



Öğretmen Etkenliği Araştırmalarının Bibliyometrik ve İçerik Analizi: 2006-2024

Bibliometric and Content Analysis of Teacher Agency Research: 2006-2024

Büşra Görkaş Kayabaşı^{a1}

^aYozgat Bozok University, Yozgat, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen etkenliği üzerine yapılan çalışmaların eğilimlerini nicel bilim haritalama yaklaşımından yararlanarak bibliyometrik analiz yoluyla incelemektir. Çalışma kapsamında Web of Science veri tabanında SSCI, ESCI, A&HCI ve SCI-Expanded indeksli öğretmen etkenliği üzerine yapılan 504 araştırma analize dahil edilmiştir. Veriler elde edilirken dahil etme ve çıkarma kriterleri uygulanmış, PRISMA akış diyagramı ile verilerin elde edilme süreci detaylı bir şekilde gösterilmiştir. Verilerin analizinde kümeleme yöntemi, ortak atıf yöntemi ve bibliyometrik eşleme yönteminden yararlanılmış, kelime, yazar, doküman ve ülke analizi yapılmıştır. Veriler analiz edilirken R biblioshiny kütüphanesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen etkenliği çalışmalarının son yıllarda artış gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, Avustralya, Çin ve Finlandiya'daki yüksek yayın sayıları, yapılan eğitim reformlarının, geliştirilen eğitim programlarının ve eğitsel politikaların öğretmen etkenliği çalışmalarını artırdığını göstermektedir. Kelime ve trend konu analizleri öğretmen etkenliğinin öğretmen kimliği, özerkliği, adanmışlığı ve inançları ile de ilişkili olduğunu ve son yıllarda sosyal adalet, mesleki öğrenme, neoliberalizm, COVID-19 anahtar kavramları ile birlikte çalışıldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen etkenliği, eğitim reformları, öğretmen kimliği, bibliyometrik analiz.

Abstract

The purpose of this study is to examine the trends of studies on teacher agency through bibliometric analysis using a quantitative science mapping approach. Within the scope of the study, 504 studies on teacher agency indexed in SSCI, ESCI, AHCI, and SCI-Expanded in the Web of Science database were included in the analysis. While obtaining the data, inclusion and exclusion criteria were applied, and the process of data gathering was shown in detail with the PRISMA flow diagram. Clustering method, co-citation method and bibliometric matching method were used to analyse the data, and keyword, author, document, and country analyses were performed. The R biblioshiny library was used to analyse the data. As a result of the research, it was determined that teacher agency studies have increased in recent years. The high number of publications in the United States, the United Kingdom, Australia, China, and Finland demonstrates that educational reforms, curriculum development, and educational policies have led to an increase in teacher agency studies. Keyword and trend topic analyses reveal that teacher agency is also closely linked to teacher identity, autonomy, commitment, and beliefs, and has been explored in conjunction with key concepts such as social justice, professional learning, neoliberalism, and COVID-19 in recent years.

Keywords: Teacher agency, educational reforms, teacher identity, bibliometric analysis.

© 2025 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

1. Giriş

Bir toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde eğitimin kilit bir rolü vardır. Dolayısıyla eğitimin başarılı bir şekilde yürütülmesi hem toplumsal hem de bireysel açıdan önem arz etmektedir. Öğretimin kalitesi ve eğitimde başarının sağlanması ise birçok etkene bağlıdır ve öğretmen faktörü de bu etkenlerden biridir (Darling-Hammond, 2000).

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Büşra Görkaş Kayabaşı, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Yozgat Bozok University, Yozgat, Türkiye. E-mail address: busragorkaskayabasi@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6650-5982.

Received Date: July 16th, 2025. Acceptance Date: November 4th, 2025.

Öğretmenlik mesleği, 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanununda “genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından hazırlığı gerektiren özel bir ihtisas mesleği” şeklinde tanımlanmıştır (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2024). İlgili kanunda, öğretmenlerin sahip olması gereken genel kültür, özel alan ve meslek bilgisine ilişkin yeterlikleri vurgulanmaktadır. Bu temel yeterliklerin yanında, değişen toplumsal ve teknolojik koşullar sonucunda öğretmenlerden beklenen görev, sorumluluk ve roller de farklılaşmıştır. Değişimin temsilcisi/aktörü (change agent) olma özelliği bu rollerden birini oluşturmakta ve öğretmenlerin değişimin getirdiği zorluklarla başa çıkabilmelerini ve eğitimin aktif birer paydaşı olmalarını ifade etmektedir (Van der Heijden vd., 2015). Nitekim zaman içerisinde eğitimde yapılan reformların gerçekleşme durumu, değişimin temsilcisi olan öğretmenlerin uyum sağlamasına, direnmesine, kabul etmesine ya da reddetmesine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin bağımsız kararlar alabilmeleri, seçimler yapabilmeleri, hareket alanına sahip ve mesleki açıdan özerk olabilmeleri yani etkenlikleri eğitimde gerçekleştirilmesi amaçlanan reformları benimsemeleri ve desteklemeleri açısından önem arz etmektedir.

Etkenlik kavramı, eğitim, sosyal bilimler, psikoloji ve sosyoloji alanlarının çalışma konularından birini oluşturmaktadır. Giddens (1984) etkenliği bireylerin dünyada bir fark yaratma yeteneği olarak tanımlamıştır. Campbell (2012) ise etkenliği bireylerin veya kolektiflerin özgür veya bağımsız seçimler yapmasını, özerk eylemlerde bulunmasını, başkalarının ve kendisinin çıkarları yönünde yargıda bulunması olarak tanımlamaktadır. Emirbayer ve Mische (1998) etkenliği geçmişten yola çıkarak (yinelemeli) ve geleceğe yönelerek (projektif) topluma aktif katılım sağlama süreci olarak tanımlamaktadır. Ayrıca etkenlik geçmiş davranışlar, kararlar ve gelecek planları ile şimdiki zamanda faaliyet göstermektedir. Bandura (2009) ise etkenliği “bireyin eylemleriyle kendi işleyişini ve olayların gidişatını etkileme yeteneği” olarak tanımlamıştır (s. 8). Tanımlar incelendiğinde, alanyazında etkenliğin bir “kapasite” olarak potansiyel varlığını vurgulayan ve “eylem” olarak bireyden beklenen davranışları ifade eden iki farklı anlayışın bulunduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen etkenliği eğitim alanında yapılan değişikliklerin ve reformların etkili bir şekilde yürütülmesinde ve yönlendirilmesinde oldukça önemlidir. Etken öğretmenler, yapılan eğitim reformları ve beraberinde getirdiği değişikliklere ve uygulamalara mesleki açıdan doğru bulmadıkları zaman karşı çıkabilir, mesleki amaç ve inançlarıyla örtüştüğünde ise uyum gösterebilirler (Toom, Pyhältö ve Rust, 2015; Tao ve Gao, 2017). Ayrıca, mesleklerine ve mesleki gelişimlerine adanmışlık ve çaba gösterirler (Erdem, 2020). Fakat etkenlik pasif bir kapasite olmaktan öte eğitim programları, meslektaşlar ve yönetimle olan mesleki ve güç ilişkileri ve okuldaki baskın kültür gibi sosyo-kültürel kısıtlamalar gibi çeşitli faktörlerin etkisi altındadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin etkenliği, sınıf ekipmanları, öğretim yöntemleri ve öğretim teknolojileri gibi mevcut kaynaklarla sınırlandırılmıştır. Ancak, bu kısıtlamalar ve sınırlar öğretmenlerin tamamen kontrolü dışında değildir. Öğretmenler, mevcut bağlamsal kısıtlamaları ve sınırlılıkları dikkate alarak okul içi ve dışı öğrenme ortamlarını etkin biçimde harekete geçirirler. Dolayısıyla, öğretmenlere bu süreçlerde söz hakkı verilerek, eğitimde anlamlı ve sürdürülebilir iyileştirmeler yaratmak için uzmanlıklarından yararlanılabilir. Nitekim yapılan çalışmalar öğretmen etkenliğinin sınıf içi uygulamaların etkililiğini, öğretim kalitesini ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırdığını göstermektedir (Biesta ve Tedder, 2007; Priestley vd., 2015; Toom vd., 2021; Tran, 2018).

Öğretmen etkenliği üzerine yapılan çalışmalarda, etkenliğe ilişkin farklı kuram ve modellerin temel alındığı görülmektedir (Fu ve Clarke, 2017). Etkenlik, sosyal öğrenme kuramı, yapılanma kuramı, radikal pedagoji kuramı, feminist postyapısalcı kuram, olasılıkçı eylem kuramı, zamansal etkenlik modeli ve ekolojik model gibi kuram ve modeller tarafından ele alınmış ve farklı kavramsal yapılar ve bakış açıları ile öğretmen etkenliğinin de daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Etkenlik kuram ve modellerine ilişkin detaylar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Etkenliğe ilişkin kuram ve modeller*

Sosyal Öğrenme Kuramı	Yapılanma Kuramı	Radikal Pedagoji Kuramı	Feminist Postyapısalcı Kuram	Toplumsal Eylem Kuramı	Zamansal Etkenlik Modeli	Ekolojik Model
Albert Bandura (2006)	Anthony Giddens (1984)	Henry Giroux (2001)	Bronwyn Davies (1991)	Pierre Bourdieu (1977)	Emirbayer ve Mische (1998)	Priestley, Biesta ve Robinson (2015)
Bireylerin bilinç, beyin aktiviteleri ve nöral süreçler gibi fiziksel ve davranışsal özellikleri yoluyla etkenliği analiz eder.	Etkenlik iki temel kavramı içerir: yapabilirlik ve bilebilirlik.	Etkenlik ve sosyal yapı arasındaki diyalektik ilişkiyi ele alır.	Kişinin kimliği söylemsel, çoklu, süreksiz ve çekişmeli bir yapıdır. Etkenlik toplumsal söylemler içerisinde oluşur ve baskın söylemler (maskülen ve elitist) tarafından engellenmemesi gerekir.	İnsanların içinde bulunduğu toplumsal yapılar, eylemlerini şekillendirir.	Etkenliği geçmiş, şimdi ve gelecek zaman arasındaki dinamik bir ilişki olarak ele alır.	Etkenlik sadece bireysel bir özellik değildir çünkü kişisel kapasite, mesleki kültür ve yapısal koşullar arasındaki etkileşimden etkilenmektedir.

*Alan yazına dayalı olarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Psikolog Albert Bandura bireylerin etkenliğini sosyal yapılarla etkileşim içerisinde nasıl bilinçli olarak yönlendirdiğini Sosyal Öğrenme Kuramında ele almaktadır. Bandura (2006), bireylerin pasif varlıklar olmadığını, aksine eylemlerini belirlemede aktif bir rol oynadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca, etkenliğin niyetlilik/amaçlılık (intentionality), öngörü kapasitesi (forethought), öz-düzenleme (self-regulation) ve öz-yansıtmayı (self-reflectiveness) içerdiğini savunmaktadır. Sosyolojide ise Anthony Giddens bireylerin etkenliklerinin yalnızca çevreden etkilenmediğini, bireylerin de eylemleriyle toplumsal yapıları etkileyebildiklerini ifade etmektedir. Giddens'a (1982) göre etkenlik iki unsuru barındırmaktadır. İlki bireyin başka türlü hareket edebilme olasılığını ifade eden "yetkinlik" ikincisi ise bireylerin bulundukları toplumu ve toplumdaki eylemlerinin koşullarına ilişkin "bilinebilirliktir."

Henry Giroux ise eleştirel bilinci ve düşünmeyi vurgulayarak bireylerin etkenlikleri aracılığıyla toplumu ve toplumun çeşitli unsurlarını değiştirebileceğini savunur. Neoliberalizm, sosyal, kültürel ve politik hegemonyanın bireyleri pasifleştirebildiğini ve baskılayabildiğini, buna eleştirel bir bilince dayalı etkenlik ve alternatif söylemler aracılığıyla karşı durulabileceğini ifade etmektedir. Feminist postyapısalcı kuramda ise etkenlik bireyin çeşitli toplumsal söylemler (cinsiyet rolleri, ataerkil normlar vb.) içerisinde konumlanması ve bu konumları değiştirebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bireyler bu söylemlerde yer aldıkları konumları içselleştirebilir veya onlara direnebilir, alternatif kimlikler oluşturabilir.

Pierre Bourdieu'nun sosyolojisinde ise bireyler eylemlerinde tamamen özgür olmadığı gibi eylemleri tamamen belirlenmiş de değildir. Bourdieu "habitus" kavramı ile bireylerin içerisinde bulundukları toplumdan öğrendikleri düşünme ve eylemde bulunma kalıplarını ifade eder. Bir başka ifade ile bireylerin eylemlerine ilişkin kararları, bulundukları toplumda edindiği deneyimler, konumu ve kültürel yapısından etkilenir. Ayrıca, bireylerin toplumun farklı alanlarında (akademik, sanat vb.) farklı güç ilişkileri içerisinde olduğunu, bireylerin bu alanlardaki (fields) kurallara göre eylemlerde bulunduğunu ifade eder. Son olarak Bourdieu'ya göre bireylerin sahip olduğu sermaye türleri de (ekonomik, kültürel, sosyal ve sembolik) ilgili alanlardaki eylemlerini belirler ve sınırlar.

Emirbayer ve Mische (1998) tarafından ortaya konulan zamansal etkenlik modelinde ise bireylerin toplumsal yapılarla olan etkileşimlerinde etkenliklerinin gelişimi dinamik ve çok boyutlu bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu süreç üç zamansal bileşenden oluşmaktadır. Yinelemeli/tekrarlı (iterational) boyut bireylerin yaşadıkları toplumun normları, pratikleri ve alışkanlıklarını ifade eder. Bireyler bu toplumda edindikleri geçmiş deneyimlerine yönelik eylemlerde bulunurlar. Pratik/Eyleme dönük (Practical/Evaluative) boyuta göre bireyler harekete geçmelerine ilişkin aldıkları kararlarda mevcut durumlar ve bağlam etkilidir. Projektif boyut ise bireylerin geleceğe ilişkin amaçları ve beklentileri doğrultusunda eylemlerini yönlendirdiklerini ifade eder. Zamansal etkenlik modeline dayalı olarak

Priestley, Biesta ve Robinson (2015) tarafından geliştirilen ekolojik modelde de yinelemeli, pratik ve projektif boyutlar temel alınmıştır. Yinelemeli boyutta kişisel ve mesleki deneyimler, pratik boyutta kültürel unsurlar (fikirler, deneyimler, inançlar, söylemler vb.), yapısal unsurlar (ilişkiler, roller, güç, güven vb.), materyaller (kaynaklar, fizisel çevre vb.), projektif boyutta ise uzun ve kısa vadeli amaçlar ve değerler yer almıştır.

1.1. Öğretmen Etkenliği, Özerkliği ve Kimliği Arasındaki İlişki

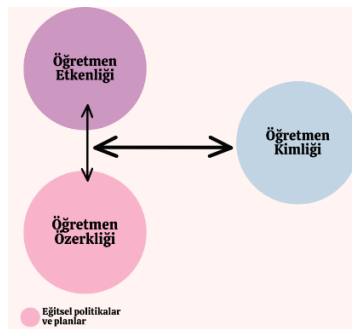
Öğretmen etkinliği (Karataş, 2024; Yaylı, 2017), öğretmen etkinliği (Erdem, 2020; Berberoğlu, 2023; Gülmez, 2019; Höl, 2024), öğretmen failliği (Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş, 2019; Kaval, 2024; Kaya, 2025; Vural, 2022), öğretmen aktörlüğü (Ataş Akdemir ve Akdemir, 2019) gibi farklı çeviriler ile ulusal alan yazında yer alan “teacher agency” kavramı, Erdem (2020) tarafından kavramsal çözümlemesinin yapıldığı çalışmayla benzer şekilde bu çalışmada da “öğretmen etkinliği” olarak kullanılmıştır. Nitekim öğretmen etkinliği pasif bir uygulayıcı olmaktan ziyade öğretmenin aktif bir rolü olduğunu, bireyin çevresini değiştirme gücüne sahip olduğunu, eğitim sistemi içerisinde dönüştürücü bir aktör ve değişim temsilcisi olmasını ifade etmektedir. Öğretmen etkinliğinin bir başka yönü ise Priestley vd. (2015) tarafından vurgulanan öğretmenin birden fazla seçenek ve eylem içerisinde seçme hakkının ve şansının bulunmasıdır. Bir başka ifadeyle öğretmenin tek bir seçme hakkı bulunuyorsa burada etkenlik söz konusu değildir. Dolayısıyla öğretmen etkinliği için çevresel koşullar, bağlam ve birey arasındaki etkileşim kaçınılmazdır (Tao ve Gao, 2017).

Öğretmenlerin öğretim ve öğrenmede (Datnow, 2012), kişisel ve iş birliğine dayalı mesleki öğrenmede ve okul gelişiminde (Toom vd., 2015) etkenliğe sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca, etken öğretmenler eğitimsel değişim ve reformlarda onay ve direnç açısından önemli rol oynarlar. Bu nedenle amaçlarının, inançlarının ve kendilerinin gerçekleştirilmesinde aktif olmak için çaba gösterirler (Biesta vd., 2015). Öğretmen kimliği ise “bir öğretmen olarak ben kimim?” sorusuna verilen açık ve örtük cevaplar olarak tanımlanmaktadır. Çocukluk yaşantılarından itibaren oluşmaya başlayan öğretmen kimliği, öğrenme yaşantıları, kişisel ve mesleki ilişkiler, öğretmenlik deneyimleri gibi etkenler çevresinde gelişmeye devam etmektedir. Öğretmen kimliği çalışmaları (Allen, 2018; Beijsaard vd., 2004; Erdem, 2020; Parkison, 2008; Tao ve Gao, 2017), etkenliğin öğretmen kimliğinin önemli bir parçası olduğunu belirtmektedir. Buchanan (2015) da benzer şekilde öğretmen etkinliği ve kimliğinin ilişkisel ve iç içe geçmiş olduğunu ifade etmektedir. Hem kimlik hem de etkenlik, aktif bir oluşum içinde söylemler ve bağlamsal koşullar tarafından geliştirilmektedir.

Öğretmen özerkliği ise, etkenlik çalışmalarında sıklıkla yer alan ve etkenlikle ilişkili önemli kavramlardan biridir. Hoyle ve John (1995) öğretmen özerkliğini kişilik özellikleri, deneyimleri, eğitimi ve öğretim bağlamı arasında bir denge kurmasını sağlayan bireysel pedagoji inşa etme özgürlüğü olarak tanımlamaktadır. Ayrıca özerklik, devlet tarafından yapılan düzenlemeler ve sağlanan kaynaklar çerçevesinde önemli kararlar alma kapasitesi olarak da ele alınmaktadır (Wermke ve Höstfält, 2014; Frostenson, 2015; Mausestagen ve Mølstad, 2015; Wermke ve Forsberg, 2017). Öğretmen özerkliği öğretmenlerin sahip oldukları koşullar ile vurgulanırken öğretmen etkinliği ise öğretmenlerin hayata geçirdiği şeylerle ele alınmaktadır (Chung, 2023; Erss ve Kalmus, 2018; Ketonen ve Nieminen, 2025). Bir başka ifade ile öğretmen özerkliği, devletin eğitimle ilgili çizdiği çerçeve ve düzenlemelerine göre azalıp artabilirken etkenlik ise öğretmenin mevcut sınırlar ve koşullar dahilinde hayata geçirdiği mesleki eylem kapasitesini ifade eder. Öğretmen etkinliği, özerkliği ve kimliği arasındaki ilişki üzerine Nazari, Costa and Karimpour (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmen etkinliği ile özerkliğinin karşılıklı bir etkileşim içerisinde olduğu, bu etkileşim sonucunda da öğretmen kimliğinin geliştiği ifade edilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

Öğretmen etkenliği, özerkliği ve kimliğinin ilişkisi (Nazari, Costa ve Karimpour, 2023)



Şekil 1’de görüldüğü üzere, eğitsel politikalar ve planlar öğretmen özerkliğini etkileyen önemli unsurlardır. Nazari, Costa ve Karimpour (2023) öğretmen özerkliğinin etkenliğin önemli bir önkoşulu olduğu, etkenliğin de özerkliğin gelişimini desteklediğini ifade etmektedir.

Öğretmen etkenliği, mesleki gelişim ve öğrenme, program geliştirme ve eğitim reformları gibi çeşitli bağlamlarla ilişkilendirilmektedir. Etken öğretmenler, uygulama toplulukları (community of practice) içerisinde mesleki gelişimlerini sürdürmek için öğrenmelerini etkili bir şekilde yönetebilir, sorumluluk alabilir ve eylemlerini yönlendirebilir (Erdem, 2020). Ayrıca eğitimde yapılan reform ve değişikliklerin pasif uygulayıcıları değildirler, aksine yapılan reformların içeriği ile görev yaptıkları okulun koşulları, öğrenci özellikleri ve mevcut bağlamdaki özerklikleri arasındaki tutarlılığı değerlendirebilir ve reformları uygulamaya geçirme ya da direnme davranışları gösterebilirler (Imants ve Wal, 2020).

1.2. Bibliyometrik Analizin Matematiksel Temelleri

Bradford Yasası: Bradford Yasasının formülasyonu, 1934 yılında Samuel C. Bradford tarafından araştırmaların dergilerdeki dağılımını belirlemek için geliştirilmiştir. Dergiler, her dergideki çalışma sayısına göre “Bradford bölgeleri” olarak tanımlanan gruplara ayrılmıştır (Andres, 2009).

Lotka Yasası: 1926’da Alfred J. Lotka, çalışma sayısı ile yazar arasındaki ilişkiyi belirlemek için Lotka yasasını formüle etmiştir. Bu yasa, yazarların üretkenliklerini yaptıkları araştırma sayısına göre değerlendirmek için kullanılır.

Zipf Yasası: Zipf (1949), bir makaledeki sözcüklerin sayısını ve bunların tekrarlanma sıklığını ortaya koyan yasayı formüle etmiştir. Anahtar kelime analizi ve dendogramlar Zipf yasasına dayanmaktadır.

Price Yasası: Price (1976) tarafından ortaya koyulan yasa, bir alandaki bilimsel araştırmaların yarısının toplam yazar sayısının karekökü kadar yazar tarafından yazıldığını ve toplam dergi sayısının karekökü tarafından yayınlandığını ifade etmektedir.

Pareto Yasası: 80/20 kuralı olarak da bilinen pareto yasası, bir alandaki bilimsel araştırmaların %80’inin toplam yazarların %20’si tarafından yazıldığını kabul eder.

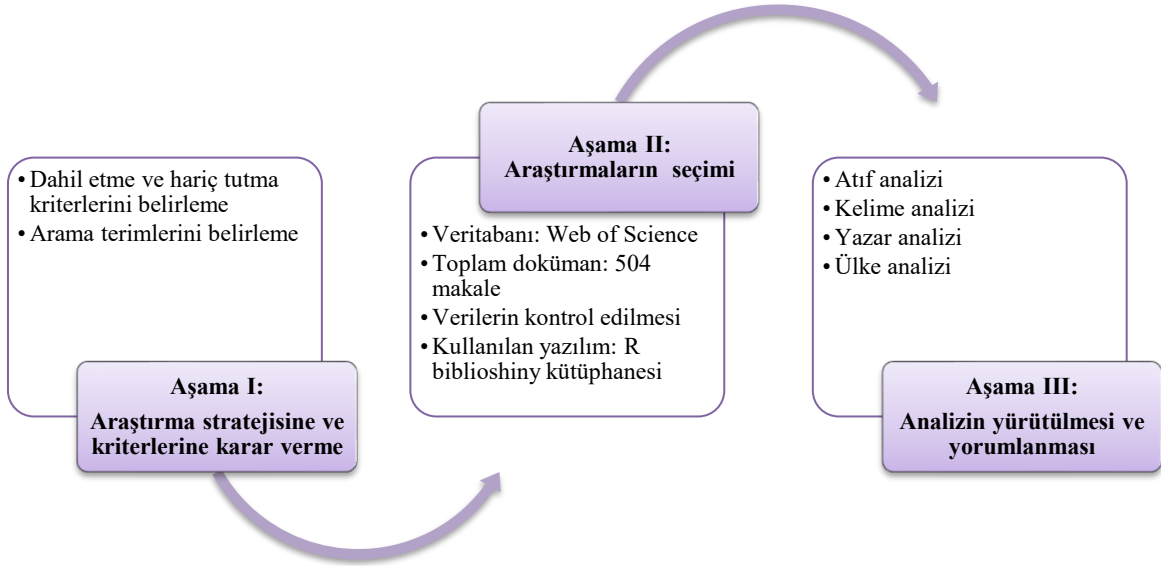
1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmen etkenliği araştırma alanının özelliklerini ve eğilimlerini belirlemek, bibliyometrik analiz kullanarak öğretmen etkenliği çalışmalarının kapsamını gözden geçirmek amaçlanmıştır. Buna dayanarak aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. Öğretmen etkenliğine ilişkin temel bibliyometrik bulgular nelerdir?
2. Öğretmen etkenliği alanındaki yayınlar ve atıflar nasıl bir yapı oluşturmaktadır?
3. Öğretmen etkenliği araştırmacıları tarafından en sık hangi anahtar kelimeler kullanılmaktadır?
4. Öğretmen etkenliği alanında en çok atıf alan yazarlar kimlerdir?
5. Öğretmen etkenliği alanında yazarlar tarafından en sık hangi araştırma dokümanlarına atıf yapılmaktadır?
6. Öğretmen etkenliği üzerine araştırma makalelerinin üretilmesinde en önemli ülkeler hangileridir?
7. Çalışma süresince en üretken dergiler (yayın ve atıf etkisi) hangileridir?

2. Yöntem

Bu araştırmada öğretmen etkenliği çalışma alanının mevcut alanyazındaki yapısını keşfetmek, sistematik olarak ilgili araştırma alanının çerçevesini, eğilimlerini ve gelişmelerini belirlemek amaçlandığından bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Nitekim bibliyometrik analiz, belirli bir alanın gelişimsel ayrıntılarını ortaya çıkarmayı sağlarken aynı zamanda yeni konu ve bağlantıları da tespit edebilmeye olanak tanımaktadır (Donthu vd., 2021). Bibliyometrik analize başlamadan önce ilk adım, araştırılacak konuyla ilgili çalışmaların veri setini oluşturmaktır. Bu amaçla öncelikle hangi veritabanının kullanılacağına karar verilmiştir. Bibliyometrik analiz çalışmalarında gerekli olan veri dosyalarını sağlamaları bakımından Scopus, Web of Science ve PubMed veri tabanları kullanılmaktadır. PubMed tıp ve sağlık bilimleri gibi alanlara ilişkin çalışmalarda yararlanılırken eğitim alanında ise Scopus ve Web of Science veritabanları kullanılmaktadır. Bu çalışmada veri tabanına karar verilirken Scopus ve Web of Science veri tabanlarında pilot tarama yapılmış, Web of Science’ın (12.223) Scopus (9.655) veri tabanından daha fazla yayın taradığı görülmüştür. Ayrıca Web of Science veri tabanı, makalelerin SSCI, SCI-Expanded, ESCI ve AHCI gibi önemli indekslere dağılımı ve filtresini sağlaması bakımından bu çalışmada özellikle tercih edilmiştir. Araştırmanın yürütülmesinde araştırma stratejisine ve kriterlerine karar verme, araştırmaların seçimi, analizin yürütülmesi ve yorumlanması basamakları izlenmiştir (Şekil 2).

Şekil 2*Araştırma süreci*

Web of Science veri tabanına karar verilmesinin ardından tarama sürecinin gerçekleştirilmesi amacıyla arama terimleri, dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir. Öğretmen etkenliği ile doğrudan ilgili çalışmaları belirleyebilmek için 6 farklı arama terimi kullanılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2*Bibliyometrik analizde kullanılan arama terimleri*

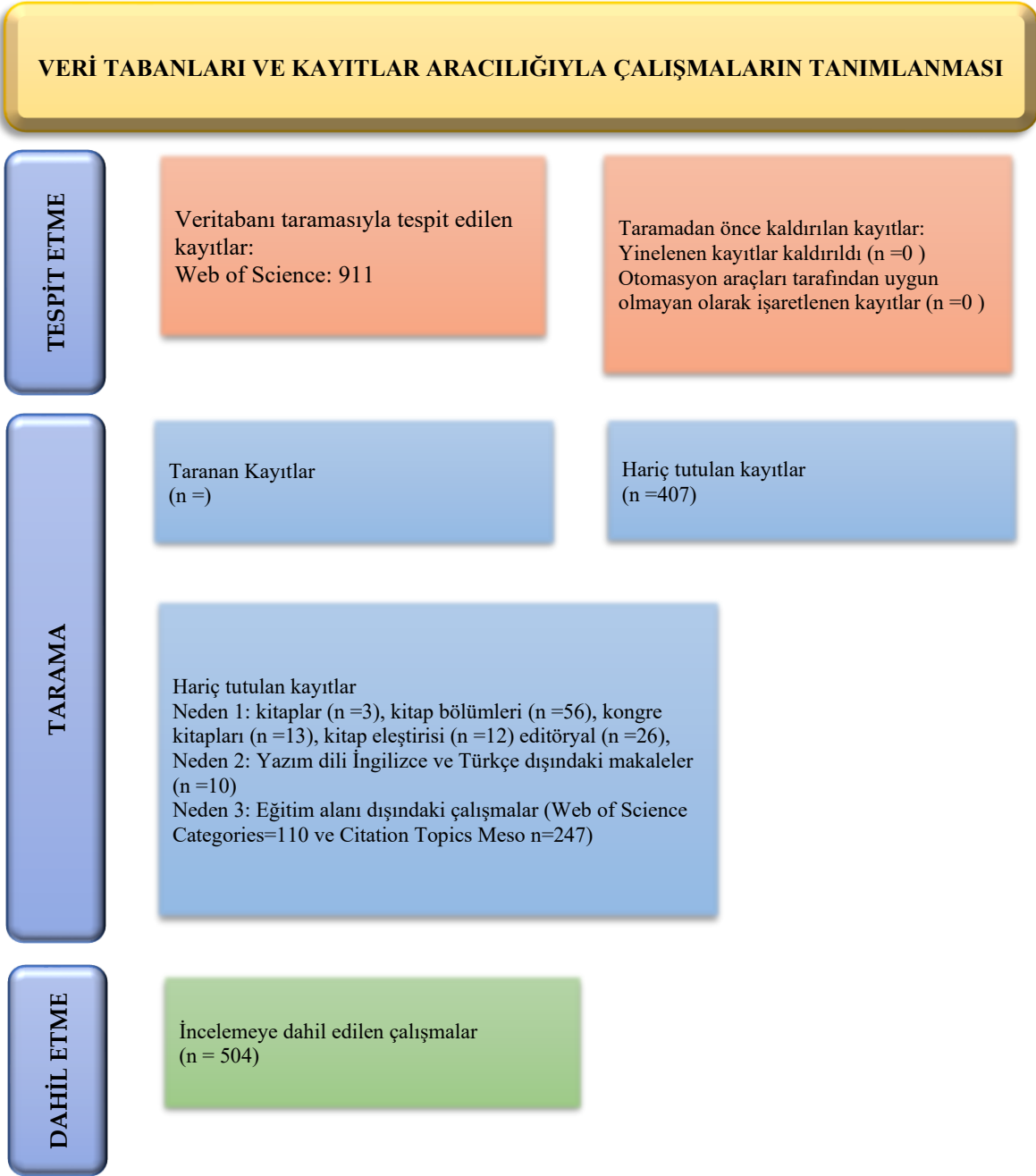
Arama Terimleri
“Teacher agency”
Professional teacher agency
Teacher professional agency
Teachers’ agency
Boolean Logic: Teacher AND Agency
Boolean Logic: Professional AND Agency

Öğretmen, etkenlik ve mesleki kelimeleri farklı tamlamalar olacak şekilde kullanılmış, Boolean mantığı kullanılarak da arama kaydı genişletilmiştir. Ardından pilot arama sonrasında dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir.

Tablo 3*Dahil etme ve hariç tutma kriterleri*

Dahil Etme Kriterleri	2006-2024 yılları arasında yürütülen makaleler Türkçe ve İngilizce dilindeki makaleler Açık erişimli makaleler “Eğitim ve Eğitim Araştırmaları” WOS Kategorisinde bulunan araştırmalar
Hariç Tutma Kriterleri	Eğitim alanı dışındaki çalışmalar Kitaplar, kitap bölümleri, kongre kitaplarında yer alan çalışmalar, editoryal yazılar

Araştırma verileri 2006-2024 yılları arasında, Türkçe veya İngilizce yazılmış, açık erişimli, eğitim alanında yürütülmüş makalelerden oluşmaktadır. Arama kaydına ilişkin PRISMA akış diyagramı Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3*Tarama sürecine ilişkin PRISMA akış diyagramı*

Dahil etme ve hariç tutma kriterleri Web of Science veri tabanındaki filtreler aracılığıyla uygulanmış, toplamda 504 makale incelenmek üzere analize dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar, öncelikle yinelenen kayıtların bulunup bulunmadığı ve öğretmen etkenliği konusuna doğrudan odaklanıp odaklanmadıkları yönünden değerlendirilmiştir. BibTex formatında dışa aktarılan veriler R-Studio programında bulunan ve Ariaa ve Cuccurullo (2017) tarafından geliştirilen bibliometrix paketi aracılığıyla analiz edilmiştir. Öncelikle çalışmaların betimsel özellikleri, atıf ve kaynakları (yayınlandıkları dergiler)

açısından incelenmiş, ardından ülke, doküman, kelime, konu eğilimi ve yazar dağılımı bakımından performans ve bilim haritalama analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, biblioshiny çıktılarıyla görselleştirilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde öğretmen etkenliğine ilişkin Web of Science veri tabanında yer alan ve incelemeye dahil edilen çalışmaların betimsel özellikleri, ülke, kaynak, doküman ve yazarlara ilişkin performans analizleri sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen etkenliği çalışmalarının betimsel özellikleri

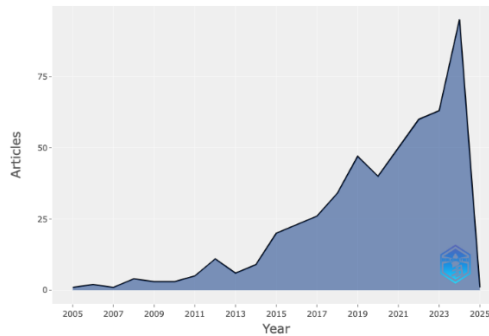
Verilerle İlgili Temel Bilgiler	
Verilerin zaman aralığı	2006:2024
Kaynaklar (Dergiler)	179
Dokümanlar	504
Yayınların ortalama yılı	5.07
Doküman başına ortalama alıntı sayısı	18.6
Doküman başına yıllık ortalama alıntı sayısı	2.29
Referanslar	19093
Doküman Türü	
Makale	464
Erken görünüm	40
Doküman İçeriği	
Ek Anahtar Kelimeler	517
Yazarların anahtar kelimeleri	1320
Yazarlar	
Yazar sayısı	1028
Yazar görünümü	1232
Tek yazarlı makalelerin yazar sayısı	135
Çok yazarlı makalelerin yazar sayısı	893
Yazarların İş Birliği	
Tek yazarlı dokümanlar	146
Yazar başına doküman sayısı	0.49
Doküman başına yazar sayısı	2.04
Doküman başına ortak yazar sayısı	2.44
İş birliği İndeksi	2.49

Tablo 4'te görüldüğü üzere, bibliyometrik veriler 2006-2024 yılları arasında yayınlanmış, 179 farklı dergiden ulaşılan 504 makaleden oluşmaktadır. Makalelerin 146'sı tek yazarlı ve toplam yazar sayısı 135 iken çok yazarlı makalelerdeki yazar sayısı 893'tür. Makalelerin 343 SSCI, 161 ESCI 30 A&HCI 5 SCI-Expanded indekslerinde taranmaktadır. Şekil 4 öğretmen etkenliği çalışmalarının yıllık ortalama dağılımını göstermektedir.

Şekil 4

Öğretmen etkenliği çalışmalarının yıllık dağılımı

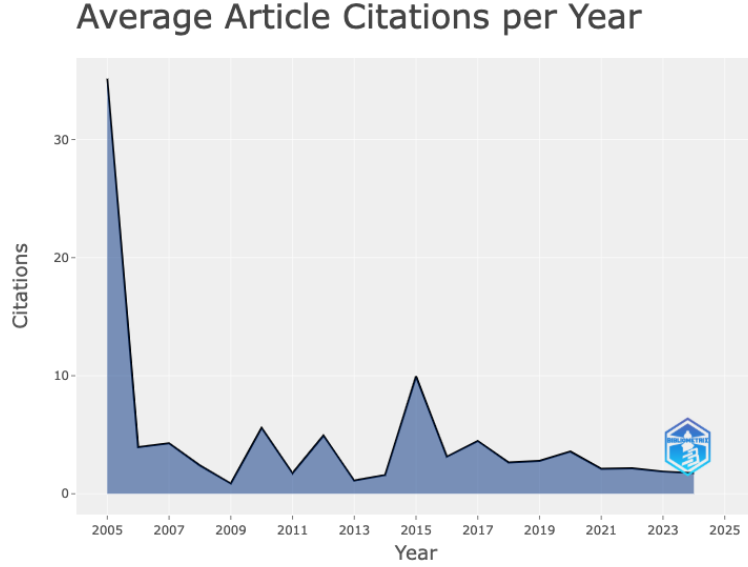
Annual Scientific Production



Öğretmen etkenliği üzerine yapılan çalışma sayısının özellikle 2015 yılından sonra düzenli olarak bir artış gösterdiğini söylemek mümkündür. Özellikle son beş yılda öğretmen etkenliği çalışmaları en yüksek sayıya ulaşmıştır. 2019 yılında 47, 2021 yılında 50, 2022 yılında 60, 2023 yılında 63 ve 2024 yılında ise 95 çalışma yapılmıştır.

Şekil 5

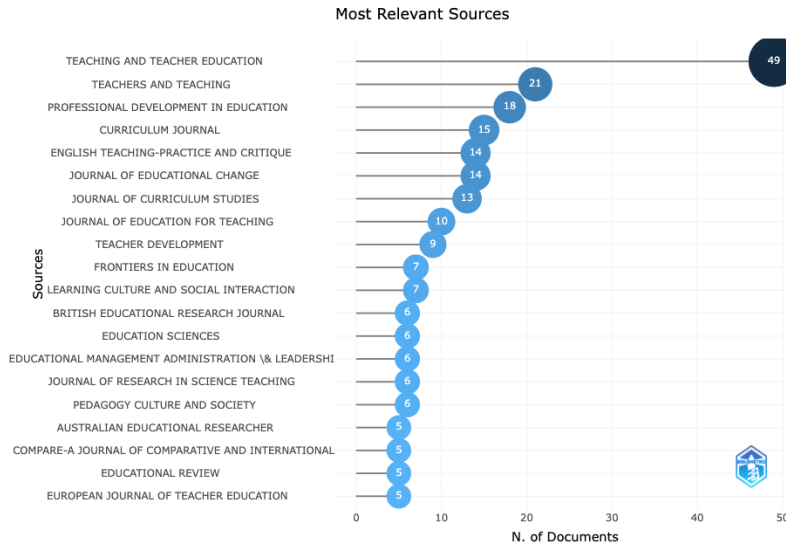
Yıllık ortalama atıf sayısı



Öğretmen etkenliği çalışmalarının yıllık ortalama atıf sayıları incelendiğinde, en yüksek atıf sayısı ortalamasının ($x=35.15$) 2005 yılına ait olduğu görülmektedir. 2005 yılına sırasıyla 9.94 ortalama ile 2015 yılı, 5.57 ortalama ile 2010 yılı, 4.93 ortalama ile 2012 yılı ve 4.48 ortalama ile 2017 yılı izlemektedir. Öğretmen etkenliğine ilişkin çalışmaların yer aldığı en ilgili 20 kaynak Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

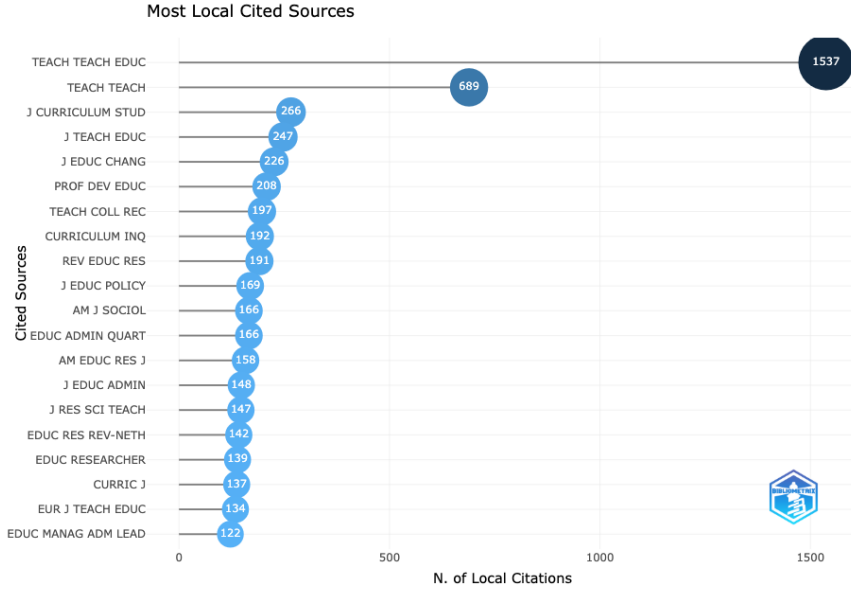
Öğretmen etkenliği çalışmalarının yer aldığı en ilgili 20 kaynak



Şekil 6 incelendiğinde, öğretmen etkenliğine ilişkin çalışmaların en çok yayınlandığı kaynağın/derginin Teaching and Teacher Education ($f=49$) olduğu görülmektedir. İlgili kaynağı sırasıyla Teachers and Teaching ($f=21$), Professional Development in Education ($f=18$), Curriculum Journal ($f=15$), English Teaching-Practice and Critique ($f=14$) ve Journal of Educational Change ($f=14$) izlemektedir. Bu kaynakların bibliyometrik veride yer alan çalışmalar tarafından yapılan atıf sayılarına göre dağılımı Şekil 7'de gösterilmiştir.

Şekil 7

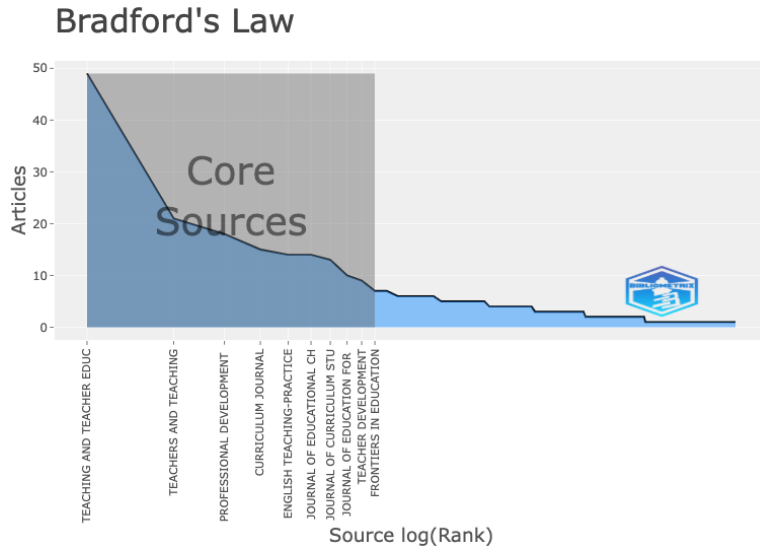
Yerel olarak en fazla atıf yapılan kaynaklar



Öğretmen etkenliği ile ilgili yapılan çalışmaların en çok atıf yaptığı kaynaklar incelendiğinde, ilk sırada 1537 atıfla Teaching and Teacher Education dergisinin yer aldığı görülmektedir. Teaching and Teacher Education dergisinin aynı zamanda öğretmen etkenliği çalışmalarının en çok yayınlandığı dergi olması bu durumu anlaşılır kılmaktadır. İlgili dergiyi sırasıyla Teachers and Teaching (f=680), Journal of Curriculum Studies (f=256), Journal of Teacher Education (f=247), Journal of Educational Change (f=226) ve Professional Development in Education (f=208) dergileri izlemektedir.

Şekil 8

Bradford yasası grafiği



Bradford yasasına göre öğretmen etkenliğine ilişkin çalışmaların yayınlandığı dergiler yayın sayısına göre sıralanmış ve her biri eşit sayıda yayın/makale içeren üç bölüme ayrılmıştır. En az sayıda derginin yer aldığı grup “çekirdek kaynaklar” olarak adlandırılmıştır. Böylece ilgili alanda en üretken olan dergiler çekirdek kaynaklar kısmında yer alırken diğer gruplarda yayın sayısı çekirdek grupla aynı olmasına rağmen dergi sayısı fazladır. Teaching

and Teacher Education ve Teachers and Teaching dergileri çekirdek kaynaklar içerisinde en yüksek paya sahip dergilerdir. Nitekim ilgili dergiler öğretmen etkenliği üzerine yapılan çalışmaların en çok yayınlandığı ilk iki dergidir.

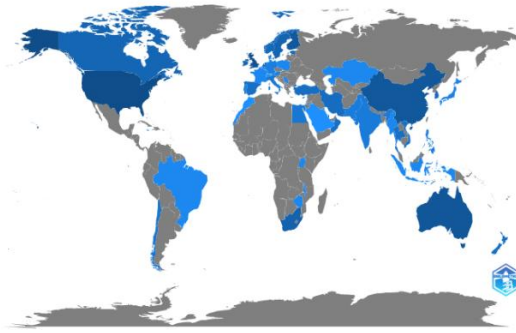
3.1. Öğretmen Etkenliği Çalışmalarının Yapıldığı Ülkelere İlişkin Bulgular

Öğretmen etkenliğine ilişkin çalışmaların yürütüldüğü ülkelerin bu alandaki bilimsel üretkenlik düzeylerine yönelik dağılımları Şekil 6'da gösterilmiştir. Haritada yer alan ülkeler araştırma sayısına göre koyu maviden açık maviye doğru değişmektedir. Koyu renk olan ülkeler en yüksek araştırma sayısını gösterirken açık maviye doğru olan değişme araştırma sayısındaki düşüşü göstermektedir. Gri renkli olan ülkelerde ise öğretmen etkenliği üzerine çalışma yapılmamıştır.

Şekil 9

Ülkelerin bilimsel üretkenlik düzeyleri

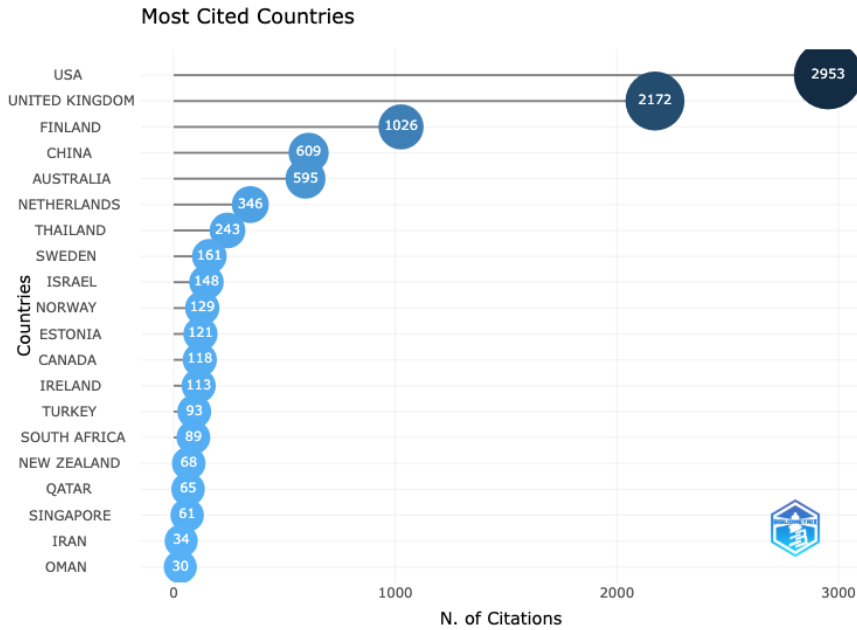
Country Scientific Production



Ülkelerin bilimsel üretkenlik düzeyleri incelendiğinde, 329 çalışma ile Amerika Birleşik Devletleri ilk sıradadır. Bu ülkeyi sırasıyla 220 araştırma ile Birleşik Krallık, 147 araştırma ile Avustralya, 132 çalışma ile Çin ve 117 araştırma ile Finlandiya, 51 araştırma ile Güney Afrika, 42 araştırma ile Hollanda, 41 araştırma ile İsviçre, 38 araştırma ile İrlanda ve 37 araştırma ile Kanada izlemiştir. Türkiye ise 18 çalışma ile 16. sırada yer almaktadır. Öğretmen etkenliğine ilişkin çalışmaların yayınlandığı ülkeler arasında en fazla atıf yapılan 20 ülkenin dağılımı Şekil 7'de gösterilmiştir.

Şekil 10

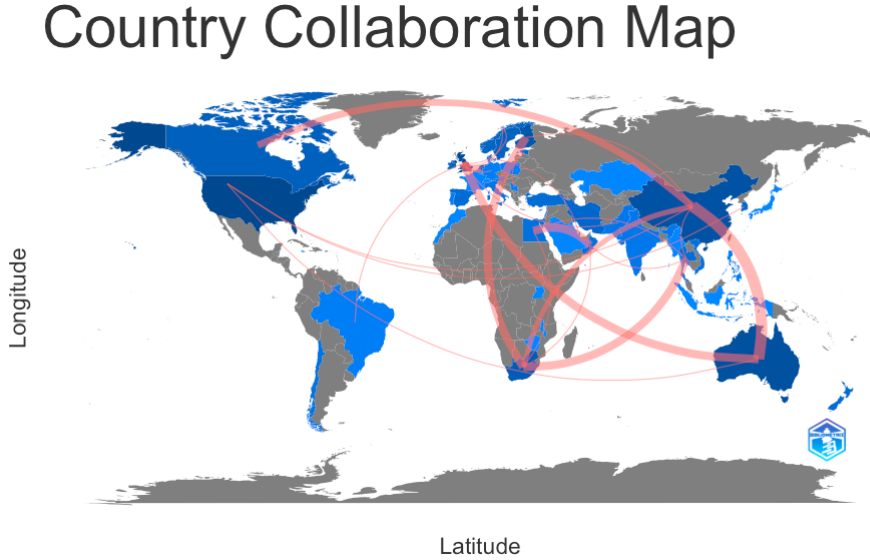
En çok atıf yapılan 20 ülke



Şekil 10'a göre, öğretmen etkenliği çalışmalarının yayınlandığı ülkeler arasında en çok atıf yapılan ülke 2953 atıf sayısı ile Amerika Birleşik Devletleridir ve Birleşik Krallık 2172 atıf sayısı ile ikinci sıradadır. İlgili ülkeleri sırasıyla 1026 atıf sayısı ile Finlandiya, 609 atıf sayısı ile Çin, 595 atıf sayısı ile Avustralya ve 346 atıf sayısı ile Hollanda izlemektedir. Türkiye ise 93 atıf sayısı ile 14. sıradadır.

Şekil 11

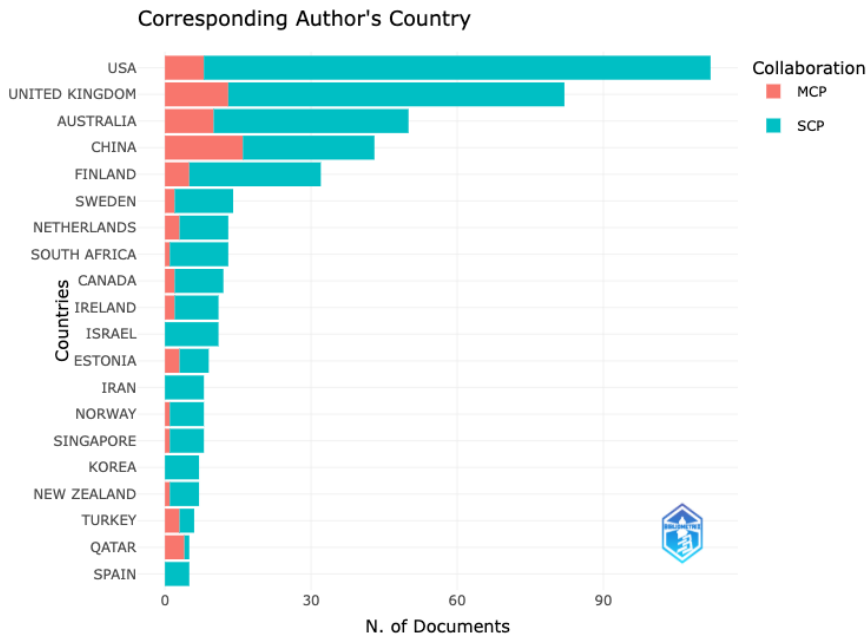
Ülkelere ilişkin iş birliği haritası



Öğretmen etkenliği çalışmalarının yürütüldüğü ülkelerin iş birliklerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, en çok iş birliğinin 8 araştırma ile Avustralya ve Çin arasında olduğu ve bunu sırasıyla 5 araştırma ile Finlandiya-Güney Afrika, Umman-Mısır, Güney Afrika-Tayland ve Birleşik Krallık-Avustralya arasında yapılmıştır. Türkiye'nin ise her bir iş birliğinde 1 araştırma olmak üzere Danimarka, Mısır, Umman, Polonya ve Portekiz ile iş birliği ile yürütülen 5 çalışması bulunmaktadır.

Şekil 12

Sorumlu yazarların ülkelerine göre yayın sayısı



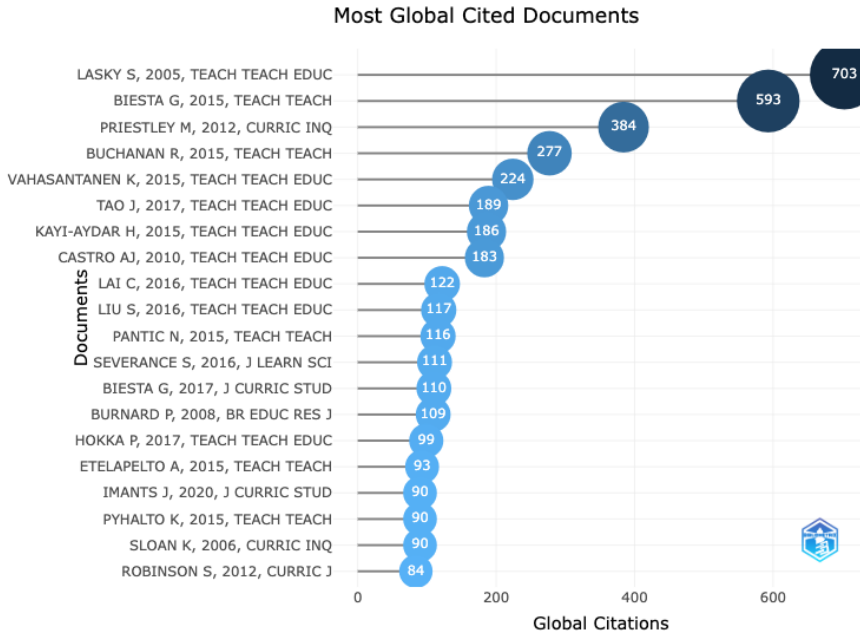
Sorumlu yazarların ülkelerine göre makale sayılarını gösteren Şekil 9’da aynı ülke içerisindeki yazarların yaptıkları yayın sayısı (Single Country Publications-SCP) yeşil renk ile farklı ülkelerdeki araştırmacıların ürettikleri makale sayısı (Multiple Country Publications-MCP) ise turuncu renkle gösterilmiştir. Analiz sonucuna göre, öğretmen etkenliği üzerine en çok makale yayınlanan ülke Amerika Birleşik Devletleridir (scp=104, mcp=8). Birleşik Krallık (scp= 69, mcp=13), Avustralya (scp=40, mcp=10), Çin (scp=27, mcp=16), Finlandiya (scp=27, mcp=5) ve İsveç (scp=12, mcp=2) yer almaktadır. Türkiye ise toplam 6 sorumlu yazar makalesi ile (scp=3, mcp=3) 18. sıradadır.

3.2. Öğretmen Etkenliği Makalelerine İlişkin Bulgular

Öğretmen etkenliği araştırmaları atıf sayılarına göre “küresel ve yerel olarak en çok atıf alan çalışmalar” olarak analiz edilmiştir. Küresel olarak en çok atıf alan çalışmalar, veri setinde yer alan çalışmaların aldığı tüm atıf sayılarını gösterirken yerel olarak en çok atıf alan çalışmalar ise veri setinde yer alan çalışmaların kendi içerisinde yapılan atıf sayılarına göre sıralamasını göstermektedir.

Şekil 13

Küresel olarak en çok atıf yapılan çalışmalar



Küresel olarak en çok atıf yapılan çalışmalar incelendiğinde, 2005 yılında Sue Lasky tarafından yürütülen “Ortaokul Reformu Bağlamında Öğretmen Kimliğini, Eylemliliğini ve Mesleki Kırılganlığını Anlamaya Yönelik Sosyokültürel Bir Yaklaşım” başlıklı makale 703 atıf sayısı ile en çok atıf yapılan çalışmadır. Gert Biesta, Mark Priestley ve Sarah Robinson tarafından yapılan “Öğretmen Etkenliğinde İnançların Rolü” başlıklı çalışma 593 atıf ile ikinci, Mark Priestley, Richard Edwards ve Andrea Priestley tarafından yürütülen “Program Geliştirmede Öğretmen Etkenliği: Değişim Temsilcileri ve Manevra Alanları” başlıklı çalışma ise 384 atıf ile üçüncü sıradadır.

Tablo 5*En çok atıf yapılan 20 çalışma*

	Yazarı	Yılı	Amacı	Yöntem	Örnekleme/Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
1	Lasky	2005	Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki kimlikleri, etkinlikleri ve bağlam arasındaki dinamik etkileşimi belirlemek ve öğretimdeki temel amaçlarına ulaşma becerileri açısından nasıl mesleki karışıklan yaşadıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.	Karma	Ortaokul öğretmenleri	Anket ve Görüşme	Öğretmen kimliği ile yeni reform yetkilerine ilişkin beklentiler arasında bir kopukluk olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin etkenliği yeni reform bağlamında açıkça kısıtlanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerine karşı açık bir şekilde savunmasız kalmak ve artan hesap verebilirlik baskıları ile daha yönetsel bir meslek olarak tanımladıkları bu ortamda güven veren öğrenme ortamları yaratmak için mücadele etmişlerdir.
2	Biesta, Priestley ve Robinson	2015	Öğretmen etkenliğinin dinamiklerini ve teşvik ediliş geliştirilmesine katkıda bulunan faktörleri anlamayı amaçlanmıştır.	Etnografik araştırma	Sınıf öğretmenleri	Gözlem, bireysel ve odak grup görüşmeleri	Araştırma sonucunda, inançların öğretmenlerin çalışmalarında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuş, öğretmenlerin bireysel inanç ve değerleri ile kurumsal söylemler ve kültürler arasındaki belirgin uyumsuzluk ve eğitimin amaçlarına ilişkin net ve sağlam bir mesleki vizyonun görece eksikliği, öğretmen etkenliğinin teşvik edilmesinin yalnızca bireysel olarak öğretmenlerin uygulamalarına getirdikleri inançlara dayandığını, aynı zamanda kolektif gelişim ve değerlendirme gerektirdiğini göstermektedir.
3	Priestley, Edwards, Priestley ve Miller	2012	İskoçya'da bulunan bir ortaokulda program geliştirme sürecindeki öğretmen etkenliğini ekolojik kuram çerçevesinde incelemeyi amaçlanmıştır.	Durum çalışması	Ortaokul öğretmenleri	Gözlem, bireysel ve odak grup görüşmeleri	Araştırma sonucunda öğretmenlerin etkenliklerinin yalnızca politika niyetlerine bağlı olmadığı, aksine mevcut sosyal ve materyal koşullara bağlı olarak değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin etkenliklerini etkileyen faktörlerin geçmiş deneyimleri, eğitim anlayışları ve mevcut pedagojik koşullarla şekillendiği belirtilmektedir.
4	Buchanan	2015	Amerika Birleşik Devletleri'nde mevcut eğitim reformları sürecinde ilkökul öğretmenlerinin mesleki açıdan kendilerini nasıl anladıklarını öğretmen kimliği ve etkenliği çerçevesinde tespit etmektedir.	Nitel	İlkokul öğretmenleri	Derinlemesine görüşme	Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, okul şartlarının, politikaların ve reformların nasıl anlaşıldığına ve benimsendiğine aracılık ettiğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmen kimliği ve okul kültürü arasındaki etkileşim, öğretmen etkenliğini hem mümkün kılmuş hem de kısıtlanmıştır.
5	Vahasantanen	2015	Finlandiya'da meslek lisesi öğretmenlerinin eğitim reformu sırasındaki etkenliklerini araştırmayı amaçlanmıştır.	Nitel meta-araştırma	5 araştırma	Nitel meta-analiz	Araştırma sonuçları, yapılan çalışmalarda öğretmenlerin görevlerine, reforma ve kimliklerine ilişkin etkenliklerinde farklılıklar gözlemlendiğini göstermektedir. Etkenlik öğretmen kimliği ve kurumsal yönetim kültüründen yararlananların, çok boyutlu, bireysel farklılıklar gösteren hem sosyal hem de bireysel özellikler içeren bir yapıdır.
6	Tao ve Gao	2017	Çin'de program reformu sırasında öğretmenlerin mesleki gelişimleri bağlamında etkenliklerini araştırmaktadır.	Etnografik araştırma	8 dil öğretmeni	Görüşme	Araştırma sonuçları, değişen eğitim bağlamında, kariyer gelişimlerinin kimlikleri ile uyumlu hale gelmesini kolaylaştırmada öğretmen etkenliğinin önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimine eğitim reformları dahil edildiğinde, öğretmenlerin yeni girişimlere adanmışlıklarını sürdüreceği şekilde eylemsel seçimler yapabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
7	Kayı-Aydar	2015	Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan bir araştırma üniversitesindeki üç sınıf öğretmeni adayının kimlik uzlaşmalarını ve etkenliklerini araştırmayı amaçlanmaktadır.	Durum çalışması	3 sınıf öğretmeni adayı	Görüşme	Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri, öğrencileri vb. ile olan ilişkilerini kapsayan sosyal bağlamları içerisinde farklı ve bazen çelişen kimlikler taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kimlikler, öğretmen adaylarının etkenliklerini ve sınıftaki uygulamalarını şekillendirmektedir.
8	Castro, Kelly ve Shih	2010	Araştırmanın amacı, kentsel ve kırsal bağlamlar arası yüksek ihtiyaçlı alanlarda çalışan on beş aday öğretmen tarafından gösterilen dayanıklılık stratejilerini araştırmaktır.	Nitel	15 öğretmen	Görüşme	Araştırma sonuçları, yüksek ihtiyaçlı bölgelerde çalışan ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yardım arama, sorun çözme, zor ilişkileri yönetme ve geçleşme/yenilenme arayışı gibi dayanıklılık (resilience) stratejileri kullandıkları ve zorlukların üstesinden gelme sürecinde etkenliklerinin önemli bir rol oynadığını göstermiştir.
9	Lai, Li ve Gong	2016	Çalışmanın amacı öğretmen etkenliğinin kültürler arası öğretim bağlamlarında mesleki öğrenmeyi nasıl şekillendirdiğini belirlemektir.	Nitel	14 öğretmen	Görüşme	Araştırma sonucunda sosyal telkinlerin, güç ilişkilerinin, öğretmenlerin mesleki ve sosyal konumlarının ve okul bağlamındaki kimlik ve sosyal rollerin etkileşime girerek öğretmen etkenliğini şekillendirdiği belirlenmiştir.
10	Liu, Hallinger ve Feng	2016	Araştırma Çin'de görev yapan öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğin mesleki öğrenme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	1259 öğretmen	Ölçek	Araştırma sonucunda, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen güveni ve öğretmen etkenliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerinde küçük ve orta düzeyde anlamlı etkisi olduğunu ve kısmi aracılık modelinin doğrulandığı belirlenmiştir.
11	Pantic	2015	Araştırmanın amacı, öğretmen etkenliğine ilişkin sosyal kuramlara dayalı kavramsal bir kuram önerisi sunmaktır.	Kuramsal	-	-	Araştırmacı, amaç, yeterlik, özerklik ve yansıtma analiz birimlerinden oluşan bir model önermiş, her bir birime ilişkin de potansiyel bir değişken önermiştir.
12	Severance, Penue, Sumner ve Leary	2016	Araştırmanın amacı, Kültürel-Tarihsel Etkinlik Teorisi'nin (CHAT) tasarım temelli araştırmalarda ortak tasarım sürecini kuramsallaştırmak, yapılandırmak ve analiz etmek için nasıl kullanılabileceğini keşfetmek, özellikle de yeni fen öğretim programı materyallerinin tasarlanmasında öğretmenlerin etkenliğini teşvik etmektir.	Etnografik araştırma	16 fen bilimleri öğretmeni	Gözlem, yansıtıcı yazılar, anket ve görüşme	Araştırma sonuçları, öğretmenlerin fen eğitimindeki materyallerin iş birliğine dayalı tasarımının etkenliklerini teşvik etmek ve uzmanlıklarından verimli bir şekilde yararlanmalarını sağlayabileceğini göstermiştir.
13	Biesta, Priestley ve Robinson	2017	Çalışma, öğretmenlerin etkenliklerini gerçekleştirimlerinde konuşmalarının rolüne odaklanmaktadır.	Etnografi araştırması	2 öğretmen 1 yönetici	Görüşme	Biyografik deneyimleri, yaşları, mesleki kuşakları ve politika söylemleri öğretmenlerin kelime dağarcığı ve eğitim hakkındaki söylemlerini etkilemektedir.
14	Burnard ve White	2008	Araştırmanın amacı, hesap verebilirlik ve çelişkili politika tartışmalarının yaşandığı, özgürlük ve kontrol ikileminin yer aldığı bir süreçte öğretmen etkenliği ve profesyonelliğinin etkilene durumu araştırmaktır.	Kuramsal	-	-	Araştırmacılar eğitimin kontrol için bir mücadele alanından öğretmen profesyonelliğine daha fazla güvenilen bir alana dönüştüğü bir 'yeniden dengeleme' önermektedir.

Tablo 5 - devamı

15	Hökkä, Vähäsantanen ve Mählakaarto	2017	Kimlik koçluğu programı kapsamında öğretmen eğitimcilerinin kolektif mesleki etkenliklerini ve kimliklerini araştırmayı amaçlamıştır.	Boylamsal Karma	11 öğretmen eğitimcisi	Gözlem ve görüşme	Araştırma sonucunda, öğretmen eğitimcilerinin kolektif kimlikleri ve etkenlikleri açısından güçlendikleri sonucuna ulaşılmıştır.
16	Etsälpelto, Vähäsantanen ve Hökkä	2015	Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okuldaki ilk yıllarında etkenliklerini nasıl algıladıklarını incelemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	13 sınıf öğretmeni	Görüşme	Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları konusunda yüksek etkenlik, sınıf yönetimi konusunda ise daha düşük bir etkenlik hissettiklerini göstermiştir. Okul müdürleri, öğretmenlerin etkenlikleri açısından hem bir kaynak hem de kısıtlayıcı bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler arasındaki dayanışma ve iş birliği ise etkenliklerini desteklemiştir.
17	Imants ve Van der Wal	2020	Çalışmanın amacı, mesleki gelişim ve okul reformunu öğretmen etkenliği perspektifinden ele alabilecek bir model oluşturmaktır.	Kuramsal	36 araştırma	-	Araştırmada reform (okul reformu, mesleki gelişim), algılanan iş bağlamı (örgütsel özellikler ve süreçler), bireysel pratikler (bireysel özellikler ve davranışlar), çıktılar (örgütsel, grup veya bireysel sonuçlar) olmak üzere dört faktörlü bir etkenlik modeli geliştirilmiştir.
18	Pyhälto, Pietarinen ve Soini	2015	Çalışmanın amacı, öğretmen öğrenmesini (teacher learning), okulun profesyonel topluluğundaki mesleki etkenlikleri açısından incelemektir.	Nitel	2310 öğretmen	Ölçek	Araştırma sonucunda, etkenlik açısından öğretmen öğrenmesinin kolektif ve bireysel beceriler, yeterlikler ve çeşitli motivasyonel faktörlerden oluştuğu belirlenmiştir.
19	Sloan	2006	Çalışmanın amacı Teksas'ta görev yapan öğretmenlerin hesap verebilirlikle ilgili eğitim programı politikalarını aktif olarak okuma ve bu politikalara yanıt verme biçimlerini araştırmaktır.	Etnografi araştırması	3 ilkökul öğretmeni	Gözlem ve görüşme	Öğretmenlerin yerel olarak tasarlanmış hesap verebilirliği açık eğitim programı politikalarını aktif olarak okuduğunu ve bunlara yanıt verdiğini, öğretmen kimliklerinin verilen yanıtları anlamak için güçlü bir araç olduğunu; hesap verebilirliği açık eğitim programı politikaları karşısında öğretmen etkenliğine ilişkin mevcut anlayışların yalnızca direnme kapasitesi olarak görülmesinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
20	Robinson	2012	Avustralya'da bir devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin politika reformunda çeşitli stratejiler dayatıldığında mesleki etkenliklerinin nasıl ortaya çıktığını araştırmayı amaçlamaktadır.	Etnografi araştırması	14 öğretmen	Görüşme ve gözlem	Araştırma sonuçlarına göre, politika metninde yer alan performans, hesap verebilirlik ve kontrol mekanizmaları stratejilerine rağmen, güçlü meslektaşlık ilişkileri, öğretmenlerin politika gerekliliklerini uyarlayarak ve benimseyerek mesleki eylemliliklerini inşa etmelerini sağlamaktadır.

*Araştırmalar atıf sayısı bakımından yüksekte düşüğe göre sıralanmıştır.

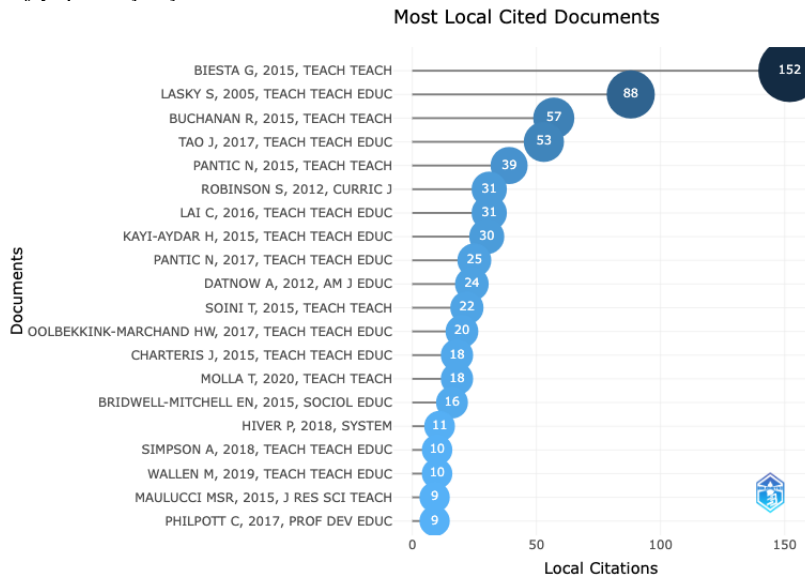
Küresel olarak en çok atıf yapılan 20 araştırma detaylı incelendiğinde, etnografi çalışmalarının sayıca fazla olması dikkat çekicidir. Etnografi çalışmaları belirli bir kültürü ve günlük yaşam deneyimlerini paylaşan bireylerin rutin içerisindeki pratiklerini deneyimleri yoluyla belirlemeye ve yorumlamaya dayanmaktadır. Dolayısıyla çeşitli politika söylemleri, yapılan eğitim reformları ve uygulamaları sırasında öğretmenlerin etkenliklerinin nasıl geliştiği ve değiştiğini belirlemede önemli bir yere sahiptir.

Etkenliğin tanımlanmasında ve sınırlarının belirlenmesinde alanyazında bir uzlaşma olmaması, kuramsal ve model geliştirilen çalışmaları da değerli kılmaktadır. Ayrıca, öğretmen deneyimlerinin doğrudan elde edildiği nitel araştırmalarda farklı bağlam ve koşullardaki öğretmen etkenliklerinin hangi olumlu ve olumsuz faktörlerden etkilendiği, hangi şartlarda oluştuğu ya da baskılandığı, hangi yapı ve olanaklarla desteklenebileceği birincil kaynaklardan yararlanılarak ortaya çıkarılabilmektedir.

Bibliyometrik analizi yapılan veri seti içerisindeki araştırmalarda en çok atıf yapılan çalışmaların sıralaması Şekil 14'te gösterilmiştir.

Şekil 14

Yerel olarak en çok atıf yapılan çalışmalar



Veri setinde bulunan 504 araştırmada en çok atıf yapılan çalışma Biesta, Priestley ve Robinson (2015) tarafından yapılan “Öğretmen etkenliğinde inançların rolü” başlıklı makaledir. İkinci sırada ise Lasky (2005) tarafından yapılan çalışma yer almaktadır. Rebecca Buchanan (2015) tarafından yürütülen “Hesap verebilirlik çağında öğretmen kimliği ve etkenliği” çalışması ise 57 atıfla üçüncü sırada yer almıştır.

3.3. Kelime Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmen etkenliği araştırmalarında yer alan anahtar kelimeler ve ek anahtar kelimelerin dağılımı ağaç haritası (tree-map) ile incelenmiştir. Her iki analizde de araştırmalarda en fazla yer alan 50 kelimenin oranları yer almıştır.

Şekil 15

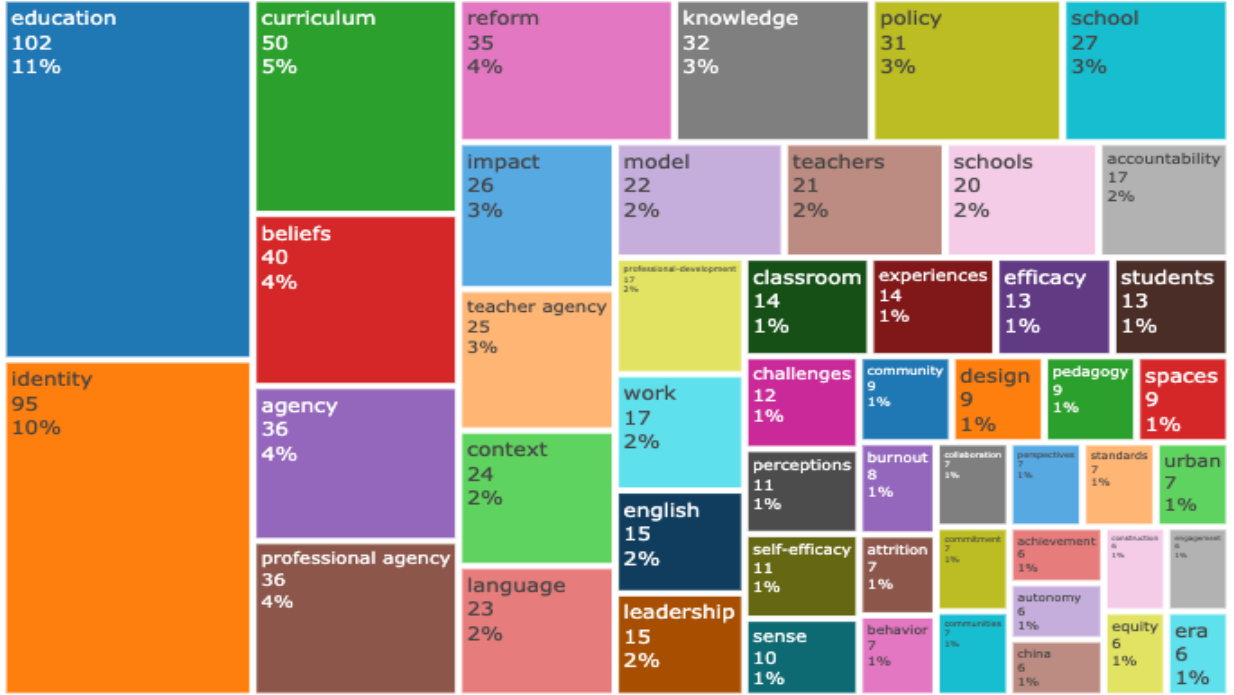
Yazar anahtar kelimelerinin analizi (Treemap)



Yazar anahtar kelimelerinin ağaç haritası incelendiğinde yazarlar tarafından öğretmen etkenliği, etkenlik, öğretmen kelimelerinin en sık kullanılan üç anahtar kelime olduğu görülmektedir. Öğretmen etkenliği ile ilişkilendirilen diğer kavram ve değişkenler ise öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, mesleki etkenlik, eğitim programı, mesleki öğrenme, öğretmen kimliği, sosyal adalet, öğretmen öğrenimi, eğitsel değişim, öğretmen iş birliği, mesleğe yeni başlayan öğretmenler, liderlik, eylem araştırması, durum çalışması, fen eğitimi, İngilizce öğretimi, değişim, politika ve neoliberalizmdir. Ek anahtar kelimeler ise veri setindeki makalelerin referanslarında yer alan çalışmaların başlıklarında bulunan kelimelerdir. Ek anahtar kelimelerin ağaç haritası Şekil 16'da gösterilmiştir.

Şekil 16

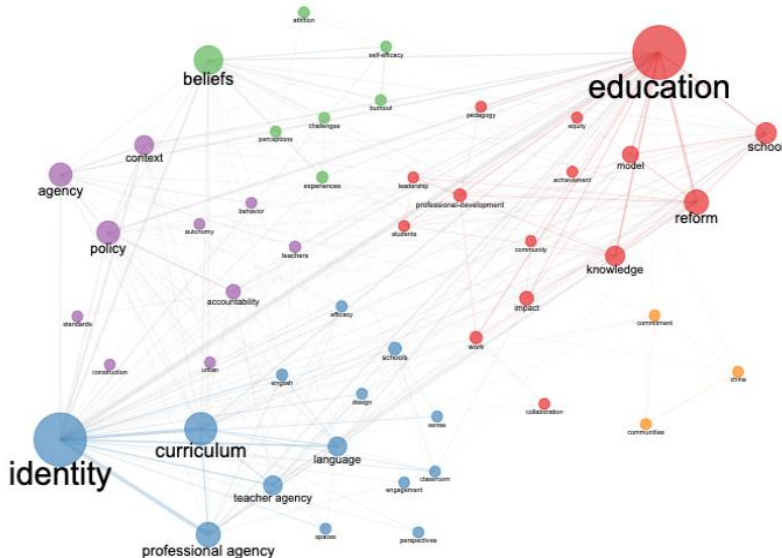
Ek anahtar kelimelerin analizi (Treemap)



Ağaç haritası incelendiğinde, eğitim, kimlik ve eğitim programı kavramlarının ek anahtar kelimeler içerisinde en yüksek sıklığa sahip olduğu görülmektedir. Etkenlik, mesleki etkenlik ve öğretmen etkenliği anahtar kelimelerinin dışında inançlar, reform, bilgi, politika, okul, bağlam, dil, İngilizce ve liderlik dikkat çeken diğer anahtar kelimelerdir. Anahtar kelimeler arasındaki bağlantılar, konu alanının eğilimi ve araştırmacıların bu alandaki odaklandığı noktaları göstermesi açısından önemlidir. Bu nedenle, birlikte oluşum ağı (co-occurrence network) oluşturulmuş ve kelimeler arasındaki bağlantılar incelenmiştir (Şekil 17). Analiz sonucunda birbiriyle ilişki ağı oluşturan dört grup elde edilmiştir. Grup içerisindeki kelime dairelerinin büyük olması ilgili kelimelerin yer alma sıklığının fazla olduğunu, küçük olması ise sıklığının düşük olduğunu göstermektedir.

Şekil 17

Birlikte oluşum ağı (Co-occurrence network)



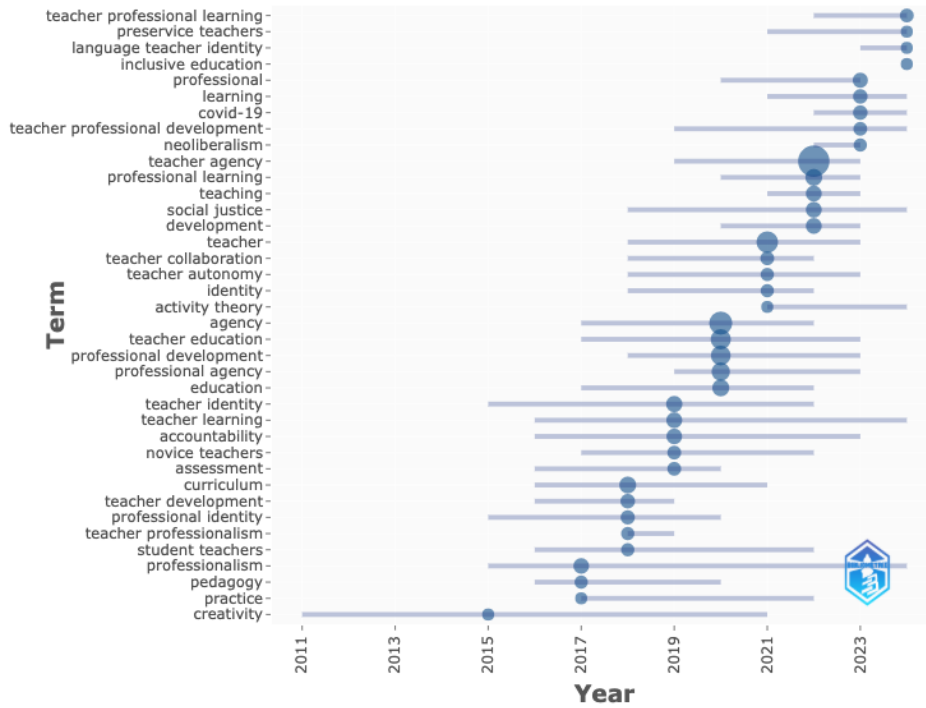
Birlikte oluşum ağı incelendiğinde, beş farklı kümenin oluştuğu görülmektedir. Analiz sonucunda oluşan kümelerde bulunan bağlantılı kavramlar şöyledir:

- Birinci küme (kırmızı): Eğitim, reform, bilgi, etki, mesleki gelişim, görev, liderlik, öğrenciler, topluluk, pedagoji, davranış, iş birliği, başarı, eşitlik
- İkinci küme (mavi): Kimlik, eğitim programı, mesleki etkenlik, öğretmen etkenliği, dil, okullar, İngilizce, sınıf, yeterlik, duygu, tasarım, alanlar, bakış açıları, katılım
- Üçüncü küme (yeşil): İnançlar, deneyimler, meydan okuma, algılar, öz-yeterlik, tükenmişlik, yıpranma
- Dördüncü küme (mor): Etkenlik, politika, bağlam, öğretmenler, sorumluluk, davranış, standartlar, kırsal, özerklik, yapı
- Beşinci küme (turuncu): Adanmışlık, topluluklar, Çin

Konu alanının gelişimsel süreci ve eğilimleri açısından bilgi veren bir diğer analiz ise konu eğilim analizidir. Konu eğilim analizi grafiğinde (Şekil 18) yatay eksenle yıllar, dikey eksenle ise ilgili yıllarda çalışmalarda en sık geçen kelimeleri ifade etmektedir.

Şekil 18

Öğretmen etkenliğine ilişkin konu eğilim analizi (Trend topics)



Konu eğilim analizi bulgularına göre, 2017-2019 yılları arasında “öğretmen adayları, mesleki gelişim, uzmanlaşma, eğitim programları, sorumluluk, öğretmen kimliği, mesleğe yeni başlayan öğretmenler” kavramları yazarlar tarafından en sık kullanılan kavramlar iken 2020-2021 yıllarında ise etkinlik/aktivite kuramı, öğretmen eğitimi, mesleki etkenlik ve mesleki gelişim anahtar kelimeleri öne çıkmıştır. 2022 ve 2024 yılları arasında ise sosyal adalet, mesleki öğrenme, neoliberalizm, Covid-19, öğretmen iş birliği, öğretmen otonomisi, kapsayıcı eğitim ve dil öğretmeni kimliği kavramları yazarlar tarafından en çok kullanılan anahtar kelimelerdir.

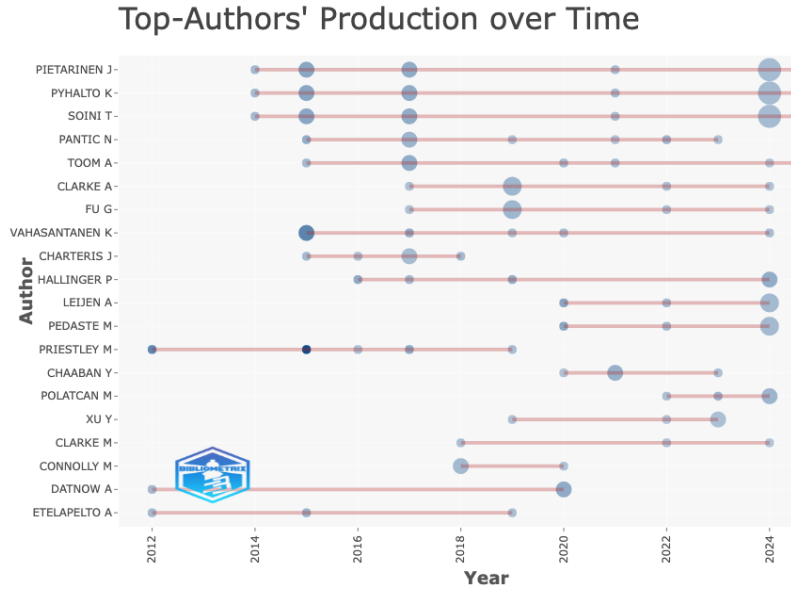
3.4. Öğretmen Etkenliği Çalışmalarının Yazarlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde analiz edilen 504 araştırmanın yazarlarına ilişkin yazar üretkenlik analizi, yerel ve küresel olarak en çok atıf yapılan yazarlara ilişkin analizler sunulmuştur. Tablo 6’da Lotka yasasına dayalı olarak yazarların öğretmen etkenliği araştırma alanına olan niceliksel katkıları sunulmuştur.

Tablo 6*Lotka yasasına dayalı olarak yazar üretkenliği*

Makale Sayısı	Yazar Sayısı	Yazar Oranı
1	912	0,887
2	85	0,083
3	15	0,015
4	3	0,005
5	5	0,003
6	3	0,003
7	2	0,003
8	3	0,002

Tablo 6’da sunulan sonuçlara göre, öğretmen etkenliği çalışmalarına 912 yazar 1 makale, 85 yazar 2 makale, 15 yazar 3 makale, 3 yazar 4 makale ile katkıda bulunmuştur. Alana 1 makale ile katkıda bulunan yazarların tüm yazarlara oranı %88,7 iken 5 ya da daha fazla çalışma ile katkıda bulunan yazarların oranı ise %0,3’tür.

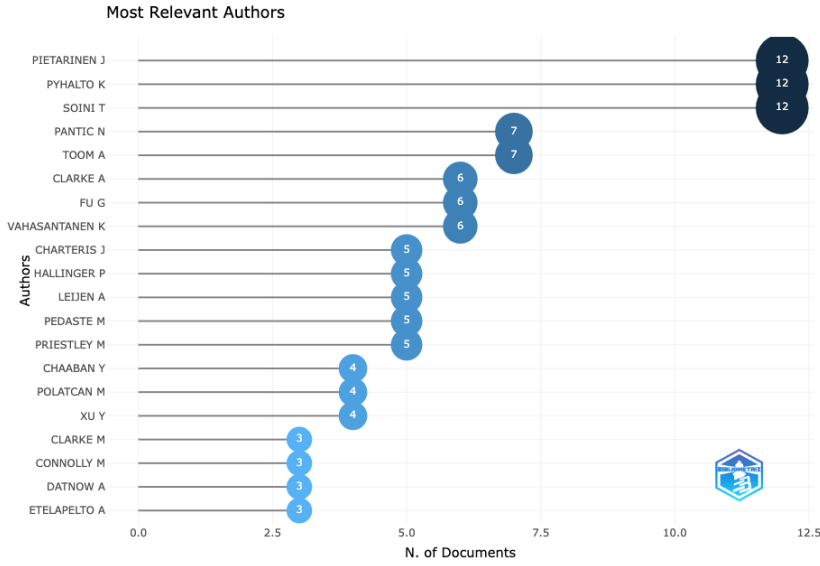
Şekil 19*Yazarlara göre üretkenlik durumları*

Üretkenlik durumlarına ilişkin tabloda yer alan kırmızı çizgi yazarların makalelerine ilişkin zaman aralığını gösterirken çizgi üzerindeki daireler yıllık toplam alıntılanma sayısını göstermektedir. Daireler makale sayısına göre büyümekte, yıllık makale başına alıntılanma sayısı arttıkça da daire rengi koyulaşmaktadır. Araştırmacılar Janne Pietarinen, Kirsi Pyhalto ve Tiina Soini 2024 yılında her biri 5 makale ile öğretmen etkenliği araştırma alanında en fazla üretkenliğe sahip yazarlardır. Aynı yıl içerisinde Äli Leijen ve Margus Pedaste üçer araştırma, Guopeng Fu ve Anthony Clarke ise 2019 yılında üçer çalışma ile üretkenliği yüksek yazarlar arasındadır. Daire rengi koyu olan Priestley, Biesta, Philippou ve Robinson (2015) “Öğretmen ve Eğitim Programı: Öğretmen Etkenliğini Keşfetmek” başlıklı çalışma ile Vähäsantanen (2015) tarafından yürütülen “Değişim Akışında Mesleki Etkenlik: Eğitimde Değişimi ve Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerini Anlamak” başlıklı araştırma atıf sayısı açısından en yüksek çalışmadır.

Toplam 504 çalışmada yer alan 1028 yazar içerisinde öğretmen etkenliği çalışma alanına 3 ve üzeri araştırma ile katkıda bulunan 31 yazar bulunmaktadır. Şekil 17 en çok yayın üreten ilk 20 araştırmacıyı göstermektedir.

Şekil 20

En ilişkili yazarlar



Öğretmen etkenliği araştırmalarına en çok katkıda bulunan araştırmacılar her biri 12 makale ile Janne Pietarinen, Kirsi Phalto ve Tiina Soini'dir. En çok katkıda ilk 3 araştırmacı Finlandiya'da görev yapmakta ve ortak yazar oldukları çalışmaları bulunmaktadır. Nataša Pantic ve Auli Toom ise her biri 7 makale ile alanyazına katkıda bulunmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğretmen etkenliğine ilişkin yapılan ve belirli bir birikime ulaşmış olan araştırmaların eğilimini belirlemek, çalışma alanının yapısını ve mevcut boşluklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bibliyometrik analiz kullanılmış ve öğretmen etkenliğine ilişkin 179 farklı kaynaktan toplam 504 araştırma ülke, yazar, anahtar kelimeler ve doküman açısından incelenmiştir. Öğretmen etkenliğine ilişkin yapılan derlemeler incelendiğinde, sistematik derleme (Cong-Lem, 2021), kapsayıcı eğitimde öğretmen etkenliğine yönelik kapsam derlemesi (Miller, vd., 2020), öğretmen eğitimcilerinin etkenliğine ilişkin literatür taraması (Hinostroza, 2020), İngilizce öğretmenlerinin etkenliğine yönelik kapsam derlemesi (Chisholm vd., 2019) çalışmalarının yer aldığı görülmüştür. Fakat bir konu alanında yapılmış olan daha fazla sayıdaki araştırmaların eğilimlerini, atıf, kavram, ülke ve yazar analizlerini sistematik şekilde sunma olanağı veren bibliyometrik analiz çalışmasına öğretmen etkenliği konusunda rastlanmamıştır.

Öğretmen etkenliği araştırmalarının yıllara göre dağılımları incelendiğinde son yıllardaki etkenlik çalışmalarındaki artış dikkat çekmektedir. Özellikle eğitim politikalarında ve programlarında yapılan değişikliklerde öğretmenlerin pasif birer uygulayıcı değil politika geliştirme sürecine katılan, uygulamada ya da direnç göstermede aktif olarak hareket eden, seçimler yapan aktörler olması düşüncesi son yıllarda giderek önem kazanmıştır (Liu vd., 2020). Nitekim gelişmekte olan ülkelerde, öğretmen etkenliği sıklıkla uyum sağlayan (adaptive) ya da içselleştiren (internalizing) şeklinde ele alınmakta ve bu durum öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelmesini engelleyebilmektedir (Emam vd., 2023). Dolayısıyla öğretmen etkenliği, özellikle eğitim politikalarının merkeziyetçi olduğu sistemlerde baskılanma eğiliminde olabilir.

Öğretmen etkenliği araştırmalarının en çok yayınlandığı dergiler incelendiğinde Teaching and Teacher Education, Teachers and Teaching, Professional Development in Education ve Curriculum Journal dergilerinin temel kaynaklar olduğu görülmektedir. Bu dergilerden Teaching and Teacher Education ve Teachers and Teaching Birleşik Krallık kaynaklı dergilerdir. En üretken ve en çok atıf alan ülkenin Amerikan Birleşik Devletleri olmasına karşın Birleşik Krallık kaynaklı dergilerin en ilişkili ve en çok atıf yapılan dergiler olması dikkat çekicidir.

Araştırma sonuçları öğretmen etkenliği çalışmalarının en çok Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, Avustralya, Çin ve Finlandiya'daki araştırmacılar tarafından üretildiğini göstermiştir. Bu durum, gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde öğretmen etkenliğinin önemli bir yere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ilgili ülkelerde yapılan öğrenci çıktılara dayalı performans değerlendirme, hesap verebilirlik ve kalite çalışmaları, standart temelli veya okul temelli reformlar, öğrenme toplulukları gibi uygulamalar öğretmen etkenliğinin en fazla bu ülkelerde yürütülmesini açıklayabilir.

Anahtar kelimelere ilişkin analiz sonuçları, alan yazında öğretmen etkenliği ile sıklıkla kullanılan kavramların öğretmen kimliği, öğretmen öğrenmesi, özerklik, mesleki gelişim, reform ve eğitim politikaları olduğunu göstermiştir. Bu durum, etkenliğin öğretmenlerin mesleki benlik gelişimleri ve örgütsel ve politik faktörler ile yakından ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla etkenlik öğretmenlerin bireysel yönleriyle ilişkili olduğu gibi öğretim ortamları, mesleki gelişim fırsatları, okul liderliği ve iklimi, toplumsal beklentiler, politika belgeleri, ulusal eğitim programları ile de yakından ilgilidir.

Araştırma kapsamında daha detaylı ele alınan 20 öğretmen etkenliği çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Özellikle anlatı araştırmaları (narrative inquiry), durum çalışmaları, etnografik ve eylem araştırmaları öğretmen deneyimlerini ve öznel etkenlik yapısını ortaya koymada sıkça kullanılmaktadır. İncelenen araştırmaların sonuçları, eğitimde yapılan reformların ve program geliştirme çalışmalarının öğretmen etkenliğinin kısıtlayıcı ya da destekleyici yönde değişmesinde önemli bir süreç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler arası iş birliği, okul yönetiminin desteği, öğretmenlere sunulan olanaklar gibi dışsal faktörler ile öğretmen kimliği, özerkliği, güç ilişkileri, sosyal rollerine ilişkin algıları ve mesleki öğrenmeleri gibi içsel faktörler öğretmen etkenliğini etkileyen önemli unsurlardır.

5. Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma, Web of Science veri tabanında yer alan çalışmalarla sınırlıdır. Veri tabanı olarak öğretmen etkenliği ile ilgili en fazla çalışmanın ilgili veri tabanında yer alması nedeniyle Web of Science veri tabanı tercih edilmiştir. Ayrıca, mevcut araştırma dahil edilen çalışmalar açısından makaleler ile sınırlıdır. Kitap bölümü, editöryal yazılar vb. çalışmalar analize dahil edilmemiştir.

Bibliyometrik analiz sonuçları öğretmen etkenliği alan yazınının büyük oranda ABD, Finlandiya İngiltere ve Avustralya bağlamında üretildiğini göstermektedir. Türkiye gibi farklı sosyo-kültürel bağlamlarda yapılan çalışmaların ise hem sayıca az hem de kuramsal çeşitlilik açısından sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmen etkenliğinin bağlamsal değişkenliklerini analiz etme gereğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca pandemi sonrası dönemde öğretmen etkenliği, dijital teknolojiler, uzaktan eğitim ve kriz yönetimiyle yeniden tanımlanmaya başlanmıştır (Trust ve Whalen, 2020). Bununla birlikte, literatürde bu yeni durumu ele alan kapsamlı, boylamsal ya da karşılaştırmalı araştırmalara henüz sınırlı şekilde rastlanmaktadır. Dolayısıyla Türkiye bağlamında öğretmen etkenliğini kültürel, kurumsal ve politik boyutlarıyla ele alan bütüncül modeller geliştirilmesi, farklı okul türleri (örneğin kırsal/kentsel farkı) bağlamında sınanması önerilebilir. Ayrıca karma yöntemlerle yürütülen, öğretmen deneyimlerini hem nitel hem nicel veriyle analiz eden çalışmalar yapılması etkenliğin daha derinlemesine anlaşılması açısından yararlı olabilir.

Öğretmen etkenliğinin okullarda desteklenmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle etkili ve öğrenme merkezli bir okul liderliği, öğretmenlere sunulabilecek araştırma desteği, karar alma süreçlerine katılım fırsatları, öğrenme toplulukları ve meslekteş desteği sağlanarak öğretmenlerin etkenlikleri ve özerklikleri güçlendirilebilir.

6. Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

7. Çıkar Çatışması Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Allen, L. Q. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 51(1), 240-250. <https://doi.org/10.1111/flan.12311>.
- Andrés A (2009) *Measuring academic research: How to undertake a bibliometric study*. Amsterdam: Elsevier.
- Ariaa, M. and Cuccurullo, C. (2017), Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975, doi: 10.1016/j.joi.2017.08.007.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory goes global. *The Psychologist*, 22, 504–506. Retrieved from <https://thepsychologist.bps.org.uk/getfile/1795>.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.

- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.24315/trkefd.406391>.
- Berberoğlu, A. (2023). *Etkin öğretmenlik ile öğretim programı okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>.
- Bourdieu, Pierre. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>.
- Burnard, P., & White, J. (2008). Creativity and performativity: Counterpoints in British and Australian education. *British Educational Research Journal*, 34(5), 667-682. <https://doi.org/10.1080/01411920802224238>
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x>
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Chung, J.; (2023) Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: the example of Finland. *London Review of Education*, 21(1), 1-11. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13>
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Datnow, A. (2012). Teacher agency in educational reform: Lessons from social networks research. *American Journal of Education*, 119(1), 193-201. <https://doi.org/10.1086/667708>
- Davies, B. (1991). The concept of agency: A feminist poststructuralist analysis. *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice* 30: 42-53.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Emam, M. M., Hilal, Y. Y., Mohamed, N., & Al-Mahdy, Y. F. H. (2023). 'Between think big and hit hard' exploring the role of teacher agency in becoming action researchers: The Egyptian context. *Educational Action Research*, 31(1), 135-152. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2159470>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023.
- Erdem, C. (2020). Öğretmen kimliği araştırmalarında yeni bir kavram: Öğretmen etkenliği. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 32-55. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.712097>
- Erss, M., & Kalmus, V. (2018). Discourses of teacher autonomy and the role of teachers in Estonian, Finnish and Bavarian teachers' newspapers in 1991-2010. *Teaching and Teacher Education*, 76, 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.003>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660-680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28464. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>
- Fu, G., & Clarke, A. (2017). Teacher agency in the Canadian context: Linking the how and the what. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 581-593. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1355046>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Giroux, H. A. 2001. *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Santa Barbara, CA.: Greenwood Publishing Group.
- Guopeng Fu & Anthony Clarke (2017) Teacher agency in the Canadian context: linking the how and the what, *Journal of Education for Teaching*, 43:5, 581-593. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1355046>
- Gülmez, G. (2019). *Factors behind teacher agency: A structural equation modelling study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hinostroza, Y. (2020). University teacher educators' professional agency: A literature review. *Professions and Professionalism*, 10(2). <https://doi.org/10.7577/pp.3544>

- Hoyle, E. and John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity—Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.001>
- Höl, Ş. (2024). Erken yıllarda etken öğretmenlik: Okul öncesi öğretmenlerini etken yapan özelliklerin ve uygulamaların incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Karataş, P. (2024). *English language teacher agency: A narrative inquiry in a higher education context*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kaval, T. (2024). *Öğretmenlerin öğretmen failliği ile okullarda sosyal adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Kaya, S. (2025). *Örgütsel sinizm, öğretmen failliği ve sınıf içi etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.009>
- Ketonen, L., & Nieminen, J. H. (2025). Professional autonomy vs. assessment criteria: teacher agency in the midst of assessment reform. *Journal of Curriculum Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2460476>
- Lai, C., Li, Z., & Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 54, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.007>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28520. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Rupp, A. L. (2022). Teacher agency for inclusive education: An international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1159-1177. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1789766>
- Nazari, M., De Costa, P. I., & Karimpour, S. (2023). The role of institutional policy in English language teacher autonomy, agency, and identity: A poststructural perspective. *Language Teaching Research*, 13621688221143476. <https://doi.org/10.1177/1362168822114347>
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu, Kanun No. 7528, Resmî Gazete, Sayı: 32696, 18 Ekim 2024. <https://www.resmigazete.gov.tr/>
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759-778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Parkison, P. (2008). Space for performing teacher identity: Through the lens of Kafka and Hegel. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 51-60. <https://doi.org/10.1080/13540600701837640>
- Price, D. D. S. (1976). A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes. *Journal of the American Society for Information Science*, 27(5), 292-306.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: Exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 187– 201). SAGE.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning—from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching*, 21(7), 811-830. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>

- Robinson, S. (2012). Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: Adoption and adaptation. *Curriculum Journal*, 23(2), 231-245. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.678702>
- Severance, S., Penuel, W. R., Sumner, T., & Leary, H. (2018). Organizing for teacher agency in curricular co-design. In *Cultural-historical activity theory approaches to design-based research* (pp. 45-78). Routledge.
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 119-152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00350.x>
- Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2021). Professional agency for learning as a key for developing teachers' competencies? *Education sciences*, 11(7), 324. <https://doi.org/10.3390/educsci11070324>
- Tran, H. (2018). Teacher agency in times of educational change: the case of transitioned teachers in Vietnam. *Current Issues in Language Planning*, 20(5), 544-559. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1553912> <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1553912>
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199. <https://doi.org/10.70725/307718pkpjuu>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Vural, N. (2022). Okul iklimi ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Wermke, W., & Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119727>
- Wermke, W., & Höstfält, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58-80. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.812681>
- Yaylı, D. (2017). Coping strategies of pre-service teachers of Turkish with tensions in achieving agency. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(68), 187-202. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.68.10>
- Zipf, G.K. (1949). *Human behavior and the principle of least effort*. Cambridge, MA: Addison-Wesley