006	0,075	-0,013	**-,182****	0,009	-0,049	-0,039	0,003
Sadakat	**-,093***	-0,017	0,042	0,066	**-,152****	0,031	-0,011	-0,016	-0,049
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)	-0,037	-0,044	0,049	0,033	**-,100***	-0,03	-0,053	0,024	0,025
İş yükü iyi oluş faktörü	-0,033	-0,053	0,01	0,034	-0,076	-0,044	-0,081	-0,02	0,033
Organizasyonel iyi oluş faktörü	-0,04	-0,041	0,08	0,042	**-,110****	0,014	-0,013	0,027	-0,009
Öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü	-0,025	-0,016	0,041	0,003	-0,079	-0,06	-0,044	0,079	0,054
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (PÖTDÖ)	-0,059	-0,038	**,088***	-0,011	**-,124****	0,065	0,029	-0,048	-0,101
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	-0,062	-0,015	0,065	-0,033	**-,165****	0,015	-0,018	-0,042	-0,079
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	-0,043	-0,047	**,083***	-0,017	**-,116****	0,048	0,031	-0,03	**-,125***
İşbirlikli Öğrenme ve Uygulama	-0,046	-0,046	**,088***	-0,021	**-,116****	0,066	0,02	-0,062	**-,122***
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	-0,04	-0,011	**,099***	-0,032	**-,127****	0,063	0,033	-0,043	-0,081
Destekleyici Koşullar İlişkiler	-0,075	-0,032	0,071	0,009	**-,094***	,087*	0,049	-0,046	-0,074
Destekleyici Koşullar Yapılar	-0,056	-0,053	0,073	0,033	-0,059	0,07	0,042	-0,041	-0,072

*p<0,05; **p<0,01; r:Korelasyon katsayısı

Öğretmenlerin ders yükü ile sadece etki ve sadakat boyutları arasında düşük düzeyde negatif ilişki görülmüştür ($p<0,05$). Bu verilere göre, öğretmenlerin ders yükü arttıkça, etki ve sadakat puanları azalacaktır.

Öğretmenlerin projedeki görev alma durumu ile sadece sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme, doğru ilişkiyi kurduğuna inanma, profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı arasında düşük düzeyde pozitif ilişki görülmüştür ($p<0,05$). Bu verilere göre, öğretmenlerin projede görev alma olasılıkları arttıkça, sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme, doğru ilişkiyi kurduğuna inanma, profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı puanları artacaktır.

Öğretmenlerin sayısı ile sadece sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme, doğru ilişkiyi kurduğuna inanma arasında düşük düzeyde pozitif ilişki görülmüştür ($p<0,05$). Bu verilere göre, öğretmenlerin sayısı arttıkça, sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme, doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları artacaktır.

Öğrenci sayısı ile lider üye etkileşim ölçeği geneli, katkı, profesyonel saygı, etki, sadakat, öğretmen iyi oluş geneli, organizasyonel iyi oluş faktörü, profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı arasında düşük düzeyde negatif ilişki görülmüştür ($p<0,05$). Bu verilere göre, öğrencilerin sayısı arttıkça, lider üye etkileşim ölçeği geneli, katkı, profesyonel saygı, etki, sadakat, öğretmen iyi oluş geneli, organizasyonel iyi oluş faktörü, profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı puanları azalacaktır.

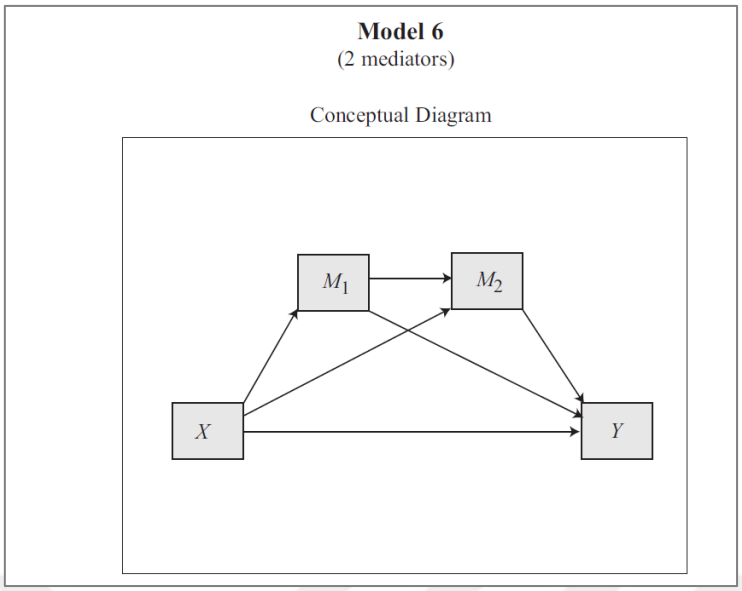
Sınıftaki öğrenci sayısı ile sadece doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları arasında düşük düzeyde pozitif ilişki görülmüştür ($p<0,05$). Bu verilere göre, sınıflardaki öğrenci sayısı arttıkça, doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları artacaktır.
Sınıftaki göçmen öğrenci sayısı ile sadece paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama puanları arasında düşük düzeyde negatif ilişki görülmüştür ($p<0,05$).

Bu verilere göre, sınıflardaki göçmen öğrenci sayısı arttıkça, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama puanları azalacaktır.

Bu çalışmada Hayes'in Model 6 çizimi kullanılmıştır. Hayes'in Model 6'sı, bir bağımsız değişkenin (X), bağımlı değişkeni (Y) etkilerken bu etkinin ardışık iki aracı değişken (M1 ve M2) üzerinden nasıl aktarıldığını analiz eden bir modeldir (Hayes, 2013; Hayes, 2018). Bu durumda, lider üye etkileşimi (X), profesyonel öğrenme toplulukları (Y) üzerindeki etkisi açısından incelenirken, sosyal ağ eğilimleri (M1) ve öğretmen iyi oluşun (M2) bu etkinin taşındığı aracılar olarak değerlendirilir. Model, lider üye etkileşimi hem doğrudan performans üzerindeki etkisini hem de dolaylı yollarla sosyal ağ eğilimleri ve öğretmen iyi oluş üzerinden etkilerini test etmektedir.

Kurulan model analizi, lider üye etkileşiminin profesyonel öğrenme üzerindeki etkisinin üç ana yol üzerinden taşınabileceğini ortaya koyar. İlk olarak, lider üye etkileşimi sosyal ağ eğilimi (M1) aracılığıyla performansı etkileyebilir. İkinci olarak, lider üye etkileşimi sosyal ağ eğilimlerini güçlendirebilir, bu da öğretmenlerin iyi oluşlarını (M2) artırarak nihai olarak profesyonel öğrenme topluluklarına katkıda bulunabilir. Üçüncü yol ise lider üye etkileşimi doğrudan öğretmen iyi oluşu etkileyip, bu etki aracılığıyla meselkei öğrenme topluluğuna yansımasıdır.

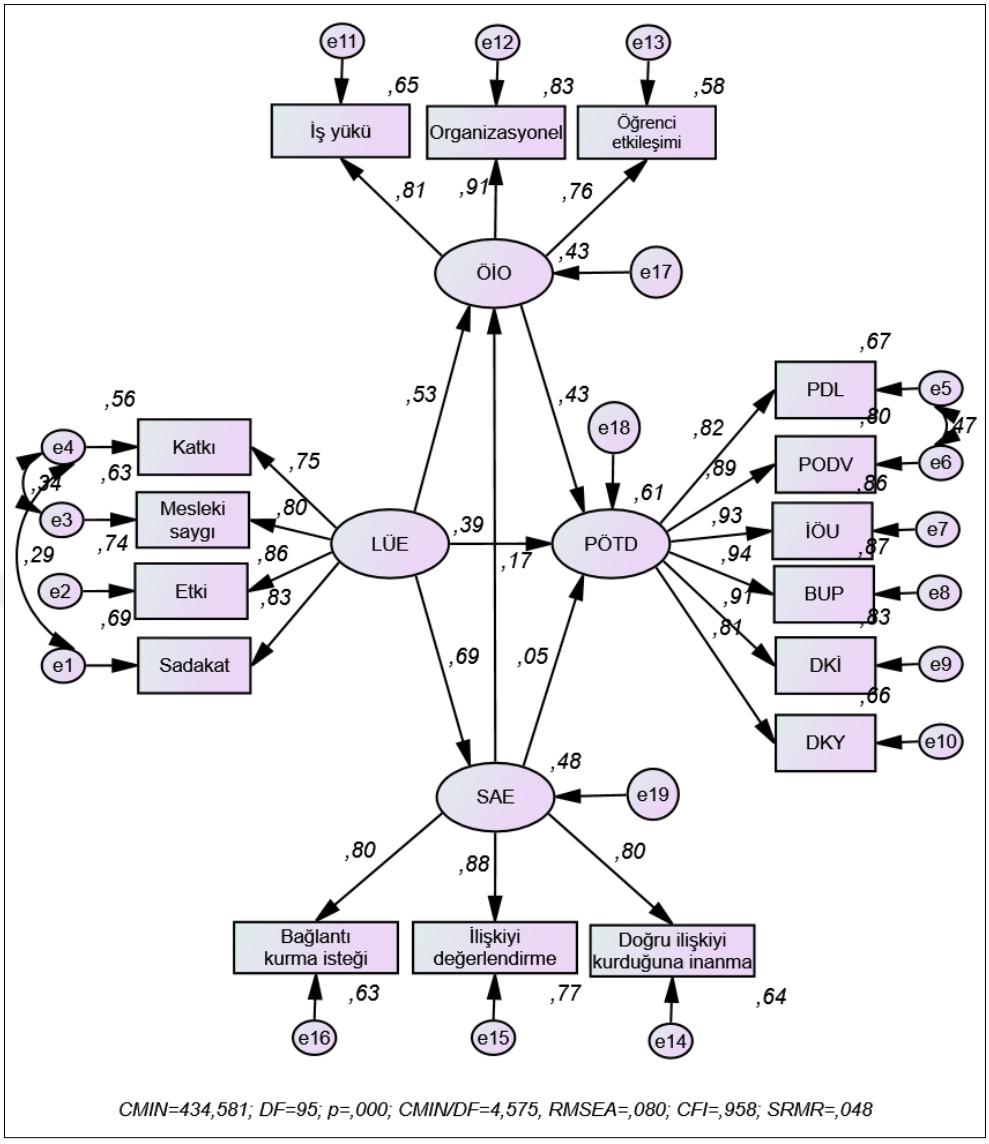
Bu çalışmada, bağımsız değişken (lider üye etkileşimi), aracı değişkenler (sosyal ağ eğilimi ve öğretmen iyi oluş) ve bağımlı değişken (profesyonel öğrenme toplulukları) tanımlanmıştır. Dolaylı etkilerin anlamlılığını değerlendirmek için bootstrap yöntemi (5000 örneklem; %95 güven aralığı) kullanılmıştır. Bu analizde, lider üye etkileşiminin profesyonel öğrenme toplulukları üzerindeki toplam etkisi, doğrudan ve dolaylı etkiler birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. Şekil 6'da Model 6'nın test edilmesine ilişkin istatiksel diyagram gösterilmiştir.



Şekil 5.1. Teorik modele ilişkin kavramsal diyagram

Model analizine başlamadan önce lider üye etkileşiminin profesyonel öğrenme toplulukları üzerindeki toplam etki sonuçları incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, lider üye etkileşimi profesyonel öğrenme topluklarını anlamlı ve olumlu yönde etkilediği *(β=0,69; p<0,05)* tespit edilmiştir. Lider üye etkileşimi puanları, profesyonel öğrenme topluklarındaki değişimlerin %48,2'sini açıklamaktadır *(R^2=0,482)*.

Aracılı modeli oluşturmak için bir önceki modele, aracı değişken olarak belirlenen sosyal ağ eğilimleri ve öğretmen iyi oluş değişkeni eklenmiş olup, aracılı modele ilişkin YEM analizi sonuçları Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 5.2. Yapısal modelin testi sonuçları

Aracılı modelde uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Modifikasyon indeksi değerleri incelendiğinde; e5 ile e6, e3 ile e4 ve e1 ile e4 arasında modifikasyon indeksi düzeltmesi gerçekleştirilmiştir. YEM analizi sonucunda Ki Kare (χ^2=434,581), serbestlik derecesi (df=95, p=0.000) oranının χ^2/df=4,575; RMSEA= 0,080; CFI=0,958 ve SRMR=0,048 olduğu görülmüştür. Ki kare serbestlik derecesi oranında 5'ten düşük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.00 ile 0.08 arasında olması, CFI değerlerinin .90'dan büyük olması kabul edilebilir uyum iyiliğini göstermektedir (Karagöz, 2021; Gürbüz, 2021). Bu doğrultuda, aracılı modelin geneli itibariyle uyum iyiliği değerlerinin uygun olduğu söylenebilir.

Liderlik üye etkileşimi, sosyal ağ eğilimleri ve öğretmen iyi oluşun profesyonel öğrenme toplulukları üzerindeki etkilerinin seri aracılık modeli sonuçları Tablo 5.4'te gösterilmiştir.

Tablo 5.4
Liderlik Üye Etkileşimi, Sosyal Ağ Eğilimleri ve Öğretmen İyi Oluşun profesyonel Öğrenme Toplulukları Üzerindeki Etkilerinin Seri Aracılık Modeli Sonuçları

Faktör	Path	Faktör	*B*	*S.E.*	*β (Beta)*	*p*
Sosyal Ağ Eğilimleri	<---	Lider üye etkileşimi	0,50	0,04	0,69	**0,000****
Öğretmen İyi Oluş	<---	Lider üye etkileşimi	0,64	0,08	0,53	**0,000****
Öğretmen İyi Oluş	<---	Sosyal Ağ Eğilimleri	0,27	0,10	0,17	**0,006****
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme	<---	Öğretmen İyi Oluş	0,30	0,03	0,44	**0,000****
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme	<---	Sosyal Ağ Eğilimleri	0,05	0,06	0,05	0,353
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme *(Doğrudan etki)*	<---	Lider üye etkileşimi	0,32	0,05	0,39	**0,000****
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme *(Toplam etki)*	<---	Lider üye etkileşimi	0,55	0,04	0,69	**0,000****
		Dolaylı etki veya aracı etkisi				
LÜE→SAE→ ÖİO→PÖTD		β=0,312, 95 GA (0,203 – 0,414)				
LÜE→SAE→ÖİO		β=0,115, 95 GA (0,021 – 0,209)				
LÜE→ ÖİO→PÖTD		β=0,000, 95 GA (0,000 – 0,000)				
SAE→ ÖİO→PÖTD		β=0,072, 95 GA (0,012 – 0,138)				

B: Standardize edilmemiş yol katsayısı, β (Beta): Standardize edilmiş yol , *p<0,05, **p<0,01
Bağımlı faktörlerde açıklanan varyans oranı: SAE R2=0,481; ÖİO R2=0,431, PÖTD R2=0,613, Toplam PÖTD R2=0,482. GA: Güven Aralığı, Parantez içindeki değerler alt ve üst güven aralığı değerleridir. Bootstrap yeniden örnekleme=5000

Tablo 5.4'te aracılık etkisinin incelendiği modelde, lider üye etkileşimi, sosyal ağ eğilimleri ve öğretmen iyi oluş puanları, meseleki öğrenme topluklarındaki değişimlerin %61,3'ünü, lider üye etkileşimi sosyal ağ eğilimlerindeki değişimlerin %48,1'ini, lider üye etkileşimi ve sosyal ağ eğilimleri öğretmen iyi oluş üzerindeki değişimlerin %43,1'ini açıklamaktadır.

Doğrudan etki sonuçları incelendiğinde; lider üye etkileşimi profesyonel öğrenme topluklarını *(β=0,39; p<0,05),* sosyal ağ eğilimlerini *(β=0,69; p<0,05) ve* öğretmen iyi oluş puanlarını *(β=0,53; p<0,05)* anlamlı ve olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Sosyal ağ eğilimleri öğretmen iyi oluş puanlarını *(β=0,17; p<0,05)* anlamlı ve olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ancak, sosyal ağ eğilimleri profesyonel öğrenme topluklarını puanlarını *(β=0,05; p>0,05)* etkilemediği tespit edilmiştir. Öğretmen iyi oluş puanları profesyonel öğrenme topluklarını *(β=0,44; p<0,05)* anlamlı ve olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Değişkenlerin aracılık etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla bootstrap yöntemini esas alan yol analizi yapılmıştır. Bootstrap yönteminin, Baran ve Kenny'nin geleneksel yönteminden ve Sobel testinden daha güvenilir sonuçlar verdiği belirtilmiştir (Gürbüz,

2021). Bootstrap analizinde 5000 yeniden örneklem seçeneği tercih edilmiştir. Bootstrap tekniği ile yapılan aracılık etki analizlerinde, aracılık hipotezlerinin test edilebilmesi için analiz neticesinde elde edilen 95 güven güven aralığındaki (GA) değerlerin sıfır (0) değerini kapsamaması gerekmektedir (Gürbüz, 2021).

Dolaylı etki ya da aracılık etkisi için esas olan standardize dolaylı etkiler incelenmiştir. Aracı değişken olan sosyal ağ eğilimleri ve öğretmen iyi oluş değişkeninin modele dahil olması ile, lider üye etkileşiminin, profesyonel öğrenme toplukları üzerindeki etkisinin *(β=0,39; p<0,05)* azaldığı görülmüştür. Bootstrap sonuçlarına göre ise lider üye etkileşiminin sosyal ağ eğilimleri vasıtasıyla profesyonel öğrenme toplukları üzerindeki dolaylı etki değerinin anlamlı olduğu *(β=0,115, 95 GA [0,021 – 0,209]),* lider üye etkileşiminin öğretmen iyi oluş vasıtasıyla profesyonel öğrenme toplukları üzerindeki dolaylı etki değerinin anlamlı olmadığı *(β=0,000, 95 GA [0,000 – 0,000]),* sosyal ağ eğilimlerinin öğretmen iyi oluş vasıtasıyla profesyonel öğrenme toplukları üzerindeki dolaylı etki değerinin anlamlı olduğu *(β=0,072, 95 GA [0,012 – 0,138])* görülmüştür. Ayrıca, lider üye etkileşiminin sosyal ağ eğilimleri ve öğretmen iyi oluş vasıtasıyla profesyonel öğrenme toplukları üzerindeki dolaylı etki değerinin anlamlı olduğu *(β=0,312, 95 GA [0,203 – 0,414])* görülmüştür.

5.3. Fark Analizleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ölçek ve alt faktörlerine ait puanlarının karşılaştırılması Tablo 5.5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.5

Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve alt faktörleri	Cinsiyet	n	Ort.	S.S.	t	p
Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ)	Kadın	395	4,15	0,55	0,32	0,752
	Erkek	165	4,14	0,56		
Bağlantı kurma isteği	Kadın	395	4,21	0,60	0,62	0,537
	Erkek	165	4,18	0,69		
İlişkiyi değerlendirme	Kadın	395	4,23	0,62	0,62	0,534
	Erkek	165	4,20	0,56		
Doğru ilişkiyi kurduğuna inanma	Kadın	395	4,28	0,63	-0,29	0,775
	Erkek	165	4,30	0,63		
Lider Üye Etkileşim Ölçeği (LÜEÖ)	Kadın	395	4,00	0,77	-2,47	**0,014***
	Erkek	165	4,18	0,73		
Katkı	Kadın	395	4,13	0,85	-2,65	**0,008****
	Erkek	165	4,33	0,78		
Profesyonel saygı	Kadın	395	3,94	0,90	-1,96	**0,050***
	Erkek	165	4,10	0,90		
Etki	Kadın	395	3,82	0,90	-2,74	**0,006****
	Erkek	165	4,05	0,86		
Sadakat	Kadın	395	4,13	0,84	-1,30	0,195
	Erkek	165	4,23	0,79		
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)	Kadın	395	5,22	0,90	-1,58	0,114
	Erkek	165	5,35	0,89		
İş yükü iyi oluş faktörü	Kadın	395	4,96	1,04	-2,56	**0,011***
	Erkek	165	5,20	0,98		
Organizasyonel iyi oluş faktörü	Kadın	395	5,44	0,98	-0,68	0,498
	Erkek	165	5,50	0,99		
Öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü	Kadın	395	5,28	0,98	-0,75	0,455
	Erkek	165	5,35	1,03		
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (PÖTDÖ)	Kadın	395	3,95	0,66	-0,08	0,939
	Erkek	165	3,95	0,64		
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	Kadın	395	3,97	0,70	-0,51	0,610
	Erkek	165	4,00	0,67		
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	Kadın	395	4,02	0,67	-0,19	0,852
	Erkek	165	4,03	0,71		
İşbirlikli Öğrenme ve Uygulama	Kadın	395	3,99	0,71	0,17	0,865
	Erkek	165	3,97	0,71		
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	Kadın	395	3,93	0,74	0,14	0,892
	Erkek	165	3,92	0,74		
Destekleyici Koşullar İlişkiler	Kadın	395	3,99	0,73	0,14	0,891
	Erkek	165	3,98	0,75		
Destekleyici Koşullar Yapılar	Kadın	395	3,80	0,76	-0,19	0,851
	Erkek	165	3,82	0,76		

*p<0,05; **p<0,01; t: Independent Sample T Testi.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme ve doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sadakat puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*. Fakat, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre lider üye etkileşim ölçeği geneli, alt boyutları katkı, profesyonel saygı ve etki puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05)*. Bu verilere göre, erkeklerin lider üye etkileşim ölçeği geneli, alt boyutları katkı, profesyonel saygı ve etki puanları, kadınların puanlarına göre yüksektir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen iyi oluş ölçeği geneli, alt boyutları organizasyonel iyi oluş faktörü ve öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*. Fakat, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iş yükü iyi oluş faktörü puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür *(p<0,05)*. Bu verilere göre, erkeklerin iş yükü iyi oluş faktörü puanları, kadınların puanlarına göre yüksektir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları paylaşılmış ve destekleyici liderlik, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı, destekleyici koşullar ilişkiler, destekleyici koşullar yapılar puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ölçek ve alt faktörlerine ait puanlarının karşılaştırılması Tablo 5.6'da gösterilmiştir.

Tablo 5.6

Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve alt faktörleri	Eğitim durumu	n	Ort	S.S.	t	p
Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ)	Lisans	453	4,17	0,54	1,84	0,066
	Lisans üstü	107	4,06	0,61		
Bağlantı kurma isteği	Lisans	453	4,21	0,62	0,89	0,375
	Lisans üstü	107	4,15	0,64		
İlişkiyi değerlendirme	Lisans	453	4,23	0,59	0,75	0,453
	Lisans üstü	107	4,18	0,66		
Doğru ilişkiyi kurduğuna inanma	Lisans	453	4,32	0,61	2,66	**0,008****
	Lisans üstü	107	4,14	0,71		
Lider Üye Etkileşim Ölçeği (LÜEÖ)	Lisans	453	4,06	0,76	0,21	0,833
	Lisans üstü	107	4,04	0,77		
Katkı	Lisans	453	4,18	0,82	-0,82	0,413
	Lisans üstü	107	4,25	0,89		
Profesyonel saygı	Lisans	453	3,99	0,90	0,26	0,799
	Lisans üstü	107	3,97	0,93		
Etki	Lisans	453	3,90	0,89	0,70	0,484
	Lisans üstü	107	3,83	0,89		
Sadakat	Lisans	453	4,17	0,83	0,56	0,573
	Lisans üstü	107	4,12	0,83		
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)	Lisans	453	5,24	0,92	-1,03	0,305
	Lisans üstü	107	5,34	0,79		
İş yükü iyi oluş faktörü	Lisans	453	5,01	1,06	-1,27	0,204
	Lisans üstü	107	5,15	0,89		
Organizasyonel iyi oluş faktörü	Lisans	453	5,45	1,00	-0,50	0,618
	Lisans üstü	107	5,50	0,90		
Öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü	Lisans	453	5,28	1,02	-0,99	0,321
	Lisans üstü	107	5,39	0,87		
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (PÖTDÖ)	Lisans	453	3,94	0,65	-0,38	0,707
	Lisans üstü	107	3,97	0,65		
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	Lisans	453	3,97	0,69	-0,61	0,542
	Lisans üstü	107	4,01	0,68		
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	Lisans	453	4,01	0,69	-0,95	0,344
	Lisans üstü	107	4,08	0,64		
İşbirlikli Öğrenme ve Uygulama	Lisans	453	3,98	0,71	-0,42	0,676
	Lisans üstü	107	4,01	0,72		
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	Lisans	453	3,93	0,74	0,30	0,762
	Lisans üstü	107	3,91	0,72		
Destekleyici Koşullar İlişkiler	Lisans	453	4,00	0,73	0,79	0,428
	Lisans üstü	107	3,93	0,77		
Destekleyici Koşullar Yapılar	Lisans	453	3,79	0,77	-1,20	0,229
	Lisans üstü	107	3,89	0,72		

*p<0,05; **p<0,01; t: Independent Sample T Testi.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği ve doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*. Fakat, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ilişkiyi değerlendirme puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05)*. Bu verilere göre, lisans mezunu olan öğretmenlerin ilişkiyi değerlendirme puanları, lisansüstü mezunun olan öğretmenlere göre yüksektir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre lider üye etkileşim ölçeği geneli, alt boyutları katkı, profesyonel saygı, etki ve sadakat puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğretmen iyi oluş ölçeği geneli, alt boyutları iş yükü iyi oluş faktörü, organizasyonel iyi oluş faktörü ve öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları paylaşılmış ve destekleyici liderlik, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı, destekleyici koşullar ilişkiler, destekleyici koşullar yapılar puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin ders yüklerine göre ölçek ve alt faktörlerine ait puanlarının karşılaştırılması Tablo 5.7'de gösterilmiştir.

Tablo 5.7
Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Ders Yüklerine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve alt faktörleri	Ders yükü	n	Ort.	S.S.	t	p
Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ)	1-20 saat	224	4,16	0,51	0,52	0,606
	21-40 saat	336	4,14	0,58		
Bağlantı kurma isteği	1-20 saat	224	4,22	0,59	0,39	0,696
	21-40 saat	336	4,19	0,65		
İlişkiyi değerlendirme	1-20 saat	224	4,25	0,54	0,81	0,417
	21-40 saat	336	4,20	0,64		
Doğru ilişkiyi kurduğuna inanma	1-20 saat	224	4,28	0,61	-0,40	0,691
	21-40 saat	336	4,30	0,64		
Lider Üye Etkileşim Ölçeği (LÜEÖ)	1-20 saat	224	4,13	0,70	1,88	0,061
	21-40 saat	336	4,01	0,79		
Katkı	1-20 saat	224	4,24	0,80	1,19	0,235
	21-40 saat	336	4,16	0,85		
Profesyonel saygı	1-20 saat	224	4,04	0,88	1,07	0,284
	21-40 saat	336	3,95	0,91		
Etki	1-20 saat	224	3,98	0,82	2,01	**0,044***
	21-40 saat	336	3,83	0,93		
Sadakat	1-20 saat	224	4,26	0,76	2,34	**0,020***
	21-40 saat	336	4,09	0,87		
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)	1-20 saat	224	5,28	0,84	0,39	0,701
	21-40 saat	336	5,25	0,93		
İş yükü iyi oluş faktörü	1-20 saat	224	5,05	0,95	0,36	0,720
	21-40 saat	336	5,02	1,08		
Organizasyonel iyi oluş faktörü	1-20 saat	224	5,48	0,91	0,47	0,638
	21-40 saat	336	5,44	1,03		
Öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü	1-20 saat	224	5,31	0,96	0,13	0,893
	21-40 saat	336	5,30	1,02		
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (PÖTDÖ)	1-20 saat	224	3,99	0,63	1,14	0,255
	21-40 saat	336	3,92	0,67		
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	1-20 saat	224	4,03	0,63	1,43	0,154
	21-40 saat	336	3,94	0,73		
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	1-20 saat	224	4,06	0,65	1,03	0,303
	21-40 saat	336	4,00	0,70		
İşbirlikli Öğrenme ve Uygulama	1-20 saat	224	4,02	0,68	1,00	0,320
	21-40 saat	336	3,96	0,73		
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	1-20 saat	224	3,94	0,72	0,37	0,714
	21-40 saat	336	3,92	0,75		
Destekleyici Koşullar İlişkiler	1-20 saat	224	4,04	0,71	1,46	0,144
	21-40 saat	336	3,95	0,75		
Destekleyici Koşullar Yapılar	1-20 saat	224	3,84	0,72	0,93	0,351
	21-40 saat	336	3,78	0,79		

*p<0,05; **p<0,01; t: Independent Sample T Testi.

Öğretmenlerin ders yüklerine göre sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği, doğru ilişkiyi kurduğuna inanma ve ilişkiyi değerlendirme puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin ders yüklerine göre lider üye etkileşim ölçeği geneli, alt boyutları katkı ve profesyonel saygı puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*. Fakat, öğretmenlerin ders yüklerine göre etki ve sadakat puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05)*. Bu verilere göre, ders yükü 21-40 saat arasında olan öğretmenlerin etki ve sadakat puanları, ders yükü 20 saat olan öğretmenlere göre düşüktür.

Öğretmenlerin ders yüklerine göre öğretmen iyi oluş ölçeği geneli, alt boyutları iş yükü iyi oluş faktörü, organizasyonel iyi oluş faktörü ve öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin ders yüklerine göre profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları paylaşılmış ve destekleyici liderlik, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı, destekleyici koşullar ilişkiler, destekleyici koşullar yapılar puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin yöneticilik deneyimlerine göre ölçek ve alt faktörlerine ait puanlarının karşılaştırılması Tablo 5.8'de gösterilmiştir.

Tablo 5.8

Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimlerine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve alt faktörleri	Yöneticilik deneyimi	n	Ort.	S.S.	t	p
Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ)	Evet	113	4,27	0,56	2,68	**0,007****
	Hayır	447	4,12	0,55		
Bağlantı kurma isteği	Evet	113	4,37	0,65	3,10	**0,002****
	Hayır	447	4,16	0,62		
İlişkiyi değerlendirme	Evet	113	4,35	0,57	2,60	**0,010****
	Hayır	447	4,19	0,60		
Doğru ilişkiyi kurduğuna inanma	Evet	113	4,37	0,67	1,59	0,112
	Hayır	447	4,27	0,62		
Lider Üye Etkileşim Ölçeği (LÜEÖ)	Evet	113	4,20	0,82	2,23	**0,026***
	Hayır	447	4,02	0,74		
Katkı	Evet	113	4,32	0,87	1,80	0,072
	Hayır	447	4,16	0,82		
Profesyonel saygı	Evet	113	4,21	0,89	2,93	**0,003****
	Hayır	447	3,93	0,90		
Etki	Evet	113	4,00	0,95	1,44	0,151
	Hayır	447	3,86	0,88		
Sadakat	Evet	113	4,27	0,86	1,62	0,107
	Hayır	447	4,13	0,82		
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)	Evet	113	5,41	0,93	1,97	**0,049***
	Hayır	447	5,22	0,88		
İş yükü iyi oluş faktörü	Evet	113	5,21	1,05	2,00	**0,046***
	Hayır	447	4,99	1,02		
Organizasyonel iyi oluş faktörü	Evet	113	5,59	1,01	1,57	0,117
	Hayır	447	5,43	0,97		
Öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü	Evet	113	5,44	1,04	1,68	0,093
	Hayır	447	5,27	0,98		
Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (PÖTDÖ)	Evet	113	4,06	0,63	1,95	0,052
	Hayır	447	3,92	0,65		
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	Evet	113	4,07	0,68	1,55	0,122
	Hayır	447	3,95	0,69		
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	Evet	113	4,10	0,66	1,43	0,155
	Hayır	447	4,00	0,69		
İşbirlikli Öğrenme ve Uygulama	Evet	113	4,08	0,68	1,69	0,093
	Hayır	447	3,96	0,72		
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	Evet	113	4,04	0,74	1,85	0,065
	Hayır	447	3,90	0,74		
Destekleyici Koşullar İlişkiler	Evet	113	4,11	0,69	2,10	**0,036***
	Hayır	447	3,95	0,75		
Destekleyici Koşullar Yapılar	Evet	113	3,93	0,79	1,93	0,054
	Hayır	447	3,77	0,75		

*p<0,05; **p<0,01; t: Independent Sample T Testi.

Öğretmenlerin yöneticilik deneyimlerine göre doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05).* Fakat, öğretmenlerin yöneticilik deneyimlerine göre sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği ve ilişkiyi değerlendirme puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05).* Bu verilere göre, yöneticilik yapan öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği ve ilişkiyi değerlendirme puanları, yöneticilik yapmayan öğretmenlere göre yüksektir.

Öğretmenlerin yöneticilik deneyimlerine göre katkı, etki ve sadakat puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05).* Fakat, öğretmenlerin yöneticilik deneyimlerine göre lider üye etkileşim ölçeği geneli, alt boyutları profesyonel saygı puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05).* Bu verilere göre, yöneticilik yapan öğretmenlerin lider üye etkileşim ölçeği geneli, alt boyutları profesyonel saygı puanları, yöneticilik yapmayan öğretmenlere göre yüksektir.

Öğretmenlerin yöneticilik deneyimlerine göre organizasyonel iyi oluş faktörü ve öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05).* Fakat, öğretmenlerin yöneticilik deneyimlerine göre öğretmen iyi oluş ölçeği geneli, alt boyutları iş yükü iyi oluş faktörü puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05).* Bu verilere göre, yöneticilik yapan öğretmenlerin öğretmen iyi oluş ölçeği geneli, alt boyutları iş yükü iyi oluş faktörü puanları, yöneticilik yapmayan öğretmenlere göre yüksektir.

Öğretmenlerin yöneticilik deneyimlerine göre profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları paylaşılmış ve destekleyici liderlik, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı, destekleyici koşullar yapılar puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05).* Fakat, öğretmenlerin yöneticilik deneyimlerine göre destekleyici koşullar ilişkiler puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05).* Bu verilere göre, yöneticilik yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar ilişkiler puanları, yöneticilik yapmayan öğretmenlere göre yüksektir.

Öğretmenlerin projede görev alma durumlarına göre ölçek ve alt faktörlerine ait puanlarının karşılaştırılması Tablo 5.9'da gösterilmiştir.

Tablo 5.9

Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Projede Görev Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve alt faktörleri	Projede görev alma	n	Ort.	S.S.	t	p
Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ)	Evet	375	4,21	0,52	3,50	**0,001****
	Hayır	185	4,03	0,60		
Bağlantı kurma isteği	Evet	375	4,25	0,59	2,59	**0,010****
	Hayır	185	4,11	0,69		
İlişkiyi değerlendirme	Evet	375	4,28	0,56	3,47	**0,001****
	Hayır	185	4,10	0,65		
Doğru ilişkiyi kurduğuna inanma	Evet	375	4,35	0,58	3,40	**0,001****
	Hayır	185	4,16	0,70		
Lider Üye Etkileşim Ölçeği (LÜEÖ)	Evet	375	4,08	0,76	1,14	0,255
	Hayır	185	4,00	0,76		
Katkı	Evet	375	4,20	0,82	0,37	0,709
	Hayır	185	4,17	0,86		
Profesyonel saygı	Evet	375	4,01	0,89	0,83	0,405
	Hayır	185	3,94	0,93		
Etki	Evet	375	3,94	0,87	1,77	0,078
	Hayır	185	3,79	0,93		
Sadakat	Evet	375	4,18	0,82	1,00	0,320
	Hayır	185	4,11	0,84		
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)	Evet	375	5,29	0,90	1,15	0,249
	Hayır	185	5,20	0,88		
İş yükü iyi oluş faktörü	Evet	375	5,04	1,02	0,24	0,808
	Hayır	185	5,02	1,05		
Organizasyonel iyi oluş faktörü	Evet	375	5,52	0,96	1,90	0,059
	Hayır	185	5,35	1,03		
Öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü	Evet	375	5,33	1,00	0,98	0,328
	Hayır	185	5,25	0,98		
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (PÖTDÖ)	Evet	375	3,99	0,65	2,10	**0,037***
	Hayır	185	3,87	0,65		
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	Evet	375	4,01	0,69	1,54	0,124
	Hayır	185	3,91	0,69		
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	Evet	375	4,06	0,67	1,97	**0,049***
	Hayır	185	3,94	0,71		
İşbirlikli Öğrenme ve Uygulama	Evet	375	4,03	0,71	2,10	**0,037***
	Hayır	185	3,89	0,71		
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	Evet	375	3,98	0,73	2,36	**0,019***
	Hayır	185	3,82	0,75		
Destekleyici Koşullar İlişkiler	Evet	375	4,02	0,72	1,68	0,094
	Hayır	185	3,91	0,77		
Destekleyici Koşullar Yapılar	Evet	375	3,84	0,76	1,72	0,086
	Hayır	185	3,73	0,76		

*p<0,05; **p<0,01; t: Independent Sample T Testi.

Öğretmenlerin projede görev alma durumlarına göre sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme ve doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05).* Bu verilere göre, projede görev alan öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme ve doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları, projede görev almayan öğretmenlere göre yüksektir.

Öğretmenlerin projede görev alma durumlarına göre lider üye etkileşim ölçeği geneli, alt boyutları katkı, etki, sadakat ve profesyonel saygı puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05).*

Öğretmenlerin projede görev alma durumlarına göre öğretmen iyi oluş ölçeği geneli, alt boyutları iş yükü iyi oluş faktörü, organizasyonel iyi oluş faktörü ve öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05).*

Öğretmenlerin projede görev alma durumlarına göre paylaşılmış ve destekleyici liderlik, destekleyici koşullar ilişkiler ve yapılar puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05).* Fakat, öğretmenlerin projede görev alma durumlarına göre profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama ve bireysel uygulamaların paylaşımı puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05).* Bu verilere göre, projede görev alan öğretmenlerin profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama ve bireysel uygulamaların paylaşımı puanları, projede görev almayan öğretmenlere göre yüksektir.

Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısına göre ölçek ve alt faktörlerine ait puanlarının karşılaştırılması Tablo 5.10'da gösterilmiştir.

Tablo 5.10

Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve alt faktörleri	Sınıftaki öğrenci sayısı	n	Ort.	S.S.	t	p
Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ)	29 ve altı	277	4,11	0,56	-1,52	0,129
	30 ve üzeri	283	4,18	0,54		
Bağlantı kurma isteği	29 ve altı	277	4,17	0,64	-1,26	0,207
	30 ve üzeri	283	4,24	0,61		
İlişkiyi değerlendirme	29 ve altı	277	4,18	0,62	-1,49	0,136
	30 ve üzeri	283	4,26	0,58		
Doğru ilişkiyi kurduğuna inanma	29 ve altı	277	4,22	0,66	-2,53	**0,012***
	30 ve üzeri	283	4,36	0,59		
Lider -Üye Etkileşim Ölçeği (LÜEÖ)	29 ve altı	277	4,07	0,71	0,39	0,694
	30 ve üzeri	283	4,04	0,80		
Katkı	29 ve altı	277	4,19	0,79	-0,13	0,898
	30 ve üzeri	283	4,19	0,88		
Profesyonel saygı	29 ve altı	277	3,99	0,90	0,06	0,953
	30 ve üzeri	283	3,98	0,90		
Etki	29 ve altı	277	3,93	0,83	1,17	0,244
	30 ve üzeri	283	3,85	0,95		
Sadakat	29 ve altı	277	4,16	0,77	0,25	0,802
	30 ve üzeri	283	4,15	0,88		
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)	29 ve altı	277	5,31	0,85	1,24	0,215
	30 ve üzeri	283	5,21	0,94		
İş yükü iyi oluş faktörü	29 ve altı	277	5,12	0,97	1,93	0,054
	30 ve üzeri	283	4,95	1,07		
Organizasyonel iyi oluş faktörü	29 ve altı	277	5,47	0,91	0,31	0,755
	30 ve üzeri	283	5,45	1,05		
Öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü	29 ve altı	277	5,35	0,91	1,04	0,301
	30 ve üzeri	283	5,26	1,07		
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (PÖTDÖ)	29 ve altı	277	3,93	0,62	-0,69	0,488
	30 ve üzeri	283	3,97	0,68		
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	29 ve altı	277	3,99	0,66	0,43	0,671
	30 ve üzeri	283	3,96	0,72		
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	29 ve altı	277	4,00	0,66	-0,72	0,471
	30 ve üzeri	283	4,04	0,71		
İşbirlikli Öğrenme ve Uygulama	29 ve altı	277	3,97	0,70	-0,47	0,639
	30 ve üzeri	283	4,00	0,73		
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	29 ve altı	277	3,90	0,71	-0,78	0,437
	30 ve üzeri	283	3,95	0,76		
Destekleyici Koşullar İlişkiler	29 ve altı	277	3,95	0,72	-1,15	0,250
	30 ve üzeri	283	4,02	0,76		
Destekleyici Koşullar Yapılar	29 ve altı	277	3,77	0,73	-0,99	0,321
	30 ve üzeri	283	3,84	0,79		

*p<0,05; **p<0,01; t: Independent Sample T Testi.

Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısına göre sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği ve ilişkiyi değerlendirme puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*. Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısına göre doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05)*. Bu verilere göre, sınıftaki öğrenci sayıları otuzun üstünde olan sınıflardaki öğretmenlerin doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları, sınıfındaki öğrenci sayısı otuzun altında olan öğretmenlere göre yüksektir.

Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısına göre lider üye etkileşim ölçeği geneli, alt boyutları katkı, etki, sadakat ve profesyonel saygı puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısına göre öğretmen iyi oluş ölçeği geneli, alt boyutları iş yükü iyi oluş faktörü, organizasyonel iyi oluş faktörü ve öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısına göre profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları paylaşılmış ve destekleyici liderlik, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı, destekleyici koşullar ilişkiler, destekleyici koşullar yapılar puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin sınıfta göçmen öğrenci varlığına göre ölçek ve alt faktörlerine ait puanlarının karşılaştırılması Tablo 5.11'de gösterilmiştir.

Tablo 5.11

Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Sınıfta Göçmen Öğrenci Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve alt faktörleri	Sınıfta göçmen öğrenci varlığı	n	Ort	S.S.	t	p
Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ)	Evet	304	4,16	0,55	0,31	0,760
	Hayır	256	4,14	0,55		
Bağlantı kurma isteği	Evet	304	4,20	0,61	-0,22	0,828
	Hayır	256	4,21	0,65		
İlişkiyi değerlendirme	Evet	304	4,22	0,61	-0,08	0,937
	Hayır	256	4,22	0,59		
Doğru ilişkiyi kurduğuna inanma	Evet	304	4,28	0,65	-0,48	0,630
	Hayır	256	4,30	0,61		
Lider Üye Etkileşim Ölçeği (LÜEÖ)	Evet	304	4,06	0,76	0,32	0,748
	Hayır	256	4,04	0,76		
Katkı	Evet	304	4,18	0,82	-0,24	0,808
	Hayır	256	4,20	0,85		
Profesyonel saygı	Evet	304	3,99	0,91	0,06	0,949
	Hayır	256	3,98	0,89		
Etki	Evet	304	3,92	0,90	0,92	0,360
	Hayır	256	3,85	0,88		
Sadakat	Evet	304	4,17	0,81	0,37	0,714
	Hayır	256	4,14	0,85		
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)	Evet	304	5,24	0,93	-0,57	0,569
	Hayır	256	5,28	0,85		
İş yükü iyi oluş faktörü	Evet	304	5,05	1,05	0,48	0,633
	Hayır	256	5,01	1,01		
Organizasyonel iyi oluş faktörü	Evet	304	5,44	0,98	-0,63	0,529
	Hayır	256	5,49	0,98		
Öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü	Evet	304	5,23	1,04	-1,87	0,063
	Hayır	256	5,39	0,93		
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (PÖTDÖ)	Evet	304	3,98	0,66	1,15	0,253
	Hayır	256	3,91	0,65		
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	Evet	304	4,00	0,70	0,98	0,326
	Hayır	256	3,95	0,69		
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	Evet	304	4,04	0,69	0,70	0,485
	Hayır	256	4,00	0,67		
İşbirlikli Öğrenme ve Uygulama	Evet	304	4,02	0,71	1,46	0,146
	Hayır	256	3,93	0,71		
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	Evet	304	3,95	0,74	1,01	0,313
	Hayır	256	3,89	0,74		
Destekleyici Koşullar İlişkiler	Evet	304	4,01	0,75	1,08	0,280
	Hayır	256	3,95	0,72		
Destekleyici Koşullar Yapılar	Evet	304	3,83	0,75	0,98	0,328
	Hayır	256	3,77	0,77		

*p<0,05; **p<0,01; t: Independent Sample T Testi.

Öğretmenlerin sınıfta göçmen öğrenci varlığına göre sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme ve doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin sınıfta göçmen öğrenci varlığına göre lider üye etkileşim ölçeği geneli, alt boyutları katkı, etki, sadakat ve profesyonel saygı puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin sınıfta göçmen öğrenci varlığına göre öğretmen iyi oluş ölçeği geneli, alt boyutları iş yükü iyi oluş faktörü, organizasyonel iyi oluş faktörü ve öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin sınıfta göçmen öğrenci varlığına göre profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları paylaşılmış ve destekleyici liderlik, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı, destekleyici koşullar ilişkiler, destekleyici koşullar yapılar puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ölçek ve alt faktörlerine ait puanlarının karşılaştırılması Tablo 5.12'de gösterilmiştir.

Tablo 5.12
Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve alt faktörleri	Kıdem yılı	n	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ)	1-9 yıl[a]	77	3,94	0,66	6,97	**0,001****	**b,c>a**
	10-19 yıl[b]	208	4,15	0,49			
	20 yıl ve üzeri[c]	275	4,20	0,55			
Bağlantı kurma isteği	1-9 yıl[a]	77	4,00	0,70	4,71	**0,009****	**b,c>a**
	10-19 yıl[b]	208	4,22	0,57			
	20 yıl ve üzeri[c]	275	4,25	0,64			
İlişkiyi değerlendirme	1-9 yıl[a]	77	4,04	0,73	4,96	**0,007****	**b,c>a**
	10-19 yıl[b]	208	4,21	0,55			
	20 yıl ve üzeri[c]	275	4,28	0,59			
Doğru ilişkiyi kurduğuna inanma	1-9 yıl[a]	77	4,05	0,78	7,06	**0,001****	**b,c>a**
	10-19 yıl[b]	208	4,31	0,55			
	20 yıl ve üzeri[c]	275	4,34	0,63			
Lider Üye Etkileşim Ölçeği (LÜEÖ)	1-9 yıl	77	3,96	0,73	1,75	0,175	
	10-19 yıl	208	4,02	0,76			
	20 yıl ve üzeri	275	4,11	0,77			
Katkı	1-9 yıl	77	4,11	0,84	1,85	0,159	
	10-19 yıl	208	4,13	0,86			
	20 yıl ve üzeri	275	4,26	0,81			
Profesyonel saygı	1-9 yıl[a]	77	3,77	0,96	4,06	**0,018***	**b,c>a**
	10-19 yıl[b]	208	3,94	0,87			
	20 yıl ve üzeri[c]	275	4,08	0,90			

Etki	1-9 yıl	77	3,82	0,87	0,32	0,727	
	10-19 yıl	208	3,89	0,86			
	20 yıl ve üzeri	275	3,91	0,93			
Sadakat	1-9 yıl	77	4,13	0,83	0,86	0,422	
	10-19 yıl	208	4,11	0,81			
	20 yıl ve üzeri	275	4,20	0,84			
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)	1-9 yıl	77	5,16	0,78	2,50	0,083	
	10-19 yıl	208	5,19	0,88			
	20 yıl ve üzeri	275	5,35	0,93			
İş yükü iyi oluş faktörü	1-9 yıl	77	5,11	0,88	2,91	0,055	
	10-19 yıl	208	4,90	1,02			
	20 yıl ve üzeri	275	5,11	1,06			
Organizasyonel iyi oluş faktörü	1-9 yıl	77	5,32	0,85	1,82	0,163	
	10-19 yıl	208	5,42	0,98			
	20 yıl ve üzeri	275	5,53	1,01			
Öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü	1-9 yıl[a]	77	4,98	0,97	5,81	**0,003****	**b,c>a**
	10-19 yıl[b]	208	5,28	0,95			
	20 yıl ve üzeri[c]	275	5,41	1,01			
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (PÖTDÖ)	1-9 yıl	77	3,92	0,62	0,58	0,563	
	10-19 yıl	208	3,92	0,67			
	20 yıl ve üzeri	275	3,98	0,65			
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	1-9 yıl	77	3,95	0,70	0,09	0,912	
	10-19 yıl	208	3,98	0,67			
	20 yıl ve üzeri	275	3,98	0,70			
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	1-9 yıl	77	3,96	0,67	0,89	0,412	
	10-19 yıl	208	3,99	0,69			
	20 yıl ve üzeri	275	4,06	0,68			
İşbirlikli Öğrenme ve Uygulama	1-9 yıl	77	3,95	0,72	0,57	0,565	
	10-19 yıl	208	3,95	0,73			
	20 yıl ve üzeri	275	4,02	0,69			
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	1-9 yıl	77	3,90	0,72	0,88	0,415	
	10-19 yıl	208	3,88	0,77			
	20 yıl ve üzeri	275	3,97	0,72			
Destekleyici Koşullar İlişkiler	1-9 yıl	77	3,96	0,72	1,22	0,295	
	10-19 yıl	208	3,93	0,77			
	20 yıl ve üzeri	275	4,03	0,72			
Destekleyici Koşullar Yapılar	1-9 yıl	77	3,80	0,65	0,09	0,915	
	10-19 yıl	208	3,79	0,77			
	20 yıl ve üzeri	275	3,82	0,79			

*p<0,05; **p<0,01; F: One Way ANOVA, Fark: Post Hoc Testleri.

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme ve doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05)*. Bu verilere göre, 10 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme ve doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları, 10 yıl altı kıdeme sahip olan öğretmenlere göre yüksektir.

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre lider üye etkileşim ölçeği geneli, alt boyutları katkı, etki ve sadakat puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre profesyonel saygı puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05)*. Bu verilere

göre, 10 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin profesyonel saygı puanları, 10 yıl altı kıdeme sahip olan öğretmenlere göre yüksektir.

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre öğretmen iyi oluş ölçeği geneli, alt boyutları iş yükü iyi oluş faktörü ve organizasyonel iyi oluş faktörü puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*. Fakat, öğretmenlerin kıdem yıllarına göre öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05)*. Bu verilere göre, 10 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü puanları, 10 yıl altı kıdeme sahip olan öğretmenlere göre yüksektir.

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları paylaşılmış ve destekleyici liderlik, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı, destekleyici koşullar ilişkiler, destekleyici koşullar yapılar puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin görev sürelerine göre ölçek ve alt faktörlerine ait puanlarının karşılaştırılması Tablo 5.13'te gösterilmiştir.

Tablo 5.13
Araştırma Modelinde Yer Alan Değişkenlere Ait Puanlarının Öğretmenlerin Görev Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve alt faktörleri	Görev süresi	n	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (SAEÖ)	0-5 yıl	237	4,15	0,54	1,12	0,328	-
	6-10 yıl	192	4,11	0,57			
	11 yıl ve üzeri	131	4,21	0,53			
Bağlantı kurma isteği	0-5 yıl	237	4,22	0,61	0,45	0,638	-
	6-10 yıl	192	4,17	0,66			
	11 yıl ve üzeri	131	4,23	0,62			
İlişkiyi değerlendirme	0-5 yıl	237	4,23	0,59	0,66	0,519	-
	6-10 yıl	192	4,18	0,63			
	11 yıl ve üzeri	131	4,26	0,58			
Doğru ilişkiyi kurduğuna inanma	0-5 yıl	237	4,27	0,65	1,49	0,226	-
	6-10 yıl	192	4,26	0,66			
	11 yıl ve üzeri	131	4,37	0,55			
Lider Üye Etkileşim Ölçeği (LÜEÖ)	0-5 yıl	237	4,09	0,71	0,56	0,571	-
	6-10 yıl	192	4,01	0,78			
	11 yıl ve üzeri	131	4,05	0,81			
Katkı	0-5 yıl	237	4,20	0,84	0,13	0,880	-
	6-10 yıl	192	4,20	0,82			
	11 yıl ve üzeri	131	4,16	0,84			
Profesyonel saygı	0-5 yıl	237	3,99	0,87	0,20	0,819	-
	6-10 yıl	192	3,96	0,91			
	11 yıl ve üzeri	131	4,02	0,94			

Etki	0-5 yıl	237	3,94	0,84	1,52	0,220	-
	6-10 yıl	192	3,80	0,95			
	11 yıl ve üzeri	131	3,93	0,90			
Sadakat	0-5 yıl	237	4,23	0,77	1,62	0,198	-
	6-10 yıl	192	4,10	0,84			
	11 yıl ve üzeri	131	4,11	0,92			
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ)	0-5 yıl	237	5,35	0,87	2,41	0,091	-
	6-10 yıl	192	5,17	0,88			
	11 yıl ve üzeri	131	5,23	0,95			
İş yükü iyi oluş faktörü	0-5 yıl[a]	237	5,17	0,97	4,96	**0,007****	**a>b**
	6-10 yıl[b]	192	4,86	1,07			
	11 yıl ve üzeri[c]	131	5,03	1,03			
Organizasyonel iyi oluş faktörü	0-5 yıl	237	5,53	0,94	1,19	0,305	-
	6-10 yıl	192	5,42	0,99			
	11 yıl ve üzeri	131	5,39	1,05			
Öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü	0-5 yıl	237	5,36	1,00	0,62	0,539	-
	6-10 yıl	192	5,25	0,95			
	11 yıl ve üzeri	131	5,28	1,04			
Profesyonel Öğrenme Toplulukları Değerlendirme Ölçeği (PÖTDÖ)	0-5 yıl	237	3,99	0,65	0,73	0,482	-
	6-10 yıl	192	3,91	0,64			
	11 yıl ve üzeri	131	3,93	0,66			
Paylaşılmış ve Destekleyici Liderlik	0-5 yıl	237	4,02	0,70	0,81	0,446	-
	6-10 yıl	192	3,95	0,66			
	11 yıl ve üzeri	131	3,95	0,71			
Paylaşılmış Ortak Değerler ve Vizyon	0-5 yıl	237	4,07	0,64	1,28	0,280	-
	6-10 yıl	192	3,99	0,70			
	11 yıl ve üzeri	131	3,97	0,73			
İşbirlikli Öğrenme ve Uygulama	0-5 yıl	237	4,01	0,74	0,31	0,733	-
	6-10 yıl	192	3,96	0,67			
	11 yıl ve üzeri	131	3,97	0,73			
Bireysel Uygulamaların Paylaşımı	0-5 yıl	237	3,94	0,76	0,17	0,842	-
	6-10 yıl	192	3,90	0,74			
	11 yıl ve üzeri	131	3,94	0,70			
Destekleyici Koşullar İlişkiler	0-5 yıl	237	4,03	0,71	0,95	0,388	-
	6-10 yıl	192	3,93	0,77			
	11 yıl ve üzeri	131	3,98	0,73			
Destekleyici Koşullar Yapılar	0-5 yıl	237	3,86	0,77	0,88	0,414	-
	6-10 yıl	192	3,76	0,73			
	11 yıl ve üzeri	131	3,78	0,79			

*p<0,05; **p<0,01; F: One Way ANOVA, Fark: Post Hoc Testleri.

Öğretmenlerin görev sürelerine göre sosyal ağ eğilimleri ölçeği geneli, alt boyutları bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme ve doğru ilişkiyi kurduğuna inanma puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin görev sürelerine göre lider üye etkileşim ölçeği geneli, alt boyutları katkı, etki, sadakat ve profesyonel saygı puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

Öğretmenlerin görev sürelerine göre öğretmen iyi oluş ölçeği geneli, alt boyutları öğrenci etkileşimi iyi oluş faktörü ve organizasyonel iyi oluş faktörü puanları arasında farklılık

görülmemiştir *(p>0,05)*. Fakat, öğretmenlerin görev sürelerine göre iş yükü iyi oluş faktörü puanları arasında farklılık görülmüştür *(p<0,05)*. Bu verilere göre, 0-5 yıl görev süresi olan öğretmenlerin iş yükü iyi oluş faktörü puanları, 6-10 yıl arası görev süresi olan öğretmenlere göre yüksektir.

Öğretmenlerin görev sürelerine göre profesyonel öğrenme toplulukları değerlendirme ölçeği geneli, alt boyutları paylaşılmış ve destekleyici liderlik, paylaşılmış ortak değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulama, bireysel uygulamaların paylaşımı, destekleyici koşullar ilişkiler, destekleyici koşullar yapılar puanları arasında farklılık görülmemiştir *(p>0,05)*.

BÖLÜM 6

TARTIŞMA

Bu araştırmada okullarda lider-üye etkileşimi, sosyal ağ eğilimleri, öğretmen iyi oluşu ve profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişki ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ele alınmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin okulda lider-üye etkileşimi, sosyal ağ eğilimleri, öğretmen iyi oluşu ve profesyonel öğrenme topluluğu algıları arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik olarak geliştirilen bir yapısal model testi yapılmıştır. Analiz sonuçları önerilen modeli doğrulamıştır. Araştırma bulguları devam eden kısımda ayrıntılı olarak irdelenmiştir.

Analizler sonucu elde edilen bulgular, okul bağlamında sosyal yapıların mesleki etkileşimler üzerindeki belirleyiciliğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, öğretmenlerin sosyal ağ pratikleriyle kurdukları ilişkilerin mesleki etkileşimler üzerindeki etkisini açık biçimde doğruladığını söylemek mümkündür. Sosyal ağ eğilimlerine ilişkin alt boyutların birbiriyle yüksek düzeyde korelasyon göstermesi, bireyler arası iletişimin sadece bireysel bir tercih değil, aynı zamanda örgütsel yapının bir parçası olarak geliştiğini düşündürmektedir. Özellikle bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme ve doğru ilişkiyi kurduğuna inanma gibi boyutların tutarlı sonuçlar vermesi, öğretmenlerin ilişki kurma biçimlerinin sosyal ortamlar üzerindeki etkisini güçlendirmektedir.

Mesleki ilişkilerin psikolojik etkisinin yanında, yönetsel yapılarla olan etkileşimi de güçlü bir biçimde şekillendirdiği görülmektedir. Lider-üye etkileşimine ilişkin katkı, profesyonel saygı, etki ve sadakat boyutlarında elde edilen yüksek korelasyonlar, öğretmenlerin yöneticileriyle kurdukları ilişkilerin hem işlemsel hem de duygusal düzeyde önemli olduğunu göstermektedir. Sosyal ağ eğilimlerinin kurumsal ilişkiler yoluyla güçlenmesinin, bireylerin aidiyet ve güven duygularını beslediği anlaşılmaktadır. Köse ve arkadaşları (2016), hizmetkâr liderlik davranışlarının lider-üye etkileşimi algısı ve örgütsel güven üzerinde pozitif etkiler yarattığını ileri sürmektedir. Benzer şekilde Alev (2020), okullarda

lider-üye etkileşim düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin örgütsel sinizm eğilimlerinin azaldığını belirtmektedir.

Yöneticilerle kurulan güçlü bağların sosyal ağ davranışlarına yansıdığı, lider-üye etkileşimi ile sosyal ağ eğilimleri arasındaki pozitif korelasyon üzerinden de anlaşılmaktadır. İlişkisel liderlik anlayışının öğretmenlerin hem okul içi hem de okul dışı ortamlarda daha aktif bir tutum geliştirmelerini desteklediği görülmektedir. Bu çerçevede yapılan önceki araştırmalarda, liderlik yaklaşımlarının profesyonel öğrenme topluluklarının oluşmasında ve sürdürülebilirliğinde kritik bir role sahip olduğu vurgulanmıştır (Salleh, Goh & Chua, 2015; Carpenter, 2018). Liderlik tarzlarının öğretmenlerin profesyonel işbirliklerini artırarak, bilgi paylaşımı ve meslektaş desteğini güçlendirdiği, bunun da öğretmenlerin öğrenme topluluklarına katılım isteğini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Salleh ve arkadaşları, 2015).

Ayrıca, konuya ilişkin daha önce yapılan çalışmalarda, dijital araçlar ve çevrimiçi platformların meslektaşlar arası etkileşimi kolaylaştırarak profesyonel öğrenme topluluklarına yönelik katılım düzeyini artırdığına dikkat çekilmektedir (Trust, Carpenter & Krutka, 2018). Trust ve arkadaşları (2018), dijital ortamların öğretmenler arasındaki iletişim ağlarını genişlettiğini, öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme topluluklarında daha istekli ve aktif hale geldiğini ifade etmişlerdir. Ancak bu çalışmada dijital platformlara özel olarak odaklanılmamıştır; dolayısıyla, dijital araçların bu olumlu etkisine dair bulgular, mevcut araştırmanın sonuçları için yalnızca dolaylı ve destekleyici bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Yönetsel ilişkilerin öğretmenlere bireysel düzeyde yansıyan etkileri, lider-üye etkileşiminin yalnızca mesleki görevleri yerine getirme açısından değil, aynı zamanda öğretmenlerin genel anlamdaki "iyi oluş" düzeylerini şekillendirmesi açısından da önem taşımaktadır. Bu araştırmada temel alınan Collie'nin "iyi oluş" kavramının tercih edilme nedeni, iyi oluşu salt psikolojik bir boyut olarak değil, öğretmenlerin mesleki görevleri, sosyal ilişkileri, iş yükü ve kurumsal destek gibi farklı boyutları içeren geniş kapsamlı bir kavram olarak değerlendirmesidir (Collie, Shapka ve Perry, 2012). Bu bağlamda elde edilen bulgular, iş yükü, kurumsal destek ve öğrenci ilişkileri gibi etkenlerin, öğretmenlerin genel iyi oluş durumlarını belirleyici biçimde etkilediğini göstermektedir. Özellikle, liderlik algısı yüksek öğretmenlerin, kurumsal destekten daha fazla yararlandıkları, iş yükünü daha kolay yönetebildikleri ve öğrenci ilişkilerini daha pozitif deneyimledikleri için genel iyi oluş düzeylerinin arttığı anlaşılmaktadır.

Literatürde de benzer bulgular yer almakta; örneğin, okul iklimi ve öz-yeterlik algılarının, öğretmenlerin iyi oluşlarına olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Asıcı ve İkiz, 2018). Asıcı ve İkiz'in çalışması, okulun yapısal özelliklerinin liderlik desteğiyle birleştiğinde öğretmenlerin mesleki doyumunu artırdığını ve dolayısıyla genel iyi oluş düzeylerini desteklediğini ifade etmektedir. Ancak burada vurgulanan husus, öğretmenlerin iyi oluş kavramının yalnızca psikolojik boyuta indirgenemeyeceğidir. Öğretmenlerin iyi oluşları; mesleki destek, öğrenci etkileşimleri ve kurumsal koşullar gibi unsurları kapsayan geniş bir çerçevede ele alınmalıdır. Nitekim Collie ve arkadaşlarının (2012) araştırması, iyi oluş kavramını sadece psikolojik bir terim olarak sınırlamadığını, mesleki sorumluluklar ve sosyal bağlamla doğrudan ilişkilendirerek kapsamını geniş tuttuğunu göstermektedir.

Eğitim kurumlarında liderlikle desteklenen sosyal yapılar, yalnızca bireysel ilişkileri değil, aynı zamanda kolektif öğrenme süreçlerini de güçlü şekilde etkilemektedir. Öğrenme toplulukları ile lider-üye etkileşimi arasındaki pozitif ilişki, okul ortamında gelişen öğrenen organizasyon kültürünün öğretmenler arasında yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerinde ortak değerler geliştirmesini, bilgi paylaşımını artırmasını ve karşılıklı destek mekanizmalarını pekiştirmesini beraberinde getirmektedir (Admiraal vd., 2021; Dogan ve Adams, 2018). Admiraal ve arkadaşları (2021), öğretmenler arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesinde ve profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulmasında etkili liderliğin temel bir rol oynadığını vurgulamıştır. Benzer biçimde Dogan ve Adams (2018) ise okul liderlerinin öğretmenler arasında ortak vizyonların oluşmasını destekleyerek mesleki öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir.

Bu bağlamda Öztürk ve Şahin (2017), örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi arasındaki ilişkinin öğretmen liderliği üzerinde anlamlı etkiler yarattığını belirtmektedir. Örgütsel kültürün öğrenme topluluklarının şekillenmesinde kritik olduğunu ve bu toplulukların güçlenmesinde liderliğin rolünün sadece yön gösterici değil, aynı zamanda ilişki kurucu bir işlev taşıdığını vurgulamaktadırlar. Öğrenme topluluklarının başarılı bir şekilde kurulmasında liderlerin öğretmenlerle açık iletişim kurması, ortak hedeflere yönelik çalışma ortamı yaratması ve işbirliğini teşvik etmesinin önemi, literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Admiraal vd., 2021; Öztürk ve Şahin, 2017; Dogan ve Adams, 2018). Bu çerçevede, liderlik ve yönetsel yapıların öğretmenlerin iyi oluş düzeylerine etkisi, mesleki sorumluluklar ve kurumsal ilişkilerin birleştiği geniş bir bağlamda değerlendirildiğinde daha net biçimde anlaşılmaktadır. İyi oluşun kapsamının yalnızca psikolojik faktörlerle sınırlı kalmadığı,

öğretmenlerin mesleki deneyimlerini oluşturan birçok bağlamsal unsurla birlikte ele alınmasının daha doğru olacağı anlaşılmaktadır.

Kolektif yapıların öğretmen iyi oluşu ile ilişkisi, profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmenlerin genel anlamda iyi oluşlarını nasıl desteklediğini göstermesi açısından önemli bulgular içermektedir. Profesyonel öğrenme toplulukları; öğretmenlerin ortak hedefler etrafında birleşerek işbirliği yapmalarını, bilgi paylaşmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayan güçlü sosyal yapılar olarak görülmektedir. Bu tür kolektif yapıların, öğretmenlerin iş doyumunu artırdığı, tükenmişliği azalttığı ve mesleki aidiyet duygusunu pekiştirdiği literatürde geniş ölçüde kabul görmektedir (Vangrieken ve ark., 2017). Meslekı öğrenme topluluklarının destekleyici ikliminde öğretmenlerin bireysel ve mesleki olarak daha güçlü hissetmeleri, genel iyi oluş düzeylerine pozitif katkılar sağlamaktadır.

Profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmenlerin iyi oluşları üzerindeki olumlu etkisinin önemli bir boyutu da paylaşılan vizyon ve ortak değerlerin varlığıdır. Ortak hedefler ve değerler çerçevesinde şekillenen sosyal bağların, öğretmenlerin çalışma hayatına dair algılarını pozitif yönde etkileyerek, mesleklerine bağlılıklarını ve genel memnuniyetlerini artırdığı belirlenmiştir (Schipper ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin kurumsal ve kişisel bağlar kurarak kendilerini güvende hissetmeleri, mesleki ortamlardaki psikolojik dayanıklılıklarının artmasını sağlamaktadır. Liderlerin bu sosyal ortamları teşvik eden tutumları, öğretmenlerin karşılıklı ilişkilerini güçlendirerek kolektif iyi oluş ortamının oluşumunu kolaylaştırmaktadır.

Sosyal ağ eğilimlerinin öğretmenlerin genel iyi oluşları üzerindeki etkileri incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurduğu ilişkilerin, duygusal dayanıklılıklarını ve mesleki motivasyonlarını önemli ölçüde artırdığı görülmektedir. Burada vurgulanan sosyal ağ kavramı, meslektaşlar arası ilişkiler, mesleki işbirlikleri ve kurumsal iletişim ağları gibi öğretmenlerin günlük mesleki yaşantılarının doğal bir parçası olan ilişki sistemlerini içermektedir (Fox ve Wilson, 2015). Sosyal ağlar aracılığıyla güçlenen bağların öğretmenlerin yalnızlık ve izolasyon hissini azalttığı, bunun da iş memnuniyetini artırarak genel iyi oluşlarını olumlu etkilediği bilinmektedir (Rienties ve Kinchin, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin okul içindeki sosyal ilişkilerinin niteliği, genel iyi oluş düzeyleri açısından kritik bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Elde edilen genel bulgular ayrıca lider-üye etkileşiminin sosyal ağlar ve öğrenme toplulukları üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymaktadır. Okul liderlerinin

öğretmenlerle kurdukları etkili ilişkiler, öğretmenlerin mesleki işbirliği yapma isteğini artırarak, kolektif öğrenme süreçlerini desteklemekte ve böylelikle öğretmenlerin genel anlamda iyi oluş düzeylerini yükseltmektedir (Bryk ve Schneider, 2003). Liderlerin sağladığı güven ortamının, öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini güçlendirdiği ve bu durumun mesleki öğrenme süreçlerini destekleyerek öğretmenlerin iş tatmini ve genel iyi oluşlarına olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Böylece öğretmenlerin genel iyi oluşlarının yalnızca bireysel faktörlere değil, aynı zamanda sosyal ve kolektif bağlamlara da güçlü bir şekilde bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Profesyonel öğrenme toplulukları, lider-üye etkileşimi ve sosyal ağların oluşturduğu bütünleşik yapıların, öğretmenlerin mesleki doyum, motivasyon ve genel iyi oluş düzeylerini doğrudan desteklediği görülmektedir. Bu nedenle, okullarda öğretmenlerin sosyal ilişkilerini güçlendiren kolektif yapılar oluşturulması, öğretmenlerin genel anlamda iyi oluşlarını desteklemek açısından öneme sahiptir.

Sözü edilen bu bulgular sosyal, örgütsel ve psikolojik yapıların bir bütün olarak öğretmen davranışlarını şekillendirdiğini göstermekteydi. Bu bütünlüğün daha iyi kavranabilmesi için bireysel ve çevresel değişkenlerin öğretmen deneyimleri üzerindeki etkilerine odaklanılması gerekmektedir. Ders yükü gibi doğrudan deneyimlenen faktörlerin, lider-üye etkileşiminde yer alan sadakat ve etki boyutlarını olumsuz biçimde etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin iş yüklerinin artmasıyla yöneticileriyle kurdukları ilişkilerde zayıflama yaşandığı Alev'in (2020) çalışmasında da açıkça ortaya konulmaktadır. Bu durum, örgütsel bağın sürdürülebilirliğinde sadece liderlik niteliğinin değil, çalışma koşullarının da belirleyici olduğunu göstermektedir (Alev, 2020).

Gönüllü olarak görev alınan projeler ile sosyal ağ eğilimleri arasında pozitif bir ilişki saptanması, mesleki işbirliklerine aktif katılım gösteren öğretmenlerin ilişki kurma ve değerlendirme konularında daha bilinçli hale geldiğini göstermektedir. Proje süreçleri sırasında geliştirilen yatay ilişkilerin, güven ve aidiyet hissini güçlendirdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda Özgür (2013), sosyal etkileşime açık bireylerin daha düşük yalnızlık düzeyine sahip olduklarını ve sosyal becerilerinin daha güçlü olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin sosyal ağlarda daha görünür hale gelmesi, yalnızca iletişimsel bir genişleme değil, aynı zamanda pedagojik katkının da yayılımı anlamına gelmektedir (Özgür, 2013).

Okul bünyesindeki öğretmen sayısındaki artış ile sosyal ağ eğilimleri arasında kurulan pozitif ilişki, fiziksel yakınlığın ve mesleki çoğulluğun iletişimi desteklediğini

düşündürmektedir. Sayıca kalabalık öğretmen topluluklarında sosyal etkileşimin artması, bilgi paylaşımı ve dayanışma fırsatlarını da beraberinde getirmektedir. Ateş ve Çelik (2018), öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal yeterlilik düzeyleri ile iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, sosyal çevrenin örgütsel destek mekanizmalarını güçlendirdiği ve iyi oluş üzerinde doğrudan etkili olduğu söylenebilmektedir (Ateş ve Çelik, 2018).

Okuldaki öğrenci sayısının fazlalığı, örgütsel yapılara yönelik öğretmen algılarını olumsuz etkilemektedir. Lider-üye etkileşimi, öğretmen iyi oluşu ve profesyonel öğrenme toplulukları algılarında öğrenci sayısının artmasıyla birlikte düşüş gözlemlenmektedir. Bu azalma, sınıf yönetiminde karşılaşılan yoğunluğun, öğretmenlerin örgütsel katılımını ve duygusal bağlılığını azaltabildiğini düşündürmektedir. Asıcı ve İkiz (2018), özellikle aşırı öğrenci yoğunluğunun öğretmen-öğrenci ilişkilerini zorlaştırdığını ve bunun öğretmenlerin öznel iyi oluşları üzerinde olumsuz etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Öğrenci sayısının örgütsel iyi oluş algısını zayıflatması, eğitim ortamında yapısal sınırlılıkların psikolojik etkisini gözler önüne sermektedir (Asıcı ve İkiz, 2018).

Sınıf içindeki öğrenci sayısının "doğru ilişki kurduğuna inanma" boyutunu olumlu etkilemesi ise ilk bakışta çelişkili gibi görünmektedir. Ancak bu durum, bazı öğretmenlerin çoklu öğrenci etkileşimini mesleki gelişim fırsatı olarak gördüklerine işaret edebilir. Yoğun öğrenci etkileşimiyle birlikte deneyim kazanma sürecinin hızlanması, öğretmenlerin öz yeterlik duygularını besleyebilmektedir. Öte yandan, göçmen öğrenci sayısındaki artışın işbirlikli öğrenme düzeyleri ve ortak değer algılarını olumsuz etkilemesi, kültürel bütünleşme sürecinin öğretmenler açısından ne kadar hassas bir dengeye sahip olduğunu göstermektedir. Bu yöndeki değerlendirme, Beltekin'in (2016) Türkiye'deki Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sistemiyle entegrasyonuna ilişkin çalışmasında da yer almaktadır. Eğitim olanaklarına sınırlı erişim, pedagojik bütünlüğü sekteye uğratmaktadır (Beltekin, 2016).

Modelleme sürecinde Hayes'in (2013, 2018) geliştirdiği Model 6 çerçevesinde yapılan aracılık analizi, öğretmenlerin ilişkisel yapılarını açıklamada çok katmanlı geçiş yollarına işaret etmektedir. Lider-üye etkileşimi, sosyal ağ eğilimleri ve öğretmen iyi oluşu üzerinden profesyonel öğrenme topluluklarını etkileyen dolaylı yolların bulunması, sürecin doğrusal olmayan bir örgütsel yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle, liderlik etkileşimlerinin doğrudan değil, sıralı aracılar üzerinden mesleki gelişimi desteklediği söylenebilmektedir. Öztürk ve Şahin (2017) de lider-üye etkileşiminin öğretmen liderliği ile

örgütsel kültür arasında köprü işlevi gördüğünü ve bu ilişkinin örgüt içi öğrenme süreçlerini yapılandırdığını belirtmektedir (Öztürk ve Şahin, 2017).

Bu sonuçların yanı sıra, lider-üye etkileşiminin profesyonel öğrenme toplulukları üzerindeki belirleyiciliği, yapısal modelde doğrudan etkiyle ortaya konulmuştur. Etki katsayısının oldukça yüksek (β=0,69) düzeyde gerçekleşmesi, liderlik yapılarının yalnızca yönetsel işleyişte değil, aynı zamanda öğretmenlerin kolektif öğrenme pratiklerinde de merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Yalnızca liderliğin tek başına etkisiyle değil, sosyal ağ eğilimleri ve iyi oluşla birlikte şekillenen bu yapı, öğretmenlerin mesleki katılım süreçlerinin çok yönlü dinamiklerle beslendiğini düşündürmektedir. Bu etkileşimin yatay boyutlarının dikkate alınması gerektiğini ifade eden Voelkel (2019), dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin öğrenme topluluklarına katılımını etkilediğini ve bu etkinin kolektif etkililik inancı aracılığıyla daha kalıcı hale geldiğini belirtmektedir (Voelkel, 2019).

Kurulan modelde sosyal ağ eğilimlerinin lider-üye etkileşimi tarafından yüksek düzeyde açıklandığı (R^2=0,481) görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerle kurulan liderlik ilişkilerinin yalnızca görev dağılımı düzeyinde kalmadığını, aynı zamanda sosyal yakınlık ve güven bağları üzerinden anlam kazandığını ortaya koymaktadır. İletişimsel düzeyde kurulan bu bağlar, öğretmenlerin mesleki çevreyle olan etkileşimlerini derinleştirmekte ve iyi oluşlarını desteklemektedir. Marcelo-Martínez ve arkadaşları (2024), öğretmenlerin sosyal ağ kullanımındaki en temel motivasyonlardan birinin işbirliği ve fikir alışverişi olduğunu ortaya koymakta, bu etkileşimlerin mesleki gelişim süreçlerine katkı sunduğunu belirtmektedir. Ancak bu katkının doğrudan değil, daha çok aracılık eden yapılar üzerinden gerçekleştiği ifade edilmektedir (Marcelo-Martínez ve diğerleri, 2024).

Sosyal ağ eğilimlerinin öğretmen iyi oluşunu anlamlı biçimde yordaması (β=0,17), sosyal bağlamda kurulan ilişkilerin bireysel psikolojik sağlamlık açısından taşıdığı önemi göstermektedir. Öğretmenlerin sosyal etkileşimle beslendiklerinde yalnızlaşma eğilimlerinin azaldığı ve iyi oluş düzeylerinin güçlendiği anlaşılmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin ruhsal dengesini etkileyen en önemli unsurun yalnızca bireysel baş etme becerileri değil, aynı zamanda destekleyici ilişki ağları olduğu değerlendirilmektedir. Acton ve Glasgow'un (2015) yaptığı derlemede de öğretmenlerin sosyal ağlara dâhil olmasının tükenmişliği azalttığı ve mesleki sürdürülebilirliği artırdığı belirtilmektedir. Bu tür yapılar, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını uzun vadeli biçimde güçlendirmektedir (Acton ve Glasgow, 2015).

Modelde öğretmen iyi oluşunun profesyonel öğrenme toplulukları üzerindeki doğrudan etkisinin güçlü olmasına rağmen, lider-üye etkileşimi, öğretmen iyi oluşu, profesyonel öğrenme topluluğu yolunun anlamlı bulunmaması dikkat çekmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin örgütsel katılıma her zaman doğrudan yansımadığını göstermektedir. Kurt ve Duyar (2023)'ün da vurguladığı gibi psikolojik sağlamlık birey düzeyinde gelişse de, örgütsel davranışa dönüşebilmesi için bağlamsal desteğin de varlığı gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle içsel motivasyon ve iyi oluşun birey düzeyinde kalabilmekte; bunun örgütsel katkıya dönüşmesinde ise öğretmen-örgüt etkileşimi belirleyici olmaktadır. İyi oluşun tek başına yeterli olmaması, katılımın sadece psikolojiyle değil, yapısal ilişki ağlarıyla da bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Doğrulanan modele ilişkin en dikkat çekici sonuçlardan biri de lider-üye etkileşiminin, sosyal ağ eğilimleri ve öğretmen iyi oluşu aracılığıyla profesyonel öğrenme toplulukları üzerinde anlamlı ve güçlü bir dolaylı etki yaratmasıdır (β=0,312). Karmaşık örgütsel davranışların çoğu zaman doğrudan yönetsel talimatlarla değil, ilişkisel dinamiklerle oluştuğu bu bulgu ile açıkça anlaşılmaktadır. Reeve'in (2012) öz-belirleme kuramı çerçevesinde bireylerin sosyal ilişkilerle desteklenen özerklik ve yeterlilik duygularının katılım ve performans üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin özyeterlik ve kurumsal aidiyet hissini deneyimlemeleri, öğrenme topluluklarında daha etkin bir rol üstlenmelerine imkân tanımaktadır (Reeve, 2012).

Modelde öğretmen iyi oluşunun profesyonel öğrenme toplulukları üzerindeki doğrudan etkisinin güçlü olmasına rağmen, lider-üye etkileşimi, öğretmen iyi oluşu, profesyonel öğrenme topluluğu yolunun anlamlı bulunmaması dikkat çekmektedir. Bu ilişkisel örüntüler, liderliğin mesleki öğrenmeye etkisinin yalnızca emir-komuta zinciriyle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Sosyal ağlar aracılığıyla beslenen iyi oluşun, örgütsel katılımın temel taşı haline gelmesi, liderlik etkisinin yatay ilişkilerle bütünleştiğinde daha sürdürülebilir bir hal aldığını göstermektedir. Bu yapı Wang'ın (2024) yapısal eşitlik modellemesiyle elde ettiği bulgularla örtüşmektedir. Wang, öğretmenlerin iş yükü, örgütsel destek ve iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, iyi oluşun ancak destekleyici sistemlerle birlikte anlam kazandığını vurgulamaktadır. Aynı doğrultuda, bu çalışmanın modeli de liderliğin etkisinin doğrudan değil, ilişkisellik ve psikolojik bağlam üzerinden kalıcı hale geldiğini ortaya koymaktadır (Wang, 2024).

Yapısal modelin sunduğu ilişkisel örüntülerin ardından, öğretmenlerin demografik özelliklerinin bu yapılar üzerindeki etkisi incelendiğinde dikkat çekici farklılıklar ortaya

çıkmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lider-üye etkileşimi genelinde ve özellikle katkı, profesyonel saygı ve etki alt boyutlarında kadın meslektaşlarına kıyasla daha yüksek puanlar alması, okul içi sosyal ilişkilerde algılanan güç dengelerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaştığını düşündürmektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde öğretmenlerin liderlik ilişkilerini farklı şekillerde deneyimlediğini göstermektedir. Cinsiyet temelli algıların örgütsel yapıdaki yerini Voelkel (2019) vurgulamış, öğretim ortamlarında liderlikle kurulan ilişkilerin kadın ve erkek öğretmenlerde farklı dinamikler taşıdığını belirtmiştir. Bu çalışmada da cinsiyetin liderlik etkileşimlerinde anlamlı bir farklılaşma yarattığı görülmektedir (Voelkel, 2019).

Cinsiyet farklarının öğretmen iyi oluşu ölçeği genelinde gözlemlenmemesi ise dikkatle üzerinde durulması gereken bir başka bulgudur. İş yükü refah faktöründe erkek öğretmenlerin daha yüksek puanlar alması, görev algısı, yük paylaşımı ya da örgütsel destek yapılarındaki farklılıklarla açıklanabilir. Bu bağlamda, iş yüküyle ilişkili iyi oluşun yalnızca bireysel dayanıklılık değil, aynı zamanda destek sistemlerinin gücüyle belirlendiği düşünülmektedir. Wang'ın (2024) çalışması, öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin örgüt içi destek mekanizmalarıyla denge kazandığını, iş yükünün öğretmenler üzerinde farklı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin iş yüküne dair algılarının, okul kültüründeki yapısal rollerle de şekillendiği anlaşılmaktadır (Wang, 2024).

Demografik verilerin sosyal ilişkiler üzerindeki etkisi zaman zaman sınırlı düzeyde ortaya çıksa da, bazı çalışmalarda öğretmen iyi oluşunun sosyal bağlamdan güçlü biçimde etkilendiği gözlemlenmektedir. Zhang'ın (2024) araştırması, öğretmenlerin öğrenciyle kurdukları etkileşimin iyi oluşları üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlamdaki iyi oluş düzeyleri yalnızca içsel dengeyle açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıya sahiptir. Öğrenci ilişkileri, sosyal destek sistemleri ve sınıf içi etkileşimler gibi unsurlar, öğretmenlerin psikolojik durumlarını doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla iyi oluşun, bireysel dayanıklılıkla sınırlı kalmayan sosyal temellere dayandığı anlaşılmaktadır (Zhang, 2024).

Eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda genel anlamda belirgin farklılıklar saptanmamış olmakla birlikte, ilişkiyi değerlendirme alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin daha yüksek puan alması dikkat çekmektedir. Lisans düzeyindeki öğretmenlerin daha pratik ve duruma özgü etkileşim değerlendirmeleri yapma eğiliminde olması, bu farkın muhtemel nedenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Lisansüstü mezun öğretmenlerde gözlenen daha temkinli ya da eleştirel yaklaşım, akademik düzeyin

sosyal algı üzerine dolaylı bir etkisini düşündürmektedir. Wood'un (2016) çalışması da bu değerlendirmeyi destekler nitelikte olup, öğretmenlerin sosyal ilişkilerdeki yeterlilik algılarının akademik birikimden ziyade bağlamsal deneyimlerle şekillendiğini ifade etmektedir (Wood, 2016).

Cinsiyet ve eğitim düzeyinin profesyonel öğrenme topluluklarına yönelik algılarda anlamlı bir farklılık yaratmaması ise dikkat çekici bir ortaklığı işaret etmektedir. Öğrenme topluluklarının hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından benzer biçimde deneyimlenmesi, bu yapıların daha çok okul kültürü ve liderlik desteği gibi değişkenlerle belirlendiğini göstermektedir. Luyten ve Bazo'nun (2019) çalışmasında da bireysel demografik özelliklerden ziyade, öğretmenlerin yer aldığı okulun örgütsel yapısının profesyonel topluluklara katılım üzerinde daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Luyten ve Bazo, 2019).

Sosyal ağ eğilimleri gibi ilişkisel yapılarda bireysel özelliklerin etkisinin sınırlı kalması, bu yapıların daha çok duygusal zekâ, sosyal beceriler ve örgütsel destek gibi psikososyal faktörlerle açıklanabileceğini göstermektedir. Cinsiyet ya da eğitim gibi değişkenlerin etkisinin zayıf olması, sosyal ilişkilerin bireyler arası niteliklerle şekillendiğini düşündürmektedir. Reeve'in (2012) öz-belirleme kuramına göre bireyin sosyal ilişkilerdeki motivasyonu, aidiyet ve özerklik ihtiyacından beslenmektedir. Bu kuramsal çerçevede öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri de yalnızca bireysel özelliklere değil, aynı zamanda içsel güdülere ve örgütsel iklimin destekleyici niteliğine bağlı olarak şekillenmektedir (Reeve, 2012).

Örgütsel ilişkileri şekillendiren sosyal ve psikolojik değişkenlerin ardından, öğretmenlerin mesleki koşullarıyla bağlantılı yapılar da değerlendirilmiştir. Ders yükü, yöneticilik deneyimi ve projelerde görev alma gibi faktörler, öğretmenlerin sosyal ilişkiler ve öğrenme topluluklarındaki konumlarını anlamada kritik bir yere sahiptir. Özellikle haftalık ders yükü arttıkça, lider-üye etkileşiminin sadakat ve etki boyutlarında anlamlı düşüşler gözlemlenmektedir. Öğretim süresinin yoğunlaştığı koşullarda öğretmenlerin liderlik ilişkilerine dair daha olumsuz değerlendirmelerde bulunmaları, zihinsel ve duygusal kaynakların sınırlı hale gelmesiyle açıklanabilir. Saleh ve arkadaşları (2024), öğretmenlerin iş yükü arttıkça liderlik algılarının ve mesleki performanslarının zayıfladığını ortaya koyarak benzer bir yönelimi desteklemektedir (Saleh ve diğerleri, 2024).

Sadakat ve etki boyutlarında gözlenen bu sınırlı farklılık, liderlik algısının yalnızca genel değil, koşullara bağlı olarak değişen bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir. Özellikle öğretim süresinin yöneticiyle kurulan duygusal bağı zedeleyebilecek bir stres kaynağı haline gelmesi, liderlik biçimlerinin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkisini daha seçici hale getirebilmektedir. Pranitasari'nin (2020) çalışmasında da etkili liderliğin özellikle iş motivasyonu ve örgütsel bağlılık üzerinde yoğunlaştığı ve bu ilişkinin belirli mesleki koşullarda daha net biçimde hissedildiği belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, liderliğin öğretmen üzerindeki etkisinin düz değil, bağlamsal koşullara göre değişen bir eğilim gösterdiği anlaşılmaktadır (Pranitasari, 2020).

Görev süresi içinde yöneticilik deneyimi kazanmış öğretmenlerin, hem sosyal ağ eğilimleri hem de lider-üye etkileşiminde daha yüksek puanlar alması, mesleki deneyimin ilişkisel derinliği artırdığını ortaya koymaktadır. Yönetici pozisyonunda edinilen becerilerin öğretmenlik pratiğine de yansıması, hem meslektaşlarla hem de yöneticilerle kurulan bağları güçlendirebilmektedir. Espinosa ve González'ın (2023) araştırması, öğretmen liderliği ile öğrenci etkileşimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyarken, liderlik özelliklerinin öğretim sürecinde kazanıldığını ifade etmektedir. Yönetsel deneyimin sadece idari beceriler değil, sosyal etkileşim biçimlerini de dönüştüren bir etki yarattığı bu çalışmayla desteklenmektedir (Espinosa ve González, 2023).

Yöneticilik yapmış öğretmenlerin özellikle profesyonel saygı boyutunda daha yüksek puanlar alması, deneyimin sadece yetki değil aynı zamanda statü kazandıran bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu saygının meslektaş ilişkilerinde daha belirgin hale gelmesi, liderlik rollerinin sembolik anlamının öğretmenler arası etkileşime yansıdığını düşündürmektedir. Macovei ve arkadaşları (2023), mesleki rollerin ve kişilik özelliklerinin öğretmen iyi oluşu üzerinde belirleyici etkileri olduğunu vurgulayarak bu yönelimi desteklemektedir. Saygınlığın deneyimle birlikte artması, liderlik etkisinin sadece yöneticilerle değil, öğretmen topluluğu içinde de yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır (Macovei ve diğerleri, 2023).

Projelerde görev alma durumu, sosyal ağ eğilimleri ve profesyonel öğrenme topluluklarıyla anlamlı biçimde ilişkili bulunmuştur. Kolektif çalışma ortamlarında yer alan öğretmenlerin, daha yüksek işbirliği ve etkileşim puanlarına sahip olmaları, projelerin mesleki gelişimi güçlendirici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katılımının bireysel yeterlilikle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda sosyal sermayeyi de artırdığını ortaya koyan Baker-Doyle ve Yoon'un (2011) çalışmasıyla

örtüşmektedir. Proje temelli katılımlar, öğretmenleri hem bilgi üretiminde hem de ilişkisel yapıların içinde daha etkin aktörler haline getirmektedir (Baker-Doyle ve Yoon, 2011).

Benzer şekilde, bazı çalışmalarda öğretmenlerin projelere aktif katılımının öğrenme topluluklarına aidiyet hissini artırdığı ve işbirlikli uygulamalarda gönüllülük düzeyini yükselttiği saptanmıştır. Yoon ve arkadaşlarının (2020) yürüttüğü araştırmada, sosyal sermaye çerçevesinde yapılandırılan projelerin öğretmenlerin pedagojik değil, aynı zamanda duygusal ve ilişkisel düzeyde de gelişimlerine katkı sunduğu belirtilmiştir. Ortak değerler, bireysel paylaşım ve işbirlikli öğrenme puanlarının bu öğretmenlerde daha yüksek çıkması, gönüllü katılımın profesyonel toplulukların gelişiminde temel bir rol oynadığını göstermektedir (Yoon vd., 2020).

Öte yandan, proje katılımı ile lider-üye etkileşimi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamış olması, sosyal etkileşimin her zaman yönetsel yapı üzerinden şekillenmediğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin proje süreçlerinde kurdukları ilişkilerin daha yatay, karşılıklı ve kolektif bir doğaya sahip olması, bu farklılığı açıklamaktadır. Demir'in (2015) çalışmasında da benzer biçimde liderlik kültürü ile örgütsel güven arasında güçlü bir ilişki olduğu, fakat bu güvenin liderin konumundan ziyade karşılıklı etkileşimle inşa edildiği vurgulanmıştır (Demir ve Akif, 2015).

Projelerde görev almanın öğretmen iyi oluşu üzerinde anlamlı bir fark yaratmaması ise dikkatle değerlendirilmesi gereken bir diğer bulgudur. İyi oluşun yalnızca katılım sayısıyla değil, iş ortamının niteliği, rol belirsizliği ya da bireysel farklılıklarla da şekillendiği anlaşılmaktadır. Gillett-Swan ve Grant-Smith'in (2020) araştırmasında öğretmen iyi oluşunun iş yükünden öte, destek sistemleri ve kurumların bakım kapasitesiyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Projelerde yer almak iyi oluşa katkı sağlamakla birlikte, bu katkının sürdürülebilir olabilmesi için yapısal desteklerin de devrede olması gerekmektedir (Gillett-Swan ve Grant-Smith, 2020).

Öğretmenlerin mesleki koşullarının sosyal ağ yapıları ve profesyonel topluluklara olan bağlılık düzeyleriyle doğrudan ilişkili olması, liderlik, etkileşim ve işbirliği kavramlarını birlikte değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu yapı, öğretmen liderliğini ve iyi oluşu geliştirmek için okullarda bütüncül ve sosyal sermaye odaklı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. İlişkisel bağlamla beslenen bu yapıların, öğretmenlerin örgütsel katılım düzeylerini artırdığı ve kolektif gelişim süreçlerini desteklediği anlaşılmaktadır. Buna paralel olarak liderlik politikalarının yalnızca yönetsel değil, sosyal etkileşim zeminine

dayalı biçimde yeniden düşünülmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır (Baker-Doyle ve Yoon, 2011; Gillett-Swan ve Grant-Smith, 2020).

Mesleki değişkenlerin sosyal ilişkiler ve liderlik algıları üzerindeki etkileri değerlendirilirken, sınıf ortamına ilişkin bazı çevresel faktörlerin de bu yapılarla nasıl ilişkili olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre sosyal ağ eğilimleri ölçeğindeki bağlantı kurma isteği ve ilişkiyi değerlendirme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşılık, doğru ilişkiyi kurduğuna inanma düzeyinde, öğrenci sayısı otuzun üzerinde olan gruplarda daha yüksek puanlar saptanmıştır. Sınıf içinde daha fazla öğrenciyle sürekli iletişim hâlinde olan öğretmenlerin, ilişki kurma konusundaki özgüvenlerinin bu etkileşim yoğunluğu sayesinde geliştiği değerlendirilmektedir. Azgın ve Şenler'in (2018) çalışmasında da benzer biçimde, öğretmenlerin kalabalık sınıf ortamlarında teknolojik pedagojik alan bilgilerini daha etkili biçimde kullandıkları ve bu durumun iletişim güvenini artırdığı vurgulanmaktadır (Azgın ve Şenler, 2018).

Yoğun öğrenci etkileşiminin ilişki kurma algısında güçlenme yaratması, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sürekliliği ve çeşitliliğiyle açıklanabilir. Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları farklı davranış kalıplarını deneyimlemesi, zaman içinde ilişki biçimlerini daha isabetli değerlendirme becerisi kazanmalarını sağlamaktadır. Bu sürece bağlı olarak gelişen gözlem yeteneği ve iletişim pratiği, öğretmenlerin doğru ilişkiyi kurduklarına dair inançlarını pekiştirmektedir. Cesur ve Demir'in (2020) yürüttüğü araştırma, öğretmenlerin deneyim düzeyleri arttıkça öğrenci davranışlarını daha hızlı ve etkili biçimde yorumladıklarını ve sınıf yönetiminde daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Cesur ve Demir, 2020).

Sınıfta göçmen öğrenci bulunup bulunmamasına göre yapılan analizlerde, sosyal ağ eğilimleri, lider-üye etkileşimi ve öğretmen iyi oluş düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kültürel çeşitliliğe maruz kalmanın öğretmen tutumlarını belirgin biçimde dönüştürmemesi, mesleki davranışların daha çok sistemsel yapı tarafından şekillendirildiğini düşündürmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik tutumlarının iyi oluş düzeyiyle zayıf da olsa pozitif bir ilişki taşıdığı Çetin ve İra'nın (2023) araştırmasında ortaya konmuştur. Öğretmenlerin kültürel çeşitlilik karşısında duygusal dengeyi korumaları, bireysel eğilimden ziyade yapısal alışkanlıklarla ilişkili görünmektedir (Çetin ve İra, 2023).

Benzer biçimde, kültürel çeşitliliğin öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına yönelik algılarını da anlamlı düzeyde etkilemediği anlaşılmaktadır. Sınıf profili ne yönde değişirse değişsin, öğretmenlerin işbirlikli uygulamalar, bireysel paylaşım düzeyi ve liderlikle kurdukları ilişkilerde büyük farklılıklar ortaya çıkmamaktadır. Karaca, Yavuz ve Aydoğuş'un (2023) yürüttükleri çalışmada da fiziksel çevrenin öğretmen algıları üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu, öğretmenlerin temel mesleki tutumlarını sınıf değişkenlerinden bağımsız olarak sürdürdüğü ifade edilmektedir (Karaca, Yavuz ve Aydoğuş, 2023).

Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir fark gözlenmemesi, mesleki davranışların daha çok örgütsel bağlamdan beslendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenci temelli farklılıklardan ziyade, okulun rehberlik yapısı ve kurumsal politikalar çerçevesinde tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Türk ve Çevik-Kansu'nun (2023) araştırmasında da benzer bir sonuca ulaşılmış; öğretmenlerin sınıf rehberliği konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin demografik özelliklerden bağımsız olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bireysel farklılıklara değil, sistemsel yapı ve mesleki deneyime dayalı biçimde tutum geliştirdiği görülmektedir (Türk ve Çevik-Kansu, 2023).

Göçmen öğrenci varlığı veya sınıf mevcudu gibi dışsal faktörlerin öğretmen iyi oluşu üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde çıkmaması, bireysel dayanıklılık mekanizmalarının önemini ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenlerin psikolojik durumlarının dışsal koşullardan ziyade kişisel baş etme stratejileriyle şekillendiği anlaşılmaktadır. Ateş ve Çelik'in (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının sosyal yeterlik ve güvengenlik düzeylerinin iyi oluşla güçlü ilişkisi olduğu vurgulanmaktadır. Benzer biçimde, Duran ve Çalışkan (2020), öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının bireysel özelliklerle yakından ilişkili olduğunu ve çevresel stresörlere karşı içsel kaynaklarla denge sağladıklarını ifade etmektedir (Ateş ve Çelik, 2018; Duran ve Çalışkan, 2020).

Çevresel koşulların etkisinin sınırlı kalması, bireysel özelliklerin sosyal ilişkiler ve iyi oluş üzerindeki rolünü daha görünür hale getirmektedir. Kıdem yılı, yaş ve deneyim gibi bireysel değişkenlerin bu yapılar üzerindeki belirleyiciliği, öğretmenlerin zaman içinde kazandıkları sosyal farkındalıkla ilişkilendirilmektedir. Karaçalı ve Korkmaz'ın (2023) çalışması da iyi oluş, yaşamda anlam ve dindarlık gibi içsel kaynakların öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleriyle güçlü biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir (Karaçalı ve Korkmaz, 2023).

Bireysel özelliklerin sosyal ilişki yapıları üzerindeki etkisine dair bulgular değerlendirildiğinde, mesleki kıdemin sosyal ağ eğilimleri üzerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Öğretmenlikte geçirilen yıl sayısı arttıkça bağlantı kurma isteği, ilişkiyi değerlendirme ve doğru ilişkiyi kurduğuna inanma gibi boyutlarda anlamlı puan artışları elde edilmiştir. Deneyimle birlikte gelişen sosyal etkileşim becerilerinin, öğretmenlerin çevreyle olan iletişimini daha güçlü hâle getirdiği anlaşılmaktadır. Er ve Çalık'ın (2017) araştırmasında da benzer bir bulguya ulaşılmış, öğretmenlerin sosyal konumlarını yaş ve kıdemle daha olumlu algıladıkları ifade edilmiştir (Er ve Çalık, 2017).

Sosyal ağ kullanımı ile sosyal anlatımcılık becerileri arasındaki ilişkiye dair veriler, öğretmenlerin deneyimle birlikte sosyal iletişim kanallarını daha etkin kullandığını göstermektedir. Söylemez ve Oral'ın (2019) çalışmasında, sosyal ağlarda daha uzun süre aktif olan öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deneyimle birlikte gelişen ilişki okuryazarlığı, öğretmenlerin hem dijital hem yüz yüze ortamlarda sosyal etkileşimi daha nitelikli kurmalarına olanak sağlamaktadır (Söylemez ve Oral, 2019).

Lider-üye etkileşimi açısından kıdeme bağlı olarak genel ölçek puanlarında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, profesyonel saygı boyutunda kıdemli öğretmenlerin lehine belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Kurum içinde deneyimle birlikte kazanılan statü ve mesleki otoritenin, meslektaş ilişkileri ve yönetsel bağlamda saygınlık kazandırdığı değerlendirilmektedir. Gökalp ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında da lider-üye etkileşiminin iş tatmini üzerindeki etkisi vurgulanmış, kıdemli öğretmenlerin yöneticileriyle olan ilişki kalitesinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Gökalp ve diğerleri, 2015).

Öğrenci etkileşimi refah faktörü de kıdem yılına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Deneyimli öğretmenlerin öğrenciyle daha sağlıklı ilişkiler kurabildikleri ve bu ilişkilerden daha yüksek düzeyde tatmin elde ettikleri görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde zamanla gelişen ilişki yönetimi becerileri, duygusal iyi oluşun da besleyici bir unsuru hâline gelmektedir. Bu durum, Ertürk'ün (2023) lider-üye etkileşimi ile duygusal iyi oluş arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyduğu çalışmayla da örtüşmektedir. Kıdemli öğretmenlerin işyeri deneyimlerinden duygusal doyum sağlaması, iyi oluş düzeylerini olumlu biçimde etkilemektedir (Ertürk, 2023).

Görev süresi açısından değerlendirildiğinde, sadece iş yükü refah faktöründe anlamlı fark gözlenmiş ve 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek puanlar aldığı saptanmıştır.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin henüz tükenmişlik belirtileri göstermemeleri ya da işe dair motivasyonlarının yüksek olması, bu sonucun açıklayıcı unsurları arasında yer almaktadır. Ancak, uzun vadede bu motivasyonun korunamaması ihtimali, literatürde farklı bulgularla desteklenmektedir. Demir'in (2019) araştırmasında lider-üye etkileşiminin öğretmenlerde stres, tükenmişlik ve depresyon düzeylerini etkilediği belirtilmiştir.

Diğer tüm ölçeklerde görev süresine göre anlamlı farkın gözlenmemesi, deneyimin sadece sürece bağlı değil, içerikle ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini şekillendiren başlıca etkenin liderle etkileşim kalitesi ve örgütsel destek yapıları olduğu anlaşılmaktadır. Bu değerlendirme, Öztürk ve Şahin'in (2017) lider-üye etkileşiminin öğretmen liderliğinde aracı rol oynadığını vurguladığı çalışmayla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin örgüt içindeki gelişim süreçlerinin yalnızca bireysel değil, ilişkisel ve kurumsal etkileşimlerle inşa edildiği açıktır (Öztürk ve Şahin, 2017).

Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri, lider-üye etkileşimi, öğretmen iyi oluşu ve profesyonel öğrenme topluluklarına yönelik algılarının çok boyutlu bir yapı içinde şekillendiği görülmektedir. Sosyal ağlar, yalnızca bireyler arası iletişimi değil, aynı zamanda örgütsel bağlılığı ve kolektif öğrenme kültürünü destekleyen ilişkisel yapılar olarak işlev görmektedir. Lider-üye etkileşimi ise yalnızca yönetsel bir bağlam sunmakla kalmamakta, aynı zamanda öğretmenlerin iyi oluşlarını ve mesleki gelişim motivasyonunu da belirleyen önemli bir değişken hâline gelmektedir. Sosyal ağlar üzerinden kurulan bu ilişkilerin iyi oluşla beslenmesi, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artırmaktadır (Acton ve Glasgow, 2015; Voelkel, 2019; Wang, 2024).

Kolektif yapıların etkili işlemesi, bireysel özellikler ve çevresel koşullarla birlikte değerlendirildiğinde daha güçlü bir anlam kazanmaktadır. Cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerin etkisi sınırlı kalırken; kıdem, yöneticilik deneyimi ve projelere katılım gibi mesleki özelliklerin sosyal ilişki ve iyi oluş düzeylerini daha doğrudan etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve örgütsel katılımlarını güçlendirmek için liderlik politikalarının sadece yapılandırılmış rollerle değil, sosyal sermayeyi destekleyen ilişkisel stratejilerle yeniden düşünülmesi gerektiği anlaşılmaktadır (Reeve, 2012; Baker-Doyle ve Yoon, 2011; Öztürk ve Şahin, 2017).

BÖLÜM 7

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal yapıların öğretmenlerin mesleki ilişkilerindeki yansımaları, yalnızca bireyler arası iletişimle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda örgütsel ve psikolojik bütünlükle de derinleşmektedir. Sosyal ağ eğilimlerinin öğretmenlerin iyi oluşunu beslemesi, bu yapıların bireysel dayanıklılığın çok ötesinde bir işleve sahip olduğunu ortaya koymaktadır. İletişim pratiklerinin örgütsel aidiyet duygusunu desteklemesi, öğretmenlerin okul ortamındaki konumlarını daha etkin biçimde yeniden üretmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlam, sosyal ilişkilerin yalnızca araçsal değil, aynı zamanda dönüştürücü bir niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sosyal etkileşimleri üzerinden güç kazanan bu yapı, kolektif kimliğin inşasında temel bir rol üstlenmektedir.

Yönetsel ilişkilerin bu yapı üzerindeki etkisi, lider-üye etkileşimi üzerinden açık biçimde anlaşılmaktadır. Katkı, profesyonel saygı, etki ve sadakat gibi bileşenler aracılığıyla kurulan bağların, sadece yöneticilerle olan ilişkiyi değil, öğretmenlerin mesleki anlam üretme biçimlerini de dönüştürdüğü görülmektedir. Bu ilişki yapısının duygusal ve mesleki katmanları iç içe geçerek, öğretmenlerin örgütsel davranışlarını şekillendirmektedir. Böylece liderlik, yalnızca yönetsel karar süreçlerine değil, aynı zamanda bireyin meslek yaşamındaki doyumuna da doğrudan temas etmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte hissettikleri değer ve takdir, mesleki motivasyonlarını canlı tutmaktadır.

Profesyonel öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin iyi oluşunu pekiştiren bir başka önemli yapı olarak öne çıktığı görülmektedir. Ortak vizyonlar ve işbirlikçi değerler etrafında şekillenen bu yapılar, öğretmenlerin yalnızlık hissinden uzaklaşarak kolektif bir dayanışma zemini bulmalarını sağlamaktadır. Öğrenme toplulukları sayesinde öğretmenler yalnızca bilgiye ulaşmakla kalmamakta, aynı zamanda duygusal yüklerini paylaşabilecekleri güvenli alanlar da edinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmakla kalmayıp, kişisel direnç kapasitelerini de güçlendirmektedir. Kolektif bilinçle desteklenen bu ilişkisel zemin, mesleki sürdürülebilirliğin temel yapı taşlarından biri hâline gelmektedir.

Ders yükü, sınıf mevcudu ve okul yapısı gibi çevresel değişkenlerin bu ilişkisel bütünlük üzerindeki etkileri, öğretmen davranışlarını şekillendiren bağlamsal çerçevenin önemine işaret etmektedir. Özellikle artan ders yükünün, liderlik ilişkilerinde sadakat ve etki gibi duygusal boyutları zayıflatması, öğretmenlerin yöneticilerle kurdukları bağı sınırlayıcı bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu yoğunluk, öğretmenlerin içsel kaynaklarının yönetsel ilişkilere yönelmesini zorlaştırmakta, bu da örgütsel güven ve bağlılık düzeylerinde azalmaya yol açmaktadır. Bu çerçevede çalışma koşullarının niteliği, ilişkisel yapıların işleyişinde önemli bir belirleyici hâline gelmektedir. Yapının sürdürülebilirliği, duygusal ve operasyonel dengelerin hassas biçimde kurulmasına bağlı kalmaktadır.

Görev alınan projeler gibi gönüllü katılım zeminlerinin ise öğretmenlerin sosyal ağ davranışlarını ve öğrenme topluluğu deneyimlerini desteklediği görülmektedir. Projelerde yer alan öğretmenlerin, paylaşım ve işbirliği düzeylerinde anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip olması, gönüllü katılımın duygusal bağlılık ve pedagojik motivasyon üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Bu süreçte edinilen yatay ilişkiler, lider-üye etkileşiminden farklı olarak karşılıklılık temelli bir yapı sunmakta ve öğretmenler arasında güven hissini güçlendirmektedir. Kurumsal yapı içinde gönüllü sorumluluk üstlenmenin, bireysel iyi oluşla değil, kolektif bilinçle de beslenen bir yönü olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme topluluklarına entegrasyonunu sağlayan bu yapı, sosyal sermaye inşasında da kritik bir rol oynamaktadır.

Sınıf ortamında yaşanan öğrenci çeşitliliği ya da yoğunluğu gibi faktörlerin sosyal ilişki yapıları üzerindeki etkileri ise öğretmenlerin bireysel esneklik düzeylerini ortaya koymaktadır. Sınıf mevcutları arttıkça bazı sosyal boyutlarda özgüvenin gelişmesi, öğretmenlerin zorlu ortamlarda dahi ilişki kurma becerilerini koruyabildiklerini göstermektedir. Bu durum, mesleki deneyimle birlikte gelişen gözlem yeteneği ve iletişim stratejilerinin zamanla pekiştiğini düşündürmektedir. Aynı zamanda, göçmen öğrenci varlığı gibi değişkenlerin sosyal yapılarda anlamlı fark yaratmaması, öğretmen davranışlarının bireysel tercihlerden çok sistemsel kültür ve mesleki pratiklerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çevresel değişkenlere karşı sergilediği bu direnç, mesleki tutarlılık açısından dikkate değerdir.

Demografik değişkenlerin sosyal yapı üzerindeki sınırlı etkisi, öğretmenlerin mesleki tutumlarının bireysel özelliklerden çok bağlamsal deneyimlerle şekillendiğini göstermektedir. Cinsiyet ya da eğitim düzeyi gibi değişkenlerin sosyal ağ eğilimleri ve öğrenme topluluklarına katkı düzeyinde belirleyici olmaması, ilişkisel yapının daha çok

sosyal beceriler ve kurumsal destekle beslendiğini düşündürmektedir. Bu yapı içinde cinsiyet temelli algıların liderlik ilişkileri üzerinde farklılaşması ise öğretmenlerin kurumsal bağlamda deneyimlediği rol kalıplarının hâlâ geçerliliğini koruduğunu göstermektedir. Ancak bu fark, yapının genel bütünlüğünü zedelememekte; aksine örgüt kültürünün belirleyici etkisini daha görünür kılmaktadır. Demografik veriler, tek başına açıklayıcı olmaktan çok, diğer değişkenlerle etkileşim içinde anlam kazanmaktadır.

Kıdem yılı ve yöneticilik deneyimi gibi mesleki özellikler ise sosyal ilişkilerde daha anlamlı farklılıklara işaret etmektedir. Öğretmenliğe uzun yıllarını vermiş bireylerin sosyal ağ eğilimlerinde ve mesleki saygı algılarında daha yüksek puanlar alması, deneyimle birlikte gelişen ilişkisel yetkinliğin önemini göstermektedir. Kıdemli öğretmenlerin öğrenciyle kurdukları ilişkilerden daha fazla tatmin sağlamaları, mesleki birikimin sadece pedagojik değil, duygusal alanı da kapsadığını ortaya koymaktadır. Aynı şekilde yöneticilik deneyimi de öğretmenlerin sosyal ilişkilerde daha özgüvenli ve işlevsel davranmalarını sağlamaktadır.

Görev süresi açısından değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk yıllarında daha yüksek iş yükü refahı yaşadıkları görülmektedir. Başlangıçtaki bu motivasyonun zaman içinde tükenmişliğe dönüşme potansiyeli, mesleki sürdürülebilirlik açısından önemli bir risk alanı oluşturmaktadır. Meslek hayatının ilerleyen dönemlerinde bu durumun tersine dönmesi, örgütsel destek ve ilişki kalitesinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini yüksek tutabilmeleri, yalnızca bireysel dayanıklılıklarıyla değil, aynı zamanda liderlik ilişkileri ve sosyal destek sistemleriyle de bağlantılıdır.

Mesleki koşullarla sosyal ilişkiler arasında kurulan bu çok katmanlı yapı, öğretmenlerin kolektif gelişim ortamlarına ne şekilde entegre olduklarını anlamada açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Sosyal ağ eğilimleri ve lider-üye etkileşimi gibi yapılar üzerinden mesleki öğrenme topluluklarına ulaşan bu ilişkisel yol, öğretmenlerin yalnızca bireysel gelişim değil, örgütsel bütünleşme süreçlerine de aktif biçimde katıldığını göstermektedir. Öğrenme toplulukları bu bağlamda hem bir sonuç hem de bir araç olarak işlev görmekte, sosyal ilişkilerle beslenen bu yapılar öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını derinleştirmektedir

Modelde ortaya çıkan dolaylı etkiler, öğretmen davranışlarının doğrudan tek bir değişkenle açıklanamayacağını, aksine ilişkisel ağlar ve liderlik süreçlerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Liderlik etkisinin yalnızca komuta zinciriyle sınırlı olmadığı, öğretmenlerin iyi oluş ve sosyal etkileşim yapılarıyla birlikte örgütsel

katılıma dönüştüğü görülmektedir. Bu yapı, öğretmenlerin yalnızca görevlerini yerine getiren bireyler değil, aynı zamanda öğrenen, paylaşan ve yön veren aktörler olduklarını ortaya koymaktadır. Mesleki dayanıklılık ve örgütsel aidiyetin bu ilişkisel bütünlük üzerinden inşa edilmesi, eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, hem araştırmacılara hem de uygulamaya yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Lider üye etkileşimi, öğretmen iyi oluşu, sosyal ağlar ve profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkiler bu değişkenlerin birlikte veya ayrı ayrı ele alındıkları karma veya nitel desenli araştırma modelleriyle araştırılabilir.
- Öğretmen iyi oluşunun mesleki bağlamla daha bağlantılı hale getirmeye yönelik kuramsal araştırmalar yapılabilir.
- Profesyonel öğrenme toplulukları gibi uygulamaların okul gelişimine yönelik dinamikleri nasıl harekete geçirebileceğine ilişkin çok değişkenli ve çok düzeyli araştırmalar yapılabilir.
- Liderlik biçimleri ve profesyonel öğrenme toplulukları okul düzeyinde analiz edilebilir.
- Bu çalışmada incelenen değişkenler, yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik personel üzerinde de test edilerek farklı eğitim kademelerindeki yapısal ilişkiler karşılaştırmalı olarak analiz edilebilir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

- Okullarda gönüllü katılım ve proje temelli çalışma ortamları teşvik edilebilir.
- Öğretmenlerin meslek yaşam kalitesini artırmaya yönelik kurumsal ve sosyal destek sistemleri daha işlevsel hale getirilebilir.
- Okullarda profesyonel öğrenme faaliyetlerine olan olumlu etkileri nedeniyle, öğretmenlerin bireysel iyi oluşlarını ve aralarındaki sosyal ağları destekleyen uygulamaların okul düzeyinde yaygınlaştırılması önerilebilir.
- Mesleki dayanıklılığı artırmaya yönelik, ilişki temelli okul kültürleri inşa edilebilir.

KAYNAKÇA

Abdukarimov, A. (2021). Enhancing teacher collaboration through social networks in Uzbekistan's education system. *International Journal of Educational Development*, 81, Article 102359.

Achua, C. F., & Lussier, R. N. (2010). Effective leadership (4th Edition). South-Western.

Acton, R. ve Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(40).

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Academic Press.

Aelterman, N. (2007). Teacher well-being scale: A comprehensive measure. *Educational Psychology Review, 19*(4), 325-342.

Akdoğan, S. (2022). *Lider-Üye Etkileşimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları*. [Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi, Ankara Üniversitesi].

Akman, Y. (2017). The relationship between social capital and teacher identification: The mediating effect of leader-member exchange. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(1), 263-281.

Aksoy Pamuk, C. (2023). *Ortaokullarda profesyonel öğrenme topluluklarının uygulanmasına ilişkin nitel bir çalışma*. Fırat University, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.

Alazmi, A. A. ve Alenezi, A. S. (2023). Exploring the mediating role of trust in principal on the relationship between organizational justice and teacher commitment in Kuwait. *International Journal of Leadership in Education*, *26*(5), 778-794

Alev, S. (2020). Okullarda Örgütsel Sinizmin Yordayıcısı Olarak Lider-Üye Etkileşimi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *10*(2), 347-360

Al-Ismail, M. S., Naseralallah, L. M., Hussain, T. A., Stewart, D., Alkhiyami, D., Abu Rasheed, H. M., … & Nazar, Z. (2023). Learning needs assessments in continuing professional development: a scoping review. *Medical Teacher*, 45(2), 203-211.

Alimo-Metcalfe, B., Alban-Metcalfe, J., Bradley, M., Mariathasan, J., & Samele, C. (2008). The impact of engaging leadership on performance, attitudes to work and well-being at work: A longitudinal study. *Journal of Health Organization and Management*, 22(6), 586-598.

Aliyev, F., & Rasulova, L. (2022). The impact of professional development programs on teacher well-being in Uzbekistan. *Journal of Education and Training Studies, 10*(6), 74-83.

Alparslan, A. M. (2016). Emek işçilerinde fazladan rol davranışının öncülü: İş tatmini mi işyerinde mutluluk mu? *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 30(1), 203-215

Andersen, I., Buch, R., & Kuvaas, B. (2020). A literature review of social and economic leader-member exchange. *Frontiers in Psychology, 11,* Article 1474

Annenberg Institute for School Reform. (2003). *Characteristics of Professional Learning Communities*.

Ansawi, B., & Pang, V. (2017). The relationship between professional learning community and lesson study: A case study in low performing schools in Sabah, *Malaysia. Sains Humanika,* 9(1-3).

Ap, D. (1992). Social exchange theory: The general framework for understanding social interactions. *Sociological Review*, 43(4), 635-661.

Argon, T., & Ertürk, R. (2018). Lider-üye etkileşimi teorisi çerçevesinde, yönetici-ast etkileşimi ile örgütsel bağlılık boyutları ve iş performans arasındaki ilişki: Ampirik bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 193-210.

Arkan, B., & Yünter, Z. (1994). Teachers' perceptions of school climate and social networks. *Educational Administration Quarterly, 30*(4), 523-547.

Arslantaş, A. (2007). *Lider-üye etkileşimi ve iş tatmini: Bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.

Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2018). Okulda Öznel İyi Oluşun Okul İklimi ve Öz-Yeterlik Açısından Yordanması. *Hacettepe University Journal of Education*, *34*(3), 1-18.

Ateş, B. ve Çelik, O. (2018). Öğretmen Adaylarında İyi Oluşun Yordayıcısı Olarak Algılanan Sosyal Yetkinlik ve Güvengenlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 444-460

Aydın, M. ve Taşdan, M. (2013). Türkiye'deki öğretmenler arasında sosyal ağların kullanımını inceleyen bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 163-180.

Azgın, A. O. ve Şenler, B. (2018). İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, *6*(11), 47-64

Baker, S. (2014). *The Application of Leader-Member Exchange Theory in Education: Teacher Participation in Professional Learning Communities*. Educational Leadership Review, 12(2), 45-63.

Baker-Doyle, K. J. ve Yoon, S. A. (2011). In search of practitioner-based social capital: A social network analysis tool for understanding and facilitating teacher collaboration in a US-based STEM professional development program. *Professional Development in Education*, *37*(1), 75-93

Bakkenes, I., De Brabander, C. J., & Imants, J. (1999). Teacher learning in the context of educational innovation: A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 173-199.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The crossover of burnout and work engagement among partners. *Human Relations, 60*(6), 761-782.

Balcı, A. (2018). *Araştırma Yöntemleri ve Proje Hazırlama*. Pegem Akademi.

Bambacas, M., & Patrickson, M. (2008). The importance of communication in leadership. *The Journal of Leadership Studies*, 2(4), 44-52.

Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2011). *The Oxford Handbook of Leader-Member Exchange*. Oxford University Press.

Becenti, L. (2009). Teacher collaboration: Its relationship with student achievement. *International Journal of Educational Research*, 48(2-3), 102-112.

Bekova, M. (2020). The Effects of Stress Factors in the Work Environment on Teacher Well-Being in Kazakhstan. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 171-177.

Beltekin, N. (2016). Turkey's Progress Toward Meeting Refugee Education Needs The Example of Syrian Refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, *16*(66), 1-30.

Bilir, M. (2018). *Profesyonel Öğrenme Toplulukları ve Öğretmen Gelişimi*.

Boies, K., & Howell, J. M. (2006). The role of leader-member exchange in the team performance process. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(2), 106-124.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. *OECD, 23*(1), 12-29.

Bolat, T. (2011). *Yönetim ve organizasyon: Davranışsal süreçler*. Beta Yayınları.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.

Bozkurt, A. (2019). Vizyon 2023: Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme alanında somut ve soyut teknolojiler bağlamında eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *5*(4), 43-64.

Brockner, J., Siegel, P. A., Daly, J. P., Tyler, T., & Martin, C. (2007). When trust matters: The moderating effect of trust on the relationship between leader behavior and team performance. *The Journal of Applied Psychology*, 92(4), 904-917.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and teacher self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 221-231.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Harvard University Press.

Burt, R. S. (2000). *The Network Structure of Social Capital*. Research in Organizational Behavior, 22, 345-423.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (20. Baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.

Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., & Sager, C. E. (1993). A theory of performance. In N. Schmitt, S. Highhouse, & I. B. Weiner (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 35-70). Jossey-Bass.

Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin yenilikçi eğitim uygulamalarına geçişini kolaylaştırması ve öğrenci başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(191), 67-84.

Carpenter, J. P. ve Green, P. (2017). Social media and professional learning: A study of Twitter and Facebook. *Journal of Educational Technology*, 14(2), 134-148.

Carpenter, J., & Green, T. (2017). Professional learning networks and teacher development: The role of social networks in promoting instructional improvement. *Journal of Teacher Education*, 68(4), 343-357.

Cerit, Y. (2012). Lider Üye Etkileşimi İle Öğretmenlerin Performansları Arasındaki İlişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 33-46.

Cerit, Y. (2020). A review of leader-member exchange theory and its implications for educational leadership. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 61-68.

Cesur, C. ve Demir, M. K. (2020). Okul Öncesi Eğitim Alma Süresinin Çocukların Sınıf Kurallarına Uyum ve Okul Motivasyonlarına Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(1), 103-122.

Chen, X. (2022). The Impact of Artificial Intelligence on Social Network Analysis and User Interaction. *Journal of Digital Media & Policy*, 13(3), 249-267.

Chorosova, O. M., & Artemev, N. F. (2017). Researching Links Between Teacher Wellbeing and Educational Change: Case Studies from Kazakhstan and Sakha Republic. In *The Interconnected Arctic-UArctic Congress 2016* (pp. 195-202). Springer International Publishing.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310-357.

Collie, D., Smith, D., & Anderson, R. (2011). The multidimensional nature of well-being: A review of the literature. *Journal of Well-Being Studies, 2*(1), 25-40.

Collie, G., Ylitalo, A., Hällström, T., & Wiksell, R. (2011). Social interactions and their effects on psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 51(3), 208-220.

Collie, R. J. (2013). Teacher-student interactions and school climate as predictors of teacher well-being. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 534-546.

Collie, R. J. (2015). Teachers' work engagement: The role of workload, organizational factors, and student interactions. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1098-1111.

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). "Adaptive and Maladaptive Work-related Motivation Among Teachers: A Person-Centered Examination and Links With Well-being." Teaching and Teacher Education, 67, 32-42.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2017). Teacher Well-Being: Exploring its Importance for Student Outcomes. *Educational Psychologist, 52*(2), 104-115.

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *33*(8), 744-756.

Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.

Cropanzano, R., & Wright, T. A. (2001). When a "happy" worker is really a "productive" worker: A review and meta-analysis of the relation between job satisfaction and job performance. *The Business Review*, 16(1), 100-104.

Cücemen, A. (2018). Eğitimde iş birliği: Profesyonel öğrenme toplulukları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 8(2), 12-24.

Çalık, T., & Er, E. (2019). The role of social networks in teachers' professional development: A case study in Turkey. *International Journal of Educational Development, 66*, 56-64.

Çapri, B., & Gündüz, G. (2016). The relationship between leadership styles and teacher well-being: A study of the Turkish education system. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(5), 715-733.

Çekmecelioğlu, H. G., & Ülker, F. (2014). Lider - Üye Etkileşimi ve Çalışan Tutumları Üzerindeki Etkisi: Eğitim Sektöründe Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 35-58.

Çelik, H. ve Kasapoğlu, G. (2014). Sosyal ağların Türk eğitim sistemi bağlamında lider-üye ilişkileri ve öğretmenlerin iş tatmini üzerindeki etkileri. *Eğitimde Liderlik ve İletişim*, 2(1), 57-68.

Çelik, M. ve Çetin, S. (2018). Sosyal ağların öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına etkisi. *Türk Eğitim Dergisi*, 49(2), 112-126.

Çelik, M., & Özgür, H. (2018). İyi oluş kavramının incelenmesi: Hedonik ve eudaimonik boyutların birey üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(81), 45-60.

Çelik, S., & Yılmaz, M. (2020). Öğretmenlerin sosyal ağları ve mesleki iş birliği: Mesleki gelişim üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 45-62.

Çepni, S. (2017). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Pegem Akademi.

Çetin, A. (2023). *Lider-Üye Etkileşimi ile Bireysel ve Örgütsel Sonuçlar Arasındaki İlişki*. [Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi, İstanbul Üniversitesi].

Çetin, F., & Şentürk, İ. (2016). The role of social exchange theory in leadership studies. *International Journal of Business and Social Research*, 6(3), 27-35.

Çetin, İ., & Arslan, D. (2021). Okul yöneticileriyle kurulan ilişkilerin, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine etkisi. *Journal of Educational Administration*, 18(3), 215-230.

Çetin, T. G. ve İra, N. (2023). Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ve Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*(1), 551-568

Dallas, F. (2006). Enhancing the 3 R's of resilience, retention, and reform through middle school faculty professional learning communities. Middle Grades Research Journal, 1(1), 67-92.

Daly, A. J. ve Finnigan, K. S. (2012). Social networks and collaboration in education: The power of informal connections. *Educational Policy Analysis Archives*, 20(23), 1-28.

Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2009). "The Expansion of Teacher Evaluation in Schools: A Multilevel Analysis of Teacher and Principal Perceptions of Evaluation Practices." American Journal of Education, 116(1), 113-159.

Dansereau, F., Graen, G., & Haga, W. (1975). *A Vertical Dyad Linkage Approach to Leadership within Formal Organizations: A Longitudinal Investigation of the Role of Leadership in the Development of Leader-Member Relationships*. Organizational Behavior and Human Performance, 13(1), 46-78.

Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*, 15-31.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Demir, K. ve Akif, M. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *15*, 621-634. Demir, S. (2019). The Role of Leader-Member Exchange in Teacher Stress, Burnout, and Depression. *Ege Eğitim Dergisi*, *20*(1), 291-304.

Demirtaş, A. (2021). Eğitimde öğretmen iyi oluşu ve mesleki gelişim. Eğitim Bilimleri Dergisi, 45(2), 123-138.

Demirtaş, H. ve Yılmaz, K. (2021). Sosyal ağların LÜE ilişkisi ile öğretmenlerin iş yükü algısı üzerindeki etkisi. *Eğitim Yönetimi ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 99-112.

Demirtaş, Ö., & Akar, A. (2020). Social support and subjective well-being among university students. *International Journal of Mental Health, 49*(2), 145-158.

Demirtaş, Z., & Gürbüz, H. (2022). Eğitimdeki yapısal değişikliklerin öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarındaki verimliliğine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(4), 45-59.

Demirtaş, Z., & Öztürk, M. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin liderlik algıları ve mesleki gelişim süreçleri arasındaki ilişki: Ankara örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 233-250.

Dervişoğulları, M. (2014) *Profesyonel öğrenme topluluklarının boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: A comment on the new teacher project study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(1), 101-113.

Dewaele, J. M., Mercer, S., & Gkonou, C. (2023). Attitudinal, Motivational, and Socio-biographical Predictors of EFL Teachers' Well-Being. *Activating and Engaging Learners and Teachers: Perspectives for English Language Education*, *27*, 97.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In *Handbook of Positive Psychology* (pp. 63-73). Oxford University Press.

Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener, and E. Diener (Eds.). The science of well-being (pp. 11-58). Springer.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science, 13*(1), 81-84.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest, 5*(1), 1-31.

Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The Challenge of Defining Wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.

Dogan, S., Tatik, R. S., & Yurtseven, N. (2017). Professional learning communities assessment: Adaptation, internal validity, and multidimensional model testing in Turkish context. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *17*(4), 1203-1229.

Dogan, S., Tatik, R. S., & Yurtseven, N. (2017). Professional learning communities assessment: Adaptation, internal validity, and multidimensional model testing in Turkish context. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(4), 1203-1229.

Doğan, U. (2016). Effects of Social Network Use on Happiness, Psychological Well-being, and Life Satisfaction of High School Students: Case of Facebook and Twitter. *TED Eğitim ve Bilim*, *41*(183), 217-231.

Doğan, Ü., & Culha, A. (2023). Öğretmen İyi Oluşu ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*(2), 1605-1622.

Domingo-Segovia, J., Bolívar-Ruano, R., Rodríguez-Fernández, S., & Bolívar, A. (2020). Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) questionnaire: translation and validation in Spanish context. *Learning Environments Research*, 23, 347-367.

Drago, R., & Caplan, P. (1993). The impact of workload on satisfaction and commitment: The case of academic labor. *Sociological Forum*, 8(3), 511-532.

DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2006). *On common ground: The power of professional learning communities*. Solution Tree Press.

Duran, N. O. ve Çalışkan, B. (2020). İyi Oluş, Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Okuldaki Görev Süresinin Öğretmen Kültürlerarası Duyarlılığını Yordamadaki Rolleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *9*(1), 198-218.

Dündar, S., & Özer, N. (2021). The Effects of Teacher Stress on Psychological Well-Being and Student Learning. *International Journal of Educational Research, 112*, 101893.

Edwards, L. M. (2005). Eudaimonia: The New Science of Well-Being. *Journal of Positive Psychology*, 1(1), 1-8.

Efe, M. Z., Çoban, Ö., & Gün, F. (2023). Profesyonel Öğrenme Topluluğu ile Okul Yöneticisinin Ders Denetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *52*(238), 1305-1330.

Eisenberger, R. (1997). *LÜE and the Psychological Well-being of Employees*. Journal of Applied Psychology, 82(3), 371-381.

Ekinci, E. (2018). The role of experienced teachers in professional learning communities. *Journal of Teacher Education and Development*, 19(1), 29-42.

Er, E. ve Çalık, T. (2017). İlkokul Öğretmenlerinin Sosyal Ağ Eğilimleri ile Okulun Sosyal Ağ Yapısına Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(3), 1061-1083.

Erdoğan, B., & Bauer, T. N. (2014). Leader-member exchange theory. In C. Cooper (Ed.), *The Oxford Handbook of Leadership* (pp. 23-39). Oxford University Press.

Erdoğan, Onur. "Okullarda Lider Üye Etkileşimi: Öğretmenlerin Mesleki Haz ve İş Doyumlarında Destek Algısının Rolü." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 21.3: 1315-1337.

Ertürk, A. (2023). The impact of leader-member exchange (LÜE) on teachers' job satisfaction and well-being: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 115*(2), 311-325.

Ertürk, R. (2023). Lider Üye Etkileşimi Kalitesi ve Duygusal İyi Oluş Arasındaki İlişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 24-42.

Espinosa, V. ve González, J. (2023). The effect of teacher leadership on students' purposeful learning. *Cogent Social Sciences*, *9*(1), 2197282

Evers, A., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Teachers' coping strategies: The influence of teacher well-being on the success of their coping strategies. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 165-178.

Fidan, T., & Ayyıldız, P. (2022). The role of prototypicality in educational leadership. In *The Palgrave handbook of educational leadership and management discourse* (pp. 347-367). Cham: Springer International Publishing.

Ford, M. T., & Collie, R. J. (2018). Teacher emotional well-being and its role in teaching effectiveness. *Educational Psychology, 38*(7), 887-905.

Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring well-being for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1(1), 79-106

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.

Freeman, L. C., & Romney, A. K. (1987). The estimation of reliability of sociometric data. *Sociometry*, 40(2), 177-189.

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: What the research says. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269-323.

Fullan, M. (2011). *Change Leader: Learning to Do What Matters Most*. Jossey-Bass.

Gamage, D., & Whiting, P. (2021). The role of digital professional learning communities in teacher development. *International Journal of Educational Technology, 22*(3), 341-359.

Garcia, F., & Martinez, R. (2021). *Leader-Member Exchange and Teacher Learning Communities: The Role of Social Networks in Professional Development*. Journal of Educational Leadership, 29(4), 245-262.

Gärling, T., Gamble, A., Fors, F., & Hjerm, M. (2016). Emotional well-being related to time pressure, impediment to goal progress, and stress-related symptoms. *Journal of Happiness Studies, 17(5), 1789-1799.*

Gillett-Swan, J. ve Grant-Smith, D. (2020). Addressing mentor wellbeing in practicum placement mentoring relationships in initial teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *9*(4), 393-409

Glickman, C. D. (2010). *Creating Collaborative Learning Environments*.

Goleman, D. (2017). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Gökalp, S., Kaya, O., Angay, A. ve Akgün, F. (2015). Okul Müdürüne Güvenin İş Tatmini Üzerindeki Etkisinde Lider-Üye Etkileşiminin Aracı Rolü. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(2), 0-0.

Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.

Greene, J. P. (2015). Professional learning communities and student achievement: A review of the research. *Education Policy Analysis Archives*, 23(1), 12-26.\

Gregg, M. (2004). *Teachers as Learners: The Role of Professional Learning Communities*. Journal of Education, 72(3), 43-50.

Gündoğdu, K., & Yavuz, G. (2012). Emotional well-being of teachers and its impact on professional motivation. *Journal of Educational Psychology, 22*(4), 745-760.

Gürbüz, S. (2021). AMOS ile Yapısal Eşitlik Modellemesi, Temel İlkeler ve Uygulamalı Analizler, 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güven, B. (2019). Professional learning communities and their impact on teaching quality in Kazakhstan. *Educational Policy Analysis*, 34(1), 25-40.

Güven, C. ve Uysal, B. (2022). Sosyal ağların öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerindeki rolü. *Eğitim Teknolojileri ve Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 1-15.

Güzelergen, E. S. (Yıl). *Kültürel değerlerere duyarlı eğitimde mesleki öğrenme toplulukları oluşturma: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gwin, T.E. (2008). *A study of the ımplementation of schedule embedded faculty professional learning communities in a suburban Massachusetts High School.* Doctoral Dissertation, Boston College Lynch School of Education.

Hackman, J. R., & Johnson, C. E. (2009). *Leadership: A communication perspective*. Waveland Press.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.

Hamutoğlu, N. B. ve Kıyıcı, M. (2017). Bir Eğitsel Sosyal Ağ Olarak Edmodo'nun Yükseköğretimde Kullanımı Hakkındaki Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 322-322.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

Harris, A., & Jones, M. (2010). Leading professional learning communities: A matter of trust. *Journal of Educational Leadership, 67*(3), 94-107.

Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. Improving Schools, 13(2), 172-181.

Harris, K. J., Wheeler, A. R., & Kacmar, K. M. (2009). The impact of leader-member exchange on innovative behavior. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 462-474.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Helliwell, J. F., & Putnam, R. D. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 359*(1449), 1435-1446.

Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). *Professional Learning Communities: Teachers' Reflections on Practice and Outcomes*.

Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2005). *Social psychology* (4th ed.). Pearson Education.

Holmes, E. (2005). "Teacher Well-being: Looking After Yourself and Your Career in the Classroom." London: Paul Chapman Publishing.

Hoppe, R. ve Reinelt, C. (2010). Social networks in educational leadership: A study of professional communities. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 9-29. Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. *Southwest Educational Development Laboratory*.

Hord, S. M. (2009). *Professional Learning Communities: Educators Work Together to Achieve a Common Purpose*. The National Institute for School Leadership.

Hord, S. M., & Tobia, E. (2012). The power of professional learning communities. *Educational Leadership*, 69(4), 39-43.

Hord, Shirley M. "Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement." (1997).

Huffman JB and Jacobson AL (2003) Perceptions of professional learning communities. International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice 6(3): 239–250.

Huffman, J. B., & Jacobson, S. L. (2003). *How Leadership Works in Professional Learning Communities: A Study of Collaboration and Trust*. Educational Administration Quarterly, 39(2), 246-271.

Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping effects of hedonic and eudaimonic motives on well-being. *Journal of Happiness Studies, 11*(2), 1-23.

Hüseynov, H. (2021). Teacher Adaptation to Educational Reforms and Psychological Well-Being in Azerbaijan. *Journal of Educational Sciences, 9*(1), 24-40.

Hüseynov, N. (2020). Profesyonel öğrenme toplulukları ve öğretmenlerin gelişimi: Azerbaycan örneği. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 21(2), 67-84.

İlgan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğmuş, E., & Sevinç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarinin Profesyonel öğrenme topluluğu olma durumlarinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, *19*(1), 151-166.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Jiang, A. L. ve Zhang, L. J. (2021). University Teachers' Teaching Style and Their Students' Agentic Engagement in EFL Learning in China: A Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory Integrated Perspective. *Frontiers in Psychology*, *12*, 704269.

Johnson, A., & Nguyen, T. (2023). The impact of leader-member exchange (LMX) on teacher collaboration through social networks. *Journal of Educational Leadership and Collaboration*, 15(2), 123–140.

Johnson, M., & Nguyen, T. (2023). *The Impact of Leader-Member Exchange on Collaboration Among Teachers in Schools: A Social Network Perspective*. Journal of Educational Administration, 41(3), 78-91.

Jones, P., & Tatum, A. (2022). *LÜE and Teacher Professional Learning Communities: Examining the Influence on Teacher Development and Educational Success*. Educational Research Review, 15(1), 109-121.

Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-Self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.

Kaba, A. (2020). The emotional and cognitive components of well-being: A comprehensive review. *Journal of Happiness Studies, 21*(4), 1151-1169.

Kagoda, A. M., & Ezati, B. A. (2014). Secondary school Teachers' Perception of "teacher Professional Development": A case study of teachers from five Districts of Uganda. *Journal of teacher Education and Educators*, *3*(2), 185-202.

Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwartz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25). Russell Sage Foundation.

Kalaycı, Ş. (2005). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatiksel Teknikler (6. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karaca, N. H., Yavuz, Ş. ve Aydoğuş, R. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Riskli Oyun Oynamalarında Okullarının Fiziksel Ortamlarının Öğretmen Algılarına Etkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, *6*(1), 48-64.

Karacaoğlu, F., & Köktaş, H. (2016). Psychological Well-Being: A Review of Current Research and Future Directions. *Psychology*, 7(5), 765-772.

Karaçalı, M. ve Korkmaz, S. (2023). İyi Oluş, Yaşamda Anlam ve Dindarlık Arasındaki İlişkiler. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 128-147.

Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS 24 Uygulamalı İstatistiksel Analizler***,** 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karakaya, B. ve Yılmaz, İ. (2016). Sosyal ağların öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına katılımı üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları*, 7(3), 303-317.

Karamustafa, K. (2020). *Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri*

Karasar, N. (2003). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. *Ankara: SeçkinYayınları*.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (31. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Karataş, Z., Ardıç, K., & Oral, F. (2018). The Role of Teachers in Shaping the Future of Society. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(3), 847-862.

Katz, L., & Earl, L. (2010). *Building a Learning Community in Schools*.

Kelly, S. ve Antonio, M. (2020). The role of social networks in professional learning: Implications for teacher development. *Journal of Educational Research*, 25(5), 89-103.

Kern, M. L., Ford, H., & Seligman, M. E. P. (2021). Well-being and flourishing in education. *International Journal of Educational Psychology*, 10(4), 325-340.

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207-222.

Kılıç, A., & Yılmaz, M. (2020). Okul yapısının öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici rolü. *Journal of Educational Research*, 22(2), 88-103.

Kim, J., & Lee, H. (2021). The impact of trust and social capital on online learning engagement: A social network perspective. *Computers & Education*, 172, 104256.

Kim, J., & Yang, J. (2016). *Social Networks and LÜE: Exploring the Connection between Teacher Social Networks and LÜE Relationships in Professional Development*. Journal of Educational Psychology, 108(5), 712-724.

Kim, S., & Lee, J. (2023). The impact of leader-member exchange on teacher collaboration and innovation in schools. *Journal of Educational Leadership*, 39(1), 56-70.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). The relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 22(3), 299-336.

Korkmaz, M. (2008). Teacher well-being: The role of school leadership. *International Journal of Educational Management*, 22(6), 498-508.

Koyun, M. (2020). The role of equality theory in leadership. *Journal of Leadership Studies*, 14(2), 25-34.

Köse, S. D., Uğurluoğlu, Ö. ve Köse, T. (2016). Sağlık Çalışanlarının Hizmetkâr Liderlik Algılarının Lider-Üye Etkileşimi Ve Örgütsel Güven Üzerindeki Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *19*(2), 239-262

Kurt, T. (2022). *Öğretmen liderliği ile okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 9 (1), 1-17

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational leadership and student engagement. *Social Psychology of Education*, 9(2), 205-228.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

Liang, J., Song, M., & Sun, M. (2020). The Subjective and Psychological Dimensions of Teacher Well-Being. *Educational Psychology*, 40(1), 70-84.

Liden, R. C., Sparrowe, R. T., & Wayne, S. J. (1997). *The Social Networks and Leader-Member Exchange*. Leadership Quarterly, 8(2), 147-163.

Lieberman, A., & Miller, L. (2011). *Teachers as leaders: Perspectives on professional learning communities*. Teachers College Press.

Linder, K. E., Post, T. R., & Calabrese, R. L. (2012). *Building a Professional Learning Community: The Road to Improved Practice*. School Leadership Review, 8(4), 56-65.

Liu, Y. (2020). The Relationship Between Teacher Well-Being and Job Satisfaction: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 32(3), 469-486.

Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. D. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.

Luyten, H. ve Bazo, M. (2019). Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education. *Studies in Educational Evaluation*, *60*, 14-31

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.

Macovei, C. M., Bumbuc, Ștefania ve Martinescu-Bădălan, F. (2023). Personality traits, role ambiguity, and relational competence as predictors for teacher subjective wellbeing. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1106892

Mahaney, R. C., & Lederer, A. L. (2018). Role theory and leadership: Implications for training and development. *The Journal of Leadership Studies*, 12(2), 39-51.

Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C. ve Marcelo, C. (2024). How and why teachers use social networks for professional learning. *Teacher Development*, *28*(3), 317-329.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.

Maslyn, J. M., & Uhl-Bien, M. (2001). Leader-member exchange and its dimensions: Effects of self-effort and other's effort on relationship quality. Journal of Applied Psychology, 86(4), 697-708.

Mason SA (2003) Learning from Data: The Role of Professional Learning Communities. Corporate source: Joyce Foundation, Chicago, IL; Wisconsin Center for Education Research, Madison, April, pp. 29.

McCallum, F., & Price, D. (2010). The Well-Being of Teachers: The Role of Professional Relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 592-601.

McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2006). Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. New york: Teachers College Press.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. Teachers College Press.

Menteşe, H. B. (2013). Social Networking in Education: Use of Social Media among the Classroom Teachers. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(1), 556-561.

Mercer, S. R., Oberdorfer, M., & Saleem, H. (2016). Emotional Resilience and Teacher Well-Being: A Qualitative Study. *Teaching and Teacher Education, 58*, 1-11.

Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). "Teacher Well-being and Intercultural Competence." In The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning (pp. 349-367). Palgrave Macmillan.

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistikleri*. https://ankara.meb.gov.tr

Monge, P. R., & Eisenberg, E. M. (1987). *Emerging communication networks*. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, & L. W. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication* (pp. 304-342). Sage Publications.

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analytic review of the school climate and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 17(4), 265-287.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J. ve Sleegers, P. J. (2011). The relationship between teachers' social networks and their professional learning. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 87-123.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Sleegers, P. J. (2012). Exploring patterns of interpersonal relationships among teachers: A social network theory perspective. In *Interpersonal relationships in education* (pp. 85-101). Brill.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Sleegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network

position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.

Morrissey, M. S. (2000). Professional learning communities: An ongoing exploration. *School Reform and Student Learning*, 23, 28-45.

Mueller, B. S., & Lee, J. (2002). Leader-member exchange and organizational citizenship behavior: A social exchange perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(1), 1-22.

Mumtaz, A., & Rowley, J. (2020). Leadership, organizational justice and employee outcomes: A study of the public sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 30(4), 751-769.

Müller, S., Schneckenberg, D., & Wulf, T. (2023). Social Media Usage and Its Impact on Professional Networks in Educational Environments. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(2), 72-83.

Nguyen, T., Smith, J., & Brown, R. (2021). Leader-member exchange and teacher motivation: A multilevel study. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(4), 567-584.

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage Publications.

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and Practice* (9th ed.). Sage Publications.

Olivier, P., vd., (2010). *Dimensions of Effective Professional Learning Communities*.

Ontario Principals' Council. (2008). *Leadership for Learning: Effective Professional Learning Communities*. Ontario Principals' Council.

Öğdem, E. (2015). Profesyonel öğrenme topluluklarının eğitimdeki rolü: Öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 99-110.

Öncel, H. (2011). Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarının Belirlenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği. Eğitim ve Bilim , 36(160), 125-136.

Özdemir, M. (2019). The role of social relationships in life satisfaction among Turkish youth. *Journal of Youth Studies, 22*(1), 83-98.

Özdemir, S., & Öğdem, Z. (2021). Profesyonel Öğrenme Toplulukları Olarak Okullarda Rol ve Sorumluluklar. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 2070-2089.

Özer, N. (2014). The Impact of Teacher Well-Being on Students' Academic Achievement. *Educational Psychology Review, 26*(4), 765-783.

Özgür, H. (2013). Analyzing the relationship between social networking addiction, interaction anxiousness and levels of loneliness of pre-service teachers. *Journal of Human Sciences*, *10*(2), 667-690.

Özmen, F., Aküzüm, C., & Sünkür, M. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *Education Sciences*, *7*(2), 496-506.

Öztürk, H., & Bozkurt, A. (2013). The effects of workload on job satisfaction and burnout in teachers. *Education and Science*, 38(168), 261-273.

Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü Ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü. *İlköğretim Online*, *16*(4), 1451-1468.

Pan, H. L. W., & Chen, W. Y. (2023). Networked Learning Communities in Promoting Teachers' Receptivity to Change: How Professional Learning Beliefs and Behaviors Mediate. *Sustainability*, 15(3), 2396.

Park, J., & Kim, J. (2023). Collaborative lesson planning and teacher well-being: An action research study in South Korea. *Journal of Educational Research, 91*(4), 412-421.

Park, S., & Chung, Y. (2019). Teacher collaboration and social capital: The role of trust in professional networks. *Teaching and Teacher Education*, 78, 224-235.

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment, 5*(2), 164-172.

Penuel, W. R., Riel, M., Krause, A., & Frank, K. A. (2009). "Analyzing Teachers' Professional Interactions in a School as Social Capital: A Social Network Approach." Teachers College Record, 111(1), 124-163.

Penuel, W. R., Riel, M., Krause, A., & Frank, K. A. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111(1), 124-163.

Pillai, R., & Williams, E. A. (2004). *Transformational Leadership, Self-efficacy, Group Cohesion, and Performance in Teams*. Journal of Organizational Behavior, 25(3), 537-548.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (2000). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 26(4), 511-531.

Pranitasari, D. (2020). The Influence of Effective Leadership and Organizational Trust to Teacher's Work Motivation and Organizational Commitment. *Media Ekonomi dan Manajemen*, *35*(1), 75.

Prestridge, S. (2022). Digital social networks and their impact on teachers' classroom management and pedagogical approaches. *Journal of Teacher Education*, 32(2), 179-193.

Price, H. E. (2012). The importance of school leadership in teacher retention and job satisfaction. *Educational Leadership and Management*, 30(2), 55-69.

Quade, M. J., Gibb, S. L., & Marshall, R. (2020). The role of leader-member exchange in the development of employee creativity. *Journal of Business Research*, 115, 478-486.

Ranieri, M., Manca, S. ve Fini, A. (2018). The impact of social networks on teacher professional learning communities. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(3), 242-257.

Rasooli, A., Khosravi, M., & Naderi, F. (2023). The Role of Teacher Support Programs in Enhancing Teacher Well-Being. *International Journal of Educational Management, 37*(1), 123-139.

Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. S. L. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* içinde (ss. 149-172)

Richards, J. C. (2012). Professional development for teachers: What does it look like? *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 67-79.

Roffey, S. (2012). Pupil Well-Being: Teacher Well-Being. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 1-10.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.

Ryff, C. D. (2018). A 21st century perspective on well-being and health. *The Oxford Handbook of Well-Being and Public Policy*.

Ryff, C. D., & Singer, B. (2000). Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium. *Personality and Social Psychology Review, 4*(1), 30-44.

Saleh, S., Arhas, S. H., . I., . N. ve . S. (2024). Principal's Leadership Style and Influence Workload Against Teacher Performance. *KnE Social Sciences*.

Santos, S., & Ferreira, C. (2020). *LÜE and Teachers' Participation in Professional Learning Communities: The Role of School Culture*. International Journal of Educational Leadership, 35(2), 98-112.

Sarı, M., & Üstüner, M. (2017). Strengthening teacher collaboration to enhance educational quality in Uzbekistan. *Uzbekistan Education Journal*, 22(1), 12-19

Sarsar, F., Başbay, A., & Başbay, M. (2015). The Use of Social Media and Its Impact on the Characteristics of Teachers in the Educational Environment. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174, 3336-3343.

Scandura, T. A. (1999). Rethinking leader-member exchange: An organizational justice perspective. Leadership Quarterly, 10(1), 25-40.

Schimmack, U. (2002). Personality and subjective well-being. *The Handbook of Personality and Social Psychology, 1*(4), 149-168.

Schmitt, M. (2017). Teachers' Emotions and Student Learning. *Educational Psychology Review, 29*(1), 87-102.

Schwartz, B., & Sharpe, K. (2006). Practical Wisdom: The Right Way to Do the Right Thing. *The New Atlantis*, 18, 3-31.

Scott, J. (2000). Social Network Analysis: A Handbook (2nd ed.). Sage Publications.

Seashore, K. R., Anderson, S. E., & Riedel, E. (2003). *The Role of School Culture in Professional Learning Communities*.

Seligman, M. E. P., & Fowler, H. (2017). Well-being: The foundations of a positive psychology. *Psychology Review*, 124(4), 417-435.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. Doubleday.

Sevinç, Ş., & Çelebi, M. (2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches,* 16(29 Ekim Özel Sayısı), 3533-3564.

Sheer, V. C. (1995). *Leader-member exchange and the importance of relationships: A commentary on the integration of theories*. In J. W. Smothers (Ed.), *Leadership research and applications* (pp. 93-101). Lawrence Erlbaum Associates.

Shen, J., McCaughtry, N., & Templin, T. (2015). Teacher stress: A conceptual framework. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 473-485.

Skaalvik, E. M. (2015). Teacher self-efficacy and teacher burnout: Relations with teachers' engagement in professional development. *Teaching and Teacher Education*, 48, 136-145.

Smith, A., & Brown, B. (2022). The role of professional learning communities in teacher motivation in low-income schools. *Journal of Education Policy, 45*(5), 811-825.

Smith, A., & Duggan, M. (2020). The Role of Relationship Quality in Social Media Interaction: An Analysis of Digital Trust. *Journal of Social Media Studies*, 15(4), 144-158.

Smith, J., Doe, R., & Jones, M. (2021). Resilience and well-being: A modern perspective. *Journal of Psychological Research, 40*(2), 145-159.

Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, T. (2010). Teacher Well-Being: Exploring the Role of Professional Relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 485-493.

Song, K. (2022). Well-being of teachers: The role of efficacy of teachers and academic optimism. *Frontiers in Psychology*, *12*, 831972.

Sönmez, S., & İyidoğan, N. (2019). *The Impact of Professional Learning Communities on Teacher Performance in Turkey*.

Söylemez, N. H. ve Oral, B. (2019). Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerini Kullanma Durumlarına Göre Sosyal Anlatımcılık Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 343-358

Sparks, D. (2004). *Learning Together: A Shared Responsibility for Student Learning*.

Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.

Stewart, C., & Caddell, S. (2018). *The Influence of Leader-Member Exchange on Teacher Psychological Well-being*. *Journal of Educational Psychology,* 110(2), 320-335.

Stewart, G. L., & Wherry, R. J. (2012). A longitudinal analysis of leader-member exchange and its impact on performance. *Leadership Quarterly*, 23(5), 887-896.

Stoll, L., & Louis, K. (2007). Professional learning communities: Professionalism, purpose, and practice. *Educational Leadership, 64*(6), 88-96.

Stoll, L., Bolam, R., & McMahon, A. (2006). Building professional learning communities. *Educational Leadership, 64*(2), 56-62.

Strickland, J. (2009). *Collaborative Practices in Professional Learning Communities*.

Sun, J. (2020). Exploring the Role of Algorithms in Social Media Relationship Evaluation. *Social Media + Society*, 6(2), 45-59.

Sun, J., Liu, Y., & Lin, L. (2022). Psychological well-being and personal development: The role of self-determination and future orientations. *Journal of Positive Psychology*, 17(1), 1-14.

Sürücü, L. (2021). Lider Üye Etkileşimi: Literatür Taraması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi,* 17(1), 257-277.

Şahin, F. (2022). *Lider-Üye Etkileşimi ve Çalışan Tutumları Üzerindeki Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi, Ege Üniversitesi].

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

Tay, L., Diener, E., & Kim-Prieto, C. (2021). Well-being across the world: A look at cross-cultural differences in the experience of well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 52(5), 474-485.

Thompson, S., Gregg, M., & Gregor, L. (2004). *Building Professional Learning Communities: Leadership and Collaboration in Education*. Educational Leadership, 62(7), 6-12.

Thornton, K. (2023). Leadership in Professional Learning Communities: A Review of Literature. In *Quality in Early Childhood Education and Care through Leadership and Organizational Learning: Organizational and Professional Development* (pp. 173-193).

Tobia, G., & Hord, S. M. (2012). The role of relationships in professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 26(6), 547-561.

Tonta, Y. (2009). Türkiye'de Eğitim Bilimi Araştırmalarında Bilgiye Erişim ve Kullanım. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 26(1), 297-310.

Trust, T., Krutka, D. G. ve Carpenter, J. P. (2019). Professional learning networks: A critical perspective on the potential of social networks in education. *Teachers College Record*, 121(2), 1-24.

Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). A Study of Trust Relationships in the School Workplace. *Journal of School Leadership,* 14(5), 528-548.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (2023). Teacher Efficacy: A Review of the Construct and its Measurement. *Educational Psychologist, 58*(1), 1-14.

Turan, C. (2023) *Algılanan örgütsel destek, örgütsel adalet ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Turgut, T., Akgemci, S., & Yıldırım, E. (2015). Leader-member exchange theory and its relation to the roles of leader and follower. *International Journal of Business and Social Science*, 6(10), 141-150.

Tursunov, J. (2022). The impact of teachers' social network tendencies on integrating local cultural values into educational materials: A case study from Kazakhstan. *Central Asian Educational Research Journal*, 15(2), 89-104.

Türk, M. (2022). *Lider-Üye Etkileşimi ve Bireysel Performans: İşe Yönelik Motivasyonun Aracılık Rolü*. [Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi, İstanbul Üniversitesi].

Türk, N. ve Kansu, C. Ç. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Rehberliği Uygulamaları: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, *14*(1), 207-225.

Tzafrir, S. S., & Baruch, Y. (2021). The impact of transformational leadership on organizational justice: The mediating role of leader-member exchange. *International Journal of Human Resource Management*, 32(1), 29-52.

Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654-676.

Uludağ, G. (2019). Organizational culture and its impact on leader-member exchange. *Journal of Organizational Behavior*, 40(4), 401-414.

Ural, A., & Aksoy, O. (2016). Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Morali. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2).

Uzun, L. (2020). *Teacher wellbeing as the determiner of teacher-student interaction in efl context* (Master's thesis, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Ünal, A., & Karamustafa, K. (2021). The impact of well-being on academic achievement in university students. *Journal of Educational Psychology, 113*(4), 609-621.

Ürek, S. (2015). The effects of leader-member exchange on organizational justice perceptions: A study in Turkish organizations. *Journal of Business Research*, 68(7), 1524-1530.

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). The impact of job strain and work-home interference on teachers' well-being. *Work & Stress*, 28(3), 240-255.

Vanbloem, D., & Devos, G. (2016). The impact of professional learning communities on teacher collaboration and student outcomes. *Educational Research Quarterly*, 40(1), 33-46.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 80-91.

Voelkel, R. H. (2022). Causal relationship among transformational leadership, professional learning communities, and teacher collective efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, *25*(3), 345-366.

Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). *How teachers experience professional development in schools: The case of professional learning communities*. American Educational Research Journal, 45(2), 298-321.

Wang, M. T., & Fredrickson, B. L. (2023). The role of emotional balance and social relationships in building resilience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 125(2), 358-374.

Wang, X., & Xu, Y. (2022). Social network tendencies and professional collaboration among teachers. *Journal of Teacher Education*, 73(3), 245-259.

Wang, Y. (2024). Exploring the impact of workload, organizational support, and work engagement on teachers' psychological wellbeing: A structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1345740

Warden, C., Johnson, C. E., & Young, L. (2021). Examining the relationship between leader-member exchange and employee engagement: The moderating role of perceived organizational support. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(5), 677-693.

Waterman, A. S. (1993). Two Concepts of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness and Hedonic Enjoyment. *The Journal of Personality*, 61(2), 221-241.

Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *The Journal of Applied Psychology*, 82(2), 282-290.

Weare, K. (2010). Developing the Emotionally Literate School. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(2), 121-129.

Williams, E., Matthews, J., Stewart, C., & Hilton, S. (2007). *The learning community culture indicator: The development and validation of an instrument to measure multidimensional application of learning communities in schools.* Paper presented at the University Council for Education Administration Washington DC.

Wood, D. R. (2016, Temmuz). *The impact of students' perceived relatedness and competence upon their motivated engagement with learning activities: A self-determination theory perspective*. (Doktora Tezi).

Yıldırım, M. (2019). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin rolleri. *Eğitim ve Toplum*, 36(65), 45-62.

Yıldırım, S., & Çavuşoğlu, H. (2023). The impact of leadership practices on organizational commitment: A study on educational institutions. *International Journal of Educational Management*, 37(1), 55-70.

Yıldız, A. (2023). *Okullarda Lider-Üye Etkileşimi: Öğretmenlerin Mesleki Haz ve İş Doyumu*. [Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi, Hacettepe Üniversitesi].

Yıldız, E. A., Demir, M. C., & Gelbal, S. (2022). Investigating factors affecting scientific literacy with structural equation modeling and multilevel structural equation modeling: Case of PISA 2015. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*(2), 1155–1176. https://doi.org/10.14812/cuefd.933101

Yılmaz, B. (2020). *Profesyonel Öğrenme Toplulukları ve Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*.

Yılmaz, D. (2020). Eudaimonik ve hedonik iyi oluşun psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 123-138.

Yılmaz, F. (2022). Öğretmenlerin iyi oluşu: Psikolojik, duygusal ve fiziksel boyutlar. *Eğitimde İnsan ve İnsan*, 8(1), 12-26.

Yılmaz, M., & Kılıç, A. (2019). Öğretmenler arasındaki güven ve saygıya dayalı ilişkilerin profesyonel öğrenme toplulukları üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 32-47.

Yoon, S. A., Miller, K., Richman, T., Wendel, D., Schoenfeld, I., Anderson, E. ve Shim, J. (2020). Encouraging collaboration and building Community in Online Asynchronous Professional Development: Designing for social capital. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, *15*(3), 351-371.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.

Yurt, E. (2024). *Sosyal bilimlerde çok değişkenli analizler için pratik bilgiler - SPSS ve AMOS uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 9786253979119.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). The role of social support in teachers' emotional well-being. *Teaching and Teacher Education, 22*(7), 1012-1025.

Zhang, H. (2024). Psychological wellbeing in Chinese university students: İnsights into the influences of academic self-concept, teacher support, and student engagement. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1336682.

Zhang, Y., Wang, L., & Liu, J. (2020). Trust, social capital, and information sharing on social networking sites. *Journal of Information Science*, 46(2), 153-167.

Zhao, K., & Zhou, X. (2021). Digital Transformation and the Shifting Landscape of Social Networks: New Dynamics in Relationship Evaluation. *International Journal of Social Media and Digital Communication*, 9(3), 102-120.

Zhao, L., & Zhou, M. (2022). The role of leader-member exchange in teacher professional development. *International Journal of Educational Research*, 115, 102054.

Zhao, X. (2022). Trust in social networking sites and its effect on user engagement: A meta-analysis. *Information Processing & Management*, 59(4), 102865.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(2), 1-18

EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.02.2024-E.889842

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-889842 26.02.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Shahla IBISHOVA'nın, Prof.Dr.Türker KURT'un** danışmanlığında yürüttüğü ***"Okulda Lider-Üye Etkileşimi, Sosyal Ağlar ve Öğretmenlerin İyi Oluşları ile Profesyonel Öğrenme Toplulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **13.02.2024** tarih ve **03** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 262

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Türker KURT

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.02.2024-E.889842

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 13.02.2024	**TOPLANTI SAYISI : 03**
ADI – SOYADI	**İMZA**
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA **BAŞKAN**	
Prof. Dr. Zehra GÖÇMEN BAYKARA **BAŞKAN YRD.**	
Prof. Dr. C. Haluk BODUR	
Prof. Dr. Seçil ÖZKAN	
Prof. Dr. Cevriye TEMEL GENCER	
Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ	
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	
Prof. Dr. Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Prof. Dr. İlyas OKUR	
Prof. Dr. Nihan KAFA	
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN	
Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU	
Doç. Dr. Elvan İNCE AKA	

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Görüşme Formu

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ İYİ OLUŞLARI İLE OKULLARIN PROFESYONEL ÖĞRENME TOPLULUĞU OLMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Saygıdeğer Meslektaşım,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilim Yönetimi Anabilim Dalında doktora tezim kapsamında bu veri toplama çalışmasını yapmaktayım.

Ankette yer alan ifadelere, görev yaptığınız okuldaki durumu göz önünde bulundurarak ne ölçüde katıldığınızı içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşması bakımından önemlidir. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Araştırma verileri yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacak, başka kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Shahla IBISHOVA,
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: *( ) Kadın ( ) Erkek*
2. Yaşınız:
3. Eğitim düzeyiniz: *( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora*
4. Branşınız nedir?
5. Haftalık ders yükünüz ne kadar?
6. Yöneticilik deneyiminiz var mı? *( ) Evet ( ) Hayır*
7. Öğretmenlik kıdeminiz: _____ yıl
8. Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz? _____ yıl
9. Bir sendikaya üye misiniz? *( ) Evet ( ) Hayır*
10. Bir projede yer aldınız mı? *( ) Evet ( ) Hayır* Evetse, hangi tür proje olduğunu aşağıdaki seçeneklerden işaretleyiniz. ( ) Avrupa Birliği ( ) Tübitak ( ) Milli Eğitim Bakanlığı ( ) Belediye ( ) Okul çapında gerçekleştirilen projeler ( ) Diğer: _____
11. Okulunuzdaki öğretmen sayısı:
12. Okulunuzdaki öğrenci sayısı:
13. Derse girdiğiniz sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı?
14. Derse girdiğiniz sınıflardaki göçmen öğrenci var mı?
15. Varsa ortalama olarak sınıflardaki göçmen sayısı kaçtır?

II. BÖLÜM

	LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİ ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Okul müdürümü kişi olarak çok severim.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Okul müdürüm insanın arkadaş olmayı isteyebileceği türde birisidir.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Okul müdürümle çalışmak çok eğlencelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Okul müdürüm, yaptığım işler söz konusu olduğunda, sorunu tam bilmese bile beni kendi üstlerine karşı savunur.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Diğer çalışanlar beni eleştirirse, okul müdürüm beni onlara karşı savunur.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Eğer affedilebilir bir hata yaparsam, okul müdürüm diğer çalışanlara karşı beni savunur.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Okul müdürüm için iş tanımımın dışındaki işleri yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Okul müdürümün belirlediği iş hedeflerine ulaşmak için, normalde gerekenden daha fazla çaba göstermeye hazırım.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Okul müdürüm için en zor işleri yapmaktan kaçınmam.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Okul müdürümün iş konusundaki bilgisine hayranım.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Okul müdürümün işindeki bilgi ve yeteneğine saygı duyuyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Okul müdürümün mesleki becerilerini takdir ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

	SOSYAL AĞ EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Düzenli olarak bu okuldaki arkadaşlarımla olan ilişkilerimi değerlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Okulda kimlerle birlikte hareket edip kimlerle etmeyeceğime yönelik değerlendirmeler yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Okuldaki tanıdıklarım bana güç verir.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Bireysel iletişim ağımı nasıl şekillendireceğime ilişkin kafa yorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Okul içerisinde mesleki ilişkilerimi geliştirmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Danışabileceğim ve destek alabileceğim birçok kişinin olmasını severim.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Etrafımdakiler için danışılacak biri olmayı severim.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Okulun iletişim ağında merkezi bir konumda olmak isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	İnsanların ihtiyaçları olduğu zaman doğru kişilerle buluşturmaktan hoşlanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Arkadaşlarımla bağlantılı olmayı severim.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Doğru kişilerle kurulan ilişkilerin beni okulda daha etkili bir konuma getireceğini düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Doğru kişilerle kurulan ilişkilerin mesleki gelişimimi destekleyeceğini düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Mesleki ilişkilerimde bireysel olarak fayda görmeyeceğimi anladığımda muhatabıma harcadığım zamanımı sınırlandırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	İletişim ağımın durumu beni bazen endişelendirir.	( )	( )	( )	( )	( )

Şu anda, öğretmen olmanın aşağıdaki boyutları bir öğretmen olarak sizi nasıl etkilemektedir?
İyi oluş, bir öğretmenin okulda açık, işine odaklı ve sağlıklı bir şekilde çalışmasını ifade etmektedir.

	ÖĞRETMEN İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ	Olumsuz	Büyük ölçüde olumsuz	Olumsuz yanlar daha fazla	Ne olumlu, ne olumsuz	Olumlu yanlar daha fazla	Büyük ölçüde olumlu	Olumlu
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Öğrenci çalışmalarını izlenmesi ve değerlendirme ile ilgili veri girişi ve kayıt işlemleri	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Okulumdaki yöneticilerle ilişkiler	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Öğrenci davranışları	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Her şeyi ayrılan zamana sığdırmak	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Okul yönetimi tarafından sağlanan destek	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Sınıfımdaki öğrencilerle ilişkiler	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Eğitim-öğretimle ilgili idari işler	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Öğretim faaliyetlerimin takdir edilmesi	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Öğrenci motivasyonu	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Okul saatleri dışında öğretim için yaptığım çalışmalar	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Yürürlükte olan okul kuralları ve talimatnameler	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Eğitim-öğretimle ilgili işlerimi tamamlamaya çalışmak	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Okul paydaşları arasındaki iletişim	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Sınıf yönetimi	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
15.	İş saatlerinden sonra toplantılar ve etkinlikler için geç saatlere kadar okulda kalmak	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Okulda karar verme süreçlerine katılım	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

	PROFESYONEL ÖĞRENME TOPLULUKLARI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Okul personeli, okula ilişkin birçok konu ve mesele hakkında tartışma ve karar verme sürecine çoğu zaman dâhil edilir.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Okul müdürü, karar alma sürecinde okul personelinin tavsiyelerini dikkate alır.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Okul personeli, önemli bilgilere erişime sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Okul müdürü destek gereken konulara proaktif biçimde (olası problemleri tahmin ederek) yaklaşır.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Okul personeline, değişimi başlatmaları için fırsatlar sağlanır.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Okul müdürü sorumluluğu paylaşır ve yenilikçi eylemleri ödüllendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Okul müdürü gücünü ve yetkisini paylaşarak, demokratik bir şekilde personelle ortak hareket eder.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Okul personeli arasında liderlik teşvik edilir ve geliştirilir.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Kararlar, farklı sınıf ve branşlar arasındaki kurulların ve zümrelerin birbirleriyle iletişimi aracığıyla alınır.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Paydaşlar, güç ve yetki baskısı olmadan öğrencilerin öğrenmeleri için paylaşılmış sorumluluğu ve hesap verebilirliği kabul ederler.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Okul personeli, öğrenme ve öğretme konusunda karar alma sürecinde çok çeşitli veri kaynaklarına başvurur.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Okul personeli arasında ortak değerler geliştirme konusunda işbirliğine dayalı bir süreç vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Paylaşılmış ortak değerler, öğretme ve öğrenme konusunda kararlara yön veren davranış normlarını destekler.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Okul personeli, odak noktası öğrencilerin öğrenmeleri olan okul gelişimine dair vizyonu paylaşırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Kararlar, okul değerleri ve vizyonuyla uyumlu biçimde alınır.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Okul personeli arasında ortak vizyon geliştirme konusunda işbirliğine dayalı bir süreç vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Okulun esas hedefi, iyi sınav sonuçları ve yüksek notlar değil, öğrencinin öğrenmesidir.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Politikalar ve programlar, okul vizyonuyla uyum içindedir.	( )	( )	( )	( )	( )

19.	Paydaşlar, öğrenci başarısına hizmet edecek yüksek beklentiler oluşturma konusunda aktif olarak işin içindedir.	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Paylaşılan ortak bir vizyona ulaşmak amacıyla eylemleri öncelikliklendirmek için veriler kullanılır.	( )	( )	( )	( )	( )
21.	Okul personeli bilgi, beceri ve strateji edinmek ve bu yeni öğrendiklerini kendi işlerinde uygulamak için birlikte çalışırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Okul personeli arasında okul geliştirme çabalarına bağlılığı yansıtan meslektaş ilişkileri vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
23.	Okul personeli, öğrenci ihtiyaçlarına hitap eden çeşitli çözümleri aramak için birlikte plan yapar ve beraber çalışırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
24.	Açık bir iletişim yoluyla gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme için çeşitli fırsatlar ve ortamlar vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
25.	Okul personeli, sürekli sorgulamayı sağlayan düşünce çeşitliliğine saygıyı gösteren bir diyalog halindedir.	( )	( )	( )	( )	( )
26.	Profesyonel gelişim, öğretmeye ve öğrenmeye odaklıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
27.	Okul personeli ve paydaşlar, sorunları çözmek için birlikte öğrenir ve edindikleri yeni bilgiyi birlikte uygularlar.	( )	( )	( )	( )	( )
28.	Okul çalışanları, öğrenmeyi zenginleştiren programlara kendilerini adamışlardır.	( )	( )	( )	( )	( )
29.	Okul personeli, öğretimsel uygulamaların etkililiğini değerlendirmek için çeşitli veri kaynaklarını işbirliği içinde analiz eder.	( )	( )	( )	( )	( )
30.	Okul personeli, öğrenme ve öğretimi geliştirmek için öğrenci çalışmalarını işbirliği içinde analiz eder.	( )	( )	( )	( )	( )
31.	Okul personelinin, meslektaşlarını gözlemleme ve onları teşvik edebilme fırsatları vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
32.	Okul personeli, meslektaşlarına öğretimsel uygulamalarına ilişkin dönütler verir.	( )	( )	( )	( )	( )
33.	Okul personeli, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için informal/teklifsiz bir şekilde görüş ve önerilerini paylaşırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
34.	Okul personeli, öğretimsel uygulamaları geliştirmek ve paylaşmak için, öğrencilerin çalışmalarını işbirliği içinde gözden geçirir.	( )	( )	( )	( )	( )
35.	Koçluk ve mentorluk konusunda fırsatlar bulunmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
36.	Bireyler ve gruplar, öğrendiklerini uygulama ve bunların sonuçlarını paylaşma imkanına sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )
37.	Okul personeli, okulun genel gelişimini yönlendirmek için öğrencilerin çalışmalarını düzenli olarak birbirleriyle paylaşırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
38.	Okul personeli ve öğrenciler arasında karşılıklı güven ve saygıya dayalı duyarlı ilişkiler vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
39.	Okuldaki güven ve saygı kültürü risk almayı mümkün kılar.	( )	( )	( )	( )	( )

40.	Okulumuzdaki önemli başarılar fark edilir ve düzenli olarak kutlanır.	( )	( )	( )	( )	( )
41.	Okul personeli ve paydaşlar, değişimi okul kültürünün bir parçası haline getirmek için sürekli ve ortak bir çaba gösterirler.	( )	( )	( )	( )	( )
42.	Okul personeli arasındaki ilişkiler, öğretmeyi ve öğrenmeyi zenginleştirmek için verilerin dürüst ve saygılı bir şekilde incelenmesini destekler.	( )	( )	( )	( )	( )
43.	İşbirliğine dayalı çalışmayı kolaylaştırmak için zaman verilir.	( )	( )	( )	( )	( )
44.	Okulun zaman çizelgesi, toplu öğrenmeyi ve ortak uygulama yapmayı teşvik eder.	( )	( )	( )	( )	( )
45.	Profesyonel gelişim için mali kaynaklar mevcuttur.	( )	( )	( )	( )	( )
46.	Okul personeli için uygun teknolojik ve öğretimsel materyaller mevcuttur.	( )	( )	( )	( )	( )
47.	Personel toplantıları, genellikle sorunları çözme amacıyla gerçekleştirilir.	( )	( )	( )	( )	( )
48.	Görüşleri, fikirleri ve değerleri iyi bir şekilde tartışırız.	( )	( )	( )	( )	( )
49.	Çoğu öğretmen, personel toplantılarında kişisel görüşlerini dile getirir.	( )	( )	( )	( )	( )
50.	Bu okuldaki öğretmenler, öğretmeye ve öğrenmeye dair varsayımları düzenli olarak tartışırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
51.	Öğretmenler; öğretmenler odasında, personel toplantılarında vb. öğretim hakkında konuşurlar.	( )	( )	( )	( )	( )
52.	Bu eğitim öğretim yılında, meslektaşlarınızla bu okulun hedefleri hakkında sohbet etme sıklığınız.	( )	( )	( )	( )	( )
53.	Bu eğitim öğretim yılında, meslektaşlarınızla yeni bir ünite veya ders planı geliştirme konusunda sohbet etme sıklığınız.	( )	( )	( )	( )	( )
54.	Bu eğitim öğretim yılında, meslektaşlarınızla sınıf içi davranışları yönetme hakkında sohbet etme sıklığınız.	( )	( )	( )	( )	( )
55.	Bu eğitim öğretim yılında, meslektaşlarınızla öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerine neyin yardımcı olacağı hakkında sohbet etme sıklığınız.	( )	( )	( )	( )	( )

Ek 3. Gönüllü Olur Formu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2
30.02.2024

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi**, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'**ndan .....tarih / .....sayı ile izin alınan* ve Shahla İbishova ve Prof. Dr. Türkan Kurt tarafından yürütülen "Okulda Lider-Üye Etkileşimi, Sosyal Ağlar ve Öğretmenlerin İyi Oluşları İle Profesyonel Öğrenme Toplulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izini alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Araştırmanın amacı, lider-üye etkileşimi, sosyal ağlar ve öğretmenlerin iyi oluşları ile profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak ve eğitim alanında daha etkili liderlik ve öğrenme toplulukları oluşturmak için bilgi sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, Ankara'nın merkez ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin lider-üye etkileşimi, sosyal ağlar ve öğretmenlerin iyi oluşları ile profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkiye dair görüşleri araştırılacaktır. Bu kapsamda, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kıdemi, okul türü ve medeni durumlarına göre lider-üye etkileşimi, sosyal ağlar ve öğretmenlerin iyi oluşları ile profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki farklılıklar incelenecektir.
Araştırmanın Yöntemi	Öğretmenlerin algılarına göre Okulda Lider-Üye Etkileşimi, Sosyal Ağlar ve Öğretmenlerin İyi Oluşları İle Profesyonel Öğrenme Toplulukları Arasındaki Arasındaki ilişkinin irdelendiği bu nicel araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi Başvurudaki Başlangıç ve Bitiş Tarihi ile Uyumlu Olmalıdır.)	02.03.2024 - 31.12.2024
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	**400 üzeri**
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Ankara merkezde bulunan ortaokul
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☐ **Hayır** ■

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında

kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü (Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı	Prof.Dr. Türker Kurt	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		30.02.2024

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Ek 4. MEB İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.03.2024-E.913933

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-99407029 22.03.2024
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 08.03.2024 tarihli ve E-80287700-302.08.01-901498 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Shahla IBISHOVA'nın **"Okulda Lider-Üye Etkileşimi, Sosyal Ağlar ve Öğretmenlerin İyi Oluşları ile Profesyonel Öğrenme Toplulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** başlıklı tezi kapsamında Beypazarı, Polatlı ve Merkez İlçelere bağlı ortaokullarda yapılacak uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının **30 iş günü içerisinde** :
adresine PDF olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

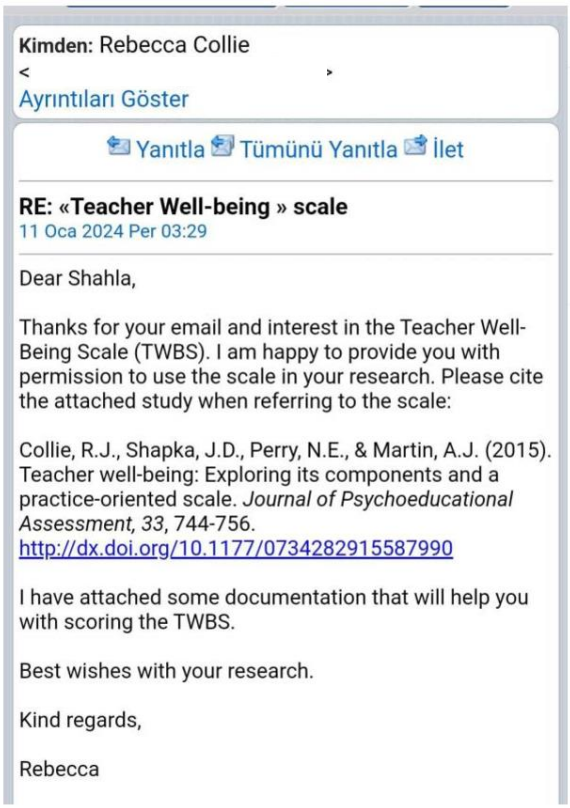
Ek: Uygulama Araçları (9 sayfa)

Dağıtım:
Gereği: Bilgi :
Gazi Üniversitesi 9 Merkez-Beypazarı-Polatlı İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 5. Ölçek İzinleri



Kimden: Rebecca Collie
<
Ayrıntıları Göster

Yanıtla Tümünü Yanıtla İlet

RE: «Teacher Well-being » scale
11 Oca 2024 Per 03:29

Dear Shahla,

Thanks for your email and interest in the Teacher Well-Being Scale (TWBS). I am happy to provide you with permission to use the scale in your research. Please cite the attached study when referring to the scale:

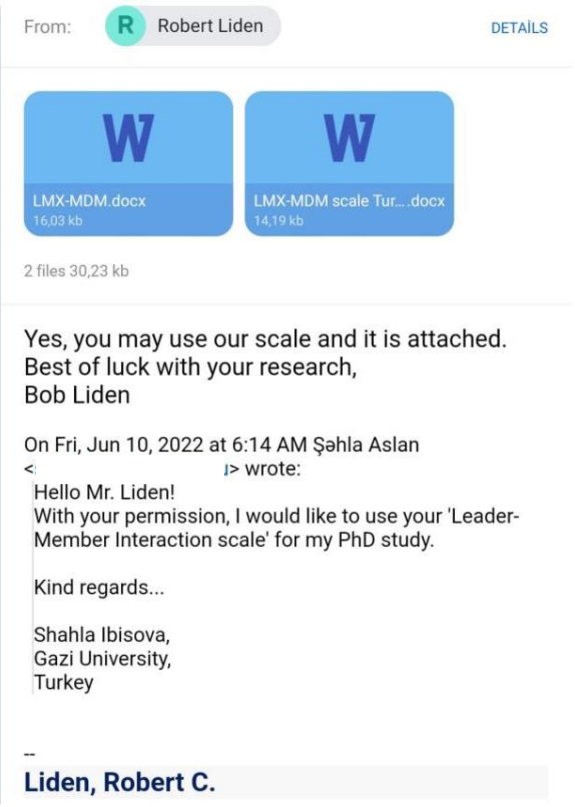
Collie, R.J., Shapka, J.D., Perry, N.E., & Martin, A.J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*, 744-756. http://dx.doi.org/10.1177/0734282915587990

I have attached some documentation that will help you with scoring the TWBS.

Best wishes with your research.

Kind regards,

Rebecca



From: R Robert Liden DETAİLS

LMX-MDM.docx 16,03 kb
LMX-MDM scale Tur... .docx 14,19 kb

2 files 30,23 kb

Yes, you may use our scale and it is attached.
Best of luck with your research,
Bob Liden

On Fri, Jun 10, 2022 at 6:14 AM Şəhla Aslan
<> wrote:

Hello Mr. Liden!
With your permission, I would like to use your 'Leader-Member Interaction scale' for my PhD study.

Kind regards...

Shahla Ibisova,
Gazi University,
Turkey

--
Liden, Robert C.



From: S Selcuk Dogan DETAİLS

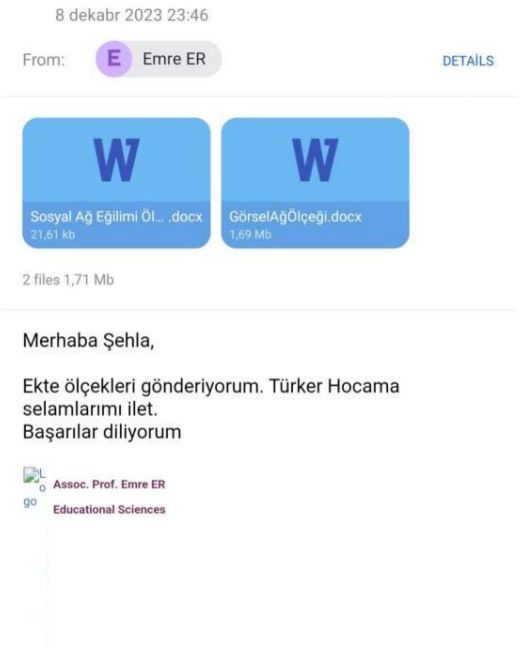
PDF
PÖT Ölçek.pdf
364 kb

1 file 364 kb

Şəhla merhaba,

Çalışmamıza gösterdiğin ilgi için teşekkür ederim. Ölçeği ekte gönderiyorum.

Umarım eski adresime attığın e-posta için çok beklememişsindir. Çalışmaya atıf yaptıktan sonra ölçek kullanımı için izin beklemene gerek olmadığını da hatırlatmak isterim.



8 dekabr 2023 23:46

From: E Emre ER DETAİLS

Sosyal Ağ Eğilimi Öl... .docx 21,61 kb
GörselAğÖlçeği.docx 1,69 Mb

2 files 1,71 Mb

Merhaba Şehla,

Ekte ölçekleri gönderiyorum. Türker Hocama selamlarımı ilet.
Başarılar diliyorum

Assoc. Prof. Emre ER
Educational Sciences



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...