

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÜZERİNE YAPILMIŞ
ARAŞTIRMALAR: BİR KAPSAM İNCELEMESİ

Yüksek Lisans Tezi

BERİL KÜÇÜK

AMASYA
Temmuz-2025

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÜZERİNE YAPILMIŞ
ARAŞTIRMALAR: BİR KAPSAM İNCELEMESİ

Hazırlayan
Beril KÜÇÜK

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin GEDİK

AMASYA – 2025



Aileme ve eşime sevgilerimle...

TEZ ONAY SAYFASI

Beril KÜÇÜK tarafından hazırlanan “Türkiye’de Öğretmen Liderliği Üzerine Yapılmış Araştırmalar: Bir Kapsam İncelemesi” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 23/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman	: Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin GEDİK	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KAZANCI TINMAZ	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN GOAS OSES	

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../07/2025

.....
Doç. Dr. Hadi BELGE
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

23/06/2025

Beril KÜÇÜK

İmza

ÖZET

TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÜZERİNE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR: BİR KAPSAM İNCELEMESİ

Beril KÜÇÜK

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Haziran/2025

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin GEDİK

Öğretmen liderliği, okullarda dönüşüm yaratma, mesleki öğrenmeyi teşvik etme ve öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahip kritik bir unsurdur. Öğretmenlerin yalnızca sınıf içi uygulamalarda değil, aynı zamanda okulun bütününe ilgilendiren konularda da aktif roller üstlenmelerini öngören bu alternatif okul yönetimi modeli gerek uluslararası gerekse ulusal literatürde giderek daha fazla ilgi çekmektedir. Ancak, hızla büyüyen bu literatürün genel özelliklerinin bilinmemesi özellikle yeni araştırmalar için bir sorun teşkil etmektedir. Uluslararası literatürde bu boşluğu gidermeye yönelik çabalar artarken Türkiye’de öğretmen liderliği üzerine yapılmış çalışmaların genel karakteristiklerinin ve öne çıkan boşlukların neler olduğu hala bilinmemektedir. Bu noktada mevcut araştırma, Türkiye bağlamında öğretmen liderliği konusuna odaklanan çalışmaları kapsamlı bir şekilde inceleyerek ilgili alanyazının mevcut durumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Arksey ve O’Malley’in (2005) kapsam incelemesi çerçevesi temel alınarak yürütülen bu çalışma, öğretmen liderliğinin karakteristiklerinin neler olduğunu, öğretmen liderliği kavramının nasıl tanımlandığını, yapılan çalışmaların amaçlarının neler olduğunu ve öğretmen liderliği kavramının hangi değişkenlerle incelendiğini sistematik bir şekilde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın literatür tarama ve makale seçim süreci PRISMA akış şeması doğrultusunda şeffaf bir şekilde raporlanmıştır. Bu kapsamda, Web of Science, Scopus, ERIC ve Dergi Park veri tabanlarında yer alan ve öğretmen liderliği konusunu ele alan nitel, nicel, karma yöntemli ve teorik makaleler belirlenen ölçütlere göre taranmış ve incelenmiştir. Analiz sürecinde temel nitel içerik analizi ve betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Bulgular, Türkiye’de öğretmen liderliğine ilişkin çalışmaların özellikle 2010 yılından itibaren artmaya başladığını, nicel yöntemle yapılmış çalışmaların çoğunlukta olduğunu, katılımcı olarak sıklıkla öğretmenlerin tercih edildiğini, öğretmen liderliğinin tanımlanmasına ilişkin

bulgular kavramın çoğu çalışmada açık ve kuramsal bir çerçeveye tanımlanmadığını, bunun yerine dolaylı biçimde bazı pratik roller üzerinden ele alındığını, bu rollerin de üç ana grupta toplandığını göstermektedir. Ayrıca, öğretmen liderliğinin farklı değişkenlerle ilişkisine odaklanan çalışmaların literatürde önemli bir yer edindiği oldukça dikkat çekmektedir. Bu çalışma, Türkiye bağlamında öğretmen liderliğinin çeşitli yönlerini açıklayarak, Türkiye’de öğretmen liderliği alanındaki araştırma eğilimlerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, alan yazındaki kuramsal ve yöntemsel boşluklara da dikkat çekmekte ve gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen liderliği, öğretmen lider, lider öğretmen, öğretmenin liderliği, kapsam incelemesi



ABSTRACT**RESEARCH ON TEACHER LEADERSHIP IN TURKIYE: A SCOPING REVIEW****Beril KÜÇÜK**

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences, M.A., June/2025

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Şerafettin GEDİK

Teacher leadership is a critical element that has the potential to transform schools, promote professional learning, and increase student achievement. This alternative school management model, which envisions teachers taking active roles not only in classroom practices but also in issues concerning the school as a whole, is increasingly gaining attention in both international and national literature. However, the lack of knowledge about the general characteristics of this rapidly growing literature poses a problem, especially for new research. While efforts to fill this gap in the international literature are increasing, the general characteristics of studies conducted on teacher leadership in Türkiye and the gaps that stand out are still unknown. At this point, the current research aims to reveal the current status of the relevant literature by comprehensively examining studies focusing on teacher leadership in the context of Türkiye. This study, which is based on the scope review framework of Arksey and O'Malley (2005), aims to systematically analyze what the characteristics of teacher leadership are, how the concept of teacher leadership is defined, what the aims of the studies conducted are, and which variables the concept of teacher leadership is examined with. The literature review and article selection process of the study is reported transparently in line with the PRISMA flow chart. In this context, qualitative, quantitative, mixed method and theoretical articles on teacher leadership in the Web of Science, Scopus, ERIC and Dergi Park databases were scanned and examined according to the specified criteria. Basic qualitative content analysis and descriptive statistics methods were used in the analysis process. The findings show that studies on teacher leadership in Türkiye have started to increase especially since 2010, studies conducted with quantitative methods are in the majority, teachers are frequently preferred as participants, findings regarding the definition of teacher leadership show that the concept is not defined with a clear and theoretical framework in most studies, but instead is addressed indirectly through some practical roles, and these

roles are grouped in three main groups. In addition, it is quite remarkable that studies focusing on the relationship between teacher leadership and different variables have an important place in the literature. This study reveals research trends in the field of teacher leadership in Türkiye by explaining various aspects of teacher leadership in the context of Türkiye. In addition, it draws attention to theoretical and methodological gaps in the literature and aims to guide future research.

Keywords: teacher leadership, teacher leader, leader teacher, leadership by teacher, scoping review



ÖN SÖZ

Bu tez, Türkiye’de öğretmen liderliği konusunda yapılmış akademik çalışmaları sistematik bir şekilde incelemeyi ve bu alanyazının gelişim sürecini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğretmen liderliği kavramı, çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmenlerin yalnızca sınıf içi rollerle sınırlı kalmayıp okulun genel işleyişinde ve karar alma süreçlerinde aktif rol almasının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, Türkiye’de bu kavramın nasıl ele alındığı, hangi yönleriyle araştırıldığı ve hangi alanlarda eksiklikler bulunduğu kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.

Bu çalışmayı ortaya koyarken bilgi ve deneyimleriyle çalışmama rehberlik eden, her aşamada sabır ve destek gösteren ve bundan sonraki akademik hayatımda da her türlü desteğini esirgemeyeceğine inandığım değerli hocam ve danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin GEDİK’e;

Yorum ve önerileriyle tezimin gelişmesine katkı sağlayan değerli jüri üyeleri Sayın Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN GOAS OSES ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KAZANCI TINMAZ’a;

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım ve her daim kendime örnek aldığım başta ana bilim dalı başkanımız Sayın Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU’na saygı ve şükranlarımı sunarım.

Son olarak, sınıf içinde ve dışında liderlik özellikleri sergileyerek okullarının ve eğitim sistemimizin gelişmesi için fedakârlıkla emek veren tüm öğretmen liderlere; büyük emeklerle beni yetiştirip bugünlere gelmemi sağlayan aileme; bu süreci birlikte geçirdiğimiz, her zaman beni destekleyen, anlayış ve sabır gösteren sevgili eşim Op. Dr. Ahmet KÜÇÜK’e en içten sevgi ve teşekkürlerimi sunar, bu tezin, Türkiye’de öğretmen liderliği alanında çalışan araştırmacılara ve eğitim politikalarının geliştirilmesinde görev alan paydaşlara katkı sunmasını temenni ederim.

Beril KÜÇÜK

23/06/2025

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
GRAFİKLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi ve Gerekçeleri	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Soruları.....	4

II. BÖLÜM

2. ALANYAZIN VE KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Liderliğin Evrimi	5
2.2. Öğretmen Liderliğinin Doğuşu ve Tarihsel Gelişimi	7
2.3. Öğretmen Liderliğinin Tanımı.....	8

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	12
3.1. Araştırmanın Deseni	12
3.2. Kapsam İncelemesi Çerçevesi	13
3.2.1. Araştırma Probleminin Belirlenmesi	14
3.2.2. İlişkili Çalışmaların Belirlenmesi	14
3.2.3. Çalışma Seçimi	15

3.2.4. Veri Çizelgelerinin Oluşturulması	18
3.2.5. Bulguların Harmanlanması, Özetlenmesi ve Raporlaştırılması	18
3.2.5.1. Verilerin Özetlenmesi ve Yorumlanması.....	18
3.2.5.2. Veri Analizi	18
3.2.6. Konsültasyon	19
3.3. Sınırlılıklar.....	20

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR.....	21
4.1. Literatürün Genel Karakteristikleri.....	21
4.2. Türkiye Bağlamında Öğretmen Liderliği Kavramının Tanımlanmasına Yönelik Bulgular	29
4.2.1. Kurumsal Gelişim	31
4.2.2. Mesleki Gelişim.....	32
4.2.3. Meslektaşlar Arası İşbirliği	34
4.3. Türkiye Bağlamında Öğretmen Liderliğine Dair İncelenen Çalışmaların Amaçlarına Yönelik Bulgular	36
4.4. Türkiye Bağlamında Öğretmen Liderliği Kavramının Hangi Değişkenlerle İlişkilendirildiğine Yönelik Bulgular.....	39

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA	43
5.1. Literatürün Genel Karakteristikleri.....	43
5.2. Türkiye Bağlamında Öğretmen Liderliği Kavramının Tanımlanması.....	47
5.3. Türkiye Bağlamında Öğretmen Liderliğine Dair Çalışmaların Amaçları.....	48

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	51
6.1. Sonuç	51
6.2. Öneriler	53
KAYNAKÇA	55

EKLER	67
Ek 1. Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Makaleler	68
Ek 2. Araştırma Kapsamında Çeşitli Veri Tabanları Üzerinde Yapılan Taramalar ve Elde Edilen Sonuçların Detaylı Açıklaması	79
ÖZ GEÇMİŞ	81



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çeşitli Veri Tabanları Üzerinde Uygulanan Arama Kriterleri ve Ulaşılan Sonuç Sayıları.....	15
Tablo 2. Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri.....	16
Tablo 3. İncelenen Çalışmaların Kullanılan Yöntem ve Desene Göre Dağılımları	23
Tablo 4. Öğretmen Liderliği Tanımlarında Yer Alan Boyutlar ve Frekansları.....	30
Tablo 5. İncelenen Çalışmaların Amaçlarına Göre Sınıflandırılması.....	37
Tablo 6. Öğretmen Liderliğini Yordayan Değişkenlerin Sınıflandırılması	40
Tablo 7. Öğretmen Liderliği Tarafından Yordanan Değişkenlerin Sınıflandırılması.....	41



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. PRISMA Akış Şeması	17
-----------------------------------	----



GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1. İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı	22
Grafik 2. İncelenen Çalışmaların Bölgelere Göre Dağılımları.....	24
Grafik 3. İncelenen Çalışmalardaki Katılımcıların Dağılımları	25
Grafik 4. İncelenen Çalışmalardaki Katılımcıların Okul Kademelerine Göre Dağılımları	26
Grafik 5. İncelenen Çalışmaların Kullanılan Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılımları	27
Grafik 6. İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımları.....	28



KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu çalışma Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin yapılmış ampirik araştırmaların mevcut durumunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada, Türkiye literatüründe öğretmen liderliğinin nasıl ele alındığını, yapılan çalışmaların genel karakteristik özelliklerini, öğretmen liderliği kavramının nasıl tanımlandığını, amaçlarının neler olduğunu ve öğretmen liderliği kavramının hangi değişkenlerle ilişkilendirildiğini incelemek amaçlanmaktadır. Bu giriş bölümünün amacı, mevcut çalışmanın temel çerçevesini çizerek araştırmanın problemini ortaya koymaktır. Ayrıca öğretmen liderliği bağlamında Türkiye'deki literatürün mevcut durumunu tartışmaya açmak ve çalışmanın amacını gerekçelendirmek hedeflenmektedir. Bölüm, araştırmaya rehberlik eden araştırma sorularının sunulmasıyla tamamlanmaktadır.

1.1. Araştırma Problemi ve Gerekçeleri

Öğretmen liderliğinin yükselişini, 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan eğitim ve liderlik modelleriyle ilgili daha geniş dönüşüm hareketleriyle ilişkilendirebiliriz (Harris, 2003; Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Eğitim kurumları, eğitimden beklenen yeni ihtiyaçları karşılamak amacıyla sürekli olarak dönüşüm çabasında bulunmaktadır (Kurt, 2016; Srivastava, 2023). Bu girişimler, eğitim kurumlarının rol ve işlevlerinde köklü değişikliklere yol açmaktadır. Günümüzde eğitim kurumları, yalnızca bilgi aktaran yerler olmaktan çıkmakta, bireylerin topluma ve değişen dünya koşullarına uyum sağlamalarına yardımcı olan merkezlere evrilmektedir (Parlar, 2012). Bu gelişim sürecinde, eğitim kurumlarının yönetim ve liderlik anlayışları da değişmekte ve bu dönüşümde önemli bir rol oynamaktadır (Davis vd., 2013; Guthrie, 1990; Murhpy, 2015).

Lambert (2003), 1995 yılından bu yana liderliğin evrimine odaklanarak, tek kişiye odaklı bir yaklaşımdan ziyade öğrenme ve kültürün ön planda olduğu, önceden tanımlanmış liderlik becerilerinden ziyade demokratik olarak ortaklaşa oluşturulan liderlik tanımlarının önem kazandığı bir değişimin yaşandığını belirtmektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının merkeziyetçilik ilkesine bağlı otoriter bir yönetim anlayışından sıyrılarak bunun yerine güç ve yetkiyi paylaşan daha işbirlikçi ve paylaşımcı liderlik rollerine doğru bir yönelim içinde olduğu görülmektedir (Harris, 2005b; Spilliane, 2005). Bu değişim, eğitim kurumlarının dinamik ve karmaşık yapısına daha uygun liderlik modellerinin benimsenmeye başlamasını

sağlamıştır (Murphy, 2015; Yalçınkaya, 2002). Eğitimdeki bu hiyerarşik yapılardan daha katılımcı ve dağıtılmış liderlik modellerine yönelimle ilişkili olarak öğretmen liderliği, öğretmenlerin okullarda değişimi destekleme potansiyellerinin fark edilmesiyle birlikte daha da önem kazanmıştır (Harris, 2003; Wenner ve Campbell, 2017). Özellikle 1980’ler ve 1990’larda öğretmenler, yalnızca öğretim uzmanları olarak değil, aynı zamanda meslektaşlarına rehberlik edebilen, mesleki öğrenme topluluklarını şekillendiren ve karar alma süreçlerine katkı sunan değişim aktörleri olarak görülmeye başlanmıştır (Wenner ve Campbell, 2017).

Okul liderliği paradigmalarındaki değişimin bir uzantısı olarak ortaya çıkan öğretmen liderliğine yönelen ilgi, giderek artan sayıda çalışmanın bu konuya odaklanmasıyla daha da perçinlenmektedir (Gümüş vd., 2018). Bu çalışmalar, öğretmenleri değişim aktörleri olarak konumlandırarak, öğretmen liderliğinin eğitimde başarıyı artırmak ve kaliteyi iyileştirmek için önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır (Berry, 2019; Harris ve Muijs, 2005; Kıranlı, 2013). Örneğin, olumlu okul iklimini oluşturma ve okul etkililiğini artırma (Ngang vd., 2010), öğrenci başarısını artırmak için diğer öğretmenlere örnek olma, onları teşvik etme ve en iyi uygulamaları paylaşılarak mesleki gelişimlerini destekleme (Cansoy ve Parlar, 2018; Kılınç, 2014); okul yönetimindeki karar süreçlerine katılımlarıyla, daha demokratik ve katılımcı bir okul ortamını teşvik etme (Gülbahar, 2017) konularında öğretmen liderliğinin etkili olduğu görülmüştür.

Yeni bir araştırma alanı olarak öğretmen liderliği, hızla gelişen ve dinamik bir potansiyele sahip olup, giderek daha fazla kabul görmektedir. Bu konu, küresel olarak araştırmacılar tarafından farklı açılardan ele alınmakta ve giderek çeşitlenen bir literatür ortaya çıkmaktadır. Gümüş vd. (2016), 1980 ve 2014 yılları arasındaki eğitim liderliği araştırmalarındaki eğilimleri inceledikleri çalışmada “dağıtılmış liderlik, öğretim liderliği ve dönüşümsel liderlik” ile birlikte öğretmen liderliğinin en çok ele alınan liderlik modelinden biri olduğunu tespit etmiştir. Bu küresel eğilimleri takip eden Türkiye de son yıllarda öğretmen liderliği araştırmalarına artan bir ilgi göstererek bu konudaki potansiyeline işaret etmektedir. Ancak, bu büyüyen literatüre rağmen, Türkiye’de öğretmen liderliği üzerine yapılan çalışmalar çeşitli disiplinlere dağılmış durumda olup (örn., eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim programları ve öğretim, eğitim sosyolojisi vb.), bu disiplinler arasında çeşitli ilişkiler kurabilmek amacıyla, öğretmen liderliğine yönelik araştırmaların sistematik bir şekilde incelenmesi ve sentezlenmesi gerekmektedir. Aslında Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin literatür incelendiğinde Koşar vd.’nin (2017) “Öğretmen Liderliğine İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması” adlı araştırması bu

çalışmanın amacıyla benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışma Koşar vd.'nin (2017) yürüttüğü çalışmayla kıyaslandığında bazı noktalarda ayrılmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

- Zaman açısından kapsam farkı: Koşar vd. (2017) çalışması yalnızca 2000–2016 yıllarını kapsamaktadır. Ancak bu çalışma ise hem 2000 öncesi hem de 2016 sonrası dönemleri de dahil ederek literatürü zaman bakımından daha geniş bir şekilde ele almaktadır.
- Kapsam ve analiz derinliği farkı: Koşar vd. (2017)'nin daha çok çalışmaların betimsel özelliklerine (kullanılan yöntem, örneklem türü, veri toplama aracı vb.) odaklandığı görülmektedir. Bu çalışma ise yalnızca betimsel özelliklerle sınırlı kalmamaktadır; aynı zamanda kuramsal çerçeveler, tematik eğilimler ve kavramsal yaklaşımlar üzerinden çok daha derinlemesine bir analiz sunmaktadır.

Bu yönleriyle araştırma, hem zaman aralığı açısından daha kapsayıcı hem de kapsam olarak daha bütünlüklü bir çerçeve çizmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında Türkiye’de öğretmen liderliğine ilişkin araştırmaları derinlemesine inceleyen ve sentezleyen ve yapılan çalışmaların genel karakteristiklerini vurgulayan sistematik bir araştırma ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaç göz önüne alındığında, kapsam incelemesi, mevcut literatürü sistematik olarak sentezlemek, kategorize etmek ve analiz etmek için en uygun yaklaşımdır. Çünkü kapsam incelemeleri, sistematik derlemelerden daha esnek bir yaklaşım sunduğundan geniş bir perspektiften literatürün analiz edilmesini sağlamaktadır. Bu çalışma, Türkiye’de öğretmen liderliğinin nasıl incelendiğine dair genel bir bakış sunarak, literatürdeki boşlukları ortaya çıkaracak ve öğretmen liderliği hakkında gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırmanın temel amacı, Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin literatürün bir haritasını çıkarmak ve yapılan çalışmaları sentezlemektir. Bu çalışma, öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların genel karakteristik özelliklerini, öğretmen liderliği kavramının nasıl tanımlandığını, amaçlarının neler olduğu ve öğretmen liderliği kavramının hangi değişkenlerle ilişkilendirildiğini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu bağlamda araştırma, Türkiye bağlamında öğretmen liderliği kavramını her yönüyle inceleyerek hem ulusal hem de uluslararası literatüre katkı sağlayacaktır. Elde edilen

bulgular, gelecekte yapılacak çalışmalara temel oluşturacak ve öğretmen liderliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara rehberlik edebilecektir.

1.3. Araştırmanın Soruları

Mevcut araştırmanın temel amacı “Türkiye’de öğretmen liderliği üzerine yapılmış ampirik araştırmaların mevcut durumu nedir?” sorusuna yanıt aramaktır. Bu temel araştırma sorusu doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine odaklanan çalışmaların genel karakteristik özellikleri nelerdir?
- Türkiye bağlamında öğretmen liderliği kavramı nasıl tanımlanmaktadır?
- Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine odaklanan çalışmaların amaçları nelerdir?
- Öğretmen liderliği kavramı Türkiye bağlamında hangi değişkenlerle ilişkilendirilmiştir?

II. BÖLÜM

2. ALANYAZIN VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümün amacı, liderlik ve öğretmen liderliği kavramlarının tarihçesini açıklayarak çalışmanın gerekçesi ve önemini detaylandırmaktır. Ayrıca, öğretmen liderliği kavramının çalışmalarda nasıl tanımlandığını analiz ederken kuramsal bir çerçeve olarak yararlanılan Beycioğlu ve Aslan'ın (2010) öğretmen liderliği boyutlarına da kısaca yer verilecektir.

2.1. Liderliğin Evrimi

İnsanlık tarihi kadar eski olan liderlik olgusu, her dönemde ilgi görmüştür (Demir vd., 2010). Liderlik üzerine bir çok araştırma yapılmış, bu kavram anlaşılmaya ve tanımlanmaya çalışılmıştır. Ancak dinamik bir kavram olan liderlik farklı dönem ve bağlamlarda farklı şekillerde tanımlanmış ve sürekli bir gelişim ve dönüşüm içerisinde olagelmıştır. Erken dönem kuramlar liderliği genellikle belirli kişilik özelliklerine, otoriteye ve hiyerarşik kontrole dayandırmış, bu kavramı daha çok resmî yetki pozisyonlarında bulunan kişilere özgü bir işlev olarak açıklamıştır. Ancak toplumsal, örgütsel, kültürel ve ekonomik kurumlar giderek daha karmaşık hâle geldikçe, geleneksel liderlik paradigmaları yerini daha ilişki temelli, iş birliğine dayalı dağıtılmış liderlik modellerine bırakmaya başlamıştır (Erer ve Demirel, 2018).

Lider ve liderlik, literatürde oldukça ilgi gören ve en önemli araştırma konuları arasında yer alan kavramlardır. Lider ve liderlik kavramları, insanlık tarihi kadar eski olup (Demir vd., 2010), sosyal bilimler alanında benzer birçok tanımlamaya sahiptir. İnsan davranışlarının tahmin edilemeyecek kadar değişken olmasından dolayı dünyada ne kadar insan varsa o kadar farklı liderlik tanımlamalarının yapılabileceği ifade edilmektedir (Bennis, 2003; Stogdill, 1974). Bu durumda karşılaştığımız her tanım liderliğin farklı bir boyutuna veya özelliğine vurgu yapıyor olabilir. Literatürdeki mevcut tanımlar incelendiğinde örneğin Bass'a (1990) göre liderlik, "... bir grubun beklentilerini karşılamak, sorunlarını çözmek ve hedeflerine ulaşmasını sağlamak için grubun yetkinliğini başlatan ve sürdüren bir süreç olmakla birlikte grup üyeleri arasında etkileşimi artırma yeteneği" olarak tanımlanırken (s. 20); Werner'e (1993) göre, "...örgütsel hedeflere ulaşmada grupsal eylemleri etkileme süreci" olarak tanımlanmaktadır (s. 17). Daft ve Marcic'e (2013) göre ise liderlik, "...hedeflere ulaşma noktasında izleyicileri etkileme yeteneği" olarak tanımlanmaktadır (s.

381). Yapılan tüm bu çeşitli tanımlamalar doğrultusunda en genel anlamda liderlik, ortak hedefler doğrultusunda etkileyen, yönlendiren ve harekete geçiren “bir süreç” olarak ifade edilebilir (Erer ve Demirel, 2018). Bu sürecin merkezinde yer alan lider ise, yalnızca karar alan ve uygulatan bir figür değil; aynı zamanda vizyon oluşturan, değişimi yöneten ve bireyleri etkileyen bir rehberdir. Lider, sahip olduğu bilgi, beceri ve değerler aracılığıyla çevresindeki insanları etkiler, onların potansiyelini ortaya çıkarır ve bu potansiyeli toplumsal ya da kurumsal hedeflere yönlendirir (Çeliköz vd., 2025; Yetim, 1996).

1900-1970 yılları arasındaki liderliğe yönelik yaklaşımları temsil eden geleneksel yaklaşımlar, liderliği çoğunlukla bireysel özelliklere veya belirli davranış kalıplarına indirgeyen, otorite merkezli bir bakış açısıyla ele almaktadır (Işık İnan ve Serinkan, 2020). Bu yaklaşımlar arasında özellikler teorisi ve davranışsal liderlik kuramları öne çıkan iki yaklaşımdır. İlk olarak özellikler teorisine göre liderlik, doğuştan gelen belirli kişilik özellikleriyle ilişkili tanımlanmıştır. Bu bağlamda zeka, karizma, özgüven gibi nitelikler lider olmayı belirleyen temel faktörler arasında görülmüştür (Baker, 2022; Yakut Özek, 2020). Davranışsal yaklaşımlar ise liderin bireysel özelliklerinden çok, sergilediği tutum ve davranışlara odaklanmıştır (Yakut Özek, 2020). Bu doğrultuda liderliğin, görev ve ilişki yönelimli olmak üzere iki boyutunun olduğu ve etkili liderliğin, sergilenen davranışların bir dengesiyle sağlanabileceği savunulmuştur (Reşitoğlu vd., 2024). Geleneksel yaklaşımlar genellikle liderin tek ve merkezi figür olduğu, kararların bir otorite tarafından alındığı, astların ise bu kararlara uymakla yükümlü olduğu hiyerarşik yapılara dayandırılmıştır (Işık İnan ve Serinkan, 2020).

Çağdaş liderlik yaklaşımları, özellikle 1980’lerden günümüze kadar liderliğe ilişkin yapılmış araştırmaları kapsamaktadır (Yakut Özek, 2020). Bu yaklaşımlar, insan davranışlarının karmaşıklığına ve örgütlerin değişen yapısına yanıt olarak, liderliği sürekli evrilen bir kavram olarak tanımlanmıştır (Leithwood, vd., 2006; Harris, 2005b). Geleneksel liderlik modellerinden farklı olarak, çağdaş liderlik yaklaşımları esneklik, duyarlılık, takım odaklılık ve sürekli öğrenme gibi unsurları öne çıkarır. Bu liderlik yaklaşımları, liderlerin tek yönlü bir yaklaşımdan ziyade çeşitli yöntemlerin kombinasyonunu kullanarak farklı durumlara uygun liderlik tarzlarının sergilenmesini temel almaktadır (Erer ve Demirel, 2018). Bu çerçevede lider, rolünü sadece emir veren ve kontrol eden bir figürden ziyade, destekleyen, rehberlik eden ve takımın gücünü ortaya çıkaran bir figür olarak konumlanır (Northouse, 2025). Dönüşümcü liderlik, hizmetkâr liderlik, paylaşılan liderlik ve otantik liderlik gibi yaklaşımlar bu grupta yer almaktadır. Bu modellerin ortak noktası, liderliği bireyler arasında paylaşılan, iş birliğine dayalı ve ilham verici bir süreç olarak görmeleridir

(Doğan, 2016; Gedik, 2020).

Bu kuramsal gelişmeler, özellikle eğitim alanında da yankı bulmuştur. Özellikle eğitim kurumlarının doğası gereği iş birliği, katılım ve ortak vizyonu benimseyen bir liderlik anlayışına ihtiyaç duyduğu görülmüştür (Harris ve Lambert, 2003). Bu ihtiyaç, öğretmen liderliği kavramının giderek önem kazanmasına zemin hazırlamıştır (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Öğretmen liderliği, geleneksel anlamdaki formel liderlikten farklı olarak; öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını, meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışmasını, mesleki gelişimi teşvik etmesini ve okulun değişim ve dönüşümüne aktif katkı sağlamasını öngören bir yaklaşımdır (Schleifer vd., 2017; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Dolayısıyla öğretmen liderliği, dönüşümcü, paylaşılan ve dağıtılmış liderlik kuramlarıyla kuramsal olarak örtüşmekte, sık sık birlikte incelenmekte ve modern liderlik yaklaşımlarının eğitim bağlamındaki yansıması olarak değerlendirilmektedir (Gümüş vd., 2016).

Sonuç olarak, liderlik kavramı hem kuramsal hem de uygulamalı olarak zaman içinde evrilmiş; bu dönüşüm eğitim alanına da yansımıştır. Öğretmen liderliği, bu dönüşümün bir sonucu olarak ortaya çıkmış; öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda okul kültürünü şekillendiren, öğrenen topluluklar oluşturan ve kurumsal gelişime katkı sunan bireyler olmasını gerektiren bir liderlik biçimi olarak önem kazanmıştır.

2.2. Öğretmen Liderliğinin Doğuşu ve Tarihsel Gelişimi

Son yıllarda uluslararası literatürde oldukça ilgi gören bir kavram olan öğretmen liderliği İngiltere’de “liderliğe bakışın yeni bir yolu” olarak tanımlansa da aslında ABD ve Kanada’daki liderlik faaliyetlerinde benimsenen ve “yeni” olmaktan çok uzaklaşmış bir kavram olarak ifade edilmektedir (Harris, 2003). Dolayısıyla öğretmen liderliğinin anlamının ve uygulama biçiminin, içinde bulunduğu ülkenin bağlamına ve tarihsel sürecine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Giriş bölümünde de değinildiği üzere, öğretmen liderliğinin doğuşunu, okulları örgütleme ve yönetme biçimlerinde yaşanan daha geniş dönüşümlerle ilişkilendirebiliriz (Rakhymzhanov ve Kurt, 2022). Hiyerarşik bir yapı içerisinde formel yöneticilerin (okul müdürlerinin) rollerine vurgu yapan geleneksel yaklaşımlar, öğretmenleri daha çok alınan kararları uygulayan pasif üyeler olarak konumlandırmaktaydı (Berry, 2019; Hallinger, 1992; Wenner ve Campbell, 2017). Ancak 20. yüzyılın sonlarından itibaren bu modele yönelik eleştiriler arttı ve liderliğin daha geniş bir tabana yayılması gerektiği görüşü ağırlık kazanmaya başladı (Alanoğlu ve Demirtaş, 2020; Katzenmeyer ve Moller, 2009;

Muijs ve Harris, 2006) ve okulların giderek karmaşıklaşan yapıları, eğitimde kalite arayışları ve demokratik katılım taleplerine bir cevap olarak öğretmen liderliği giderek literatürde daha fazla yer bulmaya başladı.

Bu bağlamda öğretmen liderliğinin dağıtılmış liderlik, dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik gibi tek kişiye odaklanan geleneksel liderlik yaklaşımlarını eleştiren yeni liderlik paradigmalarının teorik bir uzantısı olarak ortaya çıktığı söylenebilir (Spillane, 2005; York-Barr ve Duke, 2004). Bu nedenle öğretmen liderliği kavramı “dağıtımcı liderlik” modeliyle literatürde sıklıkla beraber anlatılmaktadır. Örneğin Muijs ve Harris’ e (2003) göre, öğretmen liderliği, okuldaki liderliği bireyselden kolektife dönüştürmekte ve dağıtılmış liderliğin gerçek bir yansımasını sunmaktadır. Bu bağlamda öğretmen liderliği, temelde iş birliğini merkeze almaktadır.

Öğretmen liderliğinin yükselişi, aynı zamanda eğitimde demokratik süreçlerin ve iş birliğine dayanan yönetim anlayışlarının güçlenmesiyle de doğrudan ilişkilidir (Hammersley-Fletcher vd., 2018) Geleneksel liderlik anlayışına göre liderlik daha çok okul yöneticileriyle özdeşleşirken, 20. yüzyılın sonlarından itibaren öğretmenlerin de liderlik süreçlerinde etkin bir rol oynaması büyük ölçüde önem kazanmıştır (Katzenmeyer ve Moller, 2009; Warren, 2021; York-Barr ve Duke, 2004). Bu bağlamda, öğretmenler sadece kendi sınıflarında değil okul genelinde de karar alma süreçlerine katılmakta ve diğer öğretmenlerle bilgi ve deneyim paylaşımı yaparak karşılıklı öğrenme kültürünün oluşmasına katkı sunmaktadır (Schleifer vd., 2017). Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ve aynı zamanda öğrencilerin akademik başarısını ve okul etkililiğini artırmada kritik bir rol oynamaktadır (Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Bu bağlamda, öğretmen liderliği hem kişisel hem de kurumsal düzeyde değişim ve dönüşümü yönlendiren bir süreç olarak literatürde giderek daha fazla yer edinmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2009).

2.3. Öğretmen Liderliğinin Tanımı

Bu alt bölümün amacı, öğretmen liderliği kavramının alan yazında nasıl tanımlandığını inceleyerek hangi boyutlar çerçevesinde ele alındığını ortaya koymaktır. Öğretmen liderliğine ilişkin farklı tanımları incelemek ve kavramsal çeşitliliği ele almak, bu kavramın Türkiye bağlamında nasıl kullanıldığının incelenmesine rehberlik edecektir.

Önceki bölümlerde de değinildiği üzere öğretmen liderliği giderek popülerlik kazanmaktadır (Gümüş vd., 2018). Geleneksel ve merkeziyetçi yönetim anlayışlarından demokratik ve işbirlikçi bir yönetim anlayışına kaymayı temsil eden bu ilgi (Deniz ve

Hasançebiöglu, 2003; Gülbahar, 2017), ööretmenlerin kendi sınıflarının ötesinde bir etki yapmasını vurgulamaktadır (Adams vd., 2018). Bu anlamda ööretmenlerin inisiyatif alma, uygulamaları etkileme ve okul gelişimine anlamlı katkıda bulunma kapasitelerine vurgu yapan alternatif bir yönetim yaklaşımıdır (Adams vd., 2018; Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Bu çerçevede düşünöldüğünde ööretmen liderliğı, ööretmenlerin sınıfın ötesine geçmesi, okul gelişimini ve ööğrenci başarısını destekleyerek dönüştürücü roller oynamaları olarak tanımlanmaktadır (Adams vd., 2018; Harris ve Jones, 2019). Benzer şekilde York-Barr ve Duke (2004) tarafından yapılan ve alan yazında sıklıkla atıf alan tanımda ööretmen liderliğı, “ööretmenlerin bireysel veya kolektif olarak, meslektaşlarını, okul yöneticilerini ve okul topluluğunun diğere üyelerini ööğretim ve ööğrenme uygulamalarını iyileştirme yönünde etkilediğı bir süreç” olarak tanımlanır (s. 287). Tüm bu tanımlara ek olarak, 2004 ve 2014 yılları arasında yayınlanmış 54 ampirik çalışmanın sistematik bir literatür incelemesini yürüten Wenner ve Campbell (2017), ööretmen liderliğinin genellikle beş tekrar eden tema üzerinden tanımlandığını ifade etmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- başkalarını etkilemek,
- ööğretim ve ööğrenmeyi iyileştirmek için işbirliğı yapmak,
- resmi veya gayri resmi liderlik rolleri üstlenmek,
- profesyonel ööğrenmeyi desteklemek ve
- karar almaya katılmak (s. 146).

Bu temalar, ööretmen liderliğinin başlangıçta nasıl kavramsallaştırıldığına bakılmaksızın, literatürde tutarlı bir şekilde ortaya çıkan temel boyutları temsil etmektedir. Okul gelişiminin sadece formal pozisyonların sorumluluğı olmadığını yetkiye, değıl etkiye dayalı bir liderliğın gerekli olduğunu vurgulayan bu tanımlamalar, ööretmen liderliğinin özünde iş birliğine dayalı etkileşim, kolektif sorumluluk ve ööğrenci başarısına odaklanma olduğunu vurgulamaktadırlar.

Ööretmen liderliğı kavramsallaştırılırken önerilen alt boyutlar düşünöldüğünde, ulusal alan yazında Beycioğılu ve Aslan’ın (2010) çalışmasında öne sürdüğü yaklaşım öne çıkmaktadır. Beycioğılu ve Aslan’a (2010) göre ööretmen liderliğinin üç alt boyutu veya bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; *kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve meslektaşlar arası işbirliğidir*. Bu boyutlar, ööretmenlerin kurumlarda aktif rol alarak eğitim süreçlerini ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmalarını ve meslektaşlarıyla iş birliğı içinde çalışarak daha güçlü bir eğitim vizyonu oluşturmalarını sağlamaktadır. Bu çerçevede ööretmen liderliğı,

bireysel ve kurumsal düzeyde eğitimde yenilik ve dönüşümün öncüsü olan önemli bir kavram olarak öne çıkmaktadır.

İlk olarak *kurumsal gelişim* boyutu, öğretmenlerin okulların genel yapısını, iklimini ve kültürünü iyileştirmek amacıyla çeşitli liderlik rolleri üstlenmesini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, sadece kendi sınıflarından sorumlu olmaktan çıkarak, okulun genelini kapsayan gelişim ve değişim faaliyetlerinde bulunmaktadır. Okulda çeşitli politikaların oluşturulmasına ve uygulanmasına katkı sağlamak, eğitim-öğretim süreçlerini iyileştirmek amacıyla yeni yöntemler geliştirmek, okul iklimini ve kültürünü olumlu yönde etkileyecek bir takım girişimlerde bulunmak, eğitimdeki tüm paydaşlar arasında bir köprü olmak ve öğrenci başarısını en üst seviyeye taşıyacak programlar geliştirmek öğretmen liderlerin *kurumsal gelişim* alt boyutu altında sergileyebileceği rollerden bazılarıdır. *Kurumsal gelişim* boyutunda öğretmen liderler, okulun misyon ve vizyonunu dönüştürmek, eğitim programlarını daha işlevsel hale getirmek ve kurumsal gelişimi arttırmak için çeşitli girişimlerde bulunurlar. Bu süreçte okuldaki tüm paydaşlarla iş birliği yaparak okulun genel işleyişine katkıda bulunurlar.

Öğretmen liderliğinin bir diğer alt boyutu olan *mesleki gelişim* boyutu, öğretmenlerin kendi alanlarında daha uzman ve kendilerini sürekli olarak geliştirmesi ve dönüştürmesi ile ilgilidir. Öğretmen liderler, alan ve pedagojik bilgilerini sürekli geliştirerek ve bu bağlamda öğretim yöntemlerini sürekli güncelleyerek eğitim süreçlerini daha etkili hale getirirler. Ayrıca, sürekli akademik araştırmalar yapmaları veya mevcut araştırmaları takip edip uygulamaya geçirmeleri bu süreçte önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmek de *mesleki gelişim* boyutunda önemli bir yer tutmaktadır.

Son olarak *meslektaşlar arası işbirliği* boyutunda, öğretmen liderlerin bireysel çalışmaktan ziyade kolektif bir çaba içinde hareket etmeyi teşvik eden bir anlayışa sahip olmalarını ifade etmektedir. Bu kapsamda, öğretmenler bilgi ve deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaşırlar ve ortak bir anlayışla eğitim süreçlerini geliştirmeyi hedeflerler. Çünkü etkili bir işbirliği ortamı, hem öğretmenlerin kişisel gelişimlerine hem de öğrencilerin akademik başarılarına önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretmen liderler, meslektaşlarıyla takım çalışmasını teşvik ederler ve ortak projeler geliştirmeyi hedeflerler. Öğretmenler arası iletişimi ve paylaşımı kuvvetlendirmek ve eğitim-öğretim süreçlerinde işbirliğini arttırmak bu sürecin önemli bir parçasıdır. Mentorluk veya bilgi koçluğu gibi roller üstlenmek de *meslektaşlar arası işbirliği* boyutunun önemli bir parçasıdır. Deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere deneyimlerini aktarmaları öğretmenlerin mesleğe uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen liderlerin meslektaşlarına çeşitli

geribildirimler vermeleri karşılıklı öğrenmelerine ve ders uygulamalarının gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu boyutta öğretmen liderleri, eğitimde iş birliğini güçlendirerek hem meslektaşlarının gelişimine hem de öğrencilerin daha iyi bir öğrenme deneyimi yaşamasına katkıda bulunur. Okullarda güçlü bir dayanışma ortamı yaratmak, eğitim süreçlerini daha verimli hale getirmekte kritik bir rol oynamaktadır.

Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından ortaya konan öğretmen liderliğinin üç temel alt boyutu, öğretmen liderliğinin çok yönlü bir kavram olduğunu göstermektedir. Günümüzde öğretmen liderler, sadece ders anlatan bireyler olmaktan çıkmış, eğitim sisteminin iyileştirilmesi, öğretmenler arasında iş birliğinin güçlendirilmesi ve mesleki gelişimin teşvik edilmesi gibi konularda aktif olarak rol oynamaktadır. Bu üç boyutun güçlendirilmesi, eğitim sisteminin daha etkili ve sürdürülebilir hale gelmesine yardımcı olmaktadır.



III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu çalışma, Türkiye bağlamında öğretmen liderliği konusuna odaklanan akademik yayınları sistematik bir şekilde inceleyerek mevcut literatürü haritalamayı amaçlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda araştırmanın deseni kapsam taraması olarak seçilmiştir. Bu bölümün amacı, kapsam taraması sürecinde izlenen yöntemsel adımları sürecin şeffaflığını sağlayacak şekilde ayrıntılı biçimde açıklamaktır. Bu kapsamda ilk olarak, çalışmanın araştırma deseni açıklanarak tercih edilen yaklaşımının dayandığı kuramsal çerçeve tanıtılacaktır. Ardından, literatür tarama stratejileri, kullanılan veri tabanları, anahtar kelimeler ve yayınların seçiminde uygulanan dahil etme ve dışlama/eleme ölçütleri açıklanacaktır. Sonraki aşamada veri toplama süreçlerine ve elde edilen her bir veri için oluşturulan çizelgeye yer verilecektir. Daha sonra, verilerin nasıl yorumlandığı ve analiz edildiği ele alınacaktır. Son olarak, araştırmanın bazı sınırlılıkları açıklanacaktır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, Türkiye’de öğretmen liderliği alanında yapılmış araştırmalara bütüncül bir bakış sunmak, alanın kapsamını, yöntemsel yönelimlerini ve kavramsal odaklarını haritalandırmak amacıyla kapsam incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. İngilizce kaynaklarda “scope review”, “scoping review”, “scoping study” olarak ifade edilen (örn., Abraham vd., 2010; Duarte vd., 2020; Pham vd., 2014) bu araştırma deseni için Türkçe literatürde “kapsam derlemesi”, “kapsam incelemesi”, “kapsam belirleme derlemesi” gibi çeşitli ifadelerle rastlanmaktadır (örn., Akyıldız vd., 2020; Çor ve Soysal, 2023; Sarı, 2023). Bu bağlamda, mevcut çalışmada “kapsam incelemesi” ifadesi benimsenmiştir.

Uluslararası literatür incelendiğinde, kapsam incelemelerinin tanımlanmasına dair çok az girişim olduğu görülmektedir. Anderson ve diğerlerine göre (2008) kapsam incelemeleri, mevcut alan yazının bir “haritasını çıkarmak” olarak tanımlanmaktadır (s. 3). Genel anlamda, kapsam incelemeleri, bir araştırma alanındaki mevcut çalışmaları sistematik olarak derlemek için kullanılır. Bu tür çalışmalar, özellikle bir konudaki literatürün dağınık veya daha önce derinlemesine incelenmemiş olması durumlarında, bağımsız araştırmalar olarak yürütülebilir. Arksey ve O’Malley’ e (2005) göre kapsam incelemesi yapmanın dört amacı vardır (s. 21):

- Konuyla ilgili araştırma faaliyetlerinin kapsam, boyut ve doğasını incelemek,
- Tam bir sistematik inceleme gerçekleştirmenin gerekliliğini belirlemek,

- Araştırma bulgularını özetlemek ve yaymak ve
- Mevcut literatürdeki araştırma boşluklarını belirlemek.

Özellikle literatürün dağınık, sınırlı veya gelişmekte olduğu alanlarda, kapsam incelemeleri araştırmacılara literatürün doğası ve kapsamı hakkında bütüncül bir bakış sunma potansiyeline sahiptir.

Bu çalışmanın amacının, Türkiye’de öğretmen liderliği üzerine yapılmış akademik çalışmaları tematik, yöntemsel ve kuramsal açıdan inceleyerek alanın genel görünümünü ortaya koymak olması, kapsam incelemesi deseninin tercih edilmesini uygun ve gerekli kılmıştır. Öğretmen liderliği konusu Türkiye’de son yıllarda ilgi görmeye başlayan, ancak literatürü hâlen dağınık ve sistematik olmayan bir alandır. Bu nedenle, önceden belirlenmiş dar bir soruya yanıt aramaktan ziyade, literatürün yapısını tanımlamaya ve temel eğilimlerini ortaya koymaya yönelik bir yöntem ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda kapsam incelemesi, araştırmanın hem doğası hem de hedefleriyle örtüşen en uygun desen olarak değerlendirilmiştir.

Kapsam incelemeleri ilk bakışta sistematik derlemelerle (systematic reviews) benzerlik göstermektedir. Çünkü her iki yöntem de literatürdeki bilgileri toplamayı ve sentezlemeyi amaçlamaktadır. Ancak, sistematik derlemeler genellikle spesifik bir araştırma sorusunu cevaplamaya çalışırken kapsam incelemeleri belirli bir araştırma sorusu yerine daha geniş bir konu alanını keşfetmeyi hedeflemektedirler (McKinstry vd., 2014). Bu doğrultuda sistematik derlemeler peşinde oldukları araştırma sorusuna veya sorularına yanıt bulabilmek için titizlikle belirlenmiş kriterlere dayanarak uluslararası kanıtları sentezler. Oysa kapsam incelemelerinde bir konuya değinen literatürdeki mevcut çalışmalar geniş bir yelpazede incelenerek bu konu hakkında mevcut bilgi birikiminin kapsamı ve doğası hakkında bir anlayışa ulaşmak amaçlanmaktadır (Munn vd., 2018). Bu noktada, kapsam incelemeleri çalışma tasarımına bakılmaksızın ilgili tüm literatürün incelenmesi esasına dayanmaktadır (Arksey ve O’Malley, 2005). Bu nedenle, kapsam incelemelerinde farklı yöntem ve desenlerle yürütülen çalışmalardan faydalanılabilir. Bu yönleriyle, kapsam incelemelerinin sistematik derlemelere kıyasla daha esnek, yüzeysel ve kapsayıcı olduğu söylenebilir.

3.2. Kapsam İncelemesi Çerçevesi

Bu kapsam inceleme çalışmasında, Arksey ve O’Malley (2005) tarafından geliştirilen kapsam inceleme metodolojik çerçevesi kullanılacaktır. Bu bağlamda, Arksey ve O’Malley (2005) tarafından bir kapsam incelemesinde izlenecek adımlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Araştırma problemini belirlemek
- İlişkili çalışmaları belirlemek
- Çalışma seçimi
- Veri çizelgelerinin oluşturulması
- Bulguların harmanlanması, özetlenmesi ve raporlanması ve
- Konsültasyon (isteğe bağlı aşama)

Şimdi bu basamakların her biri sırasıyla açıklanarak mevcut çalışmada nasıl uygulandığı ortaya konacaktır.

3.2.1. Araştırma Probleminin Belirlenmesi

Arksey ve O'Malley'e (2005) göre tıpkı sistematik derlemelerde olduğu gibi kapsam incelemesi çalışmalarında da araştırma sorularının ve ilgili parametrelerin net bir şekilde tanımlanması, arama stratejilerini ve incelemenin kapsamını doğru bir şekilde yönlendirmek için kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırma ile, öğretmen liderliğine ilişkin Türkiye'de yayımlanmış ampirik makalelerin kapsamlı bir şekilde incelenmesi, öğretmen liderliği kavramının farklı tanımlarının anlaşılması ve öğretmen liderliğinin farklı yönlerinin daha derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, yürütülen kapsam incelemesine rehberlik eden temel araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir:

“Türkiye’de öğretmen liderliği üzerine yapılmış ampirik araştırmaların mevcut durumu nedir?”

Bu temel soruya yanıt ararken, aşağıdaki alt araştırma soruları çalışmaya yön vermektedir:

- Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine odaklanan çalışmaların genel karakteristik özellikleri nelerdir?
- Türkiye bağlamında öğretmen liderliği kavramı nasıl tanımlanmaktadır?
- Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine odaklanan çalışmaların amaçları nelerdir?
- Öğretmen liderliği kavramı Türkiye bağlamında hangi değişkenlerle ilişkilendirilmiştir?

3.2.2. İlişkili Çalışmaların Belirlenmesi

Kapsam inceleme çalışmalarında, araştırma sorusuna uygun çalışmaları seçmek amacıyla bazı stratejiler belirlenmelidir (Arksey ve O'Malley, 2005). Bu bağlamda, Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine odaklanan hakemli çalışmaların kapsamlı bir şekilde

incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, 2024 Haziran-Eylül aylarında dört farklı veri tabanında tarama yapılması planlanmıştır. Ancak 2024 yılına ait güncel çalışmalara ulaşabilmek amacıyla 2025 Ocak ayına kadar dört farklı veri tabanı üzerindeki taramalar devam etmiştir. Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin çalışmaların çoğuna ulaşabilmek için alanda kabul gören saygın veri tabanlarından Web of Science (WoS), Scopus, Education Resources Information Center (ERIC) ve Dergi Park bu tarama işlemi için uygun görülmüştür. Bu veri tabanları üzerinde ilk olarak “öğretmen liderliği,” “öğretmen lider,” “lider öğretmen,” “öğretmenin liderliği” anahtar kelimeleri kullanılarak Türkçe dilinde taramalar yapılmıştır. Ardından “teacher leadership,” “teacher leader,” “leader teacher,” “leadership by teacher” anahtar kelimeleri kullanılarak İngilizce dilinde taramalar yapılmıştır. Taramalar makale başlıkları, anahtar kelimeler ve özet kısımlarını üzerinde gerçekleştirilmiştir. WoS, Scopus ve ERIC veri tabanlarından elde edilen sonuçlar ayrıca konum olarak “Türkiye” ile sınırlandırılmıştır. Bu aramalar sonucunda toplam 1051 çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan taramalar ve elde edilen sonuçlar detaylı bir şekilde Ek 2’de açıklanmıştır. Ayrıca, her bir veri tabanından elde edilen sonuç sayıları Tablo 1’de sistematik biçimde sunulmuştur.

Tablo 1. Çeşitli Veri Tabanları Üzerinde Uygulanan Arama Kriterleri ve Ulaşılan Sonuç Sayıları

Veri Tabanı	Yayın Dili	Zaman Aralığı	Tarama Tarihi	Yayın Sayısı
Web of Science	Türkçe-İngilizce	Tüm yıllar	01.09.2024	389
SCOPUS	Türkçe-İngilizce	Tüm yıllar	01.09.2024	446
ERIC	İngilizce	Tüm yıllar	01.09.2024	129
Dergi Park	Türkçe-İngilizce	Tüm yıllar	01.09.2024	87
Toplam				1051

3.2.3. Çalışma Seçimi

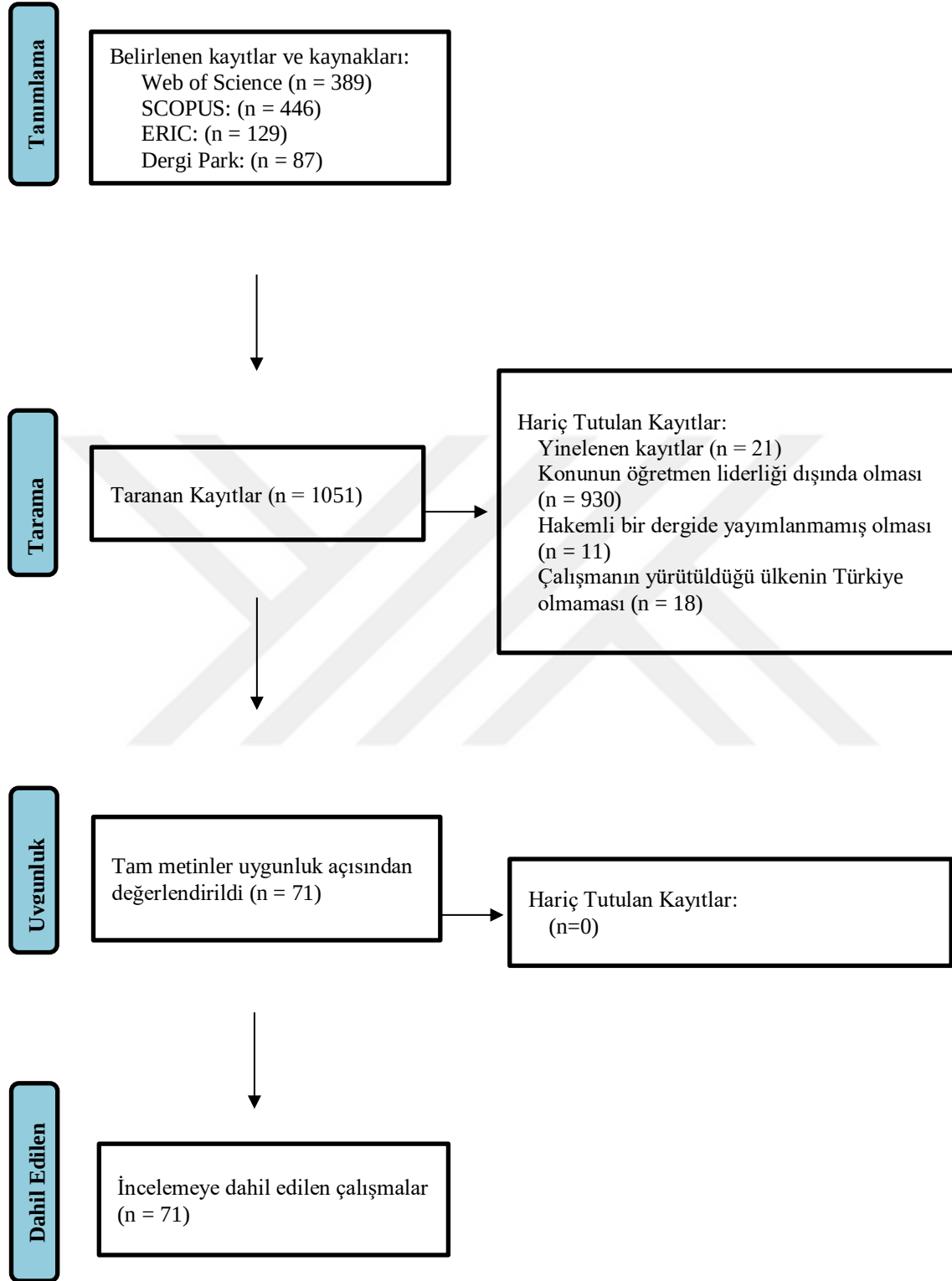
Tarama sonucunda ulaşılan 1051 tane sonuç içerisinde araştırmaya uygun olan çalışmaların seçilebilmesi için bir dizi dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir (Arksey ve O’Malley, 2005). Bu kriterlerin çeşitliliği, araştırma sorularına ilişkin en uygun verilere erişebilmek amacıyla oldukça önemlidir (Arksey ve O’Malley, 2005). Belirlenen ölçütler Tablo 2’de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 2. Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Ölçüt	Dahil Etme	Hariç Tutma
Dil	Türkçe ve İngilizce dillerinde yayınlanmış olması	Türkçe ve İngilizce dilleri haricindeki bir dilde yayınlanmış olması
Zaman Aralığı	Tüm yıllar	—
Çalışma Odağı	Açık şekilde öğretmen liderliği konusuna odaklanması	Açık şekilde öğretmen liderliği konusuna odaklanmaması
Çalışma Bağlamı	Türkiye bağlamında yapılmış olması	Türkiye bağlamında yapılmamış olması
Yayın Türü	Hakemli bir dergide yayınlanmış olması	Hakemli bir dergide yayınlanmış olması dışında diğer yayın türleri

Araştırma kapsamına dahil edilecek veya hariç tutulacak çalışmaların belirlenmesi amacıyla, Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) akış diyagramı protokolü kullanılmıştır (bkz. Şekil 1). Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler kullanılarak dört veri tabanında yapılan taramalar sonucunda toplam 1051 çalışmaya ulaşılmıştır. İlk olarak, bu çalışmalar arasından yinelenen (duplicates) 21 çalışma elenmiş ve geriye 1030 çalışma kalmıştır. Kalan 1030 çalışma başlık ve özet kısımlarına odaklanılarak dahil etme ve hariç tutma kriterleri kapsamında tekrardan taranmış ve araştırmanın amacıyla bağdaşmadığından 930 çalışma daha elenmiştir. Daha sonra kalan 100 çalışmadan 18'i Türkiye'de yürütülmemiş olmasından dolayı elenmiştir. Son olarak, kalan 82 çalışmadan 11'i hakemli bir dergide yayınlanmamış olmasından dolayı elenmiştir. Sonuç olarak, dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre yapılan değerlendirmelerinin ardından, Türkiye bağlamında 71 tane öğretmen liderliği konusunu ele alan çalışmaya ulaşılmıştır. Bu makalelerin 38'i Türkçe, 33'ü ise İngilizce dillerinde yazılmıştır. Şekil 1'de incelemeye dahil edilecek çalışmaların değerlendirme süreçlerine ilişkin veriler bulunmaktadır.

Şekil 1. PRISMA Akış Şeması



3.2.4. Veri Çizelgelerinin Oluşturulması

Kapsam inceleme çalışmalarında, çalışmaların bağlamını anlamayı kolaylaştırmak ve karşılaştırılabilir, tutarlı bilgiler sunmak son derece önemlidir (Arksey ve O'Malley, 2005). Bu bağlamda bu kapsam inceleme çalışmasında incelenen birincil araştırmalardan bilgi toplama ve analiz etme süreci, standartlaştırılmış bir çerçeve ve veri formu kullanılarak sistematik bir şekilde yapılmıştır.

Seçilen her bir makale için yazarlar, yayın yılı, dergi adı, cilt numarası, sayı, sayfa numaraları gibi verileri içeren çizelge oluşturulmuştur. Bu veriler, sınıflandırılmış şekilde sunulmuştur (bkz. Ek 1).

3.2.5. Bulguların Harmanlanması, Özetlenmesi ve Raporlaştırılması

3.2.5.1. Verilerin Özetlenmesi ve Yorumlanması

Arksey ve O'Malley'e (2005) göre, bulguların harmanlanması, özetlenmesi ve raporlaştırılması, kapsamlı bir inceleme sürecinde elde edilen verilerin bir araya getirilmesi, özetlenmesi ve sonrasında raporlaştırılması anlamına gelir. İlk olarak, farklı çalışmalardan elde edilen bulgular benzerlikler ve farklılıklar göz önünde bulundurularak harmanlanır. Bu, çeşitli araştırmalardaki sonuçların birleştirilmesi ve önemli temaların vurgulanması aşamasıdır. Ardından, bu bulgular kısaca özetlenir; yani, çalışmaların ana sonuçları ve çıkarımları daha kısa ve anlaşılır bir biçimde sunulur. Son olarak, elde edilen bulgular bir rapor haline getirilir. Bu rapor, araştırmanın amacı, kapsamı, metodolojisi ve ana bulguları hakkında ayrıntılı bilgi verir; ayrıca araştırmacıların yorumları ve çıkarımlarını içerir. Bu süreç, verilerin şeffaf, düzenli ve erişilebilir bir şekilde sunulmasını sağlar.

3.2.5.2. Veri Analizi

Arksey ve O'Malley' e (2005) göre, bulguların harmanlanması, özetlenmesi ve raporlaştırılması sürecine ek olarak, analiz kısmı da oldukça önemlidir. Analiz, toplanan verilerin anlamlı bir şekilde incelenmesi ve yorumlanması aşamasıdır. Bu aşamada, literatürden elde edilen bulgular sistematik bir şekilde gözden geçirilir, veriler arasında ilişkiler ve desenler belirlenir. Çalışmaların içeriği, yöntemleri, sonuçları ve etkililikleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar değerlendirilir. Analiz, aynı zamanda hangi araştırma alanlarının daha fazla dikkat gerektirdiğini ve hangi alanlarda boşluklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu aşama, elde edilen verilerin anlamını derinlemesine inceleyerek, literatürün

genel yapısını anlamamıza ve gelecekteki araştırmalar için önerilerde bulunmamıza olanak tanımaktadır. Analiz, bulguların yalnızca özetlenmesi değil, aynı zamanda elde edilen verilerin özünün anlaşılması ve yorumlanması, aynı zamanda literatürün daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesi sürecidir (Patton, 2014). Bu süreç, yapılan incelemenin kalitesini artırarak, literatüre anlamlı katkılar sağlamayı amaçlar.

Bu bağlamda, bu kapsam inceleme çalışmasında, araştırma sorularına yönelik bulguların analizinde temel nitel içerik analizi ve betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Temel nitel içerik analizi, nitel verilerin sistematik bir şekilde tanımlanması ve anlamlandırılması amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Schreier, 2012). Bu yöntem, genellikle elde edilen verilerin nicelleştirme/sayısallaştırma süreci olarak ifade edilmektedir (Alanka, 2024). Bu kapsam inceleme çalışmasında yer alan araştırmalar, anahtar kelimeler ve kriterler doğrultusunda yapılmıştır. Birden fazla veri tabanından faydalandığı için tekrar eden çalışmalar veri setinden çıkartılmıştır. Elde edilen tüm veriler her araştırma sorusu için ayrı ayrı Excel programına aktarılmıştır ve çeşitli tablolamalar eşliğinde analizler yapılmıştır. Daha sonra her bir araştırma sorusuna ilişkin veriler -örneğin, yıllara göre sıklık tablosu, katılımcı dağılım grafiği, incelenen çalışmalarda kullanılan yöntem ve desenlerin yüzde oranları- gibi bulgular için nicel veri çözümlemeleri yapılmıştır. Bu doğrultuda, her bir araştırma sorusuna ilişkin veriler çeşitli grafik ve tablolar eşliğinde frekans ve yüzde değerleriyle sunulmuştur.

3.2.6. Konsültasyon

Arksey ve O'Malley'e (2005) göre konsültasyon aşaması, kapsam inceleme çalışmalarının araştırma sürecinde, araştırmanın kapsamı, içeriği ve bulguları hakkında paydaşlardan, uzmanlardan veya uygulayıcılardan geri bildirim almak amacıyla gerçekleştirilen bir aşamadır. Bu aşama, araştırmanın başlangıcından veya literatür taramasından sonra ek bir veri toplama ve analiz süreci olarak uygulanabilir. Ancak kapsam inceleme çalışmalarında konsültasyon aşaması isteğe bağlı bir aşamadır.

Bu kapsam inceleme çalışmasının araştırma sürecinde bu aşama kullanılmamıştır. Çünkü araştırma kapsamında dört veri tabanından yapılan kapsamlı taramalar sonucunda araştırma sorularına cevap verebilecek nitelikte yeterli sayıda veri elde edilmiştir. Bu durumda, başka bir uzman görüşüne ihtiyaç duyulmadan araştırmanın amacına ulaşılabileceği öngörülmüştür.

3.3. Sınırlılıklar

Araştırma bulguları gelecekte yapılacak araştırmalar için yol gösterici niteliğinde olsa da araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur:

- Araştırma kapsamında sadece dört veri tabanından taramalar yapılmış ve bu veri tabanlarında bulunan hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler incelenmiştir. Öğretmen liderliğine ilişkin Türkiye’deki tez, kitap bölümü gibi hakemli dergilerde yayımlanmamış çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir.
- Araştırma kapsamında yapılan analizler, 2025 yılına kadar yayımlanmış çalışmalarla sınırlıdır. Gelecekte yapılacak olan yeni çalışmaların farklı sonuçlar doğurabileceği unutulmamalıdır.
- Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların bir kısmında Türkiye’nin neresinde yapıldığına dair bilgiler bulunmamaktadır. Bu yüzden bölgesel karşılaştırmalar tam anlamıyla yapılamamıştır.
- Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda katılımcıların çoğunluğunun öğretmenler olduğu gözlemlenmiştir. Bu yüzden diğer paydaşlar olan yöneticiler, öğrenciler ve velilerin öğretmen liderliğine ilişkin bakış açıları daha sınırlıdır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu çalışmada, Türkiye bağlamında öğretmen liderliği konusuna odaklanan akademik literatürün kapsamlı bir incelemesi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın temel bulguları, çalışmada ele alınan araştırma sorularına paralel bir şekilde sunulmuştur. Bu kapsamda, Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine odaklanan çalışmaların:

- Genel karakteristiklerinin neler olduğu,
- Bu çalışmalarda öğretmen liderliğinin nasıl tanımlandığı,
- Bu çalışmaların amaçlarının neler olduğu ve
- Öğretmen liderliği kavramının Türkiye bağlamında daha çok hangi değişkenlerle ilişkilendirildiği

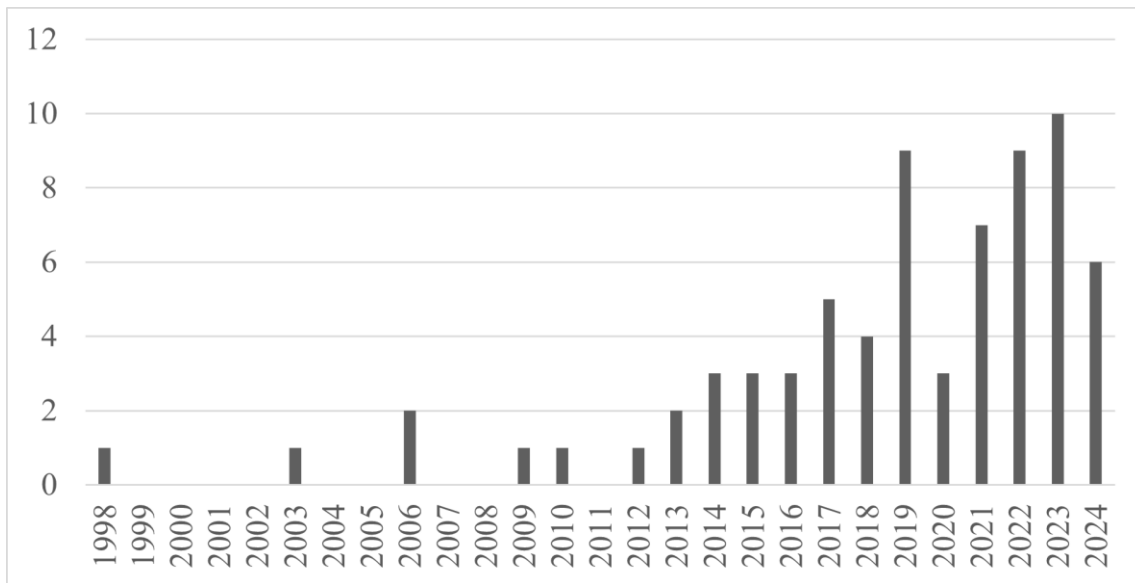
ayrıntılı olarak incelenmiş; elde edilen tüm bulgular çeşitli grafik ve tablolarla desteklenerek sunulmuştur.

4.1. Literatürün Genel Karakteristikleri

Birinci araştırma sorusuna odaklanan bu bölüm, Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine odaklanan çalışmaların genel karakteristik özelliklerini incelemektedir. Bu kapsamda, mevcut araştırmada incelenen makalelerin yayımlandığı yıllar, kullanılan yöntem ve desenler, bölgelere göre dağılımları, katılımcı profilleri, çalışmaların gerçekleştirildiği okul seviyeleri, kullanılan örnekleme yöntemlerinin dağılımları ve veri toplama araçlarının dağılımları çeşitli tablo ve grafiklerle sunulmaktadır.

Bu bulguların ilki, öğretmen liderliği çalışmalarının zaman içinde nasıl bir eğilim sergilediğine odaklanmaktadır. Grafik 1’de paylaşılan veriler, bu konuda yapılan çalışmaların yıllar içinde değişen yoğunluğunu ortaya koymaktadır.

Grafik 1. İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı



Buna göre yapılan ilk çalışmanın Bakioğlu tarafından 1998 yılında yayınlandığı görülmektedir. Ancak takip eden yıllarda bu alandaki yayınların 2012 yılına kadar düzensiz bir seyir izlediği dikkat çekmektedir. Örneğin, 1999-2002 yılları arasında herhangi bir çalışma bulunmazken, 2003 yılında yine tek bir çalışma yapılmış (Deniz ve Hasançebioğlu, 2003), 2006 yılında ise iki çalışma yayımlanmıştır (Can, 2006a; Can, 2006b). 2009 ve 2010 yıllarında birer (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Can, 2009), 2012 yılında ise yine tek bir çalışma gerçekleştirilmiştir (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Bu dönemlerde öğretmen liderliğine yönelik araştırmaların seyrek olduğu görülmektedir. Ancak 2012 sonrasında, her yıl düzenli olarak bu alanda çalışmaların yayımlandığı ve özellikle son yıllarda çalışma sayısında göreceli bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Bu artış, özellikle 2019-2024 yılları arasında daha da belirginleşmiş ve incelenen dönemin en yüksek sayılarına ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmen liderliği konusunun yavaş da olsa giderek daha fazla araştırılmaya başlandığını ve bu alanda gelecekte daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılabileceğine işaret etmektedir.

İkinci bulgu olarak, çalışmaların kullanılan yöntem ve desene göre dağılımları incelendiğinde, 47 çalışmanın nicel, 22 çalışmanın ise nitel yöntemi tercih ettiği görülmektedir (bkz. Tablo 3). Ayrıca bir çalışmada karma yöntem tercih edilirken, bir çalışmanın da teorik bir eser olduğu göze çarpmaktadır. Nicel çalışmalar içerisinde en çok tercih edilen desen ise 26 çalışmada kullanılan “ilişkisel tarama” desendir. Ölçek Geliştirme (n=6), Kesitsel Araştırma (n=4) ve Deneysel Araştırma (n=2) nicel çalışmalarda diğer sık tercih edilen desenler arasında yer almaktadır. Tablo 3’te paylaşılan veriler, bu konuda yapılan çalışmalarda hangi yöntem ve desenlerin kullanıldığına ilişkin bilgileri ortaya koymaktadır.

Tablo 3. İncelenen Çalışmaların Kullanılan Yöntem ve Desene Göre Dağılımları

Nicel Desenler (n=47)	Nitel Desenler (n=22)	Diğer (n=2)
İlişkisel Tarama (n=26)	Fenomenolojik (n=11)	Karma Yöntem (n=1)
Ölçek Geliştirme (n=6)	Durum Çalışması (n=3)	Teorik çalışma (n=1)
Kesitsel Araştırma (n=4)	Doküman İncelemesi (n=2)	
Deneysel Araştırma (n=2)	Literatür Taraması ve Görüşme (n=2)	
Tarama (n=2)	Meta-Sentez (n=1)	
Tanımlayıcı Model (n=2)	Etnografik (n=1)	
Yarı Deneysel (n=2)	Eylem Araştırması (n=1)	
Nedensel Karşılaştırılmalı (n=1)	Kategorik Çözümleme ve Betimsel İçerik Analizi (n=1)	
Meta-Analiz (n=1)		
Kültürlerarası Araştırma ve Meta-Analiz (n=1)		

Nitel araştırmalarda ise en çok fenomenoloji (n=11)¹ deseninin tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanında durum çalışması (n=3) ve doküman incelemesi (n=2) desenleri görece sık tercih edilen desenlerdendir. Dikkat çeken bir diğer bulgu da son yıllarda yapılan çalışmalarda meta-sentez ve meta-analiz gibi sistematik literatür incelemelerine yönelimin başlamasıdır.

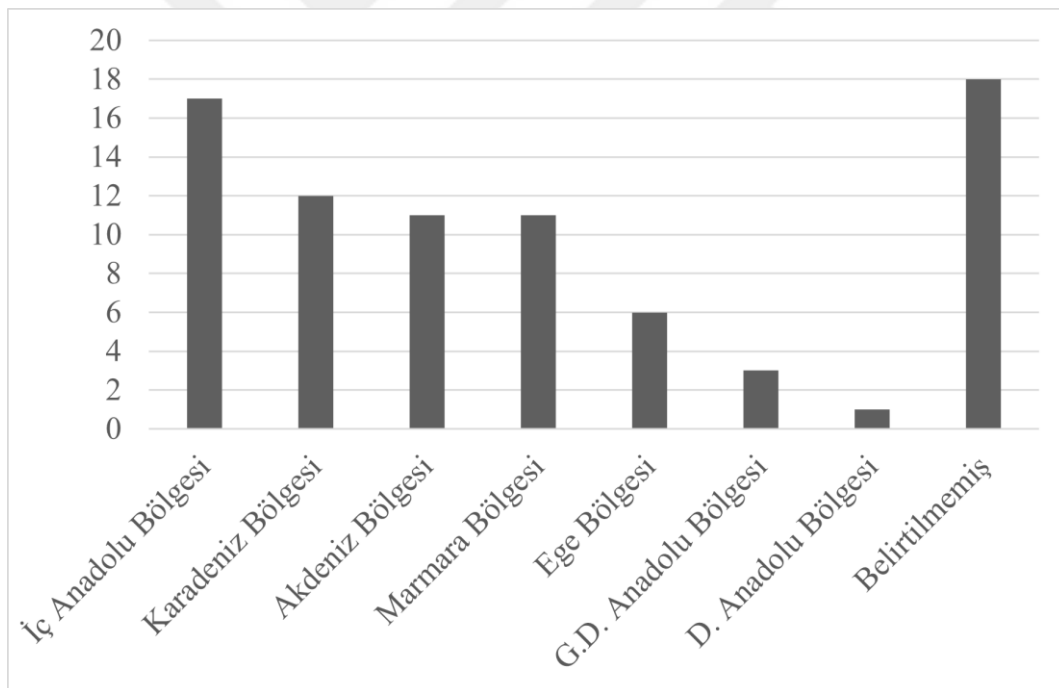
Bu çalışmalara ek olarak iki farklı desenin bir arada kullanılarak yürütüldüğü çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlara nicel araştırma yöntemlerinden hem kültürlerarası araştırma deseninin hem de meta-analiz deseninin kullanıldığı bir çalışma (Uysal ve Sarier, 2019); diğer yandan nitel araştırma yöntemlerinden hem literatür taramasının hem görüşme deseninin kullanıldığı iki çalışma (Can, 2006a; Can, 2009) ve hem kategorik çözümleme hem de betimsel içerik analizinin kullanıldığı bir çalışma (Koşar vd., 2017) örnek olarak verilebilir. Ayrıca bir teorik çalışma (Bakioğlu, 1998) ve bir karma yöntemle yapılmış çalışma da (Beycioğlu ve Aslan, 2012) literatürde yer alan çalışmalardır.

Genel karakteristiklere dair bulguların üçüncüsü, incelenen çalışmaların yapıldıkları bölgelere göre nasıl bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (bkz. Grafik 2). Çalışmaların

¹ Bu 10 çalışmaya ek olarak bir çalışmada da fenomenoloji ve doküman inceleme desenleri birlikte kullanılmıştır (Balcı ve Denkcı Akkaş, 2022).

bölgesel dağılımı incelendiğinde, İç Anadolu Bölgesinin 17 çalışmayla (örn., Kıranlı, 2013; Kurt, 2016), Karadeniz Bölgesinin 12 çalışmayla (örn., Kasapoğlu ve Karaca, 2021; Kılınç vd., 2015) ve Akdeniz Bölgesinin 11 çalışmayla (örn., Dağlı ve Kalkan, 2021; Şekerci ve Yörük, 2020) öğretmen liderliği araştırmalarında ön plana çıktıkları görülmektedir. Bu üç bölge, çalışmaların yoğunlaştığı alanlar olarak dikkat çekmektedir. Bununla beraber Marmara Bölgesi 11 çalışmayla (örn., Deniz ve Hasaıçebiöğlu, 2003; Kesti ve Töre, 2023), Ege Bölgesi altı çalışmayla (örn., Alnakhala ve Şahin Fırat, 2024; Tosun ve Bozkurt Bostancı, 2024), Güney Doğu Anadolu Bölgesi üç çalışmayla (örn., Ustaöğlu ve Tekin Bozkurt, 2022b), ve Doğu Anadolu Bölgesi bir çalışmayla (Erdoğan, 2023) öğretmen liderliği araştırmalarına katkıda bulunmaktadır. Son olarak, 18 çalışmada verilerin toplandığı yere ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Grafik 2’de paylaşılan veriler, incelenen çalışmaların hangi bölgelerde yürütüldüğüne ilişkin bilgiler ortaya koymaktadır.

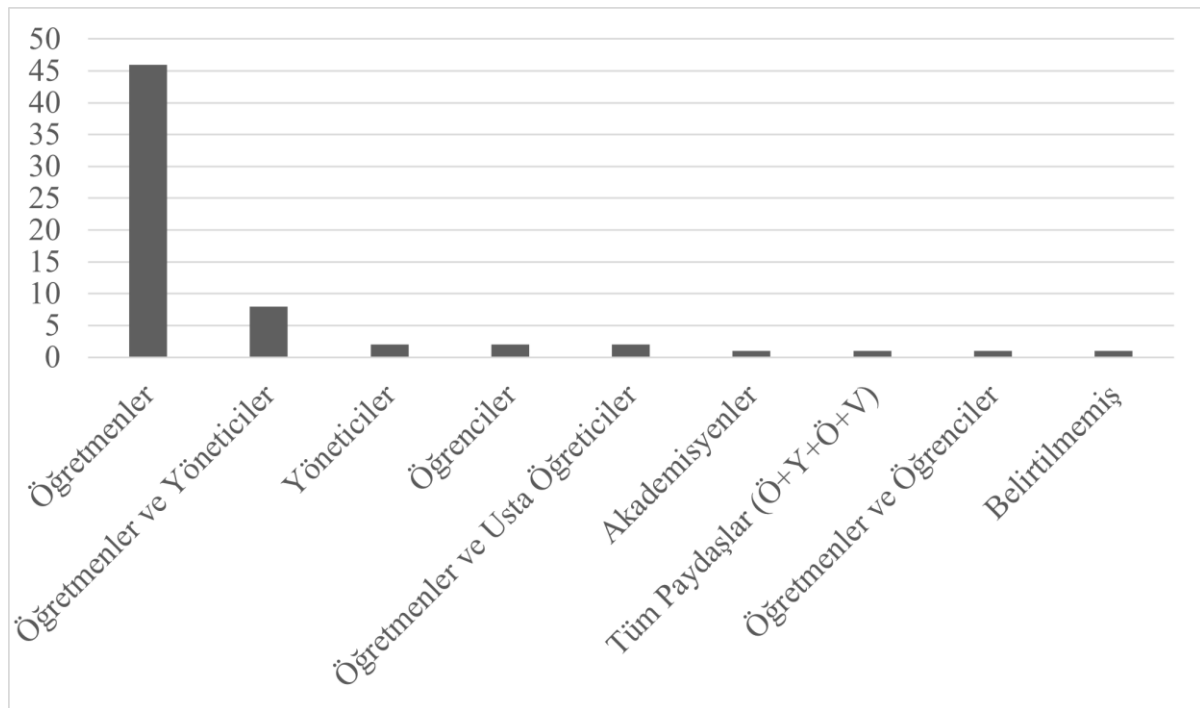
Grafik 2. İncelenen Çalışmaların Bölgelere Göre Dağılımları



Çalışmaların bölgesel dağılımlarına ek olarak, iller bazında daha ayrıntılı bir inceleme yapılmıştır. Bu bağlamda dokuz çalışmayla İstanbul (örn., Göğüş ve Yetke, 2014; Tetik ve Özkan, 2024) ve sekiz çalışmayla Ankara (örn., Çetinkaya ve Arastaman, 2024; Kurt, 2016) illerinde öğretmen liderliğine ilişkin çalışmaların öne çıktığı ifade edilebilir. Bununla beraber altı çalışmayla Antalya ilinin (örn., Şekerci ve Karataş, 2019a; Şekerci ve Yörük, 2020), dört çalışmayla Kastamonu ilinin (örn., Kılınç vd., 2015; Savaş, 2019) ve üç çalışmayla Hatay ilinin (örn., Beycioğlu ve Aslan, 2010; Beycioğlu ve Aslan, 2012) ve yine üç çalışmayla da

Gaziantep ilinin (örn., Kara ve Bozkurt, 2022; Ustaoglu Sevgili ve Tekin Bozkurt, 2022b) öğretmen liderliğine ilişkin çalışmalara katkıda bulunduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, İzmir (Alnakhala ve Fırat, 2024; Daşcı Sönmez vd., 2024) ve Eskişehir (Kıranlı, 2013; Korkmaz ve Özen, 2019) gibi illerin ikiye çalışmayla; Amasya (Cemaloğlu ve Duran, 2018), Sivas (Yiğit vd., 2013) ve Bolu (Yılmaz ve Cerit, 2023) gibi illerin de birer çalışmayla öğretmen liderliğine ilişkin literatüre katkıda bulundukları görülmektedir.

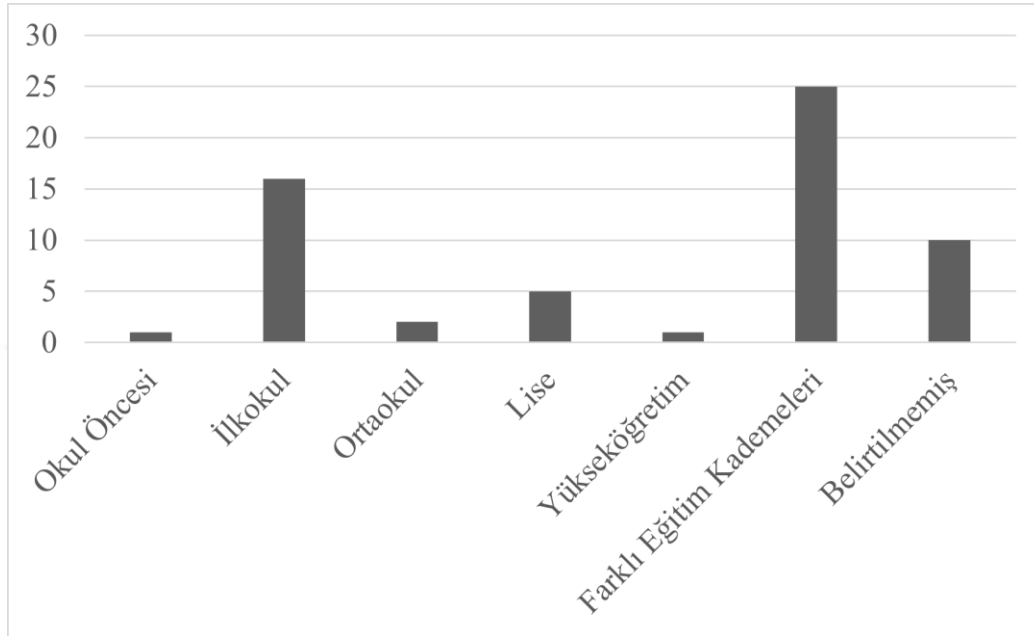
Grafik 3. İncelenen Çalışmalardaki Katılımcıların Dağılımları



Bulguların dördüncüsü, öğretmen liderliği çalışmalarındaki katılımcıların kimler olduğuna ve nasıl bir dağılım gösterdiğine odaklanmaktadır. Bu çalışmalar verilerin toplandığı gruplar açısından incelendiğinde (bkz. Grafik 3), öğretmen liderliği ile ilgili çalışmalarda en çok öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldığı açıkça görülmektedir. Bu bağlamda 71 çalışmanın 46'sında öğretmenlerin (örn., Hoşgörür ve Yorulmaz, 2015; Korkmaz ve Özen, 2019; Tosun ve Bozkurt Bostancı, 2024), ikisinde okul yöneticilerinin (Savaş, 2019; Şekerci ve Yörük, 2020), geri kalan üç çalışmanın ikisinde öğrencilerin (örn., Göğüş ve Yetke, 2014; Yılmaz ve Jafarova, 2022) ve birinde ise akademisyenlerin (Balcı ve Denkci Akkaş, 2022), katılımcı olarak yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında 12 çalışmada birden fazla gruptan veri toplanmıştır. Bu bağlamda sekiz çalışmada öğretmen ve yöneticilerin (örn., Ayvalı ve Koşar, 2021; Beycioğlu ve Aslan, 2010), ikisinde öğretmen ve usta öğreticilerin (Şekerci ve Karataş, 2019c; Şekerci ve Karataş, 2020), birinde öğrenci ve öğretmenlerin (Akbulut ve Öncü, 2021) ve birinde yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve

velilerin (Cemaloğlu ve Duran, 2018) birlikte katılımcı olarak yer aldığı görülmektedir. Grafik 3'te paylaşılan veriler, incelenen çalışmalardaki katılımcıların dağılımına ilişkin bilgileri ortaya koymaktadır.

Grafik 4. İncelenen Çalışmalardaki Katılımcıların Okul Kademelerine Göre Dağılımları

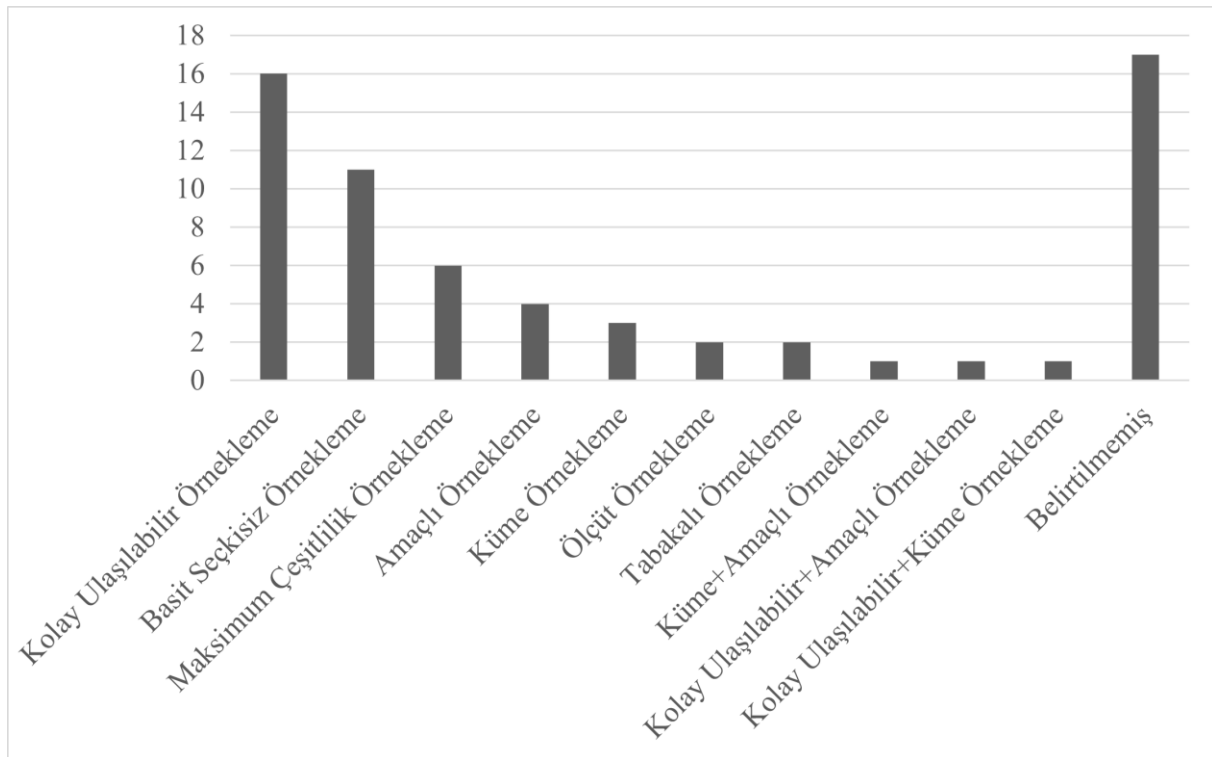


Bulguların beşincisi, öğretmen liderliği çalışmalarındaki katılımcıların hangi okul seviyelerinde yer aldıklarına ilişkin dağılımın gösterilmesidir (bkz. Grafik 4). Araştırmaların yapıldığı okul düzeyleri incelendiğinde, büyük oranda çalışmaların ilköğretim düzeyindeki okullarda gerçekleştirilmiş olması, öğretmen liderliği konusunun ağırlıklı olarak bu seviyelerde ele alındığını göstermektedir. İncelenen 71 çalışmadan 16'sında sadece ilköğretim seviyesindeki okullardan (örn., Kılınç, 2014; Yıldırım ve Özen, 2018;), beşinde sadece lise seviyesindeki okullardan (örn., Akıncı ve Ekşi, 2017; Araşkal ve Kılınç, 2019) ve ikisinde ise sadece ortaokul seviyesindeki okullardan (Dağlı ve Kalkan, 2021; Gülbahar, 2017; Kurt, 2016) veri toplandığı görülmektedir. Bununla beraber bir çalışmada bir okul öncesi kurumundan (Akyürek ve Özdemir, 2021) ve bir çalışmada ise bir yükseköğretim kurumundan (Balcı ve Denkcı Akkaş, 2022) verilerin toplandığı görülmektedir. Grafik 4'te paylaşılan veriler, incelenen çalışmalardaki katılımcıların hangi okul kademelerinde bulunduklarına ilişkin dağılımı ortaya koymaktadır.

Bu konuda belirtilmesi gereken bir diğer husus ise 17 çalışmada farklı seviyelerdeki okullardan birlikte verilerin toplanmış olmasıdır. Örneğin dokuz çalışmada hem ilköğretim hem de ortaokul seviyelerinden (örn., Can, 2006b; Çayak ve Çetin, 2016), iki çalışmada hem ortaokul hem lise seviyelerinden (Cemaloğlu ve Duran, 2018; Yılmaz ve Jafarova, 2022), beş

çalışmada ise hem ilköğretim hem ortaokul hem de lise seviyelerinden (örn., Cansoy ve Parlar, 2018; Gümüş vd., 2022) ve bir çalışmada ise ilköğretim, ortaokul, lise ve meslek lisesi kurumlarından (Hoşgörür ve Yorulmaz, 2015) veri toplanmıştır. 25 çalışmada ise biri tüm eğitim kademelerinden olmak üzere açıkça belirtilmeyen farklı seviyelerdeki eğitim kademelerinden (örn., Gülmez, 2022; Kasapoğlu ve Karaca, 2021) veri toplandığı görülmektedir. Son olarak, 10 çalışmada ise hangi eğitim seviyesinde yapıldıklarına dair bir bilgiye rastlanmamıştır (örn., Erdoğan, 2023; Şekerci ve Yörük, 2020).

Grafik 5. İncelenen Çalışmaların Kullanılan Örnekleme Yöntemlerine Göre Dağılımları

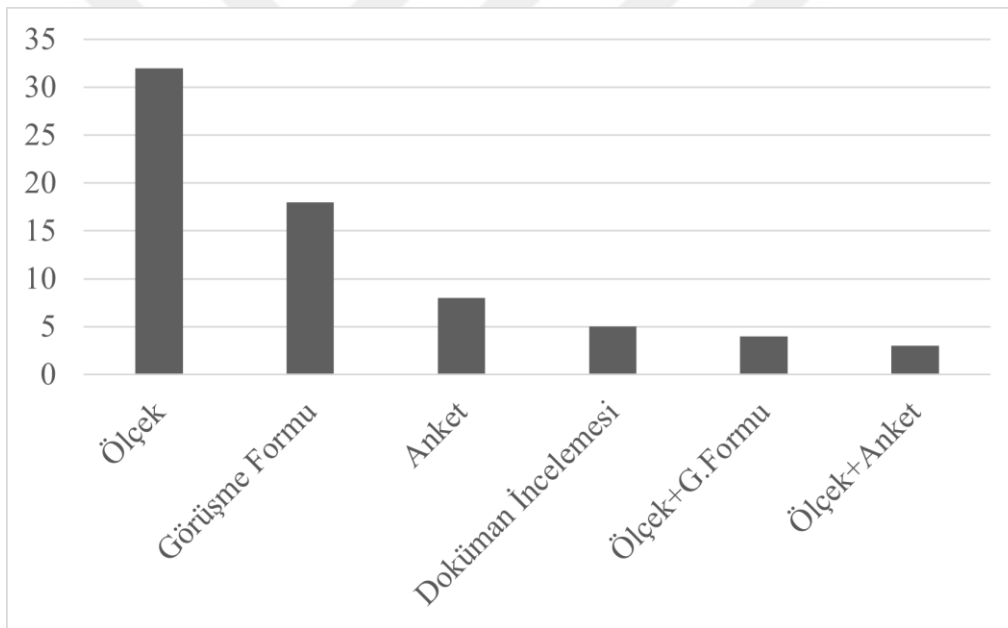


Bulguların altıncısı, incelenen çalışmaların kullanılan örnekleme yöntemlerine göre nasıl bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (bkz. Grafik 5). Çalışmaların kullanılan örnekleme yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde 16 çalışmayla (örn., Tosun ve Bozkurt Bostancı, 2024; Yenipınar ve Yıldırım, 2022) kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin araştırmalarda daha sık tercih edildiği görülmektedir. Buna ek olarak 11 çalışmayla (örn., Akıncı ve Ekşi, 2017; Akyürek ve Özdemir, 2021) basit seçkisiz örnekleme yönteminin, altı çalışmayla (örn., Ayvalı ve Koşar, 2021; Cemaloğlu ve Duran, 2018) maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin, dört çalışmayla amaçlı örnekleme yönteminin (örn., Araşkal ve Kılınç, 2019; Çetinkaya ve Arastaman, 2023), üç çalışmayla küme örnekleme yönteminin (örn., Yılmaz vd., 2017; Yılmaz ve Jafarova, 2022), ikişer çalışmayla tabakalı örnekleme yönteminin (Ağırman ve Ercoşkun, 2017; Aslan vd., 2019) ve ölçüt

örnekleme yönteminin (Çetin ve Özalp, 2019; Çetinkaya ve Arastaman, 2024) öğretmen liderliğine ilişkin araştırmalarda tercih edilen diğer örnekleme yöntemleri olduğu görülmektedir.

Ayrıca bir çalışmada hem kolay ulaşılabilir hem amaçlı örnekleme yönteminin (Balyer, 2016), bir çalışmada hem küme hem amaçlı örnekleme yönteminin (Beycioğlu ve Aslan, 2012) ve bir çalışmada ise hem küme hem de kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemlerinin (Korkmaz ve Özen, 2019) öğretmen liderliğine ilişkin çalışmalarda tercih edildiği görülmektedir. Son olarak, 17 çalışmada ise hangi örnekleme yönteminin kullanıldığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. (örn., Şekerci ve Karataş, 2020; Yılmaz ve Cerit, 2023). Grafik 5’de paylaşılan veriler, incelenen çalışmalarda hangi örnekleme yöntemlerinin kullanıldığına ilişkin dağılımı ortaya koymaktadır.

Grafik 6. İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımları



Çalışmaların genel karakteristiklerine dair bulguların yedincisi ve sonuncusu, incelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının nasıl bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (bkz. Grafik 6). Çalışmaların kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımları incelendiğinde 32 çalışmayla ölçeklerin (örn., Bolat, 2023b; Cansoy ve Parlar, 2018) ve 18 çalışmayla görüşme formlarının (örn., Araşkal ve Kılınç, 2019; Ayvalı ve Koşar, 2021) öğretmen liderliğine ilişkin araştırmalarda sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Bunlara ek olarak sekiz çalışmayla anketlerin (örn., Can, 2009; Gümüş vd., 2022) ve beş çalışmayla doküman incelemelerinin (örn., Ustaoglu Sevgili ve Tekin Bozkurt, 2022b; Uysal ve Sarier, 2019) de araştırmalarda sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca dört çalışmada hem

ölçek hem de görüşme formunun (örn., Beycioğlu ve Aslan, 2012; İnanır ve Kavgacı, 2023), üç çalışmada hem anket hem de ölçeğin (Kılınç, 2014; Kılınç vd., 2015; Yenipınar ve Yıldırım, 2022) birlikte kullanıldığı görülmektedir².

4.2. Türkiye Bağlamında Öğretmen Liderliği Kavramının Tanımlanmasına Yönelik Bulgular

Bilimsel araştırmalarda kavramların tanımlanması, araştırmaların kapsamını belirleyen kritik bir adımdır. Çalışmanın bu bölümündeki amaç, öğretmen liderliği gibi çok boyutlu bir kavramın nasıl tanımlandığını ve bu kavramın araştırmalarda nasıl ele alındığını belirlemektir.

Bu çalışmada incelenen 71 makalenin bazıları öğretmen liderliği kavramını tanımlarken mevcut uluslararası literatürdeki tanımlara referans verirken (örn. Katzenmeyer ve Moller, 2009; York-Barr ve Duke, 2004) bazıları ise Türkiye bağlamına özgü yeni tanımlamalar geliştirmiştir. Özellikle Beycioğlu ve Aslan'ın (2010) geliştirdiği kuramsal model, Türkiye'de öğretmen liderliği tanımlamalarında yaygın olarak kullanılan bir çerçeve sunmaktadır. Öğretmen liderliğini *kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve meslektaşlar arası iş birliği* olmak üzere üç ana boyuta ayıran bu model, buradaki analizlerin de kuramsal çerçevesini oluşturmuştur. Buna göre öğretmen liderliği kavramına yönelik tanımlar tündengelimli olarak Beycioğlu ve Aslan'ın (2010) modeliyle ilişkilendirilmiştir (bkz. Tablo 4).

İncelenen 71 çalışmanın 68'inde öğretmen liderliğine dair tanımlara yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmaların 30'unda öğretmen liderliği giriş bölümünde kısaca tanımlanırken (örn., Akyürek ve Özdemir, 2021; Gülbahar, 2017), 38 çalışmada ise ayrı bir teorik/kavramsal çerçeve başlığı altında daha detaylı olarak ele alındığı gözlemlenmiştir (örn., Araşkal ve Kılınç, 2019; Daşcı Sönmez vd., 2024). Yapılan analizler sonucunda, bu tanımlar Beycioğlu ve Aslan'ın (2010) modelinde yer alan kategorilere ayrılarak bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

² Bakioğlu'nun (1998) çalışması "teorik çalışma" olduğu için herhangi bir veri toplama söz konusu değildir.

Tablo 4. Öğretmen Liderliği Tanımlarında Yer Alan Boyutlar ve Frekansları

BOYUTLAR	ALT BOYUTLAR	ÖRNEK ALINTI	FREKANS
Kurumsal Gelişim	Liderlik ve Karar Alma	“... liderlik ve karar alma süreçlerinde etkin, sorumluluk alabilen ve yönetsel roller sergileyen...” (Kılınç, 2023; Wynne, 2002)	63
	Yenilikçilik ve Değişim Yönetimi	“...eğitimde yenilikçi, değişime açık, ve okul kaynaklarını etkin yönetebilen...” (Harris ve Jones, 2019; Lieberman, 1988)	54
	Okul Kültürü ve İşbirliği	“...okul kültürünü güçlendiren ve işbirliğini teşvik eden...” (Harrison ve Killion, 2007; Shen vd., 2020)	55
Mesleki Gelişim	Öğretimsel Yetkinlik ve Sürekli Gelişim	“...öğrenci odaklı, öğretim süreçlerini geliştiren ve sürekli öğrenmeye açık...” (Wenner ve Campbell, 2017; York Barr ve Duke, 2004)	55
	Mesleki Yeterlik ve Sorumluluk	“...öğretim liderliği yapan, branşında fark yaratabilen ve alanında uzman kişilerdir...” (Silva vd., 2000; York Barr ve Duke, 2004)	58
	Rehberlik ve Öğrenci Destekçiliği	“...öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini destekleyen, okula aidiyet duygularını geliştiren ve araştırmacı kişiler...” (Leithwood, 2003; York Barr ve Duke, 2004)	31
Meslektaşlar Arası İşbirliği	İşbirlikçi İletişim ve Destek	“...meslektaşlarıyla kaliteli iletişim kurabilen ve onların sevgisini ve güvenini kazanmış kişiler...” (Harris, 2005; Harris ve Lambert, 2003)	53
	Mesleki Paylaşım ve Dayanışma	“...uzmanlığını diğer öğretmenlerle paylaşabilen ve karşılıklı öğrenmeye önem veren...” (Harris, 2005; Harris ve Muijs, 2005)	32
	Liderlik ve Sorumluluk Roller	“...bilgi koçu, mentorluk gibi roller üstlenebilen, yeni öğretmenlere rehberlik eden ve meslektaşlarını değişime teşvik eden kişiler...” (Harrison ve Killion, 2007; Lieberman, 1992; Wynne, 2002)	53
	Profesyonel Gelişim ve Yenilikçilik	“...meslektaşlarının profesyonel gelişimi için fırsatlar yakalayan, meslektaşlarına kaynak sağlayabilen ve okul üyeleri için iletişim kanalları oluşturabilen kişiler...” (Bakioğlu, 1998; Harris ve Muijs, 2005; Murphy, 2005)	50

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere, öğretmen liderliğine dair tanımların modelde yer alan üç ana boyut altında toplandığı görülmektedir. Bu boyutlar yakından incelendiğinde de her birinin çeşitli alt boyutları olduğu anlaşılmaktadır. Şimdi bu tanımları daha yakından incelemeye çalışacağız.

4.2.1. Kurumsal Gelişim

Öğretmen liderliği tanımlarında karşılaşılan ana boyutların başında “*kurumsal gelişim*” gelmektedir. İncelenen çalışmalarda bu boyut ile vurgulanan, öğretmen liderlerinin yalnızca sınıf içindeki öğretim süreçleriyle ilgilenmenin ötesinde, okul genelindeki karar alma mekanizmalarına, yenilikçi uygulamalara ve okul kültürünün geliştirilmesine nasıl katkı sunduklarına işaret etmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmen liderliği tanımlanırken öğretmenlerin sadece kendi sınıflarındaki öğretim faaliyetlerine odaklanmayı bırakıp kurumun tamamını ilgilendiren yani okulu geliştirme konusundaki çabalarına değinilmektedir. Örneğin Beycioğlu ve Aslan (2010) çalışmasında, Can (2006b), Nichols (2007), Harris (2005b) ve Muijs ve Harris'i (2006) kaynak göstererek bunu şu şekilde vurgulamaktadır: "Öğretmen liderler, sınıfın dışındaki okul işleyiş süreçlerine de dahil olan kişilerdir. Okul yönetimine yardımcı ve katılımcı olan, okul için yeni vizyonlar geliştiren ve sadece etkilenen değil aynı zamanda etkileyen bireyler olarak liderlik davranışları sergilemeleri beklenir." (s. 767). Çalışmalardaki tanımlar incelendiğinde kurumsal gelişimin de kendi içinde üç alt boyutu içerdiği tespit edilmiştir. Bunlar: “liderlik ve karar alma,” “yenilikçilik ve değişim yönetimi” ile “okul kültürü ve işbirliği” dir.

Kurumsal gelişim kapsamında en sık vurgulanan alt boyutun “liderlik ve karar alma” (n=63) olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmen liderlerin, okul yönetimine katılımları, eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sunmaları ve yönetsel roller üstlenmeleri sıkça vurgulanmaktadır. Örneğin Çetinkaya ve Arastaman (2024), Wenner ve Campbell'ı (2017) kaynak göstererek “politika ve/veya karar alma süreçlerine katılım[1]” öğretmen liderliğinin bir alt boyutu olarak tanımlamaktadır (s. 431). Benzer şekilde Balyer de (2016) öğretmen liderler için “... uzmanlıklarına dayalı olarak değişik yönetsel pozisyonlara atanabilirler ya da yönetsel bir pozisyonda bulunmadan da değişik karar mekanizmalarına dâhil edilebilirler (Kelley, 2011)” ifadesini kullanmıştır (s. 493). Bu bağlamda, öğretmen liderlerin karar alma süreçlerine katılmalarının ve çeşitli yönetsel roller üstlenmelerinin çalışmalarda oldukça dikkat çeken konular olduğu söylenebilir.

Okul kültürü ve işbirliğinin en sık vurgulanan ikinci alt boyut olduğu görülmektedir

(n=55). Buna göre, öğretmen liderlerin, kurumlarda işbirlikçi bir ortam yaratmaları, okuldaki diğer paydaşlarla dayanışmayı teşvik etmeleri ve okul kültürünü güçlendirme konusundaki rolleri tanımlarda sıklıkla yer almaktadır. Örneğin, Araşkal ve Kılınç (2019), bulgular kısmında öğretmen liderlerinin okullarda iş birliği ve dayanışma kültürü oluşturduğunu vurgulayarak “Görüşmelerde 14 katılımcı[nın], etkili bir okul kültürü yaratmada öğretmen liderliğinin önemine ...” değindiğini belirtmektedir (s. 428). Benzer şekilde Kara ve Bozkurt (2022), giriş kısmında Childs-Bowen vd.’ni (2000) kaynak göstererek öğretmen liderliğini “Öğretmenlerin okulda öğrenmeye dayalı bir kültür yaratılmasına katkısı, meslektaşlarıyla iş birliği ve birbirlerine destekleri...” olarak tanımlamaktadır (s. 301). Bu bağlamda, öğretmen liderlerin okulda işbirlikçi bir ortam oluşturmaları ve dayanışma iklimini desteklemeleri oldukça önemlidir.

Son olarak, yenilikçilik ve değişim yönetiminin (n=54) en sık vurgulanan üçüncü alt boyut olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen liderler, eğitimde değişime ve yeniliklere açık, öğretim programlarının geliştirilmesinde ve okul kaynaklarının etkin yönetiminde etkin roller sergileyen kişiler olarak tanımlarda yer bulmaktadır. Örneğin Demir (2014), giriş kısmında York-Barr ve Duke (2004) ve Lieberman’i (1988) kaynak göstererek öğretmen liderleri “...alanında uzman, öğretim becerileri, öğretim programı konularında bilgi sahibi ve kaynakları etkili ve verimli kullanan ...” bireyler olarak tanımlamaktadır (s. 336). Benzer şekilde Ustaoglu ve Tekin Bozkurt (2022b) çalışmasında, bulgular bölümünde lider öğretmen rollerini “...programların ve politikaların yöneticisi ve yeni fikirler üreticisi...” gibi sıralamaktadır (s. 54). Bu bağlamda, öğretmen liderlerin kurumlarda sürdürülebilir bir eğitim ortam oluşturmak amacıyla değişim ve dönüşümü destekleyen baş aktörler olduğu söylenebilir.

4.2.2. Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim boyutu, öğretmen liderlerinin sınıf içindeki öğretim uygulamalarını nasıl düzenlediğini, öğrencilerinin akademik ve kişisel gelişimlerine nasıl katkı bulunduğunu ve alanlarında uzmanlaşarak kendi profesyonel gelişimlerine nasıl katkı sağladıklarını ele almaktadır. Örneğin Koşar vd. (2017) çalışmasında, Harris ve Muijs (2005), Katzenmeyer ve Moller (2009) ve York-Barr ve Duke’u (2004) kaynak göstererek öğretmen liderliğini “...kendilerini mesleki açıdan sürekli geliştirmeleri ve bu doğrultuda öğrenci öğrenmesini olumlu yönde etkilemeleri” olarak tanımlamaktadır (s.31-32). Çalışmalardaki tanımlar incelendiğinde *mesleki gelişim* boyutunun kendi içinde üç alt boyutu içerdiği tespit

edilmiştir. Bunlar: “öğretimsel yetkinlik ve sürekli gelişim,” “mesleki liderlik ve sorumluluk” ile “rehberlik ve öğrenci destekçiliği” dir.

İkinci boyut olan *mesleki gelişim* kapsamında en sık vurgulanan alt boyutun “mesleki liderlik ve sorumluluk” (n=58) olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen liderlerin, alan bilgisi ve pedagojik yetkinlik açısından yüksek düzeyde yeterliliğe sahip, branşlarında fark yaratan ve öğretim liderliği yapan kişiler olarak tasnif edildikleri tanımlarda sıklıkla yer bulmaktadır. Örneğin Ayvalı ve Koşar (2021) çalışmasında, tartışma ve sonuç kısmında Zülfizade’yi (2020) kaynak göstererek okullarda liderlik davranışları sergileyen öğretmenlerin özelliklerini “...mesleki yeterlilik, örnek olma, inisiyatif alma...” olarak sıralamaktadır (s.980). Benzer şekilde Ustaoglu Sevgili ve Tekin Bozkurt (2022a) çalışmasında, giriş kısmında York-Barr ve Duke’u (2004) kaynak göstererek öğretmen liderleri “...kayda değer öğretmenlik deneyimi olan, mesleğinde ve branşında fark yaratabilen ve paydaşlarının saygısını kazanmış kişiler...” olarak tanımlamaktadır (s. 120). Bu bağlamda öğretmen liderlerin sahip oldukları mesleki yeterlikleriyle birlikte okullarında diğer öğretmenlere göre daha fazla öne çıktıkları söylenebilir.

Daha sonra, “öğretimsel yetkinlik ve sürekli gelişim” in (n=55) en sık vurgulanan ikinci alt boyut olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen liderler, öğretim süreçlerinde sürekli iyileştirme anlayışıyla hareket eden, öğrenci odaklı yaklaşımları benimseyen ve sürekli mesleki öğrenmeye açık kişiler olarak ifade edildikleri tanımlarda sıklıkla yer almaktadır. Örneğin Şekerci ve Karataş (2020) çalışmasında, giriş kısmında Can’ı (2006b) kaynak göstererek öğretmen liderleri “Sınıf etkinliklerini öğretimsel bir vizyon geliştirmek ve paylaşmak şeklinde aktif olarak gerçekleştirebilme, faaliyetlerde ise öğretmenlerin işlevsellik düzeyinde görevler üstlenebilmesi ve bu görevleri geliştirebilme yeteneği” olarak tanımlamaktadır (s. 318). Benzer şekilde Tetik ve Özkan (2024) çalışmasının giriş kısmında Kılınç’ı (2023, s.73) kaynak göstererek öğretmen liderleri “...gelişime sürekli açık, eleştirel düşünen, araştırma yapan ve okul yönetiminde aktif rol alabilen...” bireyler olarak tanımlamaktadır (s. 35). Bu bağlamda, öğretmen liderlerin öğretim süreçlerinde daha yenilikçi bir vizyon benimseyerek eğitim-öğretim süreçlerine önemli katkılar sağladıkları söylenebilir.

Son olarak, “rehberlik ve öğrenci destekçiliği” nin (n=31) en sık vurgulanan üçüncü alt boyut olduğu görülmektedir. Buna göre , öğretmen liderler, öğrencilerinin hem akademik hem de kişisel gelişimlerini destekleme, öğrencilerin okula aidiyet duygularını güçlendirme ve rehberlik etme gibi konularda önemli roller üstlenen kişiler olarak tanımlarda sıklıkla vurgulanmaktadır. Örneğin Özdoğru (2023) çalışmasında, giriş kısmında Leithwood’u (2003)

kaynak göstererek öğretmen liderleri “Öğretmen ve öğrencilerin okula olan aidiyetini arttıran...” bireyler olarak tanımlamaktadır (s.300). Benzer şekilde Savaş (2019) çalışmasında kuramsal çerçeve kısmında öğretmen liderliğinin önemini şu şekilde vurgulamaktadır: “Lider öğretmenler görev aldıkları örgütlerde öğrencilerinin akademik başarısını en üst seviyeye taşıyacak nitelikli öğretim uygulamaları geliştirmekte, meslektaşlarının gelişimini desteklemekte ve fikirleriyle okula yeni ufuklar açmaktadır” (s. 210). Bu bağlamda, öğretmen liderlerin öğrencilerin her yönden ihtiyaçlarını karşılayabilen ve bireysel farklılıklara önem veren bireyler olduğu söylenebilir.

4.2.3. Meslektaşlar Arası İşbirliği

Meslektaşlar arası işbirliği boyutu, öğretmen liderlerin meslektaşlarıyla iletişim kurma şekillerini, karşılıklı öğrenmeye verdikleri önemi, meslektaşlarını sürekli değişime teşvik etmelerini ve onların profesyonel gelişimleri için çeşitli fırsatlar aramalarını vurgulamaktadır. Örneğin Yılmaz ve Jafarova (2022) çalışmasında, kuramsal çerçeve kısmında Harris (2003) ve Muijs ve Harris'i (2003) kaynak göstererek öğretmen liderliğini “Öğretmenler arasında karşılıklı öğrenmeyi temin eden meslektaşlar arası yakın ilişkilerin kurulmasına, işbirlikçi kurum kültürünün oluşmasına katkı sağlayan kişiler” olarak tanımlamaktadır (s.331). Çalışmalardaki tanımlar incelendiğinde *meslektaşlar arası işbirliği* boyutunun kendi içinde dört alt boyutu içerdiği tespit edilmiştir. Bunlar: işbirlikçi iletişim ve destek, mesleki paylaşım ve dayanışma, liderlik ve mentorluk rolleri ve profesyonel gelişim ve yenilikçiliktir.

Üçüncü boyut olan *meslektaşlar arası işbirliği* kapsamında en sık vurgulanan alt boyutun liderlik ve sorumluluk rolleri (n=53) olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen liderler, bilgi koçu, mentorluk ve rehber gibi roller üstlenen, yeni öğretmenlere destek olan ve aynı zamanda, meslektaşlarını değişime teşvik eden kişiler olarak tanımlarda sıklıkla ortaya konulmaktadır. Örneğin Akman (2021) çalışmasında, giriş kısmında Crippen ve Willows (2019), Petrie (1995) ve Reeves ve Lowenhaupt'ı (2016) kaynak göstererek öğretmen liderliğini şu şekilde vurgulamaktadır: “Öğretmen liderleri, yenilikçi öğrenme deneyimlerini paylaşarak, toplum hizmeti sağlayarak, akıl hocalığı yaparak, atölyelere katılarak, okul içi veya çevresel sorunların çözümüne katkıda bulunarak ve üniversitelerle bağlantı kurarak diğer öğretmenleri etkiler” (s.723). Benzer şekilde Çayak ve Çetin (2016) çalışmasında, giriş kısmında öğretmen liderliğinin çeşitli rollerini anlatırken Leithwood'u (2003) kaynak göstererek şu şekilde bahsetmektedir: “ Öğretmenlerin lider olarak kimliğini oluşturan

değişik roller, öğretmenlere liderlik yapmaları, akran koçları, mentorlar, ... ve daha fazlasıdır” (s.203). Bu bağlamda, öğretmen liderlerin okula ve meslektaşlarına karşı birçok informal rol ve sorumluluklarının olduğu söylenebilir.

İkinci olarak işbirlikçi iletişim ve destek alt boyutunun en sık vurgulanan (n=53) diğer bir alt boyut olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen liderler, meslektaşlarıyla kaliteli iletişim kurabilen ve onların sevgisini ve güvenini kazanmış kişiler olarak tanımlarda sıklıkla yer almaktadır. Örneğin Koşar vd. (2017) çalışmasında, giriş kısmında Harris’i (2005) kaynak göstererek öğretmen liderliğinin “, öğretmenler arasındaki güveni artırdığı, işbirliğine dayalı bir atmosfer meydana getirdiğini ...” ifade etmektedir (s.32). Benzer şekilde Kurt (2016) çalışmasında, giriş kısmında Can’ı (2007) kaynak göstererek öğretmen liderliğini “... meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterlikleri ...” olarak ifade etmektedir (s.2). Bu bağlamda, öğretmen liderlerin okuldaki diğer paydaşlara etkili iletişim kurabilen ve dayanışma temelli bir okul kültürünün oluşturulmasında önemli katkılar sağlayan bireyler olduğu söylenebilir.

Üçüncü olarak profesyonel gelişim ve yenilikçiliğin ise (n=50) en sık vurgulanan üçüncü alt boyut olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen liderler, meslektaşlarının gelişimi için çeşitli fırsatlar yaratma konusunda aktif rol oynayan, okul içinde profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulması, kaynak sağlanması ve etkili iletişim kanallarının kurulması gibi roller sergileyen kişiler olarak tanımlarda sıklıkla yer bulmaktadır. Örneğin Yılmaz ve Cerit (2023) çalışmasında, giriş kısmında Schott vd.’ni (2020) kaynak göstererek öğretmen liderliğini “... öğretmen değerlendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul reformu ve meslektaşlar arasın ilişkiler gibi eğitimsel unsurlarla ilişkili olması...” olarak ifade etmektedir (s.192). Benzer şekilde Çetinkaya ve Arastaman (2024) çalışmasında, giriş kısmında Harris’i (2003) kaynak göstererek öğretmen liderliğini “Okullarda öğrenme topluluklarının gelişimini destekleyen kolektif ve paylaşılan eylemi, yetkilendirmeyi kapsayan dağıtılmış liderliğin bir biçimi” olarak tanımlamaktadır (s.430) Bu bağlamda öğretmen liderlerin, eğitim-öğretim süreçlerinin sürdürülebilir gelişimi için kendi mesleki gelişimlerinin yanı sıra meslektaşlarının mesleki gelişimine de önem veren bireyler olduğu söylenebilir.

Son olarak, mesleki paylaşım ve dayanışmanın ise (n=32) en sık vurgulanan dördüncü alt boyut olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen liderler, sahip oldukları bilgi ve deneyimleri meslektaşlarıyla paylaşan, mesleki öğrenme topluluklarının gelişmesine katkıda bulunan ve karşılıklı öğrenmeye önem veren kişiler olarak tanımlarda tarif edilmektedir. Örneğin Erdoğan (2023) çalışmasında, kuramsal çerçeve kısmında Wenner ve Campbell’ı

(2017) kaynak göstererek öğretmen liderleri “sınıfın ötesine odaklanan, akranlarının mesleki öğrenmesini destekleyen..” kişiler olarak tanımlamaktadır (s.217). Benzer şekilde Beycioğlu ve Aslan (2012) çalışmasında, kuramsal çerçeve kısmında Harris ve Mujs’i (2002) kaynak göstererek öğretmen liderliğini “Meslektaşlarla yakın ilişkiler kurmak, deneyimlerini paylaşmak ve karşılıklı öğrenme yoluyla bu ilişkileri ilerletmek” olarak ifade etmektedir (s.197). Bu bağlamda öğretmen liderlerin okullarda karşılıklı öğrenme kültürünün oluşumuna önemli ölçüde katkı sağladıkları söylenebilir.

Bunlara ek olarak, incelenen çalışmalarda bu üç boyut ve 10 alt boyut ile ilgili ele alınan daha özgün ve önemli noktalar da mevcuttur. Bu noktalar arasında, özellikle dikkat çeken bazı detaylar bulunmaktadır. Bu bağlamda, öncelikle incelenen çalışmalarda bu üç boyut ve 10 alt boyutun hepsine vurgu yapan 14 çalışma olduğu görülmektedir (örn. Akıncı ve Ekşi, 2017; Çayak ve Çetin, 2016; Demir, 2014). Buna ek olarak hiçbir boyut ve alt boyuta değinmeyen ise sadece üç çalışma olduğu görülmektedir (Akbulut ve Öncü, 2021; Deniz ve Hasançebioglu, 2003; Şekerci ve Karataş, 2019c). Belirtilen bu üç çalışmada incelenen üç alt boyut ve 10 alt boyuta değinilmemesi oldukça dikkat çekicidir. Çünkü öğretmen liderliğinin bu üç boyut altında incelenen birçok değişkenle pozitif bir ilişkisi vardır. Bu bağlamda, alan yazındaki araştırmalarda bu üç boyuta yer verilmemesi araştırmaların farklı bir kuramsal çerçeveyi benimsemesinden kaynaklanıyor olabilir.

4.3. Türkiye Bağlamında Öğretmen Liderliğine Dair İncelenen Çalışmaların Amaçlarına Yönelik Bulgular

Öğretmen liderliği üzerine yapılan akademik çalışmalar, kavramın farklı boyutlarını ele almakta ve çeşitli araştırma amaçları doğrultusunda öğretmen liderliğini incelemektedir. Bu bölümde, Türkiye bağlamında incelenen çalışmaların hangi amaçlarla yürütüldüğü, hangi araştırma sorularına odaklandığı ve bu çalışmaların öğretmen liderliğini hangi yönleriyle ele aldığı sistematik bir şekilde incelenerek literatürdeki eğilimler ortaya konulmak istenmiştir. Bu kapsamda altı ana tema keşfedilmiş ve bu temaların dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur. Ancak öğretmen liderliğini yordayan ve öğretmen liderliği tarafından yordanan değişkenler ile ilgili çalışmalar daha detaylı bir şekilde ayrı bir başlık altında yeniden ele alınacaktır. Bu bağlamda öğretmen liderliği ile herhangi bir değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmalar ayrı bir araştırma sorusu olarak incelenmiş, frekans değerleri ayrı ayrı hesaplanmış ve bulgular bu doğrultuda sunulmuştur.

Çalışmalar amaçlarına göre gruplandığında karşılaşılan ilk alt-tema, “Öğretmen

Liderliğin Tanımlanması, Özellikleri ve Roller” olmuştur. Bu amaca odaklanan toplam 20 çalışma olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda 13 çalışma nitel yöntemlerle (örn., Balyer, 2016; Can, 2009; Göğüş ve Yetke, 2014) altı çalışma ise nicel yöntemlerle (örn., Akman, 2021; Yiğit vd., 2013;) yürütülmüş çalışmaları kapsamıştır. Ayrıca, bu alanda bir çalışma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Örneğin Can (2009) çalışmasında Lord ve Miller’i (2000) kaynak göstererek öğretmen liderliği rollerini dört kategoride ifade etmektedir. Bunlar: “Sınıf ortamında öğretmenlerle bireysel olarak çalışmak, atölye veya benzeri mesleki gelişim ortamlarında öğretmen gruplarıyla işbirlikçi bir şekilde çalışmak, sınıf içi öğretimi/öğrenme tecrübelerini dolaylı olarak destekleyen sorunlar veya programlar üzerinde öğretmenler, yöneticiler, toplum üyeleri veya öğrencilerle birlikte çalışmak ve görev üzerinde çeşitli bileşenlerle birlikte çalışmak” olarak sıralanmaktadır (s.438-439). Benzer şekilde Çayak ve Çetin (2016) çalışmasında, kuramsal çerçeve kısmında Wynee’ı (2002) kaynak göstererek öğretmen liderliğinin özelliklerini “öğretimde uzman olup, bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar, sürekli mesleksi öğrenme sürecindedirler, çalışmalarında sıkça çocuklar için en iyi olan üzerinde dururlar, sürekli araştırma projeleriyle ilgilenirler, meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluklarla birlikte çalışır, onların değişim için araştırma modellerine katımlarını sağlarlar, sosyal olarak bilinçli ve politik konularda katılımcı olurlar, yeni öğretmenlere rehberlik ederler, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına ve okul kararlarının alınması sürecine katılırlar ve risk alırlar” şeklinde sıralamaktadır (s.202). Bu bağlamda öğretmen liderliğinin hem nitel hem nicel yöntemlerle yapılan çalışmalarla farklı kuramsal yaklaşımlarla incelendiği görülmektedir.

Tablo 5. İncelenen Çalışmaların Amaçlarına Göre Sınıflandırılması

Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretmen Liderliği Tanımlanması, Özellikleri ve Roller	20	%48
Öğretmen Liderliğini Geliştirme Stratejileri	9	%21,6
Öğretmen Liderliği Önündeki Engeller	7	%16,8
Öğretmen Liderliği Stilleri ve Ölçümü	6	%14,4
Öğretmen Liderliğini Yordayan Değişkenler	54	%54
Öğretmen Liderliğinin Yordadığı Değişkenler	46	%46

Diğer yandan karşılaşılan ikinci alt-tema olan “Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesi” konusuna odaklanan toplamda dokuz çalışma olduğu gözlenmiştir. Bu alanda yapılan çalışmaların yedisi nitel yöntemle (örn., Ayvalı, 2021), ikisi ise nicel yöntemle (örn., Can,

2006a) yürütülmüştür. Örneğin Can (2006b) çalışmasında öğretmen liderliğinin geliştirilmesiyle ilgili dört stratejinin bulunduğunu ifade etmektedir ve bunu sonuç kısmında şu şekilde vurgulamaktadır: “İlk strateji, liderlik rollerinde öğretmenin sınıf dışına da çıkarılmasıdır. Öğretmenler için ikinci strateji, meslektaşlarıyla iyi deneyimlerini paylaşarak liderlik özelliklerini geliştirmektir. Üçüncü strateji, öğretmenlerin meslektaşlarının güçlerinin farkında ve bilincinde olmalarıdır. Gerçek öğretmen liderler diğerlerinin güçlü oldukları noktalardan rahatsız olmazlar aksine onların bilgisine değer verir ve saygı duyarlar. Öğretmenlerin liderlik özelliklerini geliştirmek için dördüncü strateji yönetim-hazırlık programlarına katılmalarıdır” (s.361). Benzer şekilde Savaş (2019) çalışmasında, tartışma ve sonuç kısmında “Okullarda kilit rol oynayan okul müdürlerinin okul gelişimi için büyük önem arz eden öğretmen liderliğine yönelik görüşleri okulların çoğunda potansiyel olarak var olan öğretmen liderliğinin geliştirilmesi bakımından önemli” olduğunu vurgulamaktadır (s.220). Bu doğrultuda öğretmen liderliğinin geliştirilmesi üzerine yapılan çalışmalar, okullarda öğretmenlerin liderlik rollerinin ön plana çıkarılması için çeşitli taktiklerin ve özellikle okul yönetiminin desteğinin önemine dikkat çekmektedir.

Üçüncü alt-tema olan “Öğretmen Liderliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Engeller” konusuna odaklanan yedi çalışmanın olduğu ve bu çalışmaların tamamının nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Örneğin Kasapoğlu ve Karaca (2021) çalışmasında, bulgular kısmında öğretmen liderliğinin uygulanmasında “yöneticiler, hiyerarşik yapı, çeşitli grupların baskıları ve düşük statü” gibi engelleyici unsurları sıralamaktadır (s.73). Benzer şekilde Özdoğru (2023) çalışmasında, bulgular kısmında öğretmen liderliğinin uygulanmasını engelleyici faktörleri “olumsuz yönetici tutum ve davranışları, örgütsel nedenler, öğretmenlerden kaynaklı durumlar, bürokratik etkenler, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar, öğretmen yetiştirmeden kaynaklanan sorunlar ve okulla ilgili sorunlar” olarak sıralamaktadır (s.307). Bu bağlamda, öğretmen liderliğinin okullarda uygulanmasında karşılaşılan engellerin önemli ölçüde örgüt yapısı, yönetici tutum ve davranışları ve eğitim sisteminden kaynaklandığı görülmektedir.

Dördüncü ve son alt-tema olan “Öğretmen Liderliği Stilleri ve Ölçümü” konusuna odaklanan altı çalışmanın olduğu gözlenmiştir. Örneğin Deniz ve Hasançebioğlu (2003) öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmasında, öğretmen liderlik stillerini üç alt boyutta sınıflandırmaktadır. Bunlar: “demokratik/katılımcı, yarı demokratik ve otokratik/baskıcı” liderlik stilleridir (s.61). Benzer şekilde Yılmaz ve Jafarova (2022), “öğretmenlerin sahip oldukları liderlik beceri düzeylerini tespit etmek amaçlı gerçekleştirilecek çalışmalarda kullanılmak üzere iki alt boyutlu (Etkileme ve Takım

Liderliği) beşli likert tipi dereceli ölçek geliştirmişlerdir (s.341).” Bu doğrultuda, öğretmen liderliğini anlamak ve değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçeklerin geliştirildiği ve öğretmen liderliğinin farklı boyutlarının ele alındığı söylenebilir.

Bu kategorilere ek olarak öğretmen liderliğine dair birer tane çalışmayla program önerisi geliştirme çalışması (Balcı ve Denkci Akkaş, 2022) ve içerik analizi ve kategorik çözümleme çalışması (Koşar vd., 2017) literatürde yer almaktadır. Bu bağlamda, alan yazında öğretmen liderliğini çeşitli yaklaşımlarla inceleyen çalışmaların bulunduğu söylenebilir.

Tablo 5’teki bilgilere ek olarak katılımcıların algılarına göre yürütülen çalışmaların frekans değerleri de incelenmiştir. Bu bağlamda, toplam 29 çalışmanın katılımcıların algılarına göre yürütüldüğü tespit edilmiştir. Katılımcılar incelendiğinde 19 çalışmanın sadece öğretmenlerle (örn., Ağırman ve Ercoşkun, 2017; Gülbahar, 2017), iki çalışmanın ise sadece yöneticilerle (Savaş, 2019) yürütüldüğü belirlenmiştir. Bunlara ek olarak birer çalışmanın ise öğrencilerle (Göğüş ve Yetke, 2014) ve tüm paydaşlarla (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) (Cemaloğlu ve Duran, 2018) yürütüldüğü belirlenmiştir. Altı çalışma ise hem yöneticiler hem de öğretmenlerle yürütülürken (örn., Kıranlı, 2013; Özçetin, 2018) iki çalışmanın ise öğretmen ve usta öğreticilerle yürütüldüğü (örn., Şekerci ve Karataş, 2019c; Şekerci ve Karataş, 2020) gözlemlenmiştir.

4.4. Türkiye Bağlamında Öğretmen Liderliği Kavramının Hangi Değişkenlerle İlişkilendirildiğine Yönelik Bulgular

Öğretmen liderliği üzerine yapılan akademik çalışmalar, kavramın farklı değişkenlerle ilişkisini incelemektedir. Bu bölümde, Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin literatürde incelenen çalışmaların öğretmen liderliği kavramının hangi değişkenleri yordadığı ve hangi değişkenler tarafından yordandığı kapsamlı bir şekilde incelenerek literatürdeki eğilimler ortaya konulmak istenmiştir. Bu kapsamda, öğretmen liderliğini yordayan değişkenlere ilişkin sekiz ana tema keşfedilmiş ve bu temaların dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur. Diğer yandan öğretmen liderliği tarafından yordanan değişkenlere ilişkin altı ana tema keşfedilmiş ve bu temaların dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.³

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen liderliğini etkileyen değişkenlerin toplamda sekiz ana kategoride sınıflandırıldığı görülmektedir. İlk grup “Okul Ortamı ve Kültürü” teması, okul kültürü (5), okul iklimi (6), okul imajı (1) ve okulun yapısal özellikleri (2) gibi

³ Araştırma kapsamında incelenen çalışma sayısı ile tablodaki frekans değerleri örtüşmemektedir. Çünkü birçok çalışmada öğretmen liderliğinin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği gözlemlenmiştir.

değişkenleri içermektedir ve toplamda 14 çalışmaya dayanmaktadır. Bu gruptaki değişkenler, okulun fiziksel ve sosyal ortamının öğretmen liderliği üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (örn., Gülmez, 2022; Kılınç, 2014; Yılmaz ve Cerit, 2023). “Mesleki İlişkiler ve İşbirliği” grubundaki değişkenler ise meslektaşlar arası güven (2), paydaşlar arası işbirliği (1) ve sosyal ağ (1) gibi öğretmenlerin işbirliği ve ilişkilerini merkeze almaktadır (örn., Kılınç vd., 2021; Şekerci ve Yorük 2020). Bu değişkenler, liderliğin gelişmesinde profesyonel ağların ve destekleyici ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Daha sonra üçüncü grup olan “Örgütsel Faktörler” ise, öğretmen liderliğini destekleyen örgütsel destek (7) ve örgütsel öğrenme (1) gibi değişkenleri içermektedir (örn., Dağlı ve Kalkan, 2021; Kurt, 2016). Bu çalışmalar, liderliğin sürdürülebilir olması için örgütsel yapının ve öğrenme kültürünün önemine vurgu yapmaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Liderliğini Yordayan Değişkenlerin Sınıflandırılması

Kategori	Değişkenler	Frekans(f)	Yüzde(%)
Okul Ortamı ve Kültürü	Okul kültürü (5), Okul iklimi (6), Okul imajı (1), Okulun yapısal özellikleri (2)	14	%25,9
Mesleki İlişkiler ve İşbirliği	Meslektaşlar arası güven (2), Tüm paydaşlar arası işbirliği (1), Sosyal ağ (1)	4	%7,4
Örgütsel Faktörler	Örgütsel destek (7), Örgütsel öğrenme (1)	8	%14,8
Liderlik ve Yönetim	Yöneticilerin liderlik stilleri (6), Öğretmen liderliği eğitim programı (3), Eğitim sistemi (3)	12	%22,2
Bireysel Özellikler ve Duygular	Öğretmen yeterliği (1), Öz saygı (1), Öz aşmışlık (1), Öz onaylama (1), Duygusal emek (1), Algılanan stres (1), Profesyonellik (1)	7	%12,9
Akademik ve Pedagojik Faktörler	Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları (1), Dijital okuryazarlık (1), Öğretmen tutumu (1), Öğretmen performansı (1)	4	%7,4
Motivasyon ve Psikolojik Faktörler	Motivasyon (2), Politik beceri (1)	3	%5,5
Genel Yordayıcılar	Öğretmen Liderliğinin 3 alt boyutu (2)	2	%3,7

Dördüncü olarak “Liderlik ve Yönetim” grubu, yöneticilerin liderlik stilleri (6), öğretmen liderliği (ÖL) eğitim programları (3) ve eğitim sistemi (3) gibi değişkenleri kapsamaktadır (örn., Aslan vd., 2019; Daşcı Sönmez vd., 2024; Şekerci ve Karataş, 2019) ve liderlik becerilerinin geliştirilmesinde yönetsel yaklaşımların rolünü öne çıkarmaktadır. Beşinci olarak “Bireysel Özellikler ve Duygular” grubu, öğretmen yeterliği (1), öz saygı (1), öz aşmışlık (1), öz onaylama (1), duygusal emek (1), algılanan stres (1) ve profesyonellik (1) gibi bireysel psikolojik ve mesleki faktörlere odaklanmaktadır (örn., Bolat, 2023b; Bolat, 2023c; Kılınç vd., 2015). Altıncı olarak “Akademik ve Pedagojik Faktörler” grubu ise öğretmen performansı (1), öğretmen tutumu (1), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları (1) ve dijital okuryazarlık (1) gibi öğretimle doğrudan ilgili değişkenleri içermektedir (örn., Korkmaz ve Özen, 2019; Tetik ve Özkan, 2024). Yedinci olarak, “Motivasyon ve Psikolojik Faktörler” grubunda motivasyon (2) ve politik beceri (1) yer almaktadır (örn., Aslan vd., 2019; Yenipınar ve Yıldırım, 2022). Bu gruptaki çalışmalar, öğretmenlerin kişisel motivasyonlarının liderlik üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Son olarak, öğretmen liderliğinin üç alt boyutu olan *kurumsal gelişim*, *mesleki gelişim* ve *meslektaşlar arası işbirliğinin* öğretmen liderliğinin genel yordayıcıları olduğu gözlemlenmiştir ve toplamda iki çalışmayla (Yılmaz vd., 2017) literatürde yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Liderliği Tarafından Yordanan Değişkenlerin Sınıflandırılması

Kategori	Değişkenler	Frekans(f)	Yüzde(%)
Öğrenci Odaklı Sonuçlar	Öğrenci başarısı (8), Öğrenci özerkliği (1), Öğrenci memnuniyeti (1), Öğrencilerin liderlik becerileri(1)	11	%24
Okul ve Kurumsal Gelişim	Okul gelişimi (2), Okul etkililiği (3), Kurumsal gelişim (2), Okul kültürü (1)	8	%17,4
Mesleki Gelişim ve İşbirliği	Meslektaşlar arası işbirliği (3), Profesyonel gelişim (2)	5	%10,8
Akademik ve Pedagojik Faktörler	Öğretim stratejileri (3), Sınıf yönetimi (1), Beden eğitimi yatkınlığı (1)	5	%10,8
Bireysel Yetkinlik ve Performans	Öz yeterlik (3), Öğretmen performansı (2), Yetişkinlerin öğrenme becerisi (1)	6	%13
Genel Yordayıcılar	Öğretmen liderliğinin 3 alt boyutu (11)	11	%24

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen liderliğinin etkilediği değişkenlerin de benzer şekilde altı grupta sınıflandırıldığı görülmektedir. İlk grup olan “Öğrenci Odaklı Sonuçlar”, öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı (8), öğrenci özerkliği (1), öğrenci memnuniyeti (1) ve öğrencilerin liderlik becerileri (1) üzerindeki etkisini kapsamaktadır ve toplamda 11 çalışmaya dayanmaktadır (örn., Uysal ve Sarier, 2019; Yenipınar ve Yıldırım, 2022). Bu çalışmalar öğretmen liderliğinin öğrenci merkezli öğrenme ve gelişim süreçlerinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. İkinci olarak “Okul ve Kurumsal Gelişim” grubu, okul gelişimi (2), okul etkililiği (3), kurumsal gelişim (2) ve okul kültürü (1) gibi değişkenleri içermektedir (örn., Beycioğlu ve Aslan, 2012; Cansoy ve Parlar, 2018). Bu gruptaki çalışmalar, öğretmen liderliğinin okulun genel işleyişi ve kültürel yapısının gelişimine katkısını vurgulamaktadır. Üçüncü olarak “Mesleki Gelişim ve İşbirliği” grubu meslektaşlar arası işbirliği (3) ve profesyonel gelişim (2) gibi değişkenlerle öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve işbirliğinin liderlik üzerindeki etkisini öne çıkarmaktadır (örn., Aslan vd., 2019; Şekerci ve Yörük, 2020). Dördüncü grup olan “Akademik ve Pedagojik Faktörler”, öğretim stratejileri (3), sınıf yönetimi (1) ve beden eğitimi yatkınlığı (1) gibi değişkenlerden oluşmaktadır. Bu gruptaki değişkenler, öğretmen liderliğinin sınıf içi uygulamalar ve öğretim yöntemleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (örn., Akbulut ve Öncü, 2021; Kara ve Bozkurt, 2022). Beşinci olarak “Bireysel Yetkinlik ve Performans” grubu ise öz yeterlik (3), öğretmen performansı (2) ve yetişkinlerin öğrenme becerisi (1) gibi bireysel ve profesyonel yeterlikleri kapsamaktadır (örn., Akman, 2021; Gümüş vd., 2021). Son olarak, “Genel Yordayıcılar” grubunda öğretmen liderliğinin üç alt boyutu (11) yer almakta ve liderliğin çok boyutlu doğasını vurgulamaktadır (örn., Erdoğan, 2023; Kara, 2022).

Ayrıca, iki tablo karşılaştırıldığında, okul kültürü, öğretmen performansı ve meslektaşlar arası işbirliği gibi bazı değişkenlerin hem öğretmen liderliğini etkileyen hem de öğretmen liderliğinden etkilenen faktörler arasında yer aldığı görülmektedir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin yapılmış çalışmaların genel karakteristik özelliklerini, öğretmen liderliğinin bu çalışmalarda nasıl tanımlandığını, yapılan çalışmaların amaçlarını ve öğretmen liderliğinin hangi değişkenlerle birlikte ele alındığını anlamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları yukarıda detaylı olarak ele alınmıştır. Bu bölümde ise, söz konusu bulgular özetlenerek alan yazın bağlamında yorumlanmakta, öğretmen liderliği konusunun Türkiye'deki gelişim seyri, baskın eğilimleri ve dikkat çeken boşlukları tartışmaya açılmaktadır. Böylece, Türkiye'de henüz görece yeni gelişmekte olan bu alana ilişkin gelecekteki araştırmalar için kuramsal ve yöntemsel önerilerde bulunulması hedeflenmektedir.

5.1. Literatürün Genel Karakteristikleri

Bu alt bölümün amacı, birinci araştırma sorusuna yönelik Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine odaklanan çalışmaların genel karakteristik özelliklerine ilişkin bulguların tartışılması ve yorumlanmasıdır. Bu kapsamda, mevcut araştırmada incelenen makalelerin yayımlandığı yıllar, kullanılan yöntem ve desenler, bölgelere göre dağılımları, katılımcı profilleri, çalışmaların gerçekleştirildiği okul seviyeleri, kullanılan örnekleme yöntemlerinin dağılımları ve veri toplama araçlarının dağılımlarına yönelik elde edilen bulgular detaylı bir şekilde yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin yapılan ilk çalışmanın 1998 yılında yapıldığı görülmektedir. Takip eden yıllarda bu alandaki yayınların 2012 yılına kadar düzensiz bir seyir izlediği ve yapılan çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Ancak 2012 sonrasında, her yıl düzenli olarak bu alanda çalışmaların yayımlandığı ve hala az sayıda olsa da özellikle son yıllarda çalışma sayısında göreceli bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Bu artış, özellikle 2019-2024 yılları arasında daha da belirginleşmiş ve incelenen dönemin en yüksek sayılarına ulaşılmıştır. Özellikle bu dönemde, öğretmenlerin yalnızca sınıf içindeki rolleriyle değil, aynı zamanda eğitim sisteminin gelişiminde ve karar alma süreçlerinde aktif bir rol oynadığına dair farkındalığın artması, literatürdeki bu yükselişi destekleyen temel faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir (Balyer ve Kural, 2018). Bu durum, uluslararası literatürle de benzerlik göstermektedir (Pan vd., 2023). Örneğin Tintoré ve arkadaşlarının (2023) İspanya'da

gerçekleştirdikleri çalışma, 1994–2014 yılları arasında öğretmen liderliğine dair sınırlı sayıda çalışmanın yayımlandığını; kavramın yalnızca son yıllarda, özellikle 2015 sonrası dönemde, akademik ilgi görmeye başladığını ortaya koymaktadır. Bu paralellik, öğretmen liderliği araştırmalarının birçok ülkede ancak son yıllarda ivme kazandığını ve yapısal/politik destek eksikliğinin bu alandaki araştırma üretimini geciktirdiğini göstermektedir. Ayrıca alandaki teorik ve kavramsal olgunlaşmamışlık ve belirsizlik de göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de öğretmen liderliği kavramının eğitim politikalarında ve akademik çalışmalarda yeterince benimsenmemiş olması oldukça anlaşılır bir durum olarak görülecektir (Pan vd., 2023; Wenner ve Campbell, 2017).

Çalışmaların kullandıkları yöntem ve desenlere göre dağılımları incelendiğinde, çoğunluğunun nicel araştırma desenlerini (n=47) tercih ettiği, buna karşılık nitel araştırma desenlerinin (n=22) daha sınırlı oranda kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca karma yönteme dayalı sadece bir çalışma olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, alandaki araştırmaların daha çok ölçme ve sayısal betimlemeye odaklandığını, öğretmen liderliğinin deneyimsel ve bağlamsal yönlerini anlamaya dönük derinlemesine nitel araştırmaların ise görece sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durumun bir nedeni Büyüköztürk vd.’nin (2024) işaret ettiği, nicel araştırmaların nitel araştırmalara kıyasla zaman ve maliyet açısından daha ekonomik olması olabilir. Akaydın ve Çeçen’in (2015) de belirttiği üzere, nitel araştırmalar daha derinlemesine bir inceleme gerektirmektedir ve verilerin analiz edilme süreci daha güçtür. Bu noktada belirtilmelidir ki, bu bulgu uluslararası literatürle örtüşmemektedir. Zira Pan ve arkadaşlarının (2023) ortaya koyduğu bibliyometrik analiz çalışması, küresel düzeyde öğretmen liderliği araştırmalarının erken dönemlerde çoğunlukla nitel çalışmalarla ilerlediğini, daha sonra yöntemsel çeşitliliğin artarak dengeli olarak devam ettiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Tintoré vd. (2023) İspanya’da öğretmen liderliği araştırmalarının özellikle son yıllarda nicel ve nitel yöntemleri dengeli biçimde kullanmaya başladığına işaret etmektedir. Bu bulgular, Türkiye bağlamında öğretmen liderliği araştırmalarının henüz yöntemsel olarak çeşitlenmediğini ve alanın gelişimi açısından daha fazla nitel ve karma yöntemli çalışmalara ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir.

Çalışmalar daha yakından incelendiğinde, nitel ve nicel ayrımının ötesinde, aynı yöntem içinde desensel çeşitliliğinde kısır olduğu göze çarpmıştır. Bu noktada nicel çalışmalarda ilişkisel desenin, nitel çalışmalarda ise fenomenolojik desenin diğer araştırma desenlerine göre daha dominant olarak tercih edildiği görülmektedir. Ancak Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin nedensel ilişkileri detaylı bir şekilde incelemek ve öğretmen liderliğinin kültürel ve bağlamsal yönlerini anlamak amacıyla deneysel, nedensel

karşılaştırmalı, etnografik ve eylem araştırmalarının tercih edilmediği veya görece sınırlı tercih edildiği dikkat çekmektedir. Bunlara ek olarak öğretmen liderliğine ilişkin kavramsal çerçevelerin güçlendirilmesi ve öğretmen liderliği bağlamında yeni modellerin geliştirilmesi için teorik çalışmalara da oldukça ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmaların bölgesel dağılımı incelendiğinde, İç Anadolu Bölgesinin, Karadeniz Bölgesinin ve Akdeniz Bölgesinin öğretmen liderliği araştırmalarında ön plana çıktıkları görülmektedir. Bu üç bölge, çalışmaların yoğunlaştığı alanlar olarak dikkat çekmektedir. Bu durum, eğitim politikaları ve bu bölgelerdeki akademik çalışmaların daha aktif olmasından kaynaklanmaktadır. Çalışmaların bölgesel dağılımlarına ek olarak, iller bazında da daha ayrıntılı bir değerlendirme yapılmıştır. Bu bağlamda özellikle İstanbul ve Ankara illerinde öğretmen liderliğine ilişkin çalışmaların öne çıktığı ifade edilebilir. Bu durum, İstanbul ve Ankara'nın geniş nüfusu ve eğitimdeki gelişmiş altyapısı ile açıklanabilir. Örneğin Yüksek Öğretim Kurumu'nun 2020 de yayınladığı "Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversiteler" raporuna göre bu durum şöyle desteklenmektedir: "Türkiye'de bugün itibari ile, 207 üniversite vardır. Bunların büyük bir kısmı Marmara bölgesinde (74) ve 59'u İstanbul'da bulunmaktadır (s.15)." Koşar vd.'nin (2017) 2000-2016 yılları arasında öğretmen liderliğine ilişkin çalışmaları incelendiği çalışmada elde ettikleri bulgular da bu durumları destekler niteliktedir. Bahsedilen bu çalışmada da Türkiye'de öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların çoğunluğunun Akdeniz ve Batı Anadolu bölgelerinde; iller bazında ise özellikle İstanbul'da yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen tüm çalışmalar ve elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan çalışmaların çoğunluğun şehir merkezlerinde veya merkez ilçelerde yapılması oldukça dikkat çekicidir. Bu durum, kırsal kesimlerde örneklem sınırlı olması sebebiyle araştırma sonuçlarının genellenmesinin güç olması şeklinde değerlendirilebilir. Daha sonra, birden fazla il veya birden fazla bölgeden aynı anda verilerin toplandığı çalışmalar da oldukça sınırlıdır. Oysaki bu tür çalışmalar öğretmen liderliğinin farklı bağlamlarda incelenmesi ve anlaşılması için oldukça önemlidir.

Çalışmalar verilerin toplandığı gruplar açısından incelendiğinde, Türkiye'de öğretmen liderliği ile ilgili çalışmalarda en çok öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldığı açıkça görülmektedir. Bu durumun nedeni, öğretmenlerin öğretmen liderliğinin uygulayıcıları olarak liderlik süreçlerinde etkilerini deneyimlerini anlamak olarak açıklanabilir. Bunun yanında birden fazla gruptan veri toplanan çalışmalar da dikkat çekmektedir. Birkaç katılımcı grubundan aynı anda veri toplanması öğretmen liderliği davranışları ve rollerinin derinlemesine anlaşılması açısından oldukça önemlidir. Ancak yöneticilerle yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye bağlamında öğretmen

liderliğine ilişkin literatürde bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü okullarda formel lider olan yöneticilerin, öğretmenler ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi oldukça önemlidir.

Bulgular çalışmaların yapıldığı okul seviyeleri açısından incelendiğinde, öğretmen liderliği konusunun ağırlıklı olarak ilkokul düzeyindeki okullarda ele alındığı görülmektedir. Sadece ortaokul ve lise seviyesinde yürütülen çalışmalar bu çalışmalara göre daha az sayıdadır. Yine Koşar vd.'nin (2017) çalışmasında elde edilen bulgular bu durumla örtüşmektedir. Öğretmen liderliğinin farklı bağlamlarda anlaşılması için ilkokul seviyesi dışında yapılan çalışmalara daha çok ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. 2003-2017 yılları arasında öğretmen liderliğine ilişkin uluslararası literatürü inceleyen Nguyẽn vd. de (2020) benzer bir şekilde öğretmen liderliğinin farklı bağlamlarının anlaşılması için ortaokul ve lise düzeylerinde yapılan çalışmaların artması gerektiğine dikkat çekmektedir. Diğer yandan çoğu çalışmada farklı seviyelerdeki okullardan hatta tüm eğitim kademesindeki okullardan birlikte veri toplandığı görülmektedir. Bu çalışmalar, Türkiye bağlamında öğretmen liderliğinin farklı eğitim seviyelerinde nasıl etkiler yarattığı ve öğretmen liderliğinin çeşitli yönlerinin farklı kademelerde nasıl değiştiğini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Örnekleme yöntemlerinin dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde, kolay ulaşılabılır örnekleme yönteminin araştırmalarda en sık tercih edilen örnekleme yöntemi olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni, kolay ulaşılabılır örnekleme yönteminin zaman ve maliyet açısından daha ekonomik olması olarak açıklanabilir (Yıldız, 2017). Ancak örnekleme yöntemleriyle ilgili dikkat çeken önemli bir bulguda çoğu çalışmada kullanılan örnekleme yönteminin belirtilmemiş olmasıdır. Literatür incelendiğinde, örnekleme yöntemlerinin belirtilmemesinin öğretmen liderliği çalışmalarına özgü olmadığı anlaşılmaktadır. Örneğin Gökmen vd. (2017) yürüttükleri çalışmada, inceledikleri uzaktan eğitim tezlerinin çoğunda kullanılan örnekleme yöntemlerinin belirtilmediğine işaret etmektedir.

Son olarak, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde hem nicel hem de nitel yöntemle yapılan çalışmalarda ölçeklerin ve görüşme formlarının sıklıkla tercih edildiği görülmüştür. Daha sonra araştırma kapsamında incelenen bazı çalışmalarda farklı veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu durum katılımcılardan daha güvenilir ve çok yönlü veriler elde edilmesi için pozitif bir durum olarak değerlendirilebilir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar ve elde edilen bulgular doğrultusunda “gözlem” tekniğinin tercih edilmemesi oldukça dikkat çekmektedir. Bu durum Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin literatürde büyük bir eksiklik

olarak değerlendirilebilir. Çünkü gözlem tekniği, öğretmen liderliği gibi değişken ve birçok unsurla etkileşime dayalı bir olgunun doğal ortamda direkt olarak incelenmesi ve anlaşılması imkanı sunmaktadır.

5.2. Türkiye Bağlamında Öğretmen Liderliği Kavramının Tanımlanması

Bu alt bölümün amacı, ikinci araştırma sorusuna yönelik olarak literatürde öğretmen liderliği kavramının nasıl tanımlandığına ilişkin elde edilen bulguların detaylı bir şekilde tartışılması ve yorumlanmasıdır. Mevcut çalışmanın bulguları, Türkiye’de öğretmen liderliği kavramına yönelik tanımların ağırlıklı olarak üç ana boyut üzerinden bir kavramsallaştırmaya gittiğini göstermektedir. Bu boyutlar *kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve meslektaşlar arası işbirliği* şeklindedir. Ayrıca bulgular, her bir boyutun kendi içinde toplamda 10 alt boyuta ayrıldığına işaret etmektedir. Tanımlarda hem uluslararası literatüre (örneğin York-Barr ve Duke, 2004; Katzenmeyer ve Moller, 2009) hem de ulusal çalışmalara atıflar yapıldığı görülmüştür. Bu noktada, ulusal yayınlardan Beycioğlu ve Aslan’ın (2010) çalışması öğretmen liderliği tanımlarında en çok referans alınan çalışma olarak dikkat çekmiştir.

Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin literatür incelendiğinde öğretmen liderliğinin genel olarak gözlemlenebilir davranışlar, roller ve sorumluluklar temelinde tanımlandığı görülmektedir. Bu çalışmaların öğretmen liderliğini, öğretmenlerin hangi liderlik görevlerini ve sorumluluklarını üstlendiği, hangi davranışları ve rolleri sergilediği ve okul gelişimini nasıl etkilediği gibi somut eylemler üzerinden ele aldığı dikkat çekmektedir. Ancak son yıllarda uluslararası literatürde öğretmen liderliğinin yalnızca görev temelli bir davranışlar bütünü olarak değil, aynı zamanda bir "duruş" olarak kavramsallaştırıldığı gözlemlenmektedir (Poekert vd., 2016). Bu yeni yaklaşımla birlikte, öğretmen liderliği bir öğretmenin düşünme biçimi, değerleri, inançları ve sorumluluk duygusuyla bütünleşmiş bir profesyonel kimlik olarak tanımlanmaktadır (Hunzicker, 2017). Buna göre liderlik, resmi unvanı veya rolü ne olursa olsun öğrenci öğrenimi ve okul gelişimi için aktif sorumluluk ve risk almak ve profesyonel olarak kendini sürekli geliştirme yönünde bir zihniyet sergilemek olarak tanımlanmaktadır.

Bu bakış açısı, Türkiye literatüründe hâlâ baskın olan görev ve davranış odaklı yaklaşım ile uluslararası literatürde ortaya çıkan kimlik ve zihniyet odaklı kavramsallaştırmalar arasındaki önemli bir farkı ortaya koymaktadır. Bu durum, Türkiye bağlamında öğretmen liderliğinin daha derinlemesine, kimlik ve zihniyet boyutlarını da kapsayacak şekilde yeniden incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

5.3. Türkiye Bağlamında Öğretmen Liderliğine Dair Çalışmaların Amaçları

Bu bölümde, Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların amaçlarına göre dağılım ve eğilimleri yorumlanarak tartışılacaktır. Çalışmalar amaçları bakımından incelendiğinde beş ana tema keşfedilmiştir.

Türkiye’de öğretmen liderliği üzerine yapılan araştırmalar, büyük ölçüde öğretmen liderliğinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen nicel çalışmalardan oluştuğu görülmektedir (n=45). Bu çalışmalardan bir kısmı (n=54) öğretmen liderliğini bağımlı değişken olarak ele alırken diğer bir kısmı (n=46) öğretmen liderliğini bağımsız değişken olarak konumlandırmaktadır.

İlk olarak öğretmen liderliğini bağımlı değişken olarak ele alan çalışmalar incelendiğinde okul iklimi, okul kültürü, örgütsel destek ve yöneticilerin liderlik stilleri değişkenlerinin kavram üzerindeki etkilerine odaklanan çalışmaların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, literatürdeki mevcut çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Gülmez (2022), güçlü bir okul kültürünün öğretmenlerin liderlik davranışlarını olumlu yönde yordadığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Can (2006b) çalışmasında, etkili okul liderliğinin öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerini artırdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, okul kültürü, iklimi ve yöneticilerin liderlik stilleri gibi alt değişkenler öğretmen liderliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Ancak elde edilen bulgular doğrultusunda okul imajı, öğretmen yeterliği, okulun yapısal özellikleri ve politik beceri gibi değişkenlerin öğretmen liderliği üzerindeki etkisi hâlâ yeterince incelenmeyen noktalar olarak dikkat çekmektedir. Bu eksiklik, okulun toplumdaki algısı ya da fiziksel ve örgütsel yapısının öğretmen liderliği üzerindeki etkilerini araştıran çalışmaların sınırlılığını göstermektedir.

Diğer taraftan öğretmen liderliğini bağımsız değişken olarak ele alan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen liderliğinin en fazla yordadığı değişkenlerin öğrenci başarısı ve genel yordayıcılar olan öğretmen liderliğinin üç alt boyutu *kurumsal gelişim*, *mesleki gelişim* ve *meslektaşlar arası işbirliği* olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen liderliğinin öğrenci başarısını ve liderliğin alt boyutlarını doğrudan etkilediğini işaret etmektedir. Bu bulgu literatürdeki diğer çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin Uysal ve Sarier’in (2019) çalışmasında elde ettikleri bulguya göre öğretmen liderliği öğrenci başarısını ve öğrenci memnuniyetini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Benzer şekilde, Dağlı ve Kalkan’ın (2021) yürüttükleri çalışmada ise öğretmen liderliğinin üç alt boyut olan *kurumsal gelişim*, *mesleki gelişim* ve *meslektaşlar arası işbirliğini* anlamlı bir şekilde yordadığına işaret edilmektedir. Ancak elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen

liderliğinin çeşitli öğretim stratejileri (örn., işbirlikçi öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme) ve disiplinler üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu durum, öğretmen liderliğinin çeşitli disiplinlerde (örn., İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri) geliştirilmesi açısından ciddi bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir.

Araştırma amaçlarının ikinci yoğunlaştığı alan ise öğretmen liderliğinin tanımlaması, bu liderliğin özelliklerinin belirlenmesi ve rollerinin ortaya konması eksenindedir (n=20). Bu durum, Türkiye bağlamında öğretmen liderliğinin hala tam anlamıyla kavramsal bir netlik kazanmadığını göstermektedir.

Görece daha az sayıda çalışma, öğretmen liderliğinin geliştirmesine yönelik stratejilere (n=9), karşılaşılan engellere (n=7) ve liderlik stillerine ve ölçümüne (n=6) odaklanmaktadır. İlk olarak öğretmen liderliğini geliştirme stratejilerine yönelik yürütülen çalışmalar incelendiğinde öğretmen liderliği kavramının eğitimdeki uygulamalarda sıklıkla kullanılması amacıyla çeşitli stratejilerin geliştirilmeye çalışıldığı ancak hala gelişmeye ihtiyaç duyulan bir alan olduğu gözlenmiştir. Diğer yandan öğretmen liderliğinin uygulanmasında karşılan engellere yönelik yürütülen çalışmalar incelendiğinde öğretmen liderliğinin uygulanmasını ve yaygınlaştırılmasını engelleyen bürokratik, zaman sınırlılığı ve yönetim desteğinin yetersizliği gibi çeşitli faktörlerin olduğuna işaret etmektedir (Can, 2006a). Son olarak, öğretmen liderliği stillerine ve ölçümüne odaklanan çalışmaların ise literatürde oldukça önemli bir yer edindiği gözlenmiştir. Bu durum, öğretmen liderliğinin her yönüyle ölçülebilir hale getirilmesinin, öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların sayısal verilerle ilişkilendirilmesine olanak tanınması ve yol gösterici nitelikte olmasını sağlamasıyla ilişkilendirilebilir. Ancak bu çalışmaların diğer temalara göre araştırmalarda görece daha az konu edinilmesi dikkat çekici bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, Türkiye bağlamında öğretmen liderliğinin ölçülebilmesi için sınırlı araçların geliştirildiği ve öğretmen liderliği kavramının farklı kontekslerde yeterince analiz edilmediği yorumu yapılabilir.

Sonuç olarak, bu amaçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen liderliğine ilişkin çalışmaların amaçlarının beş alt-tema etrafında yoğunlaştığı saptanmıştır. Ancak bu beş amaca ek olarak farklı amaçlarla yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Örneğin Türkiye bağlamında öğretmen liderliğinin eğitim politikaları, sistem düzeyindeki yapılar ve merkeziyetçi yönetim anlayışıyla nasıl etkileşime girdiği veya öğretmenlerin okul dışı bağlamlarda –örneğin mesleki birlikler, topluluk girişimleri veya sivil toplum alanlarında– liderlik rollerini nasıl üstlendikleri konularına odaklanan çalışmaların hiç olmaması, literatürde dikkat çekici bir boşluk olarak değerlendirilmektedir. Bunlara ek olarak

öğretmen liderliğinin olumsuz etkilerine, sınıf içi gerilimlere veya liderlik rollerinin öğretmenler arasında yaratabileceği potansiyel çatışmalara odaklanan çalışmaların da neredeyse hiç olmaması da literatürde dikkat çeken bir başka boşluk olarak gözlemlenmiştir. Bu bulgu literatürdeki bulgularla da örtüşmektedir. Schott vd.’nin (2020) 2014-2018 yılları arasında öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaları sistematik şekilde inceledikleri araştırmada, öğretmen liderliğine dair bulunan sonuçlarının tümünün olumlu olduğunu saptamışlardır. Ancak öğretmen liderliğinin “karanlık tarafları”nın da olabileceğini ve gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmen liderliğinin olası olumsuz sonuçlarının da incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, öğretmen liderliğinin olumlu ve olumsuz tüm boyutlarını eleştirel bir perspektifle ele alan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.



VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu çalışma, Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin literatürü kapsamlı ve sistematik bir şekilde incelemek, literatürün mevcut durumunu anlamak ve literatürdeki boşlukları saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda Türkiye’de öğretmen liderliğine ilişkin literatürün genel karakteristikleri, öğretmen liderliği kavramının nasıl tanımlandığı, yürütülen çalışmaların amaçlarının neler olduğu ve öğretmen liderliği kavramının hangi değişkenlerle ilişkilendirildiği hakkında araştırmalar yapılmış ve birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Bulgular, öğretmen liderliği araştırmalarının son on yılda belirgin biçimde arttığını, ancak hâlâ bazı yapısal, teorik, metodolojik ve bağlamsal sınırlılıkların bulunduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmen liderliğine yönelik çalışmaların özellikle 2012 yılından itibaren düzenli bir artış gösterdiğini ortaya koymasına rağmen bu sayının hala görece düşük olduğu anlaşılmıştır. Uluslararası literatürle benzer olan bu eğilim (örneğin, Tintoré vd., 2023; Wenner ve Campbell, 2017), öğretmen liderliğinin Türkiye’de giderek daha fazla kabul gören ve araştırma konusu edilen bir alan haline geldiğini göstermektedir. Ancak, Türkiye’de bu artışın henüz derinleşme açısından istenilen düzeyde olmadığı da anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen liderliğinin akademik ve politik düzeyde yeterince yer bulmadığını ve yapısal olarak desteklenmediğini düşündürmektedir.

İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel ve betimsel desenlere dayanması, öğretmen liderliğinin bağlamsal, deneyimsel ve dönüşümcü boyutlarını anlamayı zorlaştırmaktadır. Fenomenolojik çalışmalar hariç tutulduğunda, nitel ve karma yöntem çalışmalarının sınırlı olması, öğretmen liderliği gibi çok boyutlu bir alanın derinlemesine anlaşılmadığına işaret etmektedir. Bu bulgu, Türkiye literatürünün yöntemsel çeşitlilik olarak sınırlı olduğunu ve daha derinlemesine veri elde etmeye dönük araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu noktada özellikle Kidder ve Fine’in (1987) vurguladığı büyük “N” (yorumlayıcı, eleştirel paradigmlar üzerine temellendirilen derin) nitel araştırmaların sayısının artması faydalı olacaktır (akt. Braun ve Clarke, 2021). Bu açıdan bakıldığında, mevcut çalışma Pan vd. (2023) ve Nguyen vd.’nin (2020) bulgularıyla belirgin bir zıtlık söz göstermektedir; zira bu çalışmalarda öğretmen liderliğinin uluslararası literatürde başlangıçta nitel yöntemlerle ele alındığı, zamanla daha dengeli ve çok yönlü

metodolojik tercihlere ulaşıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada ulaşılan bulgular, Türkiye’de öğretmen liderliği araştırmalarının yöntemsel açıdan da bazı sınırlılıklar içerdiğine işaret etmektedir. Araştırmaların gerçekleştirildiği bölgeler, katılımcı seçimi ve katılımcı çeşitliliği, çalışmaların yürütüldüğü okul kademeleri ile veri toplama ve örnekleme yaklaşımları açısından dikkat çeken yapısal sınırlılıklar söz konusudur. Araştırmaların belirli coğrafi bölgelerde yoğunlaşması, katılımcıların büyük ölçüde yalnızca öğretmenlerle sınırlı kalması, çalışmaların çoğunlukla ilkökul düzeyinde gerçekleştirilmesi, örnekleme yöntemlerinin çoğu zaman açıkça belirtilmemesi ve genellikle kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinin tercih edilmesi bu sınırlılıkların başlıcalarıdır. Ayrıca, veri toplama araçları arasında bağlamı derinlemesine analiz etmeye olanak tanıyan gözlem gibi tekniklerin nadiren kullanılması da önemli bir yöntemsel eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Tüm bu bulgular, öğretmen liderliği araştırmalarında yöntemsel çeşitliliğin artırılması, bağlam duyarlılığının geliştirilmesi ve çoklu bakış açılarını içeren araştırma tasarımlarının teşvik edilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Türkiye bağlamında öğretmen liderliğine ilişkin tanımlamaların öğretmen liderliğinin genel olarak gözlemlenebilir davranışlar, roller ve sorumluluklar temelinde kavramsallaştığı görülmüştür. İncelenen çalışmalarda öğretmen liderliği, öğretmenlerin hangi liderlik görevlerini ve sorumluluklarını üstlendiği, hangi davranışları ve rolleri sergilediği ve okul gelişimini nasıl etkilediği gibi somut eylemler üzerinden tanımlanırken son yıllarda uluslararası literatürde öğretmen liderliğinin tanımlarının “görev temelli davranışlar bütünü” yaklaşımından "duruş" temelli bir yaklaşıma evrildiği görülmüştür. Yani öğretmen liderliğinin formel görevlerin ötesinde öğrenme ve öğretme süreçlerinde aktif rol oynayan ve risk alabilen bir liderlik yaklaşımı olduğu saptanmıştır. Bu perspektifle, uluslararası literatürde ortaya çıkmış kimlik ve zihniyet odaklı tanımlar Türkiye’de hala süregelen görev ve davranış temelli yaklaşım arasında dikkat çeken farklar ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma, bu eksikliği görünür kılarak hem ulusal hem de uluslararası öğretmen liderliği anlayışları arasında teorik bakımdan son derece önemli bir köprü kurma potansiyeline sahiptir.

Son olarak, bu çalışma, öğretmen liderliğine odaklanan araştırmaları amaçları doğrultusunda inceleyerek alandaki eğilimlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Özellikle öğretmen liderliğinin tanımlanması, rolleri ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmüş; bu durum, alanın hâlâ kavramsal bir netlik arayışında olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmen liderliğinin olumsuz etkilerine, sınıf içi gerilimlere veya liderlik rollerinin öğretmenler arasında yaratabileceği potansiyel çatışmalara

odaklanan çalışmaların neredeyse hiç olmaması, literatürde dikkat çeken bir boşluk olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışma yalnızca literatürdeki eğilimleri ortaya koymakla kalmamış, aynı zamanda bu eğilimlerin eksik kaldığı noktaları da görünür kılarak gelecekte yapılacak araştırmalara yol gösterici bir çerçeve sunmuştur.

Literatürde öğretmen liderliği genellikle mevcut uygulayıcıların rollerine ve etkileşimlerine odaklanmakla birlikte, öğretmenlerin liderliğe nasıl hazırlandığı, bu kapasitenin nasıl geliştirildiği gibi yapısal ve mesleki gelişim boyutlarının yeterince ele alınmadığı görülmüştür. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında liderliğe hazırlık süreçlerinin nasıl kurgulandığına ilişkin araştırmaların sınırlı olması, alandaki önemli bir eksikliği işaret etmektedir. Bu durum, sadece mevcut liderlik pratiklerini değil, aynı zamanda bu rollere nasıl ulaşıldığını anlamaya yönelik araştırmalara olan ihtiyacı da ortaya koymaktadır.

6.2. Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye’de öğretmen liderliği araştırmalarının önemli bir gelişim gösterdiğini, ancak kavramsal, yöntemsel ve bağlamsal açılardan hâlâ çeşitli sınırlılıkları barındırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında gelecekte bu konuyu inceleyecek araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Özellikle nitel ve karma yöntem kullanılan çalışmalara ağırlık verilmesi Türkiye’deki öğretmen liderliği araştırmalarındaki yöntemsel çeşitliliği arttırabilir.

Farklı teorik çerçevelerin temel alınması veya farklı teorik yaklaşımların tartışılması Türkiye bağlamında öğretmen liderliği kavramına ilişkin kavramsal ve kuramsal derinliğin güçlendirilmesi için oldukça önemlidir.

Tez, kitap bölümü gibi yayın türlerini araştırma kapsamına dahil eden çalışmaların yürütülmesi, öğretmen liderliğine ilişkin literatürün daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin liderliğe nasıl hazırlandığı ve liderlik becerilerini nasıl geliştirdiklerine odaklanan öğretmen liderliğine hazırlık süreçlerine yönelik araştırmalar arttırılabilir.

Türkiye bağlamında Öğretmen liderliğini eleştirel biçimde incelemek amacıyla, öğretmen liderliğinin olumlu etkilerinden ziyade potansiyel olumsuzluklarını (örneğin, rol çatışmaları, meslektaşlar arası gerilimler, zaman yönetimi sorunları) ele alan çalışmalar arttırılabilir.

Öğretmen liderliğinin farklı perspektiflerden anlaşılması amacıyla yapılacak

Çalışmalarda eğitimdeki diğ er paydaşlardan ( rn., yöneticiler, öğrenciler ve veliler) katılımcılar seçilebilir.

Türkiye’de  ğretmen liderliğinin farklı bağlamlardaki etkisinin anlaşılması için  zellikle Doğu Anadolu ve G ney Doğu Anadolu b lgelerinde ve kırsal kesimlerde yürütülen çalışmalar arttırılabilir.



KAYNAKÇA

- Abraham, A., Sommerhalder, K., & Abel, T. (2010). Landscape and well-being: a scoping study on the health-promoting impact of outdoor environments. *International journal of public health*, 55, 59-69.
- Adams, D., Samat, S. N. A., ve Samah, H. A. (2018). Teacher leadership: Going beyond classroom. *International Online Journal of Educational Leadership*, 2(1), 1-3.
- Ağırman, N., ve Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değeriendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728.
- Akaydın, ř., ve Çeçen, M.A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Akbulut, V., & Öncü, E. (2021). Öğretmen Liderlik Stiline Göre Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Yatkınlıklarının İncelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 164-178.
- Akıncı, T., & Ekşi, H. (2017). Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliğı ve öz-yetkinliklerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 7-40.
- Akman, Y. (2021). The relationships among teacher leadership, teacher self-efficacy and teacher performance. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(4), 720-744.
- Akyıldız, C., Ekmekçi, İ., & Başlıgil, H. (2020). Göçmen İşçilerin İSG Faktörlerinin İncelenmesi, Sonuçlar Üzerinde Tartışma ve Öneriler: Kapsam Belirleme Derlemesi. *Gazi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 6(2), 145-159.
- Akyürek, M. İ., & Özdemir, M. (2021). Öğretmen liderliğı ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 488-500.
- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64-84.
- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z.(2020). Bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 199-213.
- Alnakhala, N. J., & Fırat, N. ř. (2024). Challenges and Facilitators in the Implementations of Teacher Leadership: A Comparative Study on Turkish and Palestinian Teachers. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3425-3458.
- Anderson, S., Allen, P., Peckham, S., & Goodwin, N. (2008). Asking the right questions:

- Scoping studies in the comissioning of research on the organization and delivery of health services. *Health research policy and systems*, 6, 1-12.
- Araşkal, S., & Kılınç, A. Ç. (2019). Investigating the Factors Affecting Teacher Leadership: A Qualitative Study= Öğretmen Liderliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Nitel Bir Arastırma. *Educational Administration: Theory & Practice*, 25(3), 419-468.
- Arksey, H. and O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Aslan, H., Çalık, T., & Er, E. (2019). Examining the primary school teachers views on teacher leadership and political skills İlkokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği ve politik beceri algılarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(3).
- Ayvalı, Ö., & Koşar, D. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği: Fenomenolojik bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 955-992.
- Baker, N. (2022). Liderliğin Evrimi ve Başlıca Liderlik Tarzları. *Florya Chronicles of Political Economy*, 8(1), 29-46.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19.
- Balcı, E., & Akkaş, F. D. (2022). Türkiye İçin Öğretmen Liderliği Lisansüstü Eğitim Programı Önerisi Geliştirme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 354-376.
- Balyer, A. (2016). Teacher leaders: A qualitative research based on teachers' perceptions. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Balyer, A., & Kural, S. (2018). Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Yaşanan Değişimlerdeki Roller ve Bu Değişimlere Uyumları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(1), 63-80.
- Bass, B.M. (1990). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. (4.Baskı). The Free Press.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Kılınç, A. Ç. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European journal of education*, 55(2), 200-216.
- Berry, B. (2019). Teacher leadership: Prospects and promises. *Phi delta kappan*, 100(7), 49-55.
- Beycioglu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 2-13.

- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Bolat, Ö. (2023a). Öğretmen Liderliği Davranış Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 1033-1056.
- Bolat, Ö. (2023b). The Impact of Self-affirmation on Teacher Leadership: An Experimental Design. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(4), 868-886.
- Bolat, Ö. (2023c). The Impact of Self-Esteem on Teacher Leadership: An Experimental Design. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16(1), 99-109.
- Bolat, Ö., & Toytok, E. H. (2023). Exploring Teacher's Professional Identity in Relationship to Leadership: A Latent Profile Analysis. *Sustainability*, 15(18), 13837.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Tips on writing a qualitative dissertation or thesis, from Braun & Clarke—Part 1.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 36. baskı). Pegem Akademi
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 349-363.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2009). The leadership behaviours of teachers in primary schools in Turkey. *Education*, 129(3).
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Okul etkililiğinin bir yordayıcısı olarak öğretmen liderliği. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 99(99), 1-18.
- Cemaloğlu, N., & Duran, A. (2018). Teacher Leadership Perceptions in Turkish Culture: A Qualitative Analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 6(n11a), 45-59.
- Childs-Bowen, D. Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP Bulletin*, 84, 27-34.
- Crippen, C., & Willows, J. (2019). Connecting teacher leadership and servant leadership: a synergistic partnership. *Journal of Leadership Education*, 18(2), 171- 180.
- Çayak, S., & Çetin, M. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 200-222.
- Çeliköz, E., Erhan, T., & Çetinceli, K. (2025). Liderlik Üzerine Kavramsal Bir

- Değerlendirme. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 8(1), 137-155.
- Çetin, M., & Özalp, U. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 193-213.
- Çetinkaya, A., & Arastaman, G. (2023). The role of motivation to lead in teacher leadership. *Journal of Qualitative Research in Education*, (35).
- Çetinkaya, A., & Arastaman, G. (2024). Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 425-466.
- Çor, Z., & Soysal, G. E. (2024). Basınç yaralarına yönelik yapılan bakım paketi çalışmaları: kapsam incelemesi. *Sağlık Bakım ve Rehabilitasyon Dergisi*, 3(1), 26-39.
- Daft, R. L. & Marcic, D. (2013). *Management: The New Workplace*. (8. Baskı). South-Western Cengage Learning.
- Dağlı, E., & Kalkan, F. (2021). The relationship between organisational support and teacher leadership perceptions of high school teachers. *Kastamonu Education Journal*, 29(5), 987-999.
- Daşcı Sönmez, E., Cemaloğlu, N., & Kahraman, G. (2024). Teachers' professional learning: Do instructional leadership and teacher leadership make a difference in Türkiye?. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0).
- Davis, N., Eickelmann, B., & Zaka, P. (2013). Restructuring of educational systems in the digital age from a co-evolutionary perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 438-450.
- Demir, C., Yılmaz, M. K., & Çevirgen, A. (2010). Liderlik Yaklaşımları ve Liderlik Tarzlarına İlişkin Bir Araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152.
- Demir, K. (2014). Teacher leadership culture scale: A study of validity and reliability. *Elementary Education Online*, 13(2), 334-344.
- Demir, K. (2015). The effect of organizational trust on the culture of teacher leadership in primary schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 621-634.
- Deniz, L., & Hasançebioğlu, T. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(17), 55-62.
- Doğan, S. (2016). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları: Vizyoner Liderlik-Dönüşümcü Liderlik-İşlemci Liderlik. (1. Baskı, s. 91-133) içinde. Pegem Akademi.

- Duarte, M. L., Santos, L. R., Júnior, J. G., & Peccin, M. S. (2020). Learning anatomy by virtual reality and augmented reality. A scope review. *Morphologie*, 104(347), 254-266.
- Erdoğan, U. (2023). Öğretmen Liderliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(20), 213-232.
- Erer, B., & Demirel, E. (2018). Modern Liderlik Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(13), 647-656.
- Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve işlemsel liderlik. *Uluslararası liderlik çalışmaları dergisi: kuram ve uygulama*, 3(2), 19-34.
- Göğüş, A., & Yetke, Ş. (2014). Öğretme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ile öğrenci motivasyonunun artırılması: İngilizce dersi öğretmen liderliği örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 283-306.
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırsekiz, A., Güvendi, G. M., & Horzum, M. B. (2017). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Guthrie, J. W. (1990). The evolution of educational management: Eroding myths and emerging models. *Teachers College Record*, 91(6), 210-231.
- Gülbahar, B. (2017). Investigation of Perceptions Regarding Teacher Leadership among Secondary School Teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 111-119.
- Gülmez, D. (2022). Teacher leadership and the Turkish context: the impact of the structural characteristics of the school and teacher leadership culture. *International Journal of Educational Management*, 36(4), 515-526.
- Gümüş, E., Esen, M., & Bellibaş, M. Ş. (2016). Eğitim araştırmalarında "lider yetiştirme ve liderlik geliştirme" çalışmaları: 1980-2014 arası durum tespiti. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40).
- Gümüş, S., Çağatay Kılınç, A., & Bellibaş, M. S. (2022). The relationship between teacher leadership capacity at school and teacher self-efficacy: the mediating role of teacher professional learning. *School Leadership & Management*, 42(5), 478-497.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From Managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of educational administration*, 30(3).
- Hammersley-Fletcher, L., Clarke, M., & McManus, V. (2018). Agonistic democracy and passionate professional development in teacher-leaders. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 591-606.

- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2005a). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A. (2005b). Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders. London, New York: Routledge.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). Building leadership capacity for school improvement. (1. Baskı). Open University Press
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). Teacher leadership: A review of research. Retrieved January, 25, 2007.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). Improving schools through teacher leadership. Philadelphia: Open University
- Harrison, C., & Killion, R. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Hosgörür, T., & Yorulmaz, Y. I. (2015). The Relationship between Teachers' Leadership Behaviours and Emotional Labour= Öğretmenlerin Liderlik Davranışları İle Duygusal Emekleri Arasındaki İlişki. *Online Submission*, 5(2), 165-190.
- Hunzicker, J. (2017). From teacher to teacher leader: A conceptual model. *International journal of teacher leadership*, 8(2), 1-27.
- İnan, Ö. I., & Serinkan, C. (2020). Liderlik yaklaşımları ve spor yönetiminde liderlik. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 308-332.
- İnanır, B., & Kavgacı, H. (2023). Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesi, Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2031-2061.
- Kara, M. (2022). School Culture as the Predictor of Teacher Leadership. *Online Submission*, 3(2), 209-225.
- Kara, M., & Bozkurt, B. (2022). The examination of the relationship between teacher autonomy and teacher leadership through structural equation modeling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(2), 299-312.
- Kasapoğlu, H., & Karaca, B. (2021). Teachers' Views on Teacher Leadership: A Qualitative Analysis. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 66-82.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers*

develop as leaders (3rd ed.). Corwin Press

- Kaya, M., Göktaş, E., & Altunbaşak, İ. (2024). Examining the Relationship Between Teacher Leadership and Academic Achievement. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2656-2676.
- Kelley, J. D. (2011). *Teacher's and teacher leaders' perceptions of the formal role of teacher leadership*. Georgia State University.
- Kesti, R., & Töre, E. (2023). Öğretmen Liderliği ile Öğretmenlerin Okul İmajı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1514-1539.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: the role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International journal of Educational management*, 35(7), 1556-1571.
- Kılınç, A., Cemaloğlu, N., & Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, (58), 1-26.
- Kılınç, A.Ç. (2023). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları: Öğretim Liderliği, Öğretmen Liderliği, Dağıtımçı Liderlik. *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma ve Uygulama*. (9. Baskı, s. 65-90) içinde. Pegem Akademi
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1).
- Kidder, L. H., & Fine, M. (1987). Qualitative and quantitative methods: When stories converge. *New directions for program evaluation*, 1987(35), 57-75.
- Korkmaz, M., & Özen, H. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimlerinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Öğretmen Liderliği Davranışlarına Etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 191-212.
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46.
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership model, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Eğitim Ve Bilim-Education and Science*, 41(183).
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School leadership & management*, 23(4), 421-430.

- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: its nature, development, and impact on schools and students. *Leadership in Education*, 103.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. ve Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. (1. Baskı). University of Nottingham.
- Lieberman, A. (1992). Teacher leadership: What are we learning. Teachers as leaders: Evolving roles, 159-165.
- Lieberman, A. (Ed.). (1988). Building a professional culture in schools. *New York: Basic Books*.
- Lord, B., & Miller, B. (2000). An Appealing and Inescapable Force in School Reform? *Education Development Center*.
- McKinstry, C., Brown, T., & Gustafsson, L. (2014). Scoping reviews in occupational therapy: The what, why, and how to. *Australian occupational therapy journal*, 61(2), 58-66.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961 – 972.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational management & administration*, 31(4), 437-448.
- Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC medical research methodology*, 18, 1-7.
- Murphy J., (2005). Connecting Teacher Leadership and School Improvement. *Corwin Press*, 46-64.
- Murphy, J. (2015). Forces shaping schooling and school leadership. *Journal of School Leadership*, 25(6), 1064-1087.
- Ngang, T. K., Abdulla, Z., & Mey, S. C. (2010). Teacher leadership and school effectiveness in the primary schools of Maldives. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 255-270.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017) Evidence, patterns and implications. *Journal of educational administration*, 58(1), 60-80.
- Nichols, M. A. (2007). *A study of teacher leadership roles and their association to institutional benefits as perceived by principals and instructional facilitators* (Doktora

- Tezi, The University of Memphis, 2007). ProQuest Information and Learning (UMI No. 3263708).
- Northouse, P. G. (2025). *Leadership: Theory and practice*. (10. Baskı). Sage publications.
- Özçetin, S. (2018). Okul müdürü ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin ürettikleri metaforlar. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-20.
- Özdoğru, M. Türkiye’de Öğretmen Liderliğinin Önündeki Engeller: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 14(28), 297-326.
- Pan, H. L. W., Wiens, P. D., & Moyal, A. (2023). A bibliometric analysis of the teacher leadership scholarship. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103936.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. Baskı). (Bütün, M., & Demir, S.B. Çev.) Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 2001, 1. Baskı)
- Petrie, H. G. (Ed.). (1995). Professionalization, partnership, and power: Building professional development schools. *State University of New York Press*.
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A., & McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research synthesis methods*, 5(4), 371-385.
- Poekert, P., Alexandrou, A., & Shannon, D. (2016) How teachers become leaders: an internationally validated theoretical model of teacher leadership development, *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 307-329.
- Rakhymzhanov, A., & Kurt, T. (2022). Öğretmen Liderliği ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-17.
- Reeves, T. D., & Lowenhaupt, R. J. (2016). Teachers as leaders: Pre-service teachers’ aspirations and motivations. *Teaching and Teacher Education*, 57, 176-187.
- Reşitoğlu, F., Altun, B. T., Azbay, A., & Reşitoğlu, S. (2024). Liderlik Kavramına ve Liderlik Kuramlarına Genel Bir Bakış. *Academic Social Resources Journal*, 8(46), 2139-2145.
- Sarı, A. Ç. (2023). Mültecilere Yönelik Ön Yargıları Azaltmak için Ev Sahibi Toplumdan Çocuklar ve Ergenlere Yönelik Geliştirilmiş Müdahale Programlarının İncelenmesi: Bir Kapsam Derlemesi. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 11(27), 139-157.
- Savaş, G. (2019). Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Öğretmen Liderliği: Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3),

207-222.

- Schleifer, D., Rinehart, C., & Yanisch, T. (2017). Teacher Collaboration in Perspective: A Guide to Research. *Public Agenda*.
- Schott, C., H. V. Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 100352.
- Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis in practice.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357.
- Silva, D.Y., Gimbert, B. ve Nolan, J. (2000). Sliding the Doors: Locking and Unlocking Possibilities for Teacher Leadership. *Teacher College Record*, 102, 770-804.
- Spillane, J.P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum* 69(2), 143-150
- Srivastava, S. (2023). The evolution of education: Navigating 21st-century challenges. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(5), 1-9.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. (1. Baskı). Free Press.
- Şekerci, R., & Karataş, S. (2019a). Öğretmen Liderliği Eğitim Programının Yaygın Eğitim Kurumları Usta Öğretici ve Öğretmenlerinin Liderlik Becerilerine Etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences* (14)3, 845-864
- Şekerci, R., & Karataş, S. (2019b). Öğretmen Liderliği Eğitim Programlarının Yaygın Eğitim Kurumlarında Ön Uygulama Sonuçları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 759-768.
- Şekerci, R., & Karataş, S. (2019c). Öğretmen Liderliği Eğitim Programının Kurumsal Gelişime Etkileri Ve Katkıları Hakkında Kadrolu Öğretmen Ve Usta Öğreticilerin Görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 123-132.
- Şekerci, R., & Karataş, S. (2020). Öğretmen Liderliği Eğitim Programına Katılan Yaygın Eğitim Kurumları Usta Öğretici Ve Öğretmenlerinin Program Hakkındaki Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 317-335.
- Şekerci, R., & Yörük, T. (2020). Teacher Leadership and Sustainability in Adult Elderly Education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(3), 433-445.
- Tetik, M., & Özkan, P. (2024). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığı İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 14(1), 27-64.

- Tintoré, M., Gratacós, G., & Ladrón de Guevara, B. (2023). A scoping review of the literature on teacher leadership in Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 23(3), 711-729.
- Tosun, A., & Bostancı, A. B. (2024). The role of administrative support in the relationship between teachers' perceptions of organizational support and teacher leadership levels. *Journal of Pedagogical Research*, 8(3), 230-245.
- Ustaoğlu Sevgili, Y., & Bozkurt, A. T. (2022a). Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan Öğretmen Karakterlerinin Öğretmen Liderliği Bağlamında İncelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 118-134.
- Ustaoğlu, Y., & Bozkurt, A. T. (2022b). Lider öğretmen rolleri ve davranışların incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 46-68.
- Uysal, S., & Sarier, Y. (2019). Teacher Leadership Effects on Student Achievement and Student Satisfaction: A Meta-Analysis of the Studies Published in Turkey and the USA. *Croatian Journal of Education/Hrvatski Časopis za Odgoj i Obrazovanje*, 21(2).
- Warren, B. (2003). *Bir Lider Olabilmek* (1. Baskı). (U. Teksöz, Çev.). Aura Kitapları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1990)
- Warren, L. L. (2021). The importance of teacher leadership skills in the classroom. *Education Journal*, 10(1), 8-15.
- Wenner, J. A. and Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A Review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve Yönetim*. (1. Baskı). (V. Üner, Çev.), Rota Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1994).
- Wynne, J. (2002). Teacher Leadership in Education Reform. *ERIC Digest*.
- Yakut Özek, B. (2020). Liderlik Yaklaşımları. *Yönetme Sanatı: Lider Yöneticinin El Kitabı*. (1. Baskı, s. 208-227) içinde. Anı Yayıncılık.
- Yalçınkaya, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Yetim, A. (1996). Spor yönetiminde liderlik. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 85-94.
- Yıldırım, K., & Yenipinar, Ş. (2022). Öğretmen Liderliği ve Öğrencilerin Liderlik Becerilerini Edinmesi Arasındaki İlişkide Okulun Bağlamsal Niteliklerinin Aracı Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1200-1221.
- Yıldırım, R., & Özen, H. (2018). Evaluation of Teachers within the Scope of Leadership

- Roles (Demirci Sample). *International Journal of Progressive Education*, 14(6), 83-98.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal Bilimlerde Örneklem Sorunu: Nicel ve Nitel Paradigmalardan Örneklem Kuramına Bütüncül Bir Bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 421-442.
- Yılmaz, B., & Cerit, Y. (2023). Okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 190-212.
- Yılmaz, E., & Jafarova, G. (2022). Öğretmen liderliği ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 328-346.
- Yılmaz, K., Oğuz, A., & Altinkurt, Y. (2017). The relationship between leadership behaviors and learner autonomy support behaviors of teachers.
- Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 93-105.
- York-Barr, A. J. and Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.
- Yükseköğretim Kurulu. (2020). Yükseköğretimde yeni YÖK projeleri: Yükseköğretimde ihtisaslaşma ve misyon farklılaşması- bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler. Yükseköğretim Kurulu. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2020/bolgesel_kalkinma_odakli_universiteler.pdf
- Zülfizade, T. (2020). Profesyonel bir kimlik olarak öğretmen liderliği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.



Ek 1. Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Makaleler

	Başlık	Yıl	Dergi	Cilt	Sayı	Sayfa	Yazar
1	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi	2017	Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	5.0	3	715-728	Ağırman, N., & Ercoşkun, M. H.
2	Öğretmen Liderlik Stiline Göre Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Yatkınlıklarının İncelenmesi	2021	SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi	19.0	1	164-178	Akbulut, V., & Öncü, E.
3	Lise Öğretmenlerinin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarının Öğretmen Liderliği ve Öz- Yetkinliklerine Etkisi	2017	Değerler Eğitimi Dergisi	15.0	34	7-40	Akıncı, T., & Ekşi, H.
4	The Relationships among Teacher Leadership, Teacher Self-Efficacy and Teacher Performance	2021	Journal of Theoretical Educational Science	14.0	4	720-744	Akman, Y.
5	Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	2021	Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	23.0	2	488-500	Akyürek, M.İ., & Özdemir, M.
6	Investigating the Factors Affecting Teacher Leadership: A Qualitative Study = Öğretmen Liderliğini Etkileyen	2019	Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	25.0	3	419-468	Araşkal, S., & Kılınç, A.Ç.

	Faktörlerin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma						
7	Examining The Primary School Teachers Views on Teacher Leadership and Political Skills	2019	İlköğretim Online	18.0	3	1087-1098	Aslan, H., Çalık, T., & Er, E.
8	Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmen Liderliği: Fenomenolojik Bir Çalışma	2021	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi	42.0	2	955-992	Ayvalı, Ö., & Koşar, D.
9	Lider Öğretmen	1998	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi	10.0	10	11-19	Bakioğlu, A.
10	Türkiye İçin Öğretmen Liderliği Lisansüstü Eğitim Programı Önerisi Geliştirme	2022	MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi	9.0	2	354-376	Balcı, E., & Denkci Akkaş, F.
11	Teacher leaders: A qualitative research based on teachers' perceptions	2016	İlköğretim Online	15.0	2	391-407	Balyer, A.
12	Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centered leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency	2020	European Journal of Education	55.0	2	1-17	Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Kılınç, A.Ç.
13	Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen	2012	Educational Administration:	18.0	2	191-	Beycioğlu, K., &

	Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması		Theory and Practice			223	Aslan, B.
14	Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması	2010	İlköğretim Online	9.0	2	764-775	Beycioğlu, K., & Aslan, B.
15	The Impact of Self-Esteem on Teacher Leadership: An Experimental Design	2023	International Electronic Journal of Elementary Education	16.0	1	99-109	Bolat, Ö.
16	Öğretmen Liderliği Davranış Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması	2023	Buca Eğitim Fakültesi Dergisi		56	1033-1056	Bolat, Ö.
17	The Impact of Self-Affirmation on Teacher Leadership: An Experimental Design	2023	Journal of Theoretical Educational Science	16.0	4	868-886	Bolat, Ö.
18	Exploring Teacher's Professional Identity in Relationship to Leadership: A Latent Profile Analysis	2023	Sustainability	15.0	18	13837	Bolat, Ö., & Toytok, E.H.
19	Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri	2006	Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1.0	21	349-363	Can, N.
20	The Leadership Behaviours of Teachers in Primary Schools in Turkey	2009	Education	1.0	2	137-161	Can, N.
21	Öğretmen Liderliği ve Engelleri	2006	Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi	1	2	137-161	Can, N.

22	Okul Etkililiğinin Bir Yordayıcısı Olarak Öğretmen Liderliği	2018	Kastamonu Eğitim Dergisi	26.0	3	925-934	Cansoy, R., & Parlar, H.
23	Teacher Leadership Perceptions in Turkish Culture: A Qualitative Analysis	2018	Journal of Educational and Training Studies	6	11a	45-59	Cemaloğlu, N., & Duran, A.
24	Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	2016	Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi		9	200-222	Çayak, S., & Çetin, M.
25	Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Profesyonelliği ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi	2019	Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	7		193-213	Çetin, M., & Özalp, U.
26	Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi	2024	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi	44	1	425-466	Çetinkaya, A., & Arastaman, G.
27	The Role of Motivation to Lead in Teacher Leadership	2023	Journal of Qualitative Research in Education		35	256-277	Çetinkaya, A., & Arastaman, G.
28	The Relationship between Organisational Support and Teacher Leadership Perceptions of High School Teachers	2021	Kastamonu Eğitim Dergisi	29	5	987-999	Dağlı, E., & Kalkan, F.
29	Teachers' professional learning: Do instructional leadership and teacher leadership make a difference in Türkiye?	2024	Educational Management Administration & Leadership				Daşcı Sönmez, E., Cemaloğlu, N., & Kahraman, G.
30	Teacher leadership culture scale: A study	2014	İlköğretim Online	13	2	334-	Demir, K.

	of validity and reliability					344	
31	The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools	2015	Educational Sciences: Theory & Practice	15	3	621-634	Demir, K.
32	Öğretmen Liderlik Stilleri Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması	2003	Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi	17	17	55-62	Deniz, L., & Hasançebioglu, T.
33	Öğretmen Liderliği ve Öz Yeterliliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2023	İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi	10	20	213-232	Erdogan, U.
34	Öğretme Yöntemlerinin Çeşitlendirilmesi ile Öğrenci Motivasyonunun Artırılması: İngilizce Dersi Öğretmen Liderliği Örneği	2014	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	27	2	283-306	Göğüş, A., & Yetke, Ş.
35	Investigation of Perceptions Regarding Teacher Leadership among Secondary School Teachers in Turkey	2017	Journal of Education and Training Studies	5	2	111-119	Gülbahar, B.
36	Teacher leadership and the Turkish context: the impact of the structural characteristics of the school and teacher leadership culture	2022	International Journal of Education Management	36	1	515-526	Gülmez, D.
37	The relationship between teacher leadership capacity at school and teacher	2022	School Leadership & Management	42	2	1-20	Gümüş, S., Kılınç, A.Ç., & Bellibaş, M.Ş.

	self-efficacy: the mediating role of teacher professional learning						
38	The Relationship between Teachers' Leadership Behaviours and Emotional Labour= Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Duygusal Emekleri Arasındaki İlişki	2015	Online Submission	5	2	165-190	Hosgörür, T., & Yorulmaz, Y. İ.
39	Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesi, Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	2023	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi	43	3	2031-2061	İnanır, B., & Kavgacı, H.
40	Challenges and Facilitators in the Implementations of Teacher Leadership: A Comparative Study on Turkish and Palestinian Teachers	2024	Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi	15.0	3	3425-3458	J F Alnakhala, N., & Fırat, N. Ş.
41	School Culture as the Predictor of Teacher Leadership	2022	Journal of Innovative Research in Teacher	3	2	209-225	Kara, M.
42	The Examination of the Relationship Between Teacher Autonomy and Teacher Leadership through Structural Equation Modeling	2022	International Journal of Contemporary Educational Research	9	2	299-312	Kara, M., & Bozkurt, B.
43	Teachers' Views on Teacher Leadership:	2021	International Journal of	17	6	66-82	Kasapoğlu, H., &

	A Qualitative Analysis		Progressive Education				Karaca, B.
44	Examining the Relationship Between Teacher Leadership and Academic Achievement	2024	Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi	19	43	2656-2676	Kaya, M., Göktaş, E., & Altunbaşak, İ.
45	Öğretmen Liderliği ile Öğretmenlerin Okul İmajı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2023	Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	21	3	1514-1539	Kesti, R., & Töre, E.
46	Examining the relationship between teacher leadership and school climate	2014	Educational Sciences: Theory & Practice	14	5	1729-1742	Kılınç, A. Ç.
47	Antecedents and Outcomes of Teacher Leadership: The Role of Teacher Trust, Teacher Self-Efficacy and Instructional Practice	2021	International Journal of Education Management	35	7	1556-1571	Kılınç, A.Ç., Bellibaş, M.Ş., & Bektaş, F.
48	The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress	2015	Eurasian Journal of Educational Research		58	1-26	Kılınç, A.Ç., Cemaloğlu, N., & Savaş, G.
49	Teachers' and School Administrators' Perceptions and Expectations on Teacher Leadership	2013	International Journal of Instruction	6	1	179-194	Kıranlı, S.
50	Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimlerinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	2019	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3	3	191-212	Korkmaz, M., & Özen, H.

	Uygulamalarının Öğretmen Liderliği Davranışlarına Etkileri						
51	Öğretmen Liderliğine İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması	2017	İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi	4	7	29-46	Koşar, D., Er, E., Kılınç, A.Ç., & Koşar, S.
52	A Model to Explain Teacher Leadership: The Effects of Distributed Leadership Model, Organizational Learning and Teachers' Sense of Self-Efficacy on Teacher Leadership	2016	Eğitim ve Bilim	41	183	1-28	Kurt, T.
53	Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Ürettikleri Metaforlar	2018	Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	7	1	1-20	Özçetin, S.
54	Türkiye’de Öğretmen Liderliğinin Önündeki Engeller: Bir Meta-Sentez Çalışması	2023	Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi	14	28	297-326	Özdoğru, M.
55	Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Öğretmen Liderliği: Nitel Bir Araştırma	2019	Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama	2	3	207-222	Savaş, G.
56	Öğretmen Liderliği Eğitim Programının Kurumsal Gelişime Etkileri ve Katkıları	2019	Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi		5	123-132	Şekerci, R., & Karataş, S.

	Hakkında Kadrolu Öğretmen Ve Usta Öğreticilerin Görüşleri						
57	Öğretmen Liderliği Eğitim Programının Yaygın Eğitim Kurumlarında Ön Uygulama Sonuçları	2019	Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	23	2	759-768	Şekerci, R., & Karataş, S.
58	Öğretmen Liderliği Eğitim Programına Katılan Yaygın Eğitim Kurumları Usta Öğretici ve Öğretmenlerinin Program Hakkındaki Görüşleri	2020	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi		53	317-335	Şekerci, R., & Karataş, S.
59	Teacher leadership and sustainability in adult elderly education	2020	Cypriot Journal of Educational Sciences	15	3	433-445	Şekerci, R., & Yörük, T.
60	Öğretmen Liderliği Eğitim Programının Yaygın Eğitim Kurumları Usta Öğretici Ve Öğretmenlerinin Liderlik Becerilerine Etkisi	2019	Turkish Studies-Educational Sciences	14	3	845-864	Şekerci, R., & Karataş, S.
61	İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığı İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2024	Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama	14	1	27-65	Tetik, M., & Özkan, P.
62	The Role of Administrative Support in The Relationship Between Teachers'	2024	Journal of Pedagogical Research	8	3	230-245	Tosun, A., & Bostancı, A. B.

	Perceptions of Organizational Support and Teacher Leadership Levels						
63	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan Öğretmen Karakterlerinin Öğretmen Liderliği Bağlamında İncelenmesi	2022	Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi	11	2	118-134	Ustaoğlu Sevgili, Y., & Tekin Bozkurt, A.
64	Lider Öğretmen Roller ve Davranışlarının İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma	2022	Harran Maarif Dergisi	7	1	46-68	Ustaoğlu, Y., & Tekin Bozkurt, A.
65	Teacher Leadership Effects on Student Achievement and Student Satisfaction: A Meta-Analysis of the Studies Published in Turkey and the USA	2019	Croatian Journal of Education	21	3	989-1010	Uysal, S., & Sarier, Y.
66	Öğretmen Liderliği ve Öğrencilerin Liderlik Becerilerini Edinmesi Arasındaki İlişkide Okulun Bağlamsal Niteliklerinin Aracı Etkisi	2022	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	22	3	1163-1184	Yenipınar, Ş., & Yıldırım, K.
67	Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri	2013	Cumhuriyet International Journal of Education	2	2	93-105	Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C.T.
68	Evaluation of Teachers within the Scope of Leadership Roles (Demirci Sample)	2018	International Journal of Progressive Education	14	6	83-98	Yıldırım, R., & Özen, H.

69	Okulun Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki	2023	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	23	1	190-212	Yılmaz, B., & Cerit, Y.
70	Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	2022	Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi	4	2	328-346	Yılmaz, E., & Jafarova, G.
71	The Relationship between Leadership Behaviors and Learner Autonomy Support Behaviors of Teachers	2017	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	32	3	659-675	Yılmaz, K., Oğuz, A., & Altınkurt, Y.

Ek 2. Araştırma Kapsamında Çeşitli Veri Tabanları Üzerinde Yapılan Taramalar ve Elde Edilen Sonuçların Detaylı Açıklaması

I. ADIM: Veri tabanlarında taramalara başlandı. Adım adım her şey not edildi. Alınan notlar şu şekilde açıklanabilir:

- Wos: “teacher leadership” or “teacher leader” or “leader teacher” or “leadership by teacher” arama denklemiyle toplamda 389 çalışmaya ulaşıldı.

Taramalar esnasında konuyla en ilgili çalışmalara ulaşabilmek amacıyla aşağıda belirtilen Wos otomasyon araçları kullanılmıştır:

- “Konu” alanında başlık, özet ve anahtar kelimelerde aramayla sınırlandırılmıştır.
- Doküman tipi “araştırma makalesi” olarak sınırlandırılmıştır.
- Ülke “Türkiye” olarak sınırlandırılmıştır.
- Wos kategorilerinden “Eğitim araştırmaları” olarak sınırlandırılmıştır.
- Dil “Türkçe ve İngilizce” olarak sınırlandırılmıştır.
- Araştırma sahası “Eğitim Araştırmaları” olarak sınırlandırılmıştır.
- SCOPUS: “teacher leadership” or “teacher leader” or “leader teacher” or “leadership by teacher” arama denklemiyle toplamda 446 çalışmaya ulaşıldı.

Taramalar esnasında konuyla en ilgili çalışmalara ulaşabilmek amacıyla aşağıda belirtilen filtrelemeler kullanılmıştır:

- Ülke “Türkiye” olarak sınırlandırılmıştır.
- Dil “Türkçe ve İngilizce” olarak sınırlandırılmıştır.
- Araştırma sahası “Sosyal Bilimler” olarak sınırlandırılmıştır.
- Doküman tipi “araştırma makalesi” olarak sınırlandırılmıştır.
- ERIC: “teacher leadership” or “teacher leader” or “leader teacher” or “leadership by teacher” arama denklemiyle toplamda 129 çalışmaya ulaşıldı.
- Taramalar esnasında konuyla en ilgili çalışmalara ulaşabilmek amacıyla aşağıda belirtilen filtrelemeler kullanılmıştır:

- Ülke “Türkiye” olarak sınırlandırılmıştır.
- Verilen anahtar kelimelerden “teacher attitudes” ve “leadership styles” seçilmiştir.
- Deri Park: “teacher leadership” or “teacher leader” or “leader teacher” or “leadership by teacher” arama denklemiyle toplamda 51 çalışmaya ulaşıldı.
- Dergi Park: “öğretmen liderliği” or “lider öğretmen” or “öğretmen lider” or “öğretmenin liderliği” arama denklemiyle toplamda 36 çalışmaya ulaşıldı.

Dergi Park’da yapılan taramalarda;

- Çalışmaların “özet” kısmında taramalar yapılmıştır.
- Doküman tipi “araştırma makalesi” olarak sınırlandırılmıştır.

Dört farklı veri tabanında yapılan taramalar sonucunda konuyla ilişkili olduğu düşünülen toplamda 1051 çalışmaya ulaşılmıştır.

II.ADIM: Ayırma

Tüm veri tabanlarında elde edilen veriler EndNote programına yüklendi. Burada veri tabanlarında çakışan çalışmalar elenmeye başlandı. Bu eleme sonucunda elde kalan çalışma sayısı 1030 olarak belirlenmiştir.

III.ADIM: Nihai çalışma sayısına erişebilmek amacıyla tekrar tekrar elemeler yapılmıştır. Bu elemeler yapılırken öncelikle çalışma başlıklarına bakılmış, ikna olunmadıysa çalışma özetleri incelenmiştir. Bu bağlamda:

- Çalışmanın başlık ve özet kısımları tarandı ve araştırmayla ilişkisi olmayan çalışmalar çıkarıldı (n = 930)
- Çalışmanın yürütüldüğü ülke Türkiye değildi (n = 18)
- Hakemli bir dergide yayımlanmamış olma (n = 11)

Kalan 71 çalışma.

ÖZ GEÇMİŞ**Beril KÜÇÜK****Öğrenim Bilgisi**

Yüksel Lisans	Amasya Üniversitesi
Ağustos 2023–Haziran 2025	Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı (Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin GEDİK)
Lisans	Amasya Üniversitesi
Ağustos 2017-Temmuz 2022	İngiliz Dili ve Eğitimi Ana Bilim Dalı

Eserler

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

1. Küçük, B. ve Gedik, Ş. (2024). Öğretmen Liderliği: Türkiye Eğitim Araştırmalarındaki Gelişme Süreci ve Güncel Eğilimler. International Education Congress.