

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**DOKTORA PROGRAMI**

**KAMBOÇYA İLKOKULLARINDA ÖĞRETİMİN VE ÖĞRENME  
KALİTESİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE OKUL YÖNETİCİSİNİN  
PEDAGOJİK LİDERLİK UYGULAMALARI**

**DOKTORA TEZİ**

**Sath SORM**

**Antalya, 2019**

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**DOKTORA PROGRAMI**

**KAMBOÇYA İLKOKULLARINDA ÖĞRETİMİN VE ÖĞRENME  
KALİTESİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE OKUL YÖNETİCİSİNİN  
PEDAGOJİK LİDERLİK UYGULAMALARI**

**DOKTORA TEZİ**

**Sath SORM**

**Danışman: Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI**

**Antalya, 2019**

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sath SORM'un bu çalışması 08.11.2019 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programında Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan

: Prof. Dr. Temel ÇALIK

(Akdeniz Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

.....

Üye

: Prof. Dr. Bayram BIÇAK

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

.....

Üye

: Dr. Öğr. Üyesi Türkan AKSU

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

.....

Üye

: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN

(Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

.....

Üye (Danışman)

: Prof. Dr. İlhan GÜNBAZI

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

.....

**DOKTORA TEZİNİN ADI:** Kamboçya İlkokullarında Öğretimin Ve Öğrenme Kalitesinin Geliştirilmesinde Okul Yöneticisinin Pedagojik Liderlik Uygulamaları

**ONAY:** Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun .....tarihli ve ..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.


(Unvan, Ad, SOYAD)

Enstitü Müdürü

## DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum “Kamboçya İlkokullarında Öğretimin Ve Öğrenme Kalitesinin Geliştirilmesinde Okul Yöneticisinin Pedagojik Liderlik Uygulamaları” adlı bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

08/11/2019



Sath SORM

## ÖNSÖZ

Doktora, sadece bir öğrenciyle değil, birçok insanın katılımıyla gerçekleştirilebilen, öğrenci yaşamında uzun ve zorlu bir girişimdir. Doğrudan ve akademik konulara özen göstermek ve yönlendirmek için iyi bir danışman, öğrencinin gerçek durumunu anlayan ve ona yardım eden akademik personel, yardımcı arkadaşlar, öğrenciye teknik konularda yardımcı olan üniversite personeli gerekir. Bunlar, öğrencilerin başarısını besleyen, elverişli bir ortam olarak kilit rol oynar. Bu nedenle, onlara yürekten minnettarlığımı şu şekilde ifade etmek isterim:

Öncelikle ve en başta danışmanım Prof. Dr. İlhan Gübayı'na Türkiye'deki akademik yaşamımın tüm yolculuğu boyunca bana rehberlik etme konusunda entelektüel ve kişisel desteğinden dolayı en içten şükranlarımı borçluyum, Onu doktora çalışmamdan sorumlu danışman olarak gösterdiğim için kendimi çok şanslı hissediyorum. Nitel araştırma, sosyal paradigmlar, eğitim yönetimi, denetleme ve planlama konularında önde gelen bilim insanlarından birisidir. Onun uzmanlığı, eleştirel düşünceleri ve yapıcı önerilerine derinden bağlıyım. Aynı zamanda, araştırma konularını seçmemde ve araştırma makalelerimi yayınlamam için beni teşvik etmekte özgür bırakması beni çok destekleyici bir rol oynadı. Duygusal ve akademik olarak, onun denetiminde bir öğrenci olmaktan gurur duydum. Bu başarı onsuz gerçekleştirilemezdi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki tüm profesörlere ve çalışanlara, hem akademik hem de teknik konuda bana her zaman ders veren, danışmanlık yapan ve yardım edenlere minnettarım. Burada bir öğrenci olarak çok geliştim ve çok güzel bir üniversitenin şemsiyesi altında olduğum için kendimi şanslı hissediyorum. Ek olarak, akademik ve günlük yaşam sorunları ile karşılaştığımda benimle konuşan ve bana yardım sağlayan Türk ve uluslararası arkadaşlara minnettarım.

TÜBİTAK'a sağladığı maddi destek için yürekten teşekkür ediyorum. Bu burs, finans konularında endişelenmeden çalışmalarına konsantre olmamı sağladı. Bu nedenle, sadece doktora derecem kazanmak için değil, aynı zamanda bu kadar gelişen bir ortamda yeni yaşam deneyimlerini keşfetmek için de altın bir fırsat buldum. Bu uluslararası atmosferde, gerçek yaşam keşfinin bir parçası olan çeşitli kültürel çeşitlilikler hakkında daha fazla bilgi edinmemi sağlayan çok sayıda kökenden farklı insanlarla tanıştım. Bu değerli deneyime sahip olduğum için kendimi içtenlikle borçlu hissediyorum.

Son olarak, Kamboçya'daki Kandal eyaletinin Eğitim Müdürlüğüne, ilkokullarında yetkisi altındaki verileri toplama ayrıcalığını sağlamasından dolayı minnettarım.

*Doktora tezimi bana bu paha biçilmez yaşamı veren ve yorulmadan ve koşulsuz olarak beni hayatımın her alanında destekleyen sevgili ebeveynlerim olan IEM Sorm ve PHORN Chhel'e adamak istiyorum. Onlar benim için her şeyden çekinmeden fedakarlık eden hayatımdaki en önemli insanlardır.*



## ÖZET

# KAMBOÇYA İLKOKULLARINDA ÖĞRETİMİN VE ÖĞRENME KALİTESİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE OKUL YÖNETİCİSİNİN PEDAGOJİK LİDERLİK UYGULAMALARI

Sorm, Sath

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. İlhan GÜNBAI

Kasım, 2019, 168 + xiv sayfa

Bu çalışma, Sergiovanni'nin modeline dayanan sosyal, akademik, entelektüel ve profesyonel sermaye oluşturarak pedagojik liderliği geliştirmek için kullanılan stratejileri araştırmak için yapılmıştır. Spesifik olarak, görüşme formundaki sorularda belirlenen beş özel hedefi kapsar. İlk olarak, müdürler hangi şekilde sosyal sermaye oluşturur? Bu soru, müdürlerin toplumların, özellikle ailelerin ve çevrenin çocukların öğrenmelerini geliştirmede iyi ortaklar olarak topluluklarla olan ilişkilerini derinleştirmek için benimsemiş oldukları stratejileri vurgulamaktadır. İkincisi, müdürler hangi şekilde akademik sermaye oluştururlar? Müdürlerin odaklandıkları toplulukları teşvik etme çabalarını vurgulayarak, derin bir öğretim ve öğrenme kültürü geliştirmeye yönelik güçlü ve açık bir taahhüt geliştirmelerini vurgulamaktadır. Üçüncüsü, müdürler entelektüel sermayeyi ne şekilde oluşturur? Esas olarak, öğretmenlerin, sınıflarını öğrenme topluluklarına dönüştürmek için bu tekniği kullanabilmeleri için öğretmenlerin bilgilerini ve deneyimlerini geliştirebilecekleri öğrenme toplulukları yaratmalarına odaklanmaktadır. Dördüncü olarak, müdürler hangi şekilde profesyonel sermaye geliştirir? Bu soru, mesleki gelişimi teşvik etmenin bir yolu olarak uygulama topluluklarının geliştirilmesinin altını çizmektedir. Beşincisi, ulaşılan ve ulaşılamayan pedagojik liderliğin boyutları nelerdir? Bu soru, müdürlerin neyi başarıyla ve başarısızlıkla uyguladıklarını araştırmayı amaçlamaktadır.

Metodolojik olarak, ilk aşamada nitel bütünsel çoklu durum çalışması ve ikinci aşamada nicel ankete dayalı betimsel tarama deseni ile sentezlenen keşfedici karma araştırma tasarımı şeklinde kurgulanan bu çalışma okullarında öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek için pedagojik liderliği uygulamada müdürlerin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Paradigma olarak, karma desen olması nedeniyle nitel boyutta yorumlayıcı paradigmada öznelci araştırma yaklaşımı, nicel boyutta ise işlevselci ya da pozitivist paradigmaya dayandırılmıştır. Böylece öncelik nitel yöntemle belirlenmiştir. Kamboçya'nın Kandal

eyaletindeki Punhea Lueu ve Kandal Steung bölgesi çalışma alanı olarak seçilirken, Punhea Lueu bölgesinden dört okul müdürü gönüllük esasına dayalı olarak derinlemesine görüşme için katılımcı olarak seçilmiştir. Daha sonra, anket verileri toplanmasına yönelik anket formu oluşturmak için sonuçlar kullanılmıştır. Her iki ilçeden 38 müdür rastgele yöntemle anket doldurucu olarak seçilmiştir. Analitik olarak, Nvivo yazılımı tarafından desteklenen içerik analizi nitel verilerle uygulanmış, nicel verilerde de tanımlayıcı olarak da istatistiksel analiz kullanılarak yüzdeler hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, sosyal sermaye oluşturmak için on beş tema oluşturulmuştur: şiddete başvurmama, şeffaf olma, dürüst olma, güven oluşturma, bilgi alışverişinde bulunma, okul geliştirme beklentisi, iş rutinini takip etme, kişilere yardım etme, iyi ilişkiler kurma, okulun içinde ve dışında, eşitliği teşvik etme, gerektiğinde para harcama, meslektaşları ve öğrencilerle görüşmek için zaman ayırma, birbirini tolere etme ve günlük aktiviteleri iyi planlama için zaman ayırma.

Okul müdürleri, akademik sermaye için öğretmenlerin, düzenli ev ödevleri vermelerini, öğrencilerden birbirlerine yardım etmelerini, öğrenciler arasında güven oluşturmalarını, orta dereceli bir müfredat tasarımlarını, çalışkan olmayı özendirmelerini, elverişli okul ortamı yaratmalarını, dış destek bulmalarını, öğrencileri motive etmelerini, düşük performanslı öğrencilere özen göstermelerini, oyunu eğitim amaçlı kullanmalarını, yeterli maddi kaynaklar sağlamalarını, gerçek yaşamla öğrenme bağlantısını kurmalarını, kendi kendine hazırlık ve öğrenci işbirliğini özendirmelerini, öğrenciler arasında işbirliğini, bilgi paylaşımını özendirmelerini, öğrenci konseyleri ve çalışma kulüpleri kurmalarını teşvik etmişlerdir.

Entelektüel sermaye oluşturmak etmek için, müdürler açık bir çevre yaratmışlar, açık düzenli plan tasarlamışlar, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmişler, öğretmen işbirliğini artırmışlar, öğretmen özerkliğini sağlamışlar, genel bilgileri artırmışlar, bilgi paylaşımını, ifade özgürlüğü, zihinsel eğitim, meslek etiği, tartışma ve karar vermede öğretmen katılımını ve yeterli pedagojik beceri eğitimi almayı teşvik etmişlerdir. Profesyonel sermaye için ise, müdürler yeterli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sağlamışlar ve kanıta dayalı öğretim stratejileri geliştirmişlerdir. Ayrıca, akademik ve profesyonel sermayeyi en başarılı şekilde uygulanmıştır. Bununla birlikte, BİT (Bilgi İşlem Teknolojisi) becerisinin eksikliği, maddi kaynakların finansı ve ebeveyn katılımı, güce dayalı rekabet, öğrencinin ev hareketliliği, doğum izni nedeniyle ayrılanın yerine öğretmen sağlama ve engelli öğrenciler gibi pedagojik uygulamalarda bazı zorluklarla karşılaşmışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Pedagojik liderlik, Sosyal, Akademik, Entelektüel ve Profesyonel Sermaye



## **ABSTRACT**

### **THE PRINCIPAL'S PRAXIS OF PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN NURTURING TEACHING AND LEARNING IN CAMBODIAN PRIMARY SCHOOL**

**Sorm, Sath**

**Ph.D., Department of Educational Sciences**

**Supervisor: Prof. Dr. İlhan GÜNBAI**

**November, 2019, 168 + xiv pages**

This study was undertaken to explore the strategies which has used to exercise pedagogical leadership through building social, academic, intellectual and professional capital which based upon Sergiovanni's model (1998). Specifically, it encompasses five particular objectives determined in the form question. Firstly, in what way do principals develop social capital? This question put emphasizes on the strategies through which the principals have adopted to deepen engagement with communities, particularly families and neighbours as good partners in improving children's learning. Secondly, in what way do principals build academic capital? It stresses the ways in which principals have tried to promote focused communities, cultivating a strong and clear commitment towards developing a deep culture of teaching and learning. Thirdly, in what way do principals develop intellectual capital? It focuses mainly on how the principals have created learning communities within which the teachers are able to develop their knowledge and experiences so that they are able to use this technique to transform classroom into learning communities. Fourthly, in what way do principals develop professional capital? This question underlined the cultivation of communities of practice as a way to promote professional development. Fifthly, which are dimensions of the pedagogical leadership achieved and not achieved? This question aimed at exploring what the principals practice successfully and unsuccessfully.

Methodologically, the exploratory sequential mixed design synthesized by holistic multiple case study in the first and survey design in the second phase was employed because this study aims at seeking the experiences of the principals in applying the pedagogical leadership for nurturing teaching and learning in their schools. Paradigmatically, subjectivist approach of investigation in interpretivist paradigm was dominant on functionalist or positivist paradigm. Thus, the priority was put in the qualitative methods. Two districts of Punhea Lueu and Kandal Steung in Kandal province of Cambodia were chosen as study areas while four

school principals from Punhea Lueu district were selected purposively as participant for in-depth interview. Then, the results were used to design a questionnaire for survey data collection. 38 principals from both districts were randomly selected as questionnaire completers. Analytically, content analysis supported by Nvivo software was applied with qualitative data whereas percentage of descriptive statistical analysis was computed.

As results, fifteen themes were founded for building social capital such as adhering to non-violence, being transparent, being honest, building and maintaining trust, exchanging information, expectation for developing school, following work routine, helping each other, keeping good relation with both inside and outside the school, promoting equality, spending own pocket money if necessary, spending time to talk with colleagues and students, tolerating each other and well planning daily activities. For academic capital, the principals encourage the teachers to assign regular homework, ask the students to help each other, build trust among students, design moderate curriculum, encourage students to be hardworking, create conducive school environment, find external support, ask students to keep good relation with teachers, make group discussion, motivate students, take care of underperforming students, play game, provide enough material resources, promote learning link to real life problem, promote self-preparation and student cooperation, encourage sharing knowledge among students, set up student councils, set up study clubs.

In order to build intellectual capital, the principals have created an open environment, designed clear regular plan, promoted lifelong learning, provided teacher autonomy, increased general knowledge, promoted sharing knowledge, freedom of expression, mental training, professional ethics, and teacher participation in discussing and decision making, and trained enough pedagogical skill. For professional capital, principals have promoted evidence-based teaching strategies, provided enough pre-service and in-service. Furthermore, academic and professional capital were practice most successfully. However, they have faced some challenges in pedagogical practice such as lack of ICT skill, and financial as well as material resources, and parent involvement, power competition, student's home mobility, maternal leave and disable students.

**Keywords:** Pedagogical leadership, Social, Academic, Intellectual and Professional Capital

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İTHAF.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

### BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Çerçevesi.....	1
1.2. Problem Durumu.....	4
1.3. Araştırmanın Gereçesi.....	5
1.4. Araştırmanın Amacı, Problem Cümleleri ve Alt Problemler .....	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.7. Araştırmanın Yapısı.....	9

### BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kamboçya'da Okul Liderliği .....	10
2.1.1. Okul Müdürü Adaylığı.....	11
2.1.2. Kamboçya'da Müdürün Rollerini.....	11
2.1.3. Okul Liderliği Sorunları.....	12
2.1.4. Kamboçya'da Liderlik ve ve Bilişim Teknolojileri (BİT).....	14
2.1.5. Kamboçya'daki Okullara Topluluk Katılımını Sağlama Mekanizması.....	15
2.2. Sosyal Yapılandırıcılık.....	16
2.2.1. Toplulukları Öğrenme.....	17

2.2.2. İşbirlikçi Öğrenme.....	20
2.3. Sorumlu Topluluklar Oluşturmak.....	22
2.3.1. Rasyonel Bağlantılara Karşı Kültürel Bağlantılar.....	23
2.3.2. Topluluk Oluşturmada Liderlik.....	23
2.4. Pedagojik Liderlik.....	25
2.5. Kavramsal Çerçeve: Pedagojik Liderlik Rollerini.....	26
2.5.1. Sosyal Sermaye Oluşturmak.....	28
2.5.1.1. İç Sosyal Sermaye.....	29
2.5.1.2. Dış Sosyal Sermaye.....	30
2.5.1.2.1. Ebeveyn Katılımının Tipolojisi.....	31
2.5.1.3. Güvenilirlik.....	33
2.5.1.3.1. Öğretmenler Arasında Güven Oluşturma.....	35
2.5.1.4. Karşılıklılık Normu.....	37
2.5.4.1. Sosyal Ağ.....	38
2.5.4.2. Beklenti.....	39
2.5.2. Akademik Sermaye Oluşturma.....	39
2.5.2.1. Öğrenme ve Öğretme Bağlamında Kültür Yetiştiriciliği.....	40
2.5.2.2. Öğrencinin Öğrenme Alışkanlıklarını Geliştirmek.....	41
2.5.3. Entelektüel Sermayenin Oluşturulması.....	42
2.5.3.1. Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik.....	43
2.5.3.2. Toplu Öğretme ve Öğrenme Uygulaması.....	44
2.5.3.3. Paylaşılan Değerler ve Vizyon.....	44
2.5.3.4. Destekleyici Koşullar.....	45
2.5.3.5. Paylaşılan Kişisel Uygulama.....	45
2.5.3.6. Mesleki Öğrenme Topluluğunda Müdürün Rollerini.....	46
2.5.4. Profesyonel Sermaye.....	47

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

3.1. Sosyal Paradigmalar.....	51
3.2. Araştırma Tasarımı.....	52
3.2.1. Çalışma Alanı.....	55

3.3. Verilerin Toplanması.....	55
3.3.1. Aşama I: Nitel Verilerin Toplanması.....	56
3.3.1.1. Görüşmelerin Yapılması.....	57
3.3.2. Aşama II: Nicel Verilerin Toplanması.....	57
3.3.2.1. Aşama II: Anketlerin Uygulanması.....	58
3.4. Verilerin Analizi.....	59
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	60
3.6. Etik Prosedürler.....	61

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1. Aşama I: Nitel Verilerin Sonuçları.....	62
4.1.1. Demografik Bilgiler.....	62
4.1.2. Sosyal Sermaye Oluşturma.....	63
4.1.2.1. Güven Oluşturmak.....	64
4.1.2.2. Yardım Etmek.....	65
4.1.2.3. İyi İlişki Ve İşbirliğinin Sürdürülmesi.....	66
4.1.2.4. Beklenti.....	67
4.1.3. Akademik Sermayenin Oluşturulması .....	68
4.1.3.1. Düzenli Ödev Verme.....	69
4.1.3.2. Öğrencinin Kendi Kendine Hazırlanmasını Teşvik Etme.....	69
4.1.3.3. Öğrencinin Gerçek Hayatla Bağlantı Kurmayı Öğrenmesinin Teşvik Edilmesi.....	69
4.1.3.4. Düşük Performans Gösteren Öğrencilerin Bakımı.....	70
4.1.3.5. Güven oluşturma.....	70
4.1.3.6. Oyunu Öğretim Amaçlı Kullanma.....	71
4.1.3.7. Öğrenci İşbirliğini Teşvik Etmek.....	71
4.1.4. Entelektüel Sermaye Oluşturma .....	72
4.1.4.1. Açık Çevre ve Pedagojik Beceri Yaratmak.....	73
4.1.4.2. Öğretmenin Tartışma Ve Karar Vermeye Katılımını Teşvik Etmek.....	74
4.1.4.3. Bilgi ve problem Paylaşımını Teşvik Etmek.....	74
4.1.4.4. İfade Özgürlüğünü Teşvik Etmek.....	75

4.1.4.5. Öğretmen Özerkliği Sağlama.....	75
4.1.4.6. Açık Bir Plan Tasarlamak.....	75
4.1.5. Profesyonel Sermaye Oluşturma .....	76
4.1.5.1. Hizmet Öncesi Eğitim.....	76
4.1.5.2. Resmi Hizmet İçi Eğitim.....	76
4.1.5.3. Açık Temelli Öğretme Stratejileri Uygulamak.....	77
4.1.6. Pedagojik Liderliğin Öğretim Kalitesine Katkısı.....	78
4.1.7. Pedagojik Liderliğin Öğrenmeye Katkısı.....	79
4.1.8. Pedagojik Boyutlar En Başarılı Şekilde Uygulanan Boyutları .....	80
4.1.9. Pedagojik Liderliği Uygulamada Müdürün Karşılaştığı Zorluklar .....	80
4.2. Aşama II Nicel Verilerin Sonuçları.....	82
4.2.1. Demografik Bilgiler.....	82
4.2.2. Sosyal Sermaye.....	83
4.2.3. Akademik Sermaye.....	86
4.2.4. Entelektüel Sermaye.....	88
4.2.5. Profesyonel Sermaye.....	89
4.2.6. Pedagojik Liderliği Uygulamadaki Zorluklar .....	91
4.2.7. Müdürlerin En Başarılı Şekilde Uyguladıklarını Pedagojik Liderlik, Boyutları.....	90

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA**

5.1. Sosyal Sermayenin Oluşturulması.....	94
5.1.1. Güvenilirlik.....	95
5.1.2. Sosyal Ağ Oluşturma ve Bakımını Yapma.....	97
5.1.3. Karşılıklılık Normu .....	99
5.1.4. Beklenti.....	100
5.2. Akademik Sermayenin Oluşturulması .....	100
5.2.1. Çalışma Alışkanlığının Geliştirilmesi .....	101
5.2.2. Öğrenciler Arasında Bilgi Paylaşımı.....	103
5.2.3. Öğrenci Konseyi.....	103
5.2.4. Grup Tartışması.....	104
5.2.5. Eğitimde Oyunu Kullanmak.....	105

5.2.6. Eğitim Kulübü .....	106
5.2.7. Gerçek Hayattaki Öğrenme .....	106
5.2.8. Orta Seviye Müfredat.....	107
5.2.9. Açık ortam .....	107
5.2.10. Öğrenciler Arasındaki İlişkinin Uyumu.....	108
5.3. Entelektüel Sermaye Oluşturmak.....	109
5.3.1. Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik.....	110
5.3.2. Toplu Yaratıcılık.....	112
5.3.3. Paylaşılan Değer ve Vizyon.....	112
5.3.4. Destekleyici Koşullar .....	113
5.3.5. Paylaşılan Kişisel Uygulama.....	114
5.4. Profesyonel Sermaye Oluşturmak .....	115
5.5. Pedagojik Liderliği Uygulamadaki Zorluklar.....	117
5.6. En Başarılı Uygulanan Pedagojik Liderlik Boyutu.....	120

## **BÖLÜM VI**

### **SONUÇ ve ÖNERİLER**

6.1. Sonuç.....	122
6.2. Öneriler.....	126
6.2.1. Gelecekteki Araştırmalar İçin Uygulama Önerileri.....	126

<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>128</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>150</b>
Ek-1 Kamboçya Devletine Yazılan Dilekçe.....	150
Ek-2 Üniversiteden Dilekçe Mektubu.....	151
Ek-3 Onay Mektubu.....	152
Ek-4 Katılım İçin Onay Formu.....	153
Ek-5 Pedagojik Liderlik Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu .....	154
Ek-6 Pedagojik Liderlik Anketi.....	158
Ek-7 Bildirim.....	166
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>167</b>
<b>İNTİHAL RAPORU.....</b>	<b>168</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Katılımcılarının Demografik Özellikleri.....	63
Tablo 4.2. Sosyal sermaye Oluşturma.....	64
Tablo 4.3. Akademik Sermaye Oluşturma.....	68
Tablo 4.4. Entelektüel Sermayenin Oluşturulması .....	73
Tablo 4.5. Profesyonel Sermaye Oluşturma.....	76
Tablo 4.6. Pedagojik Liderliğin Öğretim Kalitesinin Geliştirilmesine Katkısı .....	78
Tablo 4.7. Pedagojik Liderliğin Öğrenmeye Katkısı.....	79
Tablo 4.8. Pedagojik Liderliğin En Başarılı Şekilde Uygulanan Boyutları .....	80
Tablo 4.9. Müdürlerin Karşılaştığı Zorluklar.....	81
Tablo 4.10. Sosyal Sermaye Oluşturma.....	84
Tablo 4.11. Akademik Sermaye Oluşturma.....	87
Tablo 4.12. Entelektüel Sermaye Oluşturma.....	89
Tablo 4.13. Profesyonel Sermaye Oluşturma.....	90
Tablo 4.14. Pedagojik Liderliği Uygulamadaki Zorluklar .....	91
Tablo 4.15. En Başarılı Şekilde Uygulanan Pedagojik Liderlik Boyutları .....	92



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil: 2.1. Pedagojik Liderlik Çerçevesi .....	26
Şekil 3.1. Karma Yöntem Araştırmalarda Desen Belirlemede Zamanlama, Öncelik ve Karma Kriterlerine Göre Karar Ağacı .....	53
Şekil 3.2. Araştırma Hedefi.....	55
Şekil 3.3. Keşfedici Karma Desen: Ölçme Aracı Geliştirme Modeli .....	56
Şekil 4.1. Demografik Bilgiler.....	82
Şekil 5.1. Sosyal Sermaye Oluşturma.....	95
Şekil 5.2. Akademik Sermaye Oluşturma.....	101
Şekil 5.3. Entelektüel Sermaye Oluşturma.....	110

## KISALTMALAR LİSTESİ

**AKP:** Agence Kampuchea Presse (Kampuchea Basın Ajansı)

**BNP:** Business News Publishing (Business News Yayıncılık)

**CDCHU:** Center on the Developing Child of Harvard University (Harvard Üniversitesi Çocuk Gelişim Merkezi)

**EC:** Education Corner (Eğitim Köşesi)

**ETUCE:** European Trade Union Committee for Education (Avrupa Eğitim Ticaret Birliği Sendikası)

**INSEAD:** The European Institute of Business Administration (Avrupa İşletme Yönetimi Enstitüsü)

**ISA:** International Survey Associates (Uluslararası Anket Kuruluşları)

**ITU:** International Telecommunication Union (Uluslararası Telekomünikasyon Birliği)

**KPO:** Kandal Provincial Office (Kandal Bölge Ofisi)

**MoEYS:** Ministry of Education, Youth and Sport (Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı)

**NIE:** National Institute of Education (Ulusal Eğitim Enstitüsü)

**PC:** Peace Corps (Barış Gücü)

**LCs:** Learning Communities (Öğrenme Toplulukları)

**PLCS:** Professional Learning Community (Profesyonel Öğrenme Topluluğu)

**RBL** Resource-Based Learning (Kaynak Tabanlı Öğrenme)

**SEAMO:** The Southeast Asian Ministers of Education Organization (Güneydoğu Asya Eğitim Bakanları Örgütü)

**TTC:** Teacher Training Colleges (Öğretmen Yetiştirme Okulları)

**VOS:** Voluntary Service Overseas (Yurtdışı Gönüllü Hizmeti)

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölüm, politik kaos ile bağlantılı Kamboçya eğitiminin kısa bir özeti, pedagojik ve eğitsel liderliğin karşılaştırılması, Kamboçya'da karşılaşılan eğitim sorunları, problem cümlesi, bu konuyu seçmenin nedeni, araştırma sorularını, araştırma amaçlarını, çalışmanın önemi, bu araştırmanın sınırlılıklarını ve yapısını içermektedir.

### 1.1. Araştırmanın Çerçevesi

Tarihsel olarak Kamboçya'da eğitim, Wat adı verilen Budist tapınaklarında gerçekleşti, Budist rahipler de öğretmen olarak görev yaptı. Bu dönemdeki müfredat, esas olarak Budist öğretisini ezberlemekle sınırlıydı. Kızlar geleneksel olarak görmezden gelinirken, öğrenciler neredeyse tamamen genç erkeklerdi. 1867 yılına kadar, Fransız himayesinde dört yıl sonra, Kral Norodom, Kraliyet ailelerinin çocukları için Kamboçya'daki ilk laik okulu kurdu ve ikincisi 1873'te bir Fransız askeri subayı Ferreyrolles tarafından kuruldu. Bununla birlikte, baş koruyuculukta kurulan okullar, yalnızca Fransız sakinlerinin çocukları, Kamboçyalı seçkinlerin üyeleri, Çinli tüccarlar ve Fransız göçmenlerin çocukları için, Fransızlar tarafından idare görevinde çalışmak için işe alınmıştı (Ayres, 2000). 1900'lü yılların başında, dört Fransızca dilli ilkokul kuruldu. Biri Phnom Penh'de, diğeri ise Kampot, Prey Veng ve Takeo eyaletinde (Forest, 1980) kurulmuştur. 1917'de, eğitim yasası, Fransız merkezli eğitim sistemini resmi olarak kabul etmeye başladı (Joseph ve Matthews, 2014). Sonuç olarak, yeterli yatırım yetersizliği nedeniyle reform hala sonuç olarak sınırlı kalmıştır. Örneğin, 1931'de sadece yedi lise öğrencisi mezun olmuş ve 1936'da ilkokul 50.000 ila 60.000 çocuk kaydolmuştur (Ross, 1987).

1953'teki bağımsızlıktan sonra, modernize edilmiş Fransız tabanlı eğitim sistemi Norodom Sihanouk tarafından yaygın olarak uygulandı. Sonuç olarak, kaydolan öğrenci sayısı hızlı bir şekilde yıldan yıla artmıştır. Ne yazık ki, Lon Nol rejiminin çöküşünden sonra (1970-1975). Eğitim, dünyanın en garip Khmer Rouge rejimi tarafından 1975-1979 yılları arasında tamamen tahrip edildi. Aydınlar idam edildi. Eğitimciler ve öğretmenler şüpheli veya işkenceye maruz kaldılar ve en kötüsü öldürüldü, çünkü feodal kapitalist kurumun devrimi için engel olan

bir ürün olarak kabul edildiler. Çocuklar, Khmer Rouge'ın devrimci ideolojisini öğrenmede en iyisi olan saf ve bozulmamış beyaz kağıt olarak kabul edildi (Clay, 1998).

Soykırım rejimi, Sıfır Yılı olarak 1979'da sona ermişti, ancak mağlup Khmer rouge ordusu da dahil olmak üzere farklı gruplar arasındaki silah çatışmaları 1998'e kadar devam etti. Toplamda, yaklaşık 30 yıllık iç savaş, milyonlarca insan öldü. Sosyal altyapı: ekonomi, eğitim, sağlık sistemi, yetimler, dullar ve boşluk. dışında hiçbir şey bırakmadı. Yeniden yapılanma çerçevesinde aşırı iş yükü ile yeni hükümet kuruldu. Eğitim konusunda, hükümet öğretmenlerden yoksun olduğundan, “en bilgili olanı daha bilgili olana öğretir ve daha bilgili olan daha az olana öğretir” sloganıyla işe başladı. Amaç kalite değil, nicelikti.

Son zamanlarda Kamboçya, dünyada hızlı bir ekonomik büyüme ülkesi olarak kabul edildi. Her sektörde yıldan yıla gelişme, birlikte kalan bazı zorluklar olsa da. İyimser ve stratejik olarak, Kamboçya Kraliyet Hükümeti, 2030'da iddialı bir şekilde yüksek ortalama gelirli bir ülke haline gelmek için dört stratejik hedef belirledi ve 2015'de gelişmiş ülke olarak % 7'lik bir yıllık ortalama ekonomik büyüme sağlayarak, özellikle gençler için daha fazla iş yarattı. Yıllık yoksulluk insidansında yüzde 1'den fazla puan düşüşü sağlamak ve hem ulusal hem de ulusal düzeyde kurumsal kapasite ve yönetimi daha da güçlendirmek şeklinde belirlenen bu hedeflere ulaşmak için Hükümet, insan kaynakları gelişiminin giderek daha açık bir bölgesel işgücü piyasasında rekabet edebilirliğin sağlanmasında kilit rol oynadığı bilgi toplumunun geliştirilmesine odaklanmaktadır: Pazar talebini karşılamak ve değeri artırmak için kalifiye ve üretken işgücünün eğitimi; Eğitim ve mesleki eğitim kurumları oluşturmak ve düzenleyici çerçevede kurumlar geliştirmek; Özel sektör katılımını teşvik etmek; Eğitim kalitesinin güçlendirilmesi ve bilimsel araştırma, teknoloji geliştirme ve yenilikçiliğin teşvik edilmesi (MoEYS, 2014).

Bir plan hazırlamak kolaydır, ancak eğitim bir süreç olduğu için gerçekleştirilmesi zordur, bu kolay değildir, zaman ve uzun vadeli çaba gerektirir. Diğer uçta ise, bu sadece bir oyuncu tarafından yapılamaz, çünkü öğrenciler, öğretmenler, okullar, aileler ve topluluklar arasındaki işbirliğinin bir yan ürünüdür. Liderin, bu paydaşların verimli bir sonuç elde etmek için birlikte çalışmasını kolaylaştırmak için çeşitli roller oynayan lider bir ajan olduğu konusunda geniş çapta kabul edilir. Okul liderleri, çeşitli koşullarda talepleri karşılamak için alternatif stratejileri değiştirerek çok çeşitli okul etkinliklerinden sorumlu çok önemli bu kalemler olarak görülmüştür. Dikkat çekici bir şekilde, eğitimsel liderlik birkaç liderlik stilinden oluşur. Bazılarının özellikleri birbirleriyle kısmen çakıştığı için, bazıları net bir şekilde ayırt edilemez. Bunlardan ikisi, örneğin, pedagojik liderlik ve öğretim liderliği benzer

özelliğe sahiptir, çünkü onlar öğretme ve öğrenmeye aynı şekilde vurgu yaparlar. Bununla birlikte, Macneill ve Diğerleri (2005) pedagojik liderliğin temel olarak öğrenmeye odaklandığını, öğretim liderliğinin ise çoğunlukla öğretime odaklandığını açıklığa kavuşturmuştur. Liderlerin görevleri bakımından, öğretim liderleri öğretmenlerin öğretmeni olarak rol alırken, pedagojik lider de öğretmenlerin profesyonel öğrenmelerinde lider rolünü üstlenir. Uygulamada, pedagojik liderlik, her ikisi de benzer yaklaşımlar olduğu için, öğretim liderliği ile kafa karıştırıcı bir şekilde kullanılmıştır. Terminolojik olarak, “öğretim” teriminin anlamına bakarsak, öğretmeye odaklanır. Macneill ve diğ. (2005), öğretimin, öğretme ve öğrenme döngüsünün bir kısmıyla ilgili, sınırlı ve klinik bir terim olduğunu kanıtlamaktadır. Etkili öğretmenlerin elbette yaptıkları biçimlendirici veya özetleyici değerlendirmeyi kapsamaz. Öğretim, öğretmenin beden dilini ya da akademik risk almayı teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olan söylemini etkilemez. Öğretim, sınıf kültürünün öğrencilerin demokratik karar verme anlayışı üzerindeki etkisini tarif etmemektedir. Ek olarak, “talimat” kelimesi aşağılayıcı iktidar çağrışımlarıyla kirlenmiştir. Öğretimsel liderlik, temel davranışların okul örgütü veya toplumun diğer üyelerinin davranışlarından farklı olarak tanıtılması ile karakterize edilir. Pedagoji terimiyle ilgili olarak, Manen'e (1991) göre, öğretmene değil de, genç erkek çocuğu (paides) okula yönlendirme konusunda (agogos) sorumluluğunu taşıyan dikkatli koruyucusundan çıkan Yunanca pedagog kelimesinden türemiştir. Pedagogun, çocuğun beladan uzak kalması ve uygun davranması gibi hususları gerçekleştirilmesi beklenir. Bu, genellikle yönetilen kişinin arkasında yürüten bir tür "lider" dir. Etimolojik olarak, bir pedagog çocuklarla ilgilenen bir ilişki içinde duran bir kadın ya da erkektir: öncü ya da rehberlik ederek, destekleyici bir şekilde "elinden tutan". Farklı bir terim olarak, Male ve Palaiologou (2013) şu sonuca ulaşır:

*Pedagoji, sosyal uygulamalar ilişkisine dayanan üçgenleşmiş bir kavramdır. teori, pratik ve bir dizi sosyal eksenle ilgilidir. Pedagoji, bu nedenle, öğrenenler, öğretmenler, aile ve toplum arasındaki etkileşimler ve ilişkilerin merkezinde olduğu ( değerler, inançlar, kültür, din, gelenekler ve ekonomik koşullar gibi ) dış unsurlarla birlikte (küresel ekonomi, iklim ve sosyal fenomenler ve toplumsal yaşamın etkisi gibi ) bilgiyi ortaklaşa inşa etmek için öğrenme ortamlarının yaratılması için gereklidir. (s.s.219).*

Benzer şekilde, Abel (2016)de şunları ifade etmektedir:

*Pedagojik liderlik, öğretme ve öğrenmeyi destekleme ile ilgilidir. O öğretimsel liderliği içerir - sınıf öğretmenlerini kilit rollerinde destekleme uygulama programı. Ancak, pedagojik liderlik daha geniş bir terimdir. öğrenen organizasyonlarda birçok rol ve*

*işlevi içerir. Örneğin, pedagojik liderlik örgütsel bağlamda sürekli kalite iyileştirme normları oluşturarak öğretme ve öğrenmeyi etkiler. Pedagojik liderler çocukların aile katılımını destekleyerek, kurumun sadakatini program felsefesi oluşturarak sağlayarak, öğrenme programının etkinliğini değerlendirmek için veri kullanarak, ve öğrenme ortamlarını optimize etmek için belirlenen standartlara uygulayarak öğrencilerin öğrenmesini destekler (s.1).*

Bu tarzdaki liderin, yalnızca lider olarak öğretme ya da yönetme ile değil aynı zamanda katılımı teşvik etme ve desteklemeyi teşvik ederek daha çeşitli aktörlerle birlikte çalışması gerekir (Siraj-Blatchford, 1999). Bu nedenle, pedagojik liderlik, öğretme ve öğrenmenin gelişimine öğretici liderlikten daha geniş bir alanı kapsar. Alanında, çocukluk eğitiminde yoğun bir şekilde uygulanmaktadır ve bu dönemde gelişmiş ülkeler arasında giderek daha popüler hale gelmektedir.

## **1.2. Problem Durumu**

On yıllardır Kamboçya’da eğitim kalitesinin düşük olması, daha fazla ve bazı reformlar olsa bile ilgili paydaşlar tarafından daha fazla endişe ile eleştirilir. Hepsinden önemlisi, ebeveynler çocuklarının eğitim kalitesinden ciddi bir şekilde şikayet etmektedirler. İşverenler, yetenekli çalışanların yetersizliğinden şikayetçidir. Öğrenci işsizlikten şikayetçidir. Uluslararası olarak, INSEAD (2019) Kamboçyalı yeteneklerin 2019’da 125 ülkenin 107. si, 2018’de 119’unda 108. si olduğunu bildirdi. Son zamanlarda, sosyal olarak, eğitim uzmanları ve araştırmacılar arasında yoğun biçimde tartışılan tartışmalı bir konu olmuştur. Eğitimin gelişimini yavaşlatan birçok neden olduğunu bulmuşlardır.

Bunlardan biri finansal kaynaktır (MoEYS, 2018; Unicef, 2018; Nguon, 2012; Tan, 2010). Özellikle maddi kaynaklar olmak üzere bütün sistemi etkileyen yadsınamaz bir sebeptir. Açıkçası, Kamboçya, sadece eğitimde değil, sektörlerin çoğunda da her zaman finansal kıtlıkla karşılaşan gelişmekte olan bir ülkedir. Hükümetin yıllık bütçesinin yanı sıra, eğitim büyük ölçüde dış donörlere dayanmaktadır (Tan, 2010; Kitamura, Edwards Jr., Sitha ve William (2016). Ashida ve Chea (2015), bazı durumlarda, okul hibeleri geç ve bazı okullarda dağıtılmaktadır. Ren ve Kosal'a göre (2016), Okul Operasyon Bütçesinin dört taksitinin tamamını almamak, Öte yandan, okul bütçesi, yerel okulların ihtiyaçlarına yanıt vermek için yeterince esnek değildir. Dikkat çekecek şekilde, 2019’da MEB’lerin bütçesi 899,67 milyon dolar (Khmer Times, 2018). Yıllık harcamalar yıldan yıla artmaktadır, ancak hala çok fazla

talep olduğu postmodern bir eğitim ihtiyacı için yetersiz kalmaktadır. Öğretim kadrosu açısından, nitelikli öğretmenlerin yetersizliği de ana sorun olarak kabul edilmektedir, çünkü yeterliliklerinin çoğu düşüktür. DB ve MoEYS'e (2008) göre öğretmenlerin eğitim düzeyi düşüktür. İlkokul öğretmenlerinin yaklaşık dörtte biri lise derecesine sahipken, yaklaşık üçte ikisi ortaokul derecesine sahiptir. Ortaokul öğretmenleri için eğitime katılım daha fazladır. Ortaokul öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisi en az 12. sınıfı tamamlarken, yüzde 18'i ortaöğretim sonrası eğitim görmüştür. Genç öğretmenler daha yüksek eğitim kazanma eğiliminde olmuşlardır. İlkokul öğretmenlerinin% 3.83'ünün ortaokul diploması olmadığını ve % 56.24'ünün lise diplomasına sahip olmadığını belirten MoEYS'ten çok farklı değil (MOEYS, 2011, 2012a, 2012b Chankea, 2014). Ayrıca, motivasyon eksikliğinden dolayı öğretmen adanmışlığı eksikliği de sıcak bir konudur. Kamboçyalı öğretmen maaşı, temel yaşam ihtiyacından nispeten düşük olduğundan, neredeyse öğretmenlerin ailelerini desteklemek için ikinci veya üçüncü bir işe ihtiyacı var. Bu kadar ekstra bir iş yükü, doğal olarak sınıftaki çalışmalarının kalitesi ve öğrencilerin öğrenmesi üzerinde zararlı bir etkiye sahiptir (VOS, 2008). Bulgularında Trateek ve Diğerleri (2015) ve Tsuyoshi (2014), Kamboçya'da yüksek kaliteli öğretim işgücü eksikliğini büyük ölçüde etkileyen üç faktör olduğunu bulmuşlardır. Birincisi, en iyi öğrencilerin öğretme pozisyonuna ilgi duymamasıdır. İkincisi, hizmet öncesi eğitim yüksek içerik ustalığı olan veya öğrenci merkezli bir öğrenme ortamına maruz kalan mezunlara hizmet vermemektedir. Üçüncüsü, öğretmen performansı etkisiz teşvikler, sınıf gerçekliklerinden kopuk bir değerlendirme sistemi ve meslektaşlarla en iyi uygulama derslerini öğrenme ve paylaşma fırsatlarının eksikliği ile engellenmiştir.

VOS (2008), Kamboçya okul müdürlerinin geleneksel bakış açısının sadece yöneticiler olduğu; liderlik ve öz-inisiyatif ya da yaratıcılık fikirleri beklenmiyorken, işleri direktifleri üstlerinden takip etmektir. Öte yandan, onları nitelikli okul liderleri olmaları için eğitmek için uygun bir hazırlık programı yoktur. Sonuç olarak, okulları yönetme kapasitesi çok sınırlıdır. Ek olarak, 2014 yılında yapılan ulusal lise sınavının düşük sonucu, öğretme ve öğrenmedeki asıl kalitesizliği yansıtmaktadır. Olumsuz sonuçlara yol açan en etkili faktörlerin öğretmenler, liderlik kapasitesi ve kurumsal bağlılık olduğu anlaşılmaktadır.

### **1.3. Araştırmanın Gerekçesi**

Pedagojik liderlik söz konusu olduğunda Kamboçya, pedagojik bir bütün olarak değil, bir kısım bileşeni üzerine odaklanan bazı araştırmalara dayanarak iyi uygulama yapamamaktadır. Araştırmacı, şu ana kadar Kamboçya'da pedagojik liderlik konusunda

herhangi bir araştırma olmadığını varsayılabilir. Pedagojik liderlik uygulamalarıyla ilgili konular: ebeveyn katılımı eksikliği (Eng, Szmodis ve Mulsow, 2014; Sorm, 2013; Garcia Coll ve diğerleri, 2002), topluluk katılımı (Kheang, O'Donoghue ve Clarke, 2018; MoEYS, 2016; UNESCO, 2011) vb. Bunlar Sergiovanni (1998) 'e dayalı kısmen pedagojik liderliği etkilemektedir.

Yeni bir eğitim ihtiyacı için pedagojik liderlik uygulanabilir olduğundan, konuyu sıcak bir konu ve Kamboçya'daki en yeni konu olarak görerek araştırmacıya bu konuyu ampirik bir araştırma projesi olarak seçmesi için ilham vermiştir. Robinson, Hohepa ve Lloyd'a (2009) göre, pedagojik liderlik, 1980'lerin başında okul sektöründe ortaya çıkan, eğitim amaçlarının belirlenmesi, müfredat planlaması, öğretmenlerin değerlendirilmesi ve öğrenme ve öğretim gibi eğitim amaçlı konulara vurgu yapan ve ortaya çıkan bir söylemdir. Ayrıca, öğrenci sonuçları üzerinde en önemli etkiye sahip olan diğer liderlik biçimlerinin aksine, pedagojik liderlik olduğu doğrulanmıştır. OECD (2008), Elmore (2008) ve Mulford (2003) tarafından belirtildiği üzere, okul liderliğinin temel işlevinin, personelin gelişmesi ve iklimin iyileştirilmesi yoluyla yüksek performans ve sürekli gelişim için okulun kapasitesinin geliştirilmesi için örgütsel öğrenmeyi teşvik etmek olduğuna inanılmaktadır ve müfredat ve öğretimi geliştirmek için toplu öğrenme için gereklidir. Bu nedenlerle, pedagojik liderlik konusunda çalışmak çok uygundur çünkü sosyal ilişki, işbirliği ve öğrenme topluluğunun öğrenmeyi ve öğretmeyi teşvik etmedeki önemini ve öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliği ile kapasitelerini arttırmalarının önemini vurgulamaktadır.

#### **1.4. Araştırmanın Amacı, Problem Cümleleri ve Alt Problemler**

Bu araştırmanın temel amacına uygun olarak nitel boyutta “Okul müdürlerinin Kamboçya bağlamında ilkokullarda öğretim ve öğrenmede pedagojik liderliği uygulama deneyimleri nasıldır? ve nicel boyutta “Okul müdürlerinin Kamboçya bağlamında ilkokullarda öğretim ve öğrenmede pedagojik liderliği uygulama düzeyleri nedir?” problem cümlelerine dayalı olarak karma yöntem keşfedici sıralı desende tasarlanmıştır. Nitel ve nicel kısımlar için araştırmanın alt problemleri aşağıdaki sorular şeklinde ifade edilmiştir:

##### **I. Nitel Kısım Alt Problemler**

1. Müdürler sosyal sermayeyi nasıl oluşturur? Bu soru, müdürlerin toplumların, özellikle ailelerin ve komşuların çocukların öğrenmelerini geliştirmede iyi paydaşlar olarak topluluklarla olan ilişkilerini derinleştirmek için benimsemiş oldukları stratejileri vurgulamaktadır.



2. Müdürler akademik sermayeyi nasıl oluşturur? İkinci soru, müdürlerin odadaki toplulukları teşvik etme yollarını vurgulayarak, derin bir öğretim ve öğrenme kültürü geliştirmeye yönelik güçlü ve açık bir taahhüt geliştirmeye vurgu yapar.
3. Müdürler entelektüel sermayeyi nasıl oluşturur? Esas olarak, öğretmenlerin, sınıflarını öğrenme topluluklarına dönüştürmek için bu tekniği kullanabilmeleri için öğretmenlerin bilgilerini ve deneyimlerini geliştirebilecekleri öğrenme toplulukları yaratmalarına odaklanmaktadır.
4. Müdürler profesyonel sermayeyi nasıl oluşturur? Üçüncü soru, mesleki gelişimi teşvik etmenin bir yolu olarak uygulama topluluklarının geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.
5. Pedagojik liderliğin başarılı ve başarısız boyutları nelerdir? Bu soru pedagojik liderliğin öğretim ve öğrenmenin kalitesinin geliştirilmesine katkısını, müdürlerin neyi başardıklarını ve başaramadıklarını yani uygulamada karşılaştıkları zorlukları araştırmayı amaçlamaktadır.

## II. Nicel Kısım Alt Problemler

1. Müdürlerin sosyal sermaye oluşturma düzeyleri nedir?
2. Müdürlerin akademik sermaye oluşturma düzeyleri nedir?
3. Müdürlerin entelektüel sermaye oluşturma düzeyleri nedir?
4. Müdürlerin profesyonel sermaye oluşturma düzeyleri nedir?
5. Müdürlerin pedagojik liderlik uygulamasında karşılaştıkları zorlukların düzeyi nedir?
6. Müdürler pedagojik liderliğin dört bileşeni arasında, sosyal, akademik, entelektüel ve profesyonel sermayeden hangisini en başarılı şekilde uygulamaktadırlar?

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Alanyazına göre, pedagojik liderlik bağlamında eğitim liderliğinin gelişimi, öğretim ve öğrenme pedagojisi için çeşitli şekillerde faydalar sağlamaktadır. Öncelikle ve en önemlisi, okul lideri, öğrenme ve gelişiminde öğrencilere yardımcı olmak için tüm ilgili paydaşların işbirliğine dayalı katılmalarını teşvik eden sosyal ve akademik sermayeyi teşvik ederek öğrenme kültürünü ve öğrenci bakımını geliştirebilir. Özellikle sosyal sermaye, paydaşlar arasında bu özelliğin öğrencinin güvenini ve okul başarısı konusundaki öğrencinin başarısını güçlendirmesini etkilediğine dair fikir birliği vardır İkinci olarak, entelektüel ve profesyonel pedagojik liderlik, öğretmenlere, sorgulama ve profesyonel öğrenme topluluğu aracılığıyla

öğretim kapasitesini geliştirmelerine yardımcı olur. Okul personeli arasında ve öğrenciler arasında tartışma, danışmanlık ve diyalog kurma, öğretim kapasitesini geliştirmenin yollarıdır. Üçüncüsü, bu çalışma etkili bir şekilde liderlik öğretimi ve öğrenmesi için yeni alternatif liderlik tarzı sunmaktadır çünkü pedagojik liderlik ekonomi veya materyal temelli modellerden ziyade farklı insan sermayesi biçimlerine yatırım yapmak için dört ana sermaye geliştirmektedir (Sergiovanni, 1998). Dördüncüsü, bu araştırma, gelecekteki araştırmacıların Sergiovanni'nin modeline dayanan pedagojik liderlik üzerine çalışmalarına zemin hazırlayan öncü bir rol oynamaktadır. Bu model, daha önce nadiren veya hiç yapmamış olan yeni nesil liderlik çalışması için kullanışlıdır. Doğası statik olmaktan ziyade dinamikdir, çünkü ağır vurgusu, esnekliğe ve uyarlanabilirliğe dayanan bürokrasiden ziyade organizmaya bağlanan güncellenmiş konu araştırmasının önünü açan sosyal etkileşim ve işbirliğidir. Daha özel olarak, bir inisiyatifte dayalı gelişim için elverişli ortam tasarlamaya odaklanmayı amaçladığı için, yaratıcılık odaklı uygulama çalışmaları için de uygundur. Beşinci olarak, bu çalışmanın sonuçları sadece öğretme ve öğrenmenin nasıl etkili bir şekilde yönlendirileceği konusunda değil, aynı zamanda pedagojik liderlerin karşılaştığı zorlukları da ortaya koyan bilimsel bir sunumdur. Bu nedenle, tüm paydaşların bu sorunları çözenin yollarını araması gerektiğini ortaya koyar.

## **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışmanın başarılı bir şekilde yapılmasına rağmen, araştırmacının analitik genelleme, örneğin pedagojik liderlik modelini kullanması, özellikle de veri toplama sürecinde kullanması sırasında üstlendiği bazı engeller söz konusu olmuştur. Bu engeller şu şekilde sıralanmıştır:

- Bütçe eksikliği: Bu araştırma, dış kaynaktan araştırma bütçesi olmadan yapıldığı için araştırmacı seçilen her okula gidememiştir. Araştırmacının okul müdürlerinden toplantıları düzenlerken anketi doldurmalarını istemeyi seçmesinin nedeni budur. Öte yandan, katılımcılar işbirliğinde teşvikten yoksundular, çünkü araştırma sadece bazı katılımcılarla gerçekleştirilebilirdi. Böylece yanıtlar tam olarak tamamlanmadı.
- Zaman kısıtlaması: Görüşmeye katılımcı olarak seçilen bir müdür katılmadı, çünkü katılamayacak kadar meşguldü diğer dördünün de zamanları sınırlıydı, bu nedenle bazı soruların yanıtları tam olarak anlamlı değildi. Kamboçya'da kısa süre (iki ay) kalma ve bir okuldaki diğer okullara uzun mesafe kalma nedeniyle, anketler okul müdürünün resmi toplantı etkinliklerinde dağıtılmış ve doldurulmuştur. Bu kadar

kısa bir süre, ankete girmeden önce ankette yer alan her maddenin eleştirel düşünmelerini sağlamıştır.

- Cinsiyet önyargısı: Hakim katılımcılar erkekler olduğu için, pedagojik liderlik uygulamasında kendine özgü klişeler tutarlı sonuçları etkileyebilir.
- Dil önyargısı: Görüşme soruları ve ankete özgü.
- İngilizce; daha sonra, katılımcıların İngilizce seviyelerinin düşük olması nedeniyle Khmer'e çevrildi. Son olarak, analizden önce bulgu tekrar İngilizceye çevrildi. Dolayısıyla, dikkate alınması gereken kaçınılmaz önyargılı anlamlar vardı.
- Sergiovanni'nin model sorunu: Bu pedagojik liderlik modelinin, kısa bir süre içinde dört büyük sermaye boyutundan oluştuğu için, kısa sürede yürütülmesi zordur. Modeldeki her sermaye, daha ayrıntılı bir şekilde analiz edilmeli ve tasarlanmalıdır.
- Analitik genelleme eksikliği: Çünkü bu çalışma sadece okul müdürleriyle yapıldı ve görüşme sadece dört katılımcıyla gerçekleştirilirken, diğerlerinden anketi doldurmaları istendi. Böylece, veriler analitik bir genelleme yapmak için sınırlı kalmıştır.

## 1.7. Araştırmanın Yapısı

Bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci Bölüm, çalışmanın problem durumu ile ilgili giriş, problem cümlesi, çalışmanın gerekçesi, araştırmanın sorularını içeren çalışmanın amaçları, çalışmanın önemi, çalışmanın sınırlandırılması ve bu tezin yapısından bahseder. İkinci Bölüm, Kamboçyalı okul müdürlerinin gözden geçirilmesi, pedagojik liderliğin gözden geçirilmesi ve araştırma çalışmasının kavramsal çerçeve çalışmasına ilişkin çalışmanın literatürünün gözden geçirilmesini vurgulamıştır. Üçüncü Bölüm, araştırma tasarım yöntemleri, çalışma alanı, evren ve örnekleme, veri toplama, veri analizleri ve etik değerlendirme ile ilgili araştırma metodolojisini içermektedir. Dördüncü Bölüm, görüşmeden elde edilen nitel sonuçları irdelemektedir. Daha sonra anketten elde edilen nicel verilerin sonuçları verilmiştir. Beşinci Bölüm, birinci araştırma sorusu, ikinci araştırma sorusu, üçüncü araştırma sorusu, dört araştırma sorusu ve beşinci araştırma sorusu ile birlikte hem nitel hem de nicel sonuçların tartışılmasını kapsamıştır. Altıncı Bölüm özellikle çalışmanın sonucuna ve önerisine ve gelecekteki araştırmalara odaklanmıştır. Ekler bölümünde, Üniversite, Kandal eyaleti Eğitim müdürlüğü ve anketten alınan izin mektubunun referansları ve ekler yer almaktadır.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm Kamboçya'daki okul liderliğine genel bir bakış, Kamboçya'da topluluk katılımını sağlama mekanizması, sosyal yapılandırıcılık, öğrenme toplulukları, işbirlikli öğrenme, sorumluluk toplulukları, kurum topluluklarında liderlik, pedagojik liderlik modeli ve bu dört başlıktan oluşan kavramsal çerçevenin ana hatlarını çizmektedir.

#### 2.1. Kamboçya'da Okul Liderliği

Kamboçya eğitim sisteminde, Kamboçya'da görev yapan okul lideri geleneksel olarak Budist rahiplerden oluşmaktaydı. Fransız sömürgecinin gelmesinden sonra, eğitim liderliği meslekten olmayanların eline geçmişti; O zaman, ilerleme yavaş yavaş modern bir ilerleyişe dönüşmüştür. Günümüze kadar, yukarıdan aşağıya bürokratik liderlik, Khmer Rouge rejiminin çöküşünden sonra geniş bir şekilde uygulanmıştır; öğrencilerin akademik performanslarının sınırlandırılmasından dolayı; Bölgesel eğitim standardına ulaşma çabaları ve yetenekli okul liderlerinin bulunmamasından dolayı, MoEYS, özellikle ademi merkeziyet politikası yoluyla demokratik liderliğin vurgulandığı eğitim politikasında reform yapmıştır. MEB, öğretmenlerin kapasitesini, yönetimini, iyi yönetişimi, teftişi ve tüm paydaş katılımı için fırsat eşitliği artırarak eğitim kalitesinin iyileştirilmesi gibi öncelikli ve stratejik eylemlerin altını çizdi (AKP, 2011). Benzer şekilde, Eğitim Stratejik Planında (ESP) belirtildiği gibi, MEBS'nin misyonu, sosyoekonomik ve kültürel ademi merkeziyetçiliğe yanıt vererek, eğitim, gençlik ve spor sektörüne liderlik etmek, yönetmek ve geliştirmektir. Aynı şekilde, 2003-2015 dönemine ait ulusal eğitim planı, eğitimin kalitesini ve verimliliğini sağlamak için okul operasyonel planlama ve yönetiminin merkezi olmadığı alan seviyelerinin hesap verebilirlik, danışmanlık ve karar alma süreçlerinin önemini vurgulamaktadır (MoEYS, 2000).

Temel eğitim politikası reformuna rağmen, özellikle eğitimde yönetim ve liderlik konusunda, Kamboçya'nın iyi bir eğitim kalitesi sağlayamadığı bildiriliyor. Birçok araştırma çalışması, birçok okuldaki çocukların eğitim başarısının düşük olduğunu doğrulamıştır. Eğitim kalitesinin düşmesi, düşük kayıt, yüksek okuldan ayrılma, öğrencilerin yüksek tekrarlama oranları ve düşük akademik sonuçlar gibi çeşitli sorunlara neden oldu. Öğrenci başarısı testleri sürekli olarak performans ölçeğinin altında kalmaktadır.

Bu sorunları çözmek, eğitimin nedenlerini ve zorluklarını bulmak için birçok araştırma çalışması yapılmıştır. Morefield (2007) ve Shin ve Harman (2009) benzer şekilde, eğitim başarısındaki en büyük zorlukların yanlış yönetim ve özerk yönetim sistemleri, müfredat, görev odağı, dış ilişkiler, araştırma ve finansman için okula otorite sağlanmasının sınırlandırılmasından bahsetmiştir. Başka bir deyişle, eğitim sistemi demokratik bir şekilde organize edilmemiştir. İlginç bir şekilde, Glen (2009) ve WE (2011), eğitim başarısızlığının, eğitimciler ve paydaşlar arasında dağınmık veya demokratik liderlik anlayışının kısıtlanmasından kaynaklanabileceğini vurgulamaktadır.

### **2.1.1. Okul Müdürü Adaylığı**

MoEYS'e (2009a) göre, okul müdürü ve müdür yardımcısı, yüksek oranda ahlak ve vicdan sahibi eğitim görevlisi veya öğretmenler arasında aday gösterilmektedir. Adayların yönetim, öğretme ve öğrenme becerisinde yetkin olmaları ve en az beş yıllık öğretim deneyimine sahip olmaları gerekir. İl Eğitim Ofisi (POE) personeli, okul müdürünün veya başkan yardımcısının atanması için Milli Eğitim ve Gençlik Bakanlığı'nı önerir. Eğitim geçmişine göre, ortaokul hatta ilkokuldan mezun olan öğretmenler veya personel ilkokul müdürü olarak seçilebilir. Ancak, ortaokul müdür adayının bütün orta öğretim döngüsünü bitirmesi gerekir. Okul müdürü öğretmenlerden seçildiğinden, eğitim geçmişleri öğretmenlere benzer, ancak çalışma deneyimleri ve süreleri farklıdır.

### **2.1.2. Kamboçya'da Müdürün Roller**

Müdür, Kamboçya eğitim yönetiminde, eğitim otoritesi, idari personel, pedagoji danışmanı, daimi eğitim müfettişi ve toplum geliştirme ajanı gibi beş önemli rol oynar (MoEYS, 2009a).

**Eğitim Otoritesi:** Müdür, kendi okuluna ait olan alanda eğitim sürecini yönetir. Okuldan yukarıda bahsedilen eğitim yetkililerine sorunsuz ve düzgün iletişim sağlamak zorundadır. Tüm çalışma düzenlemelerini ve yayımlanan resmi belgeleri inceleyen ve uygulayan kişidir. Müdür okuldaki tüm etkinliklere önderlik eder ve etkinliği eğitimsel amaçlarla belirlenen bir plan olarak sağlar. Okulda her konuda sorumluluk almak zorundadır.

**İdari Personel:** Okul müdürü, şeffaflığa bağlı iyi bir yönetici olmalı ve eğitim hedefine ulaşmak için okuldaki tüm birimleri yönetmelidir. Eğitimsel amaçlara çeşitli yollarla tanı koyup uygun eylemlerde bulunarak, tüm faaliyetlerin etkili, demokrasiye ve iyi yönetişime uygun olarak gerçekleştirilebilmesini sağlar.

Pedagojik Danışman: Deneyimli bir öğretmen adına bütün eğitim faaliyet ve etkinliklerini, okul müdürü sağlamalıdır. Öğretmenlere teknik ve anahtar öğretim yönteminin nasıl kullanılacağı konusunda pedagojik öneri veya etkili öğretim için destek vermelidir. Bir pedagoji danışmanı olarak, müdürün kendini güncellemesi beklenir ve içerik bilgisi üzerinde sürekli olarak kendi kendine çalışma yaparak öğretme ve öğrenme becerileri ve Pedagojik becerileri geliştirmelidir. Öğretmenler her zaman pedagojiyi kimin yönetebileceği konusunda müdürün lider olmasını ve öne atılmasını beklemektedirler.

Daimi Müfettiş: Okul müdürünün, eğitim kalitesini, özellikle de öğretme ve öğrenme faaliyetlerini iyileştirmek okuldaki tüm yönleri izlemek ve denetlemek gibi yetkileri vardır. Teftiş için eylem planı okul müdürü tarafından açık ve net olmalıdır. Geribildirim teftiştten sonra çok önemlidir ve okul müdürü denetlenen öğretmenlere geri bildirim vermek zorundadır. Bu okulların öz değerlendirmesidir.

Topluluk Geliştirme Ajansı: Bu rol, okul müdürleri için çok önemlidir. Çünkü eğitimin niteliklerini geliştirmek fikir ve perspektifi paydaşlardan toplamak için iletişim becerilerine ihtiyacı vardır. Topluluk faaliyetlerinin katılım, “topluluk faaliyetlerinin okul katılımı, topluluklar okulları desteklemesi” yönünde iki yön stratejisi vardır.

### **2.1.3. Okul Liderliği Sorunları**

Ademi merkezîyetçilik, yönetim kalitesini artırmak için bir araç olarak kullanılan etkili ve popüler bir strateji olarak görülmüştür. Diğer birçok ülkede olduğu gibi, Kamboçya, 1998 yılında İl ve Belediye Bütçeleri ve Varlık Yönetimi Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden bu yana kamu yönetiminde ademi merkezîyet politikasını benimsemiştir (ADB, 2011). Bununla birlikte, açık politika, 2003 yılında EFA planında, hedeflerinden birinin, tüm eğitim kurumlarının operasyonel özerkliğini artırmak, eğitim hizmetlerini planlama ve yönetmede illeri ve ilçelere yetki verilmiş otoriteyi teşvik etmek suretiyle yetkilendirilmiş yetkilendirme konusunda kapasite geliştirme ile ilgili olduğu izleme ve denetim sistemleri yönündedir (MoEYS, 2003). Bununla birlikte, geleneksel olarak, Kamboçya, yüzyıllardır neo-patrimonyal bir toplum olmuştur. Sosyal sistem sosyal hiyerarşileri, akrabalık, himaye ve gayri resmi kişisel ilişkileri vurgular (Vimealea et al, 2009). Böylece, paylaşma veya dağıtma gücü Kamboçyalı toplumda yeni bir kavram gibi görünmektedir.

Araştırmacıların yanı sıra birçok sosyal analist, gerçek uygulamanın hala sorunlu olduğunu görmektedir Kamboçya, karar verme sürecinin çoğunu hala merkezi hükümet seviyesinde tuttuğu için okullar finansman ve kaynakların kontrolü konusunda daha az

özerkliğe sahiptir (UNESCO, 2013). Öte yandan, en büyük engellerden biri, sınırlı mesleki eğitim nedeniyle il ve okul düzeyinde etkili yönetici ve liderlerin bulunmamasıdır. Bu, müdürlerin yeterli beceri eksikliği nedeniyle politikaları ve yönergeleri açıkça anlamadıklarını bildiren MoEYS (2016) ile tutarlıdır; bu nedenle politikaların veya okul gelişim planlarının uygulanması etkin ve etkili bir şekilde yapılmaz. Diğer bir konuda, Thida ve Joy (2012) ademi merkeziyetçilik politikasının ya da okul temelli yönetimin karar alma otoritesi ve okul özerkliği ile ilgili uygulanan sorunla karşı karşıya olduğunu, açıkça tanımlanmadıklarını iddia etmektedir. Ayrıca, okul seviyelerindeki bilgi boşluğu, ilgili paydaşların programı etkin bir şekilde uygulamalarına yardımcı olma becerisini hala engellemektedir. Özellikle, müdürlere aktarılan personel yönetimi ve mobilizasyon konusunda karar alma yetkisinin zayıf kaldığı da belirtilmektedir. Müdürlerin okuldaki herhangi bir personeli işe alma veya işten çıkarma yetkisine sahip olmadıkları da bilinmektedir. McNamara'ya (2015) dayanarak, 7119 Kamboçyalı okul idarecisi ve müdürünün 5916'sı ortaokul düzeyinde mezun değildir. Çok bilgili ve yetenekli olanlar, devlet istihdamını bırakarak daha yüksek maaşlı işe geçmişlerdir.

Okul müdürlerinin geleneksel görüşü, onların yalnızca yönetici olduklarıdır. Görevleri, direktifleri üstlerinden takip etmektir, bu nedenle liderlik, inisiyatif veya yaratıcılık fikirleri beklenmektedir (VOS, 2008; Morefield, 2007). Örnek olarak müfredat, Shoraku (2006), müdürlerin ulusal müfredatı kendi hedef ve hedeflerine uyarlama kapasitelerinin ve esnekliklerinin bulunmadığını, böylece liderliklerini göstermek için dar bir alan bıraktıklarını savunmaktadır. Kamboçya'daki okul müdürlerinin liderlik tarzı, dağıtılmış tarzdan çok daha yetkilidir. Bu liderlik tarzı, öğretme ve öğrenme tarzını da etkiler. Öğrenme yaklaşımı biçimlendiricidir. Kamboçyalı öğrencilere bağımsız düşünceleri için çok az fırsat verilir. Onlar sadece öğretmeni dinler, öğretmenin derse başlamasını bekler ve alıştırmaları tahtadan kopyalarlarsa pasif öğrencilerdir. Öğretmenlere gelince, kendi inisiyatiflerini uygulamada daha az şansları vardır ve öğretim stilleri hala didaktiktir (O'Leary ve Nee, 2001). Morefield (2004), Kamboçyalı kültürel olarak hiyerarşiye yüksek değer verir. Müdürler, Bakanlık hiyerarşisine daha da bağımlı görünür. Morefield (2007), eğitim başarısındaki en büyük zorluklardan birinin otorite tedarikinin okul seviyesine, özellikle de mesleki gelişime sınırlandırılması olduğunu belirtmektedir.

*“Bazı müdürleri, diğer STK'ları öğretmenleri için mesleki gelişim sağlamalarına yardımcı olmaları için teşvik ettim ve bunu yapmalarına izin verilmediği konusunda bilgilendirildim. Tüm mesleki gelişim DOE'den (Eğitim Bölge Ofisi) geçmelidir. STK'ların okul binaları inşa etmelerine yardım etmesine izin veriyorlar ancak öğretmen*

*eğitimi için değil... Herhangi bir mesleki gelişim yapma yetkisi olduğunu düşündüğüm bir müdür değil.”*

Bu görüş, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim programlarına katılmaları için sınırlı fırsatlar bulunduğunu bildiren UNESCO'ya (2015) benzerdir. Mümkün olduğunda, mesleki gelişim programlarının sağlayıcıları genellikle Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından onaylanır. Bu nedenle, güç dağılımı uygulaması Kamboçya bağlamında hala zayıftır. Özellikle de okul liderleri üstlerinin yetkisine çok fazla bağımlıdırlar. Ayrıca mesleki eğitim de sınırlıdır.

#### **2.1.4. Kamboçya'da Liderlik ve Bilişim Teknolojileri (BİT)**

**Bilişim Teknolojileri (BİT)**, bu yüzyıldaki eğitimin her alanında çok önemlidir. Okul liderleri, öğretme ve öğrenme etkinliğini farklı şekillerde artırmak için kullanır. Hepsinden önemlisi, BİT liderlerin yönetim görevlerinin etkinliğini arttırmalarına ve tüm eğitim paydaşları ile etkin bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olur. BİT'in Kamboçya'daki eğitim gelişiminde bölgesel ve küresel ihtiyaçlara yanıt vermede acil bir talep olarak görüldüğü, BİT politikasında resmen dört alana odaklanarak 2005 yılında kabul edilmiştir. Bunlardan biri, özellikle ortaokul düzeyinde, tüm öğretmenlere ve öğrencilere BİT'e erişim sunmak, BİT'in komşu ülkelerdeki Kamboçya okulları ve diğer okullar arasındaki dijital uçurumun azaltılmasında bir olanak olarak kullanılmasını sağlamaktır. İkincisi, eğitimde BİT'in rolünü ve işlevini, farklı konularda bir öğretme ve öğrenme aracı olarak kendi başına bir özne olarak vurgulamaktadır. Üçüncü amaç, uzaktan eğitim ve kendi kendine öğrenme yoluyla yaş, cinsiyet, etnik köken, sakatlık veya mekandan bağımsız olarak eğitimi teşvik etmektir. Dördüncü amaç, eğitim yönetiminin verimliliğini ve etkinliğini artırmak için BİT'in kullanılmasına odaklanmıştır (MoEYS, 2004). Bu politikaya dayanarak, 2010 yılında BİT için master planı, verimlilik ve sürdürülebilir kullanımı sağlamak için BİT'in eğitim sisteminin kalbine entegrasyonunu hızlandırmak amacıyla geliştirilmiştir. Sonuç olarak, Kamboçya Bilişim Geliştirme Endeksi genel olarak 2017 yılında dünyadaki 176 ülke arasında 128, bölgesel olarak ASEAN'da 8. sırada yer almıştır (İTÜ, 2017).

Net bir politika uygulanmış ve uygulanmış olmasına rağmen, bu reformun somut olarak ölçülmesi sınırlıdır. Çünkü BİT'in eğitim reformu, tamamen eğitim sisteminin maliyetlerine ilişkin olarak hala yetersizdir (Richardson, 2008). Kamboçya'daki okul liderleri, tesis yetersizliği nedeniyle BİT reformuna karşı direnmektedir. Bilindiği gibi, okul müdürleri çoğunlukla öğretmenlerden seçilmektedir. Öğretmen Eğitim Merkezleri BİT ise yetersiz şekilde donatılmıştır MoEYS (2010) 'a göre, uygun ekipman eksikliğinin bu BİT eğitimini



yalnızca birkaç merkezde erişilebilir kıldığını, çünkü bilgisayarların çoğu STK'lardan veya diğer ülkelerden bağışlandığını belirtti. Bu nedenle, bilgisayar eksikliğini BIT konusunda eğitim eksikliği yaptığını söyleyebiliriz. 2012'de Kamboçyalı okulların sadece% 3'ü öğretim için bilgisayar kullanırken % 7'si internete bağlanmaktadır (HF, 2017). World link projesi ve Malezya Akıllı Okulları, BIT'i okul yönetiminde kullanmak için pilot olarak uygulandı. Maalesef bunlar başarılı olamadı (SEAMEO, 2010). Bu gibi durumlar, okul liderlerinin BIT'i idari görev ve iletişimde uygulamakta zorlandıklarını göstermişlerdir.

### **2.1.5. Kamboçya'daki Okullara Topluluk Katılımını Sağlama Mekanizması**

Kamboçya'daki pedagojik liderliği anlamak ve Kamboçya'da topluluk oluşturmak için bazı politika biçimleri konusunda farkındalık yaratmalıdır. 2007 yılında Çocuk Dostu Politika ile birlikte açıkça ortaya çıkmaya başladı (MoEYS, 2007). Bu politika altı boyuttan oluşmaktadır. Dikkat çekici olanı, etkili öğrenmeye odaklanan ikinci boyuttur. Amaç, öğretmen yeterliliklerini geliştirmektir; böylece öğretmenler sınıf ortamında öğrenmeye yönelik aktif, yaratıcı, çocuk merkezli yaklaşımları teşvik eden öğrenme ve öğretme etkinlikleri ve materyallerine özel bir vurgu yaparak teorik ve pratik bilgiye sahip olurlar. Bu durum öğretmenlerin tutumlarını, davranışlarını ve ahlaki değerlerini ahenkli bir şekilde birlikte öğrenmelerine yol açacak şekilde beslemektedir. Bunu başarmak için; çocuklara yönelik yaklaşımların iyi uygulanması gerektiği, çekici sınıf ortamının tasarlanması gerektiği ve akademik yıl boyunca geç öğrenen öğrencilere destek verilmesi gerektiğine ilişkin MoEYS bir dizi öneriler sundu.

Yerel okulların işletilmesinde çocukların, ailelerin ve toplumun katılımının teşvik edildiğinin altını çizer. Amaç, MoEYS'in okullar ve topluluklar arasında iki yönlü iletişim yoluyla iyi ve dinamik bir ortaklığı teşvik etmeyi denemesi, böylece okullar toplum destekli kaynak merkezi olurken, topluluklar ve aileler okul gelişimi için kaynak olur. Bu kaynaklar okul yönetimine yardımcı olur. Beşinci boyut pratiğini savunmaya yönelik temel faaliyetler hakkında daha ayrıntılı bilgi verilmiştir:

- Çocukları toplamak, öğrenci portföyü için çalışır ve topluluk için sergi yapar.
- Toplulukların ilgisini çekmek için sosyal aktiviteler yapmak veya seferber etmek.
- Öğrenci konseyleri oluşturmak.
- Okulun ailelere ve topluluklara yardım ettiği stratejileri uygulamak.

Topluluğun lehine eğitim veren diğer iki resmi belge,2012 yılında MEB tarafından yayımlanan ilk ve ortaokulda Okul Destekli Komite (SSC) kurulmasına ilişkin ayrıntılı ve net

kurallardır. SSC, bir okulun koordinasyonunda ve gelişiminde toplulukları temsil eden bir komitedir. SSC'nin ana bileşimi, komün / sangkat şefi, komün / sangkat meclis üyeleri veya baş keşiş veya özel bir bağışçı gibi yerel otorite temsilcisinden seçilen onursal bir sandalyeden oluşur. Okul müdürü, emekli eğitim görevlisi, yaşlı, topluluk temsilcisi, yerel otoriteden bir danışman, emekli eğitim görevlisi, pagoda komitesi, layman, özel bağışçı, topluluk temsilcisi, öğrenci veli temsilcisi arasından başkan, başkan vekili ve üyeleri seçilmiştir. Hepsi kendi pozisyonlarında aday gösterilmek için seçilirler. Bu komitenin okul ve toplulukları birbirine bağlayan bir köprü olarak rol oynadığı görülmektedir. Teknik olarak, SSC'nin temel amacı, eğitimin geliştirilmesine yönelik hesap verebilirliği, şeffaflığı ve etkinliği güçlendirmektir (MoEYS, 2012a, 2012b).

Zorunlu olarak okul planını formüle etmek veya uygulamak ve izlemek, çocuk toplamak ve kaydetmek, öğrencilerin öğrenmelerini izlemek (öğrenenlerin yanında çocuklarını ve torunlarını eğitmeleri için öğrencilere ebeveynleri ve velilerine tavsiyede bulunma gibi) temel görevleri yerine getirirler. Materyaller ve zaman, eğitimlerini başarılı bir şekilde kaydedebilmeleri ve tamamlayabilmeleri için), gelir elde etmek ve fonları harekete geçirmek, okul inşa etmek, onarmak ve sürdürmek, deneyimlerini ve yaşam becerilerini paylaşmak, okulda ve dışında usulsüzlükleri engellemek ve güçlendirmek okul gelişiminde kapasite ve farkındalık gibi görevleri yerine getirirler.

## **2.2. Sosyal Yapılandırıcılık**

“Yapılandırıcılık” kelimesi, istikrarlı şeylerden ziyade doğal olarak devam eden süreçler olan bir dizi inancı, rolü, organizasyonu ve sistemi ifade eder (Hamilton, 2015). Yapılandırıcılar gerçeği kişisel bir yapı olarak görür ve bu kişisel deneyimler dışsal olgulardan değil gerçeği belirler. (Cooper, 1993). Benzer şekilde, Berger ve Luckman (1967), sosyal yapılandırıcıların, gerçekliğin yaşam deneyimleri, toplumsal ve kültürel beklentiler, kurallar ve normlar tarafından yaratıldığına inandığını anlarlar; temel olarak, bunların hepsi insan etkileşiminin ürünüdür. Yapılandırıcılık birkaç alanda uygulanmaktadır. Bunlardan biri, öğretim stratejileri tasarlamada çok popüler olan eğitimidir. Eğitimde yapılandırıcı bilginlerin önde gelenleri, eğitimin “söyleme” ya da söylenmenin bir ilişkisi olmadığını, aktif ve yapıcı bir süreç olduğunu düşünen John Dewey'dir (Beck ve Kosnik, 2006). Yapılandırıcıların bakış açısı, öğrenciyi deneyimler, yansıtma ve öz düzenleme yoluyla kendi dünya anlayışı ve bilgisinin kurucusu olarak görür (Seel, 1989). Yeni bir şeyle karşılaştığımızda, normal olarak önceki düşüncelerimiz ve tecrübemizle uzlaştırırız,

muhtemelen inandıklarımızı değiştiririz veya belki de yeni bilgiyi ilgisiz olarak bırakırız. Deneyimler, bildiklerini sorgulayarak, keşfederek ve değerlendirerek bilgiye dönüşür (Bada, 2015). Cooper'a (1993) benzer, öğrenme kişisel keşfe dayalı problem çözmedir ve öğrenci içsel motivasyona dayanmaktadır.

Psikolojik olarak, Vygotsky, öğrenmenin, sosyal etkileşimlerden, anlamlar üzerinde pazarlık yapan, ortak tanımlamalar yaratan özelliğın toplumsal süreci olduğunu söyler (White, 2002). Experts (2018), Vygotsky'nin bireysel etkileşimi ve öğrenmeyi şekillendiren sosyal etkileşimi, kültürel araçları ve aktiviteye sahip olduğunu doğrulamaktadır. Dünyayla ve kültürle ilgili yeni bilgiler, başkalarıyla yapılacak etkinlikler dizisi beklenerek elde edilir. Vygotsky'nin psikolojisine dayanarak, sosyal yapılandırmacı teoriyi uygulamak için dört ilkeyi özetliyor. Birincisi, Öğrenme ve gelişme, süreç sosyal ve işbirlikçi faaliyettir. ikincisi, Proksimal Gelişim Bölgesi, müfredat ve ders planlaması için bir rehber görevi görebilir. Üçüncüsü, okul öğrenmesi anlam bağlamında gerçekleşmeli ve gerçek dünyadaki öğrenim ve bilgi çocuklarından ayrı tutulmamalıdır. Dördüncü olarak, okul dışı deneyimler okul çocuğunun deneyimleriyle ilgili olmalıdır. Benzer şekilde, Myburgh ve Tammaro'ya (2013) göre, sosyal yapılandırmacılık öğretme ve öğrenme sürecini şu şekilde şekillendirir:

- Sabit bir faaliyet;
- Anlam arayışı;
- Parçaları olduğu kadar bütünü de anlamak;
- Öğrencilerin ve diğer bilgi yaratıcılarının zihinsel modellerini anlama (özelleştirilmiş müfredat önerme);
- Öğrenme sürecinin bir parçası olarak değerlendirme;
- İşbirlikçi ve konuşmalar yoluyla üstlenilen öğrenme.

Sosyal yapılandırmacılık, öğrenen toplumu ve işbirlikli öğrenme yaklaşımını doğurmuştur.

### **2.2.1. Toplulukları Öğrenme**

Öğrenme toplulukları, bilginin işbirlikçi çeşitlilik ve yenilikçilik teşebbüsünün ürünü olduğu fikrini taşıyan sosyal yapılandırmacılık şemsiyesi altında kuruldu (Knauer ve Elon, 2015). İnsanların ortak bir amaç etrafında çalışması için bir alan ve bir yapı sağlayan, hem ilham verici hem de pratiktir. Öğrenmek ve sınır ötesi çalışmak için çaba gösteren insanları, örgütleri ve sistemleri birbirine bağlarken, hesap verebilirlik üyeler tarafından desteklenir. Bu topluluklar katılımcıların sonuçları paylaşmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlar;

Sonuç olarak, hızlı bir şekilde önemli ilerleme sağlama yeteneğini geliştirirler (CDCHU, 2019). Yetişkin Öğrenmesi Avustralya'dan Birleştirme (2000); Graves (1992); Kearns ve Diğerleri, (1999); Landry ve Matarasso (1998); Longworth (1999); Kilpatrick ve diğ. (2002); Kilpatrick, Barrett ve Jones (2012), öğrenme topluluğunun, ortak amaç, değerler, hedefler, ilgi, uygulama, inançlar ve işbirliği yapan, yansıtıcı coğrafya ile bağlantılı veya paylaşılan herhangi bir grup insan olduğu kompozisyonunu çizer. Yasal sınırlarının / görevlerinin ötesine geçer, gücünü kullanır, sosyal ve kurumsal ilişkilerini kullanır, nasıl değiştiğini anlamaya çalışır, öğrenme kaynakları oluşturur, öğrenme ihtiyaçlarını giderir, deneyimlerinden ve diğerlerinden öğrenir, kendi anlayışına dayanır. Canlı oluşturmak, tanıtmak veya geliştirmek, çeşitli perspektiflere, değerlere, yaşam tarzlarına hükmeden saygı göstererek, katılımcı, kültürel olarak farkında, ekonomik olarak yüzebilen, sosyal açıdan uyumlu, yenilenebilir, yetenekli ve esnek bir çevre, toplum, işçiler, vatandaşlar, topluluk ve öğrenciler; gerekçe, öğrenmenin aktif olarak tanıtılması, fırsatlar, yaşam boyu öğrenme, herkesin potansiyelini arttırmak için yeni bilgi yaratabilecek pro-aktif ortaklıklardır.

Öğrenme toplulukları, öğrencilerin akademik çalışmalarını birbirleriyle ve okul liderleriyle ve öğretmenleriyle olan etkin ve artan entelektüel etkileşim ile ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Öğrenme toplulukları ayrıca öğrenciler arasında tutarlılığı teşvik eder ve ortak bir amaç ve topluluk duygusu yaratır (Kellog, 1999).

- Kellog (1999) ve Smith (1993) 'e göre, öğretme ve öğrenme topluluğu beş modelden oluşur.
- Bağlantılı dersler: Öğrenciler, genellikle bir disiplin olmak üzere; tarih veya biyoloji gibi dersler ve yazma, konuşma gibi bir beceri kursu, veya bilgi okuryazarlığı gibi iki bağlantılı ders alırlar.
- Öğrenme kümeleri: Öğrenciler genellikle üç veya daha fazla bağlantılı onları birleştiren ortak bir disiplinlerarası temayla ilişkili kurs alırlar.
- Birinci sınıf çıkar grupları: Öğrenme kümelerine benzer ancak aynı büyüklükte ve çoğu zaman büyüklüğün bir parçası olarak akademik danışmanlık alırlar. Anca bunu öğrencilerle paylaşırlar.
- Federal öğrenme toplulukları: Bir öğrenme kümesine benzer, ancak bir öğretim üyesi olan " Master Learner " tarafından verilen ek seminer dersi diğer derslere kayıt yaptıran ve öğrencileri yanına alan öğrenciler.Master Öğrencisinin kursu diğer dersler arasında bağlantılar kurarlar.
- Koordineli çalışmalar: Bu model bireysel kurslar arasındaki çizgileri bulanıklaştırır.

Bu öğrenme topluluğu modelleri, bazı özellikler altındaki okullarda topluluklar oluşturmak için etkili bir modeldir. Bu özellikler:

- Gönüllü Üyelik: Üyeler gönüllü olarak bir öğrenme topluluğuna katılırlar. Sınıf ortamında, öğrenciler bir öğrenme topluluğuna katılmak için atanabilirler.
- Paylaşılan Hedefler, Hedefler, Değerler, Vizyon: Üyelerin eğitimle birlikte amaçlar, hedefler ve faaliyetler gelişimine yardımcı olmaları için teşvik edilir. Öğrenme topluluğu geliştirildikten sonra, üyeler ortak bir amaç veya vizyon için çalışırlar.
- Bağlılık ve Güven: Öğrenme toplulukları güven ve karşılıklı saygı gösterir.

Ayrıca, üyelerin misillemeden endişe duymadan sorunları tartışmaktan çekindikleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır.

- Destekleyici Çevre: Herkesin bir sesi var ve o ses duyulmalı, saygı duyulan, teşvik edilen ve desteklenen. Üyeler kendi eylemlerinden sorumludurlar ve iş yükündeki paylarını tamamlamaları beklenmektedir.
- Açık İletişim: Üyelerin düşüncelerine açık olmaları teşvik edilir; özenli dinleyici, duygularını ifade edebilecek (söylemesi zor olsa bile), Başkalarının fikirlerine meydan okuyun, kutunun dışında düşünün, ne zaman söyleyeceğinizi bilin, mizah kullanın uygun bir şekilde organize edilmeli, meraklanmalı, önyargıları topluluk dışında bırakmalı, coşkulmalı, esnek olun, hoşgörülü olun, başkalarını cesaretlendirin, birbirinizi yoldan ayırın, ses yapın araştır, saygılı ol, kararlı ol ve kendine ve başkalarına inan.
- Öğretim Görevlisi Rolü: Öncelikli olarak kolaylaştırıcı daha sonra öğretim görevlisi olarak hareket eder (öğrencilerden öğreneceğiniz ve kendinizden öğreneceğiniz nosyonuyla).

Toplulukları öğrenmek sadece öğrencilerle değil öğretmenlerle de uygulanır.

Öğrenme topluluklarının birçok avantajı vardır. Bunlardan biri, öğrencilerin akademik memnuniyetlerini yerine getirmelerini sağlar. Ayrıca topluluk üyelerinden destek ve motivasyon alırlar. Öğrencilerin ilgi ve ortak hedefleri olan insanlarla tanışmalarını sağlar, böylece yalnızca akademik başarı için değil, gelecekteki amaç için deneyimlerini veya fikirlerini birbirleriyle paylaşabilirler. Öte yandan, sosyal ağlarını genişletebiliyorlar. Destekçisi olan topluluklar, tek bir kişinin çözemediği karmaşık sorunları didiklemede birden

fazla müdahale stratejisi yaratmaktadır; çünkü farklı bilgilerden, farklı bilgi, beceri ve deneyimlere sahip farklı insanlar soruna ortaktır.

### 2.2.2. İşbirlikçi Öğrenme

İşbirlikçi öğrenme, iyi uygulandığında yüksek potansiyelli sonuç sunar. İşbirlikçi öğrenme (akran işbirliği), akran eğitimi ve işbirlikli öğrenme ile kafa karıştırıcı şekilde kullanılan diğer iki öğrenme yaklaşımı vardır. Darmon ve Phelps (1989), görüşmeleri konuşmada eşitlik ve karşılıklılık derecesine göre ayırmaktadır. Akran eğitimi, eşitlik konusunda düşük ve karşılıklı olarak çeşitlilik gösteren diyalogları teşvik etmeye çalışır; İşbirlikli öğrenme, eşitlik açısından nispeten yüksek ve karşılıklılıkta orta ila düşük arasında olanları teşvik eder ve akran işbirliği her ikisinde de yüksek olanları teşvik eder. Rockwood (1995), işbirlikçi öğrenmenin, yalnızca sosyal yapıcı hareketle işbirliğine bağlanırken, geleneksel bilgiyle yalnızca ilgilendiğini ayırt eder. İşbirlikli öğrenmede, otorite görevin mülkiyetini elinde tutan öğretim görevlisine kalır. İşbirlikçi öğrenmede, eğitmen bütün yetkileri gruba aktarır.

Whipple (1987), işbirlikçi öğrenmenin, işbirliğinin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitim sürecinde aktif katılımcılar olduğu anlamına geldiğini söyler. Öğretmenler ve öğrenciler arasında köprü kurar, bir topluluk duygusu yaratır; işbirliği, bilginin aktarılmadığı anlamına gelir. Ayrıca, öğretim ve araştırma arasındaki sınırları daha az belirgin hale getirir ve bireyden ziyade topluluktaki bilgiyi bulur. İşbirlikli öğrenme, iletken bir ortamda verimli bir şekilde teşvik edilir ve uygulanır. Chung (1991), işbirlikçi yaklaşım kullanımında etkili sınıf öğrenme ortamlarının dört ana bileşenini önermektedir:

- 1) öğretmenler ve öğrenciler arasında paylaşılan bilgiler;
- 2) öğretmenler ve öğrenciler arasında paylaşılan yetki ve sorumluluk;
- 3) öğretmenin öğretimdeki rehber rolü; ve
- 4) heterojen ve küçük öğrenci grupları.

Özetle, önemli olan öğretmenlerin ("arabulucular") ve öğrencilerin ("sistemin temel varlığı") rolleri arasındaki farktır.

Ayrıca, yeni eğitim sisteminde diyalog ve işbirliği yoluyla öğrenmeye aracılık etme anlamında tanımlanan öğretmenin rolünün altını çiziyor. Burada öğretmenlerin arabuluculuğu; kolaylaştırmak, modellemek ve koçluk demektir. Kolaylaştırma, yeni bilgileri önceki bilgilere bağlamak için zengin ortamlar ve aktiviteler yaratmayı, ortak çalışma ve problem çözme

fırsatları sunmayı ve öğrencilere çok sayıda otantik öğrenme görevi sunmayı içerir. İşbirlikçi ortamlarda modelleme, yalnızca öğrenilecek içerik hakkında ne düşündüğünü değil, aynı zamanda iletişim ve işbirlikçi öğrenme süreci hakkındaki bilgileri de paylaşmaya yarar. Koçluk, ipucu vermeyi, geri bildirimde bulunmayı, öğrencilerin çabalarını yönlendirmeyi ve bir strateji kullanmalarına yardımcı olmayı içerir. Koçluğun temel ilkeleri, yalnızca öğrencilerin ihtiyaç duydukları zaman yardım sağlamaktır. Böylece öğrenciler kendi öğrenmeleri için mümkün olduğu kadar sorumluluk alırlar.

İşbirlikçi öğrenme ortamlarında, öğretmenler öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaya teşvik etmek gibi zor görevle karşı karşıya kalırlar. Hedeflerden biri, öğrencilerin bir görevi yerine getirmede ve bir yanıtı değerlendirmede yardım için sınıf arkadaşlarına daha fazla güvenmelerini sağlamaktır. Ancak gruptaki herkesle kontrol ettikten sonra öğretmenlerinden yardım istemelidirler. Öğretmenler, genellikle öğrenme grupları ile tartışarak, öğretim amaçlarını belirtmelidir; uygun malzemeleri sağlamak; ve sınıf organizasyonu işbirlikçi öğrenmeye dayandığında sosyal etkileşimi en üst düzeye çıkarmak için sınıf düzenlenmelidir. Ayrıca, görevi ayarlamak, işbirlikçi hedef yapısını açıklamak, öğrenci etkileşimlerini gözlemlemek ve öğrencilerin problemleri çözmelerine yardımcı olmak öğretmenin görevidir. Ayrıca öğrenme sürecine, grup içindeki sosyal ilişkilere ve grubun ürünlerinin değerlendirilmesine de dikkat ederler. İşbirlikçi ortamlarda, öğretmenler öğrencilerin kendi yeteneklerine güven kazanmalarına yardımcı olur. Sonuç olarak, öğrenciler bilgi kaynağı olarak öğretmenlere daha az güveniyorlar. İşbirlikçi öğrenme grupları oluşturmak için sınıf-oda gruplandırması yapısının kavramsal olarak yeniden incelenmesi gerekmektedir.

Öğrencinin rolü konusunda öğrencilerin işbirlikçi ortamlarda da yeni roller oynadıklarını savunulmaktadır. Başlıca rolleri ortak çalışanlar ve aktif katılımcılardır. Bu yeni rollerin öğrenme öncesi, sırası ve sonrasında süreçleri ve etkinlikleri nasıl etkilediğini düşünmek faydalıdır. Örneğin, öğrenmeden önce, öğrenciler hedefler koyar ve öğrenme görevlerini planlar. Öğrenme, görevleri başarmak ve ilerlemelerini izlemek için birlikte çalışırlar. Öğrendikten sonra performanslarını değerlendirir ve gelecekteki öğrenim için plan yaparlar. Öğretmenler, öğrencilerinin bu yeni rolleri yerine getirmelerine yardımcı olurlar. Öğrenciler, işi bitirmek için acele etmek yerine, öğrenme sonuçlarını tanımak ve değerlendirmek için rekabet etmek yerine paylaşırlar. Küçük gruplar toplu hikâyeler yazabilir, birbirlerinin yazılarını düzenleyebilir, matematik problemlerini çözebilir, ev ödevlerini düzeltebilir, testlere hazırlık yapabilirler. Daha fazla öğrenci, yanıt verme ve fikir üretme şansı elde edilebilir. Grup ayrıca bir motive edici olarak da hareket eder. Grup etkileşimi fikir

gelişimini arttırır ve öğrencilerin hem öğretmenler hem de öğrenciler olmak için birçok fırsatı vardır.

Sınıf düzenlemesi açısından, öğretmenin karşısındaki öğrencilerle işbirlikçi öğrenmenin gerçekleşmeyeceğine ikna edici bir şekilde belirtilmektedir. Grup etkileşimini kolaylaştırmak için masalar küçük gruplar halinde birleştirilmelidir. Materyaller ve kaynaklar kolayca erişilebilir olmalıdır. Kontrollü ortamlarda bile birlikte paylaşmak ve birlikte çalışmak, öğrencilerin ders kitaplarından sessizce çalıştıkları ortamlardan daha yüksek olacaktır. Öğretmenlerin "gürültünün" yapıcı olup olmadığını değerlendirmeyi öğrenmeleri gerekir. İşbirlikçi öğrenmeyi değerlendirmek, iş örnekleri ve öğrenci portföyleri gibi daha öznel önlemler de dahil olmak üzere çeşitli prosedürleri gerektirir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin, öğrenme ürünlerini ve öğrenme ortamını değerlendirmede daha fazla yer almaları gerekir. Tüm öğrencilerin bakış açıları, deneyimleri ve geçmişleri, sınıfta öğrenmeyi zenginleştirmek için önemlidir. Bu nedenle, işbirlikçi öğrenme ortamının kritik bir özelliği, öğrencilerin sözde yetenek, başarı, ilgi alanları veya başka herhangi bir özelliğe göre ayrılmamasıdır. Çeşitli heterojen grup yapıları, geleneksel takip sistemini oluşturan "yetenek gruplaması" ndan oldukça farklıdır. İşbirliği, öğrencileri sınıf etkinliklerinde aktif oyuncular olmaya davet etmektedirler. Yöresel projeler, yazma ödevleri veya dergi etkinlik raporları, grup planlama, müzakere ve işbirliğine dayalı iş dağıtımını gerektiren etkinliklere örnek olarak verilebilir.

### **2.3. Sorumluluk Toplulukları Oluşturmak**

Sergiovanni (2005) topluluğu sadece coğrafi veya bölgesel bir varlıktan ziyade ahlaki bir fenomen olarak görmektedir. Topluluklar birçok ortak özelliği paylaşır. Üyelere bir kimlik duygusu, aidiyet ve ahlaki tonlarla sıkıca tutturulmuş anlamlı ilişkiler ağı oluşturulmasına neden olan katılım duygusu sağlayan ortak anlayışlardan doğarlar. Sorumluluk toplulukları, iç ve dış hesap verebilirliği teşvik eden bir öz düzenleme kültürü yaratır. Önemli olarak, topluluğun kendisine göre önemli olmasının beş nedeni var. Birincisi, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin birbirlerine ve okula bağlanması gereken ihtiyaçları karşılamaya yardımcı olur. İkincisi, topluluk okuldaki herkesin ortak iyiliğe odaklanmasına yardımcı olur. Üçüncüsü, öğrencilere fırtınalı bir denizde, koşulsuz olarak kabul gördükleri güvenli bir liman sağlar. Dördüncüsü, biri öğrenmeyi ve son olarak da ilişkilerin ve sorumlulukların oluşturulmasını destekler.



### **2.3.1. Rasyonel Bağlantılara Karşı Kültürel Bağlantılar**

Eğitim bağlamında, okul imajı topluluk olarak görülmektedir, çünkü öğretmenlerin ve öğrencilerin ilgileneceği ve üretileceği yerler olarak kullanılmaktadır. Toplum odaklı olmak ve ilişki okulu canlı tutmak için çok önemli bir faktördür. Sergiovanni (2005), ilişkiyi kültürel bağlantılar ve rasyonel bağlantılar olmak üzere iki kategoriye ayırır. Biçimlendiriciler, temel olarak, insanları değer verdikleri kurumlara zorlayan belirtilen ve gösterilmeyen anlayış ve taahhütlerden kaynaklanan sadakat, amaç ve düşüncelere dayanmaktadır. Sözleşmeler anlaşmalardan daha fazlasıdır. Onlar söz veriyor. Sözler hayatımızda önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, insanlar arasında ve insanlar ile değerli kuruluşlar arasında verilen sözler, zorunlu olarak kabul edilen karşılıklı olarak yapılan bazı eylem ve taahhütleri ifade eder. Bununla birlikte, tüm teknik ayrıntıları açıklayan yasal belgelerin aksine, sözleşmeler insanların kalbine yerleştirilir, insanları ahlaki olarak birbirine bağlar ve sözleşmenin koşullarına ahlaki olarak zorlarlar.

Akılcı bağlantılar, öncelikle kişisel çıkar arayışına dayanır ve işlemleri içerir. Rasyonel bağlantıları seçtiğimizde, motivasyonun mantıksal ağırlıklandırma seçeneklerinden ve en az maliyetle bize en fazla yararı veren olanı seçmekten kaynaklandığı varsayılmaktadır. Örneğin, siyasi dünyada halk, devleti ve ülkeyi yönetmesi için bir cumhurbaşkanına oy veriyor. Geri dönüş olarak, onlara hizmet etmek zorundadır. Bu etkileşim sosyal sözleşmeyi oluşturur, ardından sosyal sözleşme devlet oluşturur. Bu sonuçta, sosyal sözleşmeyi geliştiren rasyonel bağlantının tam tersidir ve sosyal sözleşme bir toplum oluşturur.

### **2.3.2. Topluluk Oluşturmada Liderlik**

Okul topluluğu bağlamında karşılıklı süreçle liderler ve takipçiler birlikte gitmeli, birlikte çalışmalı, birlikte düşünmeli, birlikte öğrenmeli ve ahlaki zorunluluklara karşı birbirlerine özen göstermelidir (Sergiovanni, 1998). Topluluklar oluşturmak için, okul liderleri okuldan eve etkili bir şekilde ve ayrıca ailelere okul programları ve onların çocuklarının gelişimi ile ilgili evden eve iletişim biçimleri tasarlamalıdır. Bu, özellikle çok kültürlü / çok dilli topluluklarla iletişim kurmak zorunda kaldıklarında, genellikle zor bir iştir (Epstein ve diğerleri 1997). Ev ve okul arasındaki iletişim, iki yönlü bir etkinlik olarak düşünülmelidir. Okul müdürü ve eğitimciler ebeveynlerle, ebeveynleriyle okullarla iletişim kurar (Rue & Byars, 1992). İletişim hem resmi hem de gayri resmi olarak geliştirilmelidir. Topluluklarla resmi iletişim, röportaj, rapor kartları ve veli / topluluk-öğretmen konferansları vb. Resmi olmayan iletişim, okul müdürü ve

topluluklar telefonla iletişim veya okul toplantıları sırasında tesadüfi toplantı yoluyla iletişim kurduğunda gerçekleşir.

Ek olarak, okul müdürleri ebeveynleri, STK'ları ve toplumdaki diğer ilgili sosyal örgütleri karar vermede çeşitli ırk ve sosyo-ekonomik gruplardan içermelidir. Böylece okullar için sorumluluk duygusu taşıyacaklar ve kendilerini kendilerine ait hissedeceklerdir. Planlama ile ilgili olarak, farklı yazarlar, müdürün planlama sürecinde izleyebileceği aşağıdaki adımları sunar:

- Bookbinder (1992: 74), planlamanın ilk adımının bir amaç veya hedefler kümesi oluşturmak olduğunu iddia etmiştir. Müdür, topluluk katılımı için planlama yaparken, topluluk katılımı ile ilgili hedefler belirlemelidir. Toplumsal katılımın planlama süreci, okulun ne istediği veya ihtiyaç duyduğu konusunda kararlarla başlar. Öncelikleri belirlemek ve amaçları hakkında spesifik olmak, kuruluşların kaynağı etkin bir şekilde odaklamalarını sağlar.
- Planlamanın ikinci adımı mevcut durumu tanımlamaktır (Bookbinder, 1992: 74). Müdür, toplumun katılımı ile ilgili mevcut durumu tanımlamalıdır. Bu, aşağıdaki soruyu sormayı da içerir:
  - Okul ebeveyn katılımı hedeflerinden ne kadar uzakta?
  - Ulaşmak için hangi kaynaklar mevcut?
- Planlamanın üçüncü adımı, belirlenen hedeflere ulaşılmasına yardımcı olabilecek veya engel olabilecek faktörlerin belirlenmesidir (Bookbinder 1992: 74). Westhuizen ve Barnard (1991), müdürlerin planlamayı, özellikle önceki eylemleri ve planlamayı etkileyebilecek gerekli kaynakları ve kısıtlamaları belirlemelerini tavsiye eder. Bu, okul müdürlerinin etkili toplum katılımının önündeki yardımları ve engelleri şu soruları sorarak tanımlamaları gerektiğini belirtir: Okulun ebeveyn katılımı hedeflerine ulaşmasına yardımcı olabilecek dış ve iç faktörler nelerdir? Hangi faktörler ebeveyn katılımında problem yaratabilir?
- Planlamadaki dördüncü adım, planın uygulanması ve değerlendirilmesidir (Bookbinder, 1992). Damarda, Westhuizen ve Barnard'a (1991) göre, planlama değerlendirmeli ve gerekli değişiklikler yapılmalıdır. Bu nedenle, müdür, içerik planında gerekli düzenlemeleri değerlendirmeli ve yapmalıdır.
- Son adım, bir topluluk eylem planının uygulanmasını gerektirir. Bu, gelecekteki eylemler hakkında karar vermeyi ve karar için kılavuz vermeyi içerir.

## 2.4. Pedagojik Liderlik

21. yüzyılda, pedagojik liderlik, özellikle Avustralya, Finlandiya, Macaristan, Yeni Zelanda, İsveç vb'de en çok uygulanan etkili bir alternatif stil olarak kabul edilmiştir. ETUCE (2012) 'nin belirlediği gibi, 21. yüzyıl okul liderleri öğretmenlerle ve okul içindeki ve çevresindeki tüm ilgili aktörleri içeren (uygun görüldüğü ölçüde) demokratik liderlik ile yakın etkileşim içindedir. Başlangıçta, pedagojik liderlik ilk önce Sergiovanni (1998) tarafından Pedagoji, sermaye gelişimi ve okul etkinliği olarak liderlik üzerine yaptığı seminer çalışması ile önerilmiştir. Öğretim liderleri aslen sorunluysen, bilim adamları ve araştırmacılar arasında giderek daha fazla ilgi görmüştür. Bununla birlikte, pedagojik liderlik konusunda öğretim liderliğine kıyasla daha az sayıda araştırma yapılmıştır.

Sergiovanni (1998) pedagojik liderliğin, öğrenciler için sosyal ve akademik sermaye, öğretmenler için entelektüel ve profesyonel sermaye geliştirerek kapasite geliştirmeye yatırım yaptığını vurgulamıştır. Ona dayanarak, sermaye, doğru bir şekilde yatırım yapıldığında, o şeyin toplam değerini artıran şeyden daha fazlasını ürettiği bir değeri ifade eder. Bir şirketin uzun vadeli net değerine katkıda bulunan varlıklarla ilgili ya da varlık olmayı tanımlayan Marriam-Webber Online Dictionary (2016) ile tutarlıdır. Sergiovanni için topluluk oluşturma okul liderlerinin sermaye geliştirmesi için güçlü bir yoldur. Sermayenin değeri, okulların bir okulun başarısını belirlemede fiziksel ve finansal varlıklarından daha önemli rol oynayan topluluklar haline gelmesiyle üretilir. Toplum okullarda bu kadar önemli olduğuna ikna eden beş sebep ortaya koymaktadır.

- Topluluk öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin birbirine ve okula bağlanması gerekliliğini karşılamaya yardımcı olur;
- Topluluk okuldaki herkesin ortak iyiliğe odaklanmasına yardım eder;
- Topluluk, öğrencilere fırtınalı bir denizde, koşulsuz olarak kabul gördükleri güvenli bir liman sağlar;
- Topluluk öğrenmeyi destekler;
- Topluluk ilişkiler ve sorumluluklar oluşturur.

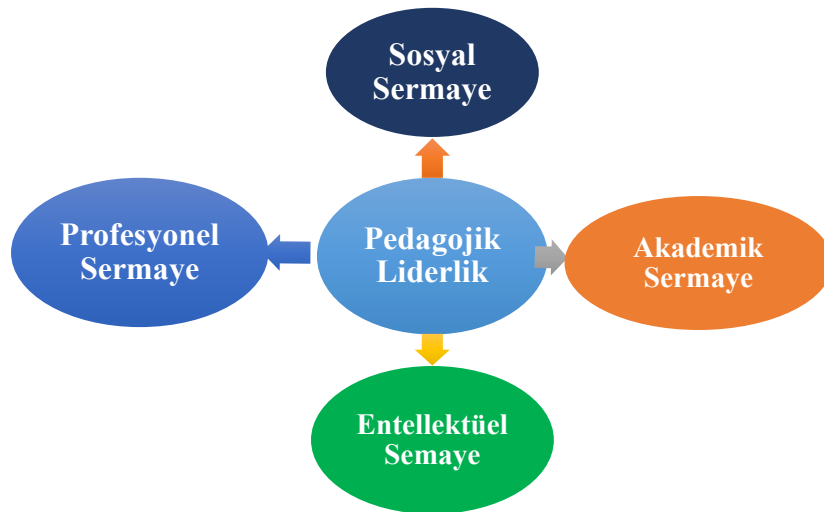
Öğrenmeye yönelik güçlü bir bağlılıkla ve öğrencilere bu taahhüdü gösteren adımlarla eşlik edildiğinde, topluma duyarlı davranma öğrencilerin performansını artırmaya yol açar. Ayrıca, bağlantının sağlanması öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin ortak iyiliğe odaklanmasını gerektirir; bu da öğrenci davranışını iyileştirir, okullar arasında daha güçlü bir bağdaşıklık bağı ve ebeveynlerle daha verimli ilişkiler kurar.

Pedagojik liderlik, öğretmenlerin uygulama toplulukları üyeleri olarak birlikte çalıştıkları toplulukları ilgilendiren, odaklanmış ve sorgulayan topluluklar haline getirmeye yardımcı olarak sermaye geliştirir. Topluluk uygulamasının yanı sıra, Sergiovanni (1998) pedagojik liderlerin post-modern çağda ortaya çıkan yükümlülüklerine yanıt vermek için sorumluluk topluluğu terimini ortaya koymaktadır.

*Okulun topluluk olarak imajı önemlidir ve okullarımızın hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha ilgi çekici ve üretken yerler olmasına yardımcı olmak için yöneticiler tarafından kullanılabilir... Ama sadece bu imaja bağlı kalmalıyız, okul toplulukları yapmak için çaba göstermeliyiz. Bu strateji sadece kendi içinde iyi değil, aynı zamanda okulun etkinliğine giden en iyi yoldur.*

Ayrıca, sorumluluk topluluklarının okullarda geliştirilmesinin zor olduğunu savunmaktadır. Ancak bir kez kurulduktan sonra, şimdi okul sahnesine hâkim görünen bürokratik ve kişisel temelli liderliğin yerine geçeceklerdir. Sorumluluk topluluklarında, liderlik farklı bir otoriteye dayanır - bunlardan biri kendini yönetebilmek için içimizden yanıt vermemizi teşvik eden fikirlerin içine yerleştirilmiştir. Beni takip etmek yerine, taahhütler, vaatler, yükümlülükler, doğrulanmış araştırmalar, sağlam ilkeler, standartlar üzerinde anlaşmaya varılmış ve diğer fikirler takip edilmelidir. Ahlaki temelli bir liderlik için fikir sağlayan normlar, değerler, inançlar, amaçlar, hedefler, standartlar, umutlar ve hayaller önemlidir.

## 2.5 Kavramsal Çerçeve: Pedagojik Liderlik Roller



Şekil: 2.1. Pedagojik Liderlik Çerçevesi

Pedagojik Liderlik Rollerini Şekil: 2.1 de görüldüğü gibi dört boyutta ele alınabilir. Aşağıdaki on merkezi görev pedagojik liderlerin takip etmesi içindir (Sergiovanni 1996):

**Amaç:** Pedagojik liderler, paylaşılan vizyonları konuşan bir antlaşma içinde müdürlere, öğretmenlere, ebeveynlere ve öğrencilere çekici ve ahlaki bir sesle buluşturur.

**Uyumun Sürdürülmesi:** Pedagojik liderler, fikir birliğine dayalı bir okul anlayışı geliştirir okulun nasıl çalışması gerektiği ve ahlaki bağlantıların amaçlar ve bireysel vicdanı dikkate alırken roller ve sorumluluklar arasında bireysel stil farkı vardır.

**Kurumsallaşma Değerleri:** Pedagojik liderler okulun sözleşmesini uygulanabilir bir kurum haline getirir. okul amaçlarının yerine getirilmesini kolaylaştıran ve davranışı yönlendirmek için norm sistemleri sağlayan prosedürler ve yapılar kümesidir.

**Motive Edici:** Pedagojik liderler, üyelerin bire bir temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılar el, ve diğer taraftan mantıklı ve anlamlı bir okul hayatı deneyimlemek için üyelerin temel kültürel ihtiyaçları.

**Problem Çözme:** Pedagojik liderler diğerlerini zor problemlerle başa çıkmak ve yardım etmek karşılaştıkları sorunları anlamak için onları harekete geçirir.

**Yönetme:** Pedagojik liderler gerekli günlük desteği sağlar (örneğin planlama, okulun etkin ve verimli çalışmasını sağlayan örgütlenme, gündem belirleme, kaynakları seferber etme, prosedür sağlama, kayıt tutma).

**Açıklama:** Pedagojik liderler üyelerden bazı şeyleri yapmalarını istemek için nedenler verir ve üyelerin yaptıklarını daha büyük resimle ilişkilendiren açıklamalar sunar.

**Etkinleştirme:** Pedagojik liderler, üyelerin toplantılarını yapmalarını engelleyen engelleri kaldırır taahhütlerini yerine getirme ve üyelerin görüşlerini yerine getirmelerine yardımcı olacak kaynaklar ve destek sağlama taahhütleri.

**Modelleme:** Pedagojik liderler, düşünce, söz, eylemdeki amaç ve değerleri modelleyerek okul sözleşmesinin baş takipçisi olarak sorumluluk kabul eder.

**Denetleme:** Pedagojik liderler okulun güvenliğini sağlamak için gerekli gözetimi sağlar. Taahhütlerini yerine getirmek olmadığı zaman, nedenini bulmak ve yardım etmek herkesin yapması gereken iştir.

Yukarıdaki temel görevlerin yanı sıra, pedagojik liderlerin yükümlülüğü, okullarında etkinliği arttırmak için dört farklı türde sermaye üretmektir. Öğrenciler için sosyal ve akademik sermaye, öğretmenler için entelektüel ve profesyonel sermaye oluştururlar.

### 2.5.1. Sosyal Sermaye Oluşturmak

OECD (2007) sosyal sermayenin tanımını, ağlar olarak ortak normlar, değerler ve gruplar arasında işbirliğini kolaylaştıran ortak değerler olarak belirtilmektedir. Bourdieu (1986) sosyal sermayeyi mülkiyete bağlı olan fiili veya potansiyel kaynakların toplamı olarak tanımlamaktadır. Ortak tanıma veya başka bir deyişle, her birine üyelerine kolektivite sermayesinin desteklenmesini ve bir gruba üyelik sağlayan, kredi vermeye hak sağlayan bir 'kimlik belgesi' tedarik eden az çok kurumsallaşmış kalıcı bir ağıdır (Häuberer, 2011). Sosyal sermaye, mikro (bireysel), meso (grup veya organizasyon) ve makro (sosyal) düzeyde açıklamalarla aranan çok düzeyli bir kavramdır. Dolayısıyla bu düzeylerin birbirleriyle olan ilişkilerini anlayabiliriz (Lewis, 2009).

Sosyal sermayeyi geliştirmek için, okulun, eylemi kolaylaştıran kişiler (topluluktaki insanlar, mahalleler veya toplumlar arasında) arasındaki ilişkilerde değişiklik yaparak ortaya çıkan normlar, zorunluluklar, beklenti ve güvenden oluşan topluluklara bakan bakıma dönüşmesi gerekir (Coleman, 1988). Bu tür ilişkiler gelişirken, sosyal sermaye gençlerin bilişsel ve sosyal gelişimini sosyal sorumluluk yoluyla destekleyen bir kaynak olarak hizmet edebilir. Örneğin, sosyal sermaye, akademik çalışmalara katılım için norm ve beklentileri netleştirerek eğitim ödülleri ve yaptırımlarını meşrulaştırarak öğrencilerin eğitim fırsatlarından yararlanmasına yardımcı olur (Gamoran, 1996). Putnam ve diğ. (1993) toplumsal canlılığı vurgulamaktadır. Sosyal sermaye formları, toplumun genel ahlaki kaynaklarıdır ve üç ana bileşene ayrılabilir: güven; sosyal normlar, yükümlülükler ve özellikle gönüllü dernekler olmak üzere vatandaş faaliyetlerinin sosyal ağlarıdır.

Coleman (1988), sosyal sermaye biçiminin iki ana unsura bağlı olduğunu belirtmektedir. Sosyal çevrenin güvenilirliği, yükümlülüklerin geri ödeneceği anlamına gelir ve yükümlülüklerin gerçek kapsamı. Grup üyeleri arasında yüksek derecede güvenilirlik olmadan kurum var olamazdı. Ayrıca, okuldaki yüksek başarı için etkili ödülleri destekleyen ve sağlayan bir topluluktaki normların okulun görevini büyük ölçüde kolaylaştırdığını da savunmaktadır. Bir norm mevcut olduğunda, güçlü, bazen kırılabilir bir sosyal sermaye biçimi oluşturur. Hem ailedeki sosyal sermaye hem de toplumdaki sosyal sermaye, artan kuşakta insan sermayesi yaratılmasında hayati bir rol oynamaktadır.

Öğrenciler sosyal sermayeye eriştiğinde, öğrenme için gereken desteği bulurlar. Ancak, sosyal sermaye bulunmadığında, öğrenciler destek için öğrenci alt kültürüne giderek daha fazla dönerek kendileri için üretirler. Gençlerin gönüllü olarak çetelere ve daha az resmi gruplara katılmaları için bir neden, çetelerin ve grubun okullarda ve sağlaması gereken topluluklarda

sosyal sermaye biçimlerinin yerini alan bir tür sosyal sermaye sağlamasıdır. Sonuç olarak, okulların yapmaya çalıştığı şeye karşı çalışan davranış normlarının ve davranış kodlarının geliştirilmesidir. Başka bir yerden destek almak, çoğu zaman hem akademik performansı hem de sosyal davranışı kötü etkiler (Sergiovanni, 1998, 2001).

Nahapiet ve Ghoshal (1998) 'e dayanarak, sosyal sermaye teorisinin merkezi önermesi, ilişki ağlarının sosyal işlerin yürütülmesi için değerli bir kaynak oluşturması ve üyelerine "kolektivite sahip olduğu sermayeye," kendilerine hak sağlayan bir kimlik belgesi "kelimenin çeşitli duyularında" sağlamasıdır (Bourdieu, 1986). Bu sermayenin çoğu karşılıklı tanıma ağları içine yerleştirilmiştir. Bourdieu (1986), örneğin, şükran, saygı ve arkadaşlık duygularından veya bir aileye, bir sınıfa veya bir okula üyelikten türetilen kurumsal olarak güvence altına alınan haklardan kaynaklanan kalıcı yükümlülükleri tanımlar. Diğer kaynaklar, rehber veya bağlantı şebekelerinin getirdikleri Örneğin, "zayıf bağlar" (Granovetter, 1973) ve "arkadaşların arkadaşları" (Boissevain, 1974) aracılığıyla, ağ üyeleri bilgiye ve fırsatlara ayrıcalıklı erişim kazanabilirler. Son olarak, sosyal sermayenin sosyal statü veya itibar biçimindeki önemi, belirli ağlara, özellikle de bu üyeliğin göreceli olarak kısıtlı olduğu üyelere göre türetilbilir (Bourdieu, 1986; Burt, 1992; D'aneni ve Kesner, 1993).

### **2.5.1.1. İç Sosyal Sermaye**

İki tür sosyal sermaye vardır (Linea ve Pil, 2006): İç ve dış sosyal sermaye. İlki, organizasyon sistemindeki aktörler arasındaki ilişkiyi ifade eder. İlişkiler öğretmenler arasında, öğretmenler ile müdürler ve okuldaki diğer personeller vb. Müdürler arasında ortaya çıkabilir. Nahapiet ve Ghoshal (1998), iç sosyal sermaye kümeleri biçiminde üç yol önermektedir: Yapısal, ilişkiyel ve bilişsel boyut . Yapısal boyut, sosyal sistemin ve bir bütün olarak ilişkiler ağının özellikleridir. Terim, insanlar veya birimler arasındaki bağlantıların kişisel olmayan yapılandırmasını tanımlar. Sosyal sermayenin yapısal boyutu kavramını, oyunculara, kime ulaştığınıza ve onlara nasıl ulaştığınıza ilişkin genel bağlantı biçimini ifade etmek için kullanılır (Burt, 1992). Bu boyutun en önemli yönleri arasında, aktörler arasındaki ağ bağlarının varlığı veya yokluğu vardır (Scott, 1991; Wasserman ve Faust, 1994); yoğunluk, bağlanabilirlik ve hiyerarşi gibi önlemler açısından bağlanma düzenini açıklayan ağ yapılandırması (Krackhardt, 1989) veya morfoloji (Tichy, Tushman ve Fombrun, 1979); ve uygun organizasyon - yani, bir amaç için kullanılabilir, başka amaç için kullanılabilir ağların varlığı söylenilebilir (Coleman, 1988).

Rasyonel boyut, organizasyon üyelerinin bağlantılarının kalitesini belirler. İlişkisel boyut güven, normlar ve yükümlülükleri içerir (Nahapiet ve Ghoshal, 1998). Organizasyon içinde en iyi uygulamaları transfer etmenin önündeki en kalıcı engellerden biri, kaynak ile alıcı arasında zorlayıcı bir ilişki bulunmasıdır (Szulanski, 1996). İlişkiler güvende yüksek olduğunda, insanlar genel olarak sosyal değişime katılmaya daha isteklidirler. Bu, bireylerin güvenilirliğini sağlar. Normlar ve yaptırımlar, sosyal sistemde bir dereceye kadar bir fikir birliğini temsil eder. Bir normun var olduğu ve etkili olduğu kanıtlandığı zaman, güçlü ama bazen kırılabilir bir sosyal sermaye biçimi oluşturur (Coleman, 1990). Ek olarak, yükümlülükler ve beklentiler sosyal sermayede önemli bir yönü yerine getirmektedir. Borçlar ve beklentiler, gelecekte bir faaliyette bulunmak için bir taahhüt veya görevi temsil eder. Borçlar, belirli bir ilişki içinde genelleştirilmiş beklentilerle oluşturuldukları için genelleme normlarından farklılık gösterir. İlişkisel boyut içindeki son madde, bireyin kendisini belirli bir sosyal grubun üyesi olarak gördüğü süreç olan kimlik ve özdeşleşmedir (Forsyth, 1999).

Bilişsel boyut, ağ üyelerinin paylaşılan anlamı ve yorumlanması ile ilgilidir. Bilgi ve anlam, sosyal bir bağlamda yerleşiktir; onlar bu tür kolektiflerde devam eden ilişkiler yoluyla hem yaratılır hem de sürdürülür (Nahapiet ve Ghoshal, 1998). Bunlardan biri ağlardaki sosyal kayganlaştırıcı görevi gören ortak anlamdan ibarettir. Dahası, ağ üyelerinin belirli eserleri, cümleleri, kodları ve öykülerinden oluşan bir çerçeve olarak görülebilir (Tjip de Jong, 2010).

### **2.5.1.2. Dış Sosyal Sermaye**

Topluluklar, daha iyi proje önerileri geliştirmek için, ihtiyaç duymadıkları çeşitli kaynakları elde etmek için çeşitli dış ortaklarla bağlantılar oluşturur. Genel olarak, bu kaynaklar arasında bilgi, fon eşleştirme, uzmanlık ve düzenleyici ve politik destek bulunmaktadır. Farklı ortaklar farklı kaynaklara sahip olduğu için, birden fazla ortağı olan topluluklar, farklı kaynaklara erişerek, birkaç ortağı olan topluluklara kıyasla karşılaştırmalı bir avantaj sağlayabilir. Bir topluluğun ortak sayısı, ağ etkinliğinin derecesine eşittir. Bağlantı kurmak, zaman ve çaba yatırımı gerektirdiğinden, birçok farklı ortakla bağlantılara sahip olmanın, farklı kaynakları harekete geçirmede, az sayıda ya da aynı ortaklarla aynı sayıda bağlantıya sahip olmaktan daha faydalı olması muhtemeldir (Shrestha 2013).

Aynı bağlamda, Barroso-Castro ve Diğerleri (2016), örgütün dış sosyal sermayeden üç şekilde fayda sağladığını savunmaktadır. Birincisi, bu tür dış sosyal sermaye bağları, dış ortamlar arasında ileri ve geri iletişim için kanallar sağlayarak, sınır anahtarları olarak işlev görebilir. İkincisi, yüksek derecede bağlantılı yöneticiler, kurumun performansı için kritik olabilecek etkili ajanlardan veya dış paydaşlardan destek alarak, yönettikleri organizasyonda



önemli bir rol oynayabilir. Üçüncüsü, firmanın aldığı kararların meşruiyeti, kurulu üyelerin itibarı ile diğer kuruluşlarla yüksek oranda bağlantı kuran yönetim kurulu üyelerinin varlığı ile de iyileştirilecektir.

#### **2.5.1.2.1. Ebeveyn Katılımının Tipolojisi**

Okul liderleri için, Epstein (1995) 'in ebeveyn katılımı modeli, ebeveynlerinin çocuklarının eğitimine katılımını teşvik etmede etkili ve popülerdir, çünkü okul-ev ortaklığını destekleyen temel boyutları vardır. Ona dayanarak, ebeveynlerin eğitim sürecine dahil oldukları altı unsur vardır. İlk olarak, müdür ebeveynlerin çocuklarını evde öğrenmeleri için ebeveynlik denilen çocuklarını geliştirmek için uygun ortamlar oluşturmaya yardımcı olmalıdır. Pratik olarak, okul liderleri atölye çalışması, ebeveynlik kursları ve diğer aile destek programları gibi bazı programlar da oluşturmalıdır. Bu programlar sadece öğrenmeye değil, aynı zamanda çocuklarını besleyici gıda, sağlıklı ve hijyenik bir yaşam tarzı ile desteklemenin ve çocukların duygusal ve psikolojik gelişim aşamalarının farkında olmalarını sağlamaya da vurgulanmalıdır (Wyk ve Lemmer, 2009). Özellikle evde öğrenmenin aile kültürü olarak sürdürülmesi gerekir. Yeterli eğitim olması durumunda, ebeveynlik görevinde beceri, bilgi ve güven geliştireceklerdir. Ayrıca, diğer ebeveynlere de bilgi aktarabilirler. Çocuklar için sonuç olarak aile denetiminin farkında olacaklardır. Ailenin öğrettiği gibi olumlu kişisel nitelikler, alışkanlıklar, inançlar ve değerler kazanacaklar. Ev işleri, diğer etkinlikler ve ev ödevleri için harcanan zaman arasındaki dengeyi sağlarlar. Öğretmenler için ailelerin geçmişini, kültürlerini, kaygılarını, hedeflerini, ihtiyaçlarını ve çocukların görüşlerini anlarlar. İkincisi, okul liderleri, iletişim adı verilen, evden eve ve evden eve iletişimin etkili iki yönlü bir kanalını tasarlamalıdır. İletişim öğrencilerin gelişimine ve okul programlarına odaklanmalıdır. Tersine, ebeveynlerin okula geri bildirim vermeleri beklenir. İsteğe bağlı olarak iletişimi desteklemek için kullanabilecek bazı teknikler vardır. Her ebeveynle yılda en az bir kez, gerektiğinde takiplerle konferans verebiliriz. Haftalık veya aylık öğrenci çalışmaları klasörleri inceleme ve yorumlar için eve gönderilebilir. Ebeveynlere faydalı bildirimler, notlar, telefon görüşmeleri, bültenler ve diğer iletişimlerden düzenli olarak yararlanılmalıdır. Okuldaki kurslar, programlar, faaliyetler, politikalar, reformlar ve geçişler hakkında net bilgi verilmelidir. Sonuç olarak, öğrenciler notlarını korumak veya geliştirmek için gereken ilerlemelerinin ve eylemlerinin farkındadır. Kurye ve iletişimci olarak hizmet eden ortaklıklarda kendi rollerini biliyorlar. Ebeveynler için okul programlarını ve politikalarını anlarlar ve çocukların gelişimlerini izleyebilir ve farkında olabilirler. Ebeveynler, çocukların problemine etkili bir şekilde yanıt

verebilir. Özellikle öğretmenlerin yanı sıra okuldaki bütün personeli de etkileşime girme şansı var.

Ebeveyn katılımının üçüncü boyutu gönüllülüktür. Okul, öğretmenlere, idarecilere, öğrencilere ve diğer velilere yardım etmek üzere okul ve sınıf gönüllü programı oluşturarak ebeveynleri işe alabilir ve gönüllü çalışma, toplantılar ve aileler için kaynaklar için ebeveyn odası aile merkezi oluşturabilir. Gönüllülerin mevcut tüm yeteneklerini, zamanlarını ve yerlerini belirlemek için yapılan yıllık kartpostal anketi açıkça belirtilmelidir. Sınıf veli, telefon zinciri veya diğer yapılar tüm ailelere gerekli bilgileri sağlamalıdır. Aile, her yıl öğrenci hedefleri belirlemeye ve kolej veya iş planlamasına katılmaya katılmaya motive edilmelidir. Dördüncüsü, evdeki öğrenme alanında, ailelere evde öğrencilere ev ödevlerinde ve diğer müfredatla ilgili etkinliklerde nasıl yardım edeceklerine dair bilgi ve fikir verilmesi sağlanmalıdır. Okul, ebeveynlere her sınıftaki tüm derslerdeki öğrenciler için gerekli beceriler, ev ödevi politikaları ve evde okul çalışmalarının nasıl izleneceği ve tartışılacağı hakkında bilgi vermelidir. Öte yandan, okul, öğrencilere çeşitli sınıf ve okul değerlendirmeleri konusundaki becerilerini geliştirmelerine, öğrencilerin sınıfta öğrendikleriyle ilgili tartışmayı ve aileleriyle etkileşimde bulunmalarını gerektiren düzenli bir ev ödevi programı, evde ebeveynler ve öğrenciler için etkinliklerle ilgili takvimler sunmalarını sağlamalıdır. Sonuç olarak, öğrenciler ev ödevi ve sınıf çalışması ile bağlantılı beceriler, yetenekler ve test puanları kazanacaktır. Okul çalışmalarına karşı olumlu tutum ve öğrenen olarak kendi kendine yetenek kavramı daha açık olacaktır. Ebeveynlerin görüşü, öğretmene ve eve daha çok benzeyecek, okula benzer şekilde artacaktır.

Ek olarak, liderler karar verme boyutu olarak adlandırılan velileri okul kararına dahil etmelidir. Müdürler, ebeveynleri planlamadaki kararlara, müfredat tasarlamaya, okul programlarına, politikalara vb. dahil etmelidir. Bu öğede, her kökenden gelen veliler ve aile üyelerinin, okul komitelerinde temsilcileri ve liderleri olmalıdır. Diğer taraftan, okul liderleri, ebeveyn liderliği ve katılımı için aktif ebeveyn-öğretmen dernekleri veya diğer ebeveyn kuruluşlar, danışma konseyleri veya komiteler (örneğin, müfredat, güvenlik, personel) kurmalıdır. Hayır ise, en azından lobi yapmak ve okul reformu ve iyileştirmeleri için çalışmak için bağımsız savunuculuk gruplarına sahip olmalıdırlar. İlçe düzeyinde, aile ve toplum katılımı için konsey ve komitelere sahip olmalı ve okul temsilcileri için okul veya yerel seçimler hakkında bilgi sağlanmalıdır. Tüm aileleri veli temsilcileriyle bağlayacak ağlar da kurulmalıdır. Sonuç olarak, okul veya merkezi hükümet tarafından benimsenen politikalar veya programlar daha etkili ve sorunsuz bir şekilde uygulanmaktadır. Ebeveynlerin politika veya programların çocukları üzerindeki etkisinin farkındalığını artırır.

Sonuncusunda toplulukla işbirliği yapılmaktadır. Bu boyutta okul, okul programlarını, aile uygulamalarını ve öğrenci öğrenmesini ve gelişimini güçlendirmek için toplumdan kaynakları ve hizmetleri tanımlamalı ve entegre etmelidir. Bunu yapmak için, toplum sağlığı, kültürel, eğlence, sosyal destek, beceri ve diğer programlar veya hizmetler hakkında öğrenciler ve aileler için bilgi dağıtılmalıdır. Okul, topluma öğrenciler, aileler ve okullar (örneğin sanat, müzik, drama ve yaşlılar veya diğerleri için diğer etkinlikler) tarafından hizmet vermelidir. Verimli bir şekilde, öğrenciler zenginleştirilmiş müfredat ve müfredat dışı deneyimler yoluyla becerileri ve yetenekleri artırır; kariyerlerin ve gelecekteki eğitim ve iş için seçeneklerin farkındadırlar. Özellikle, öğrencileri topluluğa bağlayan programlar, hizmetler, kaynaklar ve fırsatlarla bağlantılı faydalar da elde ederler.

### **2.5.1.3. Güvenilirlik**

Okul, öğretmenler, ebeveynler, müdürler, öğrenci ve diğer paydaşlar arasında oldukça etkileşimli bir ortamdır. İletişim, başarılı bir okul operasyonu amacıyla birbirine engerek olmasını sağlamak için önemli bir bağlayıcı olarak görülmüştür. İletişimselliği korumak için güven, profesyonellerin güvenilir olmalarını, gizliliğin korunmasını, doğru kararların kullanılmasını, ayrıca ebeveynlerle yapılan tüm ilişkilerde açık ve dürüst olmasını gerektirdiğinden uzun vadeli ilişkilerin geliştirilmesinde ana rol oynamaktadır (Hornby, 2011). Daha geniş anlamda, güven, merkezi hükümetler, yerel yönetim ve halk arasında ve okul personeli arasında güçlü bir ilişkinin temel unsurudur. Güven oluştuğunda, merkezi ve yerel seviyeye, okul düzeyine olan güven eksikliği nedeniyle uygulanan sistemler uygulandığından standartlar ve hesap verebilirlik sistemi gerekli değildir. Güven nasıl oluşturulur? Tschannen-Moran ve Hoy (1998, Brewster & Railsback (2003) 'te alıntılanmıştır), güvenilirliği ölçmek için yaygın olarak kullanılan beş temel bileşeni içeren literatürün kapsamlı bir incelemesini sunmaktadır:

**Yardımseverlik:** Başka bir tarafın gönlünüzce olacak ve istekli olacağına güveniyor çıkarlarınızı korumak, güven için kilit bir unsurdur.

**Güvenilirlik:** Güvenilirlik, bireyler için, tutarlı davranmak ve takip etmek gibi geleceğin başka bir tarafına ne kadar güvenebileceğiniz anlamına gelir.

**Yetkinlik:** Güvenilirliğe benzer şekilde, pozisyonunun gerektirdiği görevleri yapmak için yetkinliğin başka bir tarafın yeteneklerine olan inancı ile ilgisi vardır.

Dürüstlük: Bir insanın bütünlüğü, karakteri ve gerçekliği güvenin tüm boyutlarıdır. Durumları adil bir şekilde göstermek için bir kişinin güvenilebileceği derecesi okul topluluğundaki diğer kişilerce güvenip güvenmediği konusunda büyük bir fark var.

Açıklık: Açıklık hakkındaki yargılar, başka bir tarafın başkalarıyla bilgiyi ne kadar serbestçe paylaştığıyla ilgili olmalıdır. Örneğin, korumalı iletişim, güvensizliği kışkırtır. Çünkü insanlar neyin saklandığını ve neden olduğunu merak ediyorlar. Açıklık, özellikle personel için savunmasızlığın arttığı zamanlarda, denetçiler ve astlar arasında güven gelişimi için çok önemlidir.

Brewster ve Railsback'ın güven modeline (2003) göre, müdürler ve diğer personel arasındaki güven düzeyi, bireysel koşullara büyük ölçüde bağlı olacaktır: okul büyüklüğü, istikrar, tarih, okul ve idareciler arasında mevcut ilişkiler vb gibi örnekler verilebilir.

- Kişisel bütünlüğü gösterin. Saygı duyulan müdürler, okul, destek personeli, ebeveynler ve öğrencilerle olan tüm etkileşimler için ortamı geliştirme konusunda dürüstlük ve bağlılık göstermelidir. Ayrıca, müdürler, öğretmenler ve diğer okul personeli ile ilişkilere güvenme aşamasını oluşturmalıdır.
- Kayda değer olduğunu göster. Güvenilir ve saygın müdürler “başkalarının iyiliğine kişisel bir ilgi duyuyor”: öğretmenler, öğrenciler, aileleri ve daha büyük okul topluluğunun diğer üyeleri.
- Erişilebilir olun. Müdürler, açık iletişimi teşvik ederek ve öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve personele aktif olarak ulaşmalarını sağlayarak okul topluluğunun üyelerinden güven kazanır çünkü lider risk aldığı anda, diğeri kültürü geliştirmek için ilk adım olan benzer riski alır.
- Etkili iletişimi kolaylaştırmak ve modellemek. Bir iletişim sisteminin açık ve akışkan olması, geribildirim döngüleri içermesi ve okuldaki herkes tarafından uygulanması gerekir.
- Personeli karar verme sürecine dahil edin. Kararlardan etkilenenlerin girdilerini isteyerek, personelin kararlar üzerinde tartması için gerekli arka plan bilgisini sağlayarak ve öğretmenleri, öngörülerini değerli olan yetenekli profesyoneller olarak ele alarak gerçek katılımın kolaylaştırılmasını sağlayınız.
- Denemeyi kutlayın ve riski destekleyin. Öğretmenlere yeni şeyler denemek ve hatalar yapmak için yer verin. İnovasyonu ve risk almayı desteklemek, öğretmenlere öğrenenlere ve kararlarına güvenilebilecek profesyonellere saygı duyduğunu gösterir.

- Muhalif görünümler için açık değer. Endişelerinden korkmadan endişelerini ve anlaşmazlıklarını ifade edebilmek, güvene dayalı ilişkiler kurmak için esastır. Blase ve Blase (2001), müdürlere uzun vadede önemli, olumlu sonuçlar üretmenin bir yolu olarak çatışmayı kabul etmeleri ve benimsemelerini tavsiye etmektedir. Çatışmayı potansiyel olarak yapıcı olarak görmek, farklı insanlarla kazan-kazan yöntemleriyle başa çıkmamızı sağladığından destekleyici insan ilişkileri kurmaya yardımcı olur. Ayrıca öğretmenlerin dürüst girdi sağlama ve okul karar verme sürecine anlamlı bir şekilde katılma konusunda daha güvende hissetmelerini sağlar.
- Öğretmenlerin kırılabilirlik duygusunu azaltın. Lider öğretmenlerin müdürlerinin çabalarına değer verdiğini ve iyi niyetlerini algıladıklarını bilmelerini sağlamalıdır. Bunun temel bir unsuru, hem kelimeler hem de eylemler yoluyla, öğretmenlerin öğrenciler için en iyisini yapmak için güvенеbileceğini ve olması gerektiğini kanıtlamaktır. Öğretmenlerin desteklenmediklerini, güvensiz olduklarını veya kınama eşiğinde olduklarını hissettikleri ortamlarda, öğretmenler ve idareciler arasındaki güveni geliştirmek mümkün değildir.
- Öğretmenlerin temel kaynaklara sahip olduğundan emin olun. Öğretmenler, müdürün gerekli kitapları ve malzemeleri sağlamak ve zamanında yapmak için güvенеbileceğini bildiğinde, o kişiye sorumlu bir lider olarak güven büyür.
- Etkili olmayan öğretmenlerin yerine geçmek için hazırlıklı olun. Bir personelin, özellikle profesyonelce yapılması, uyarılmadan veya net bir sebep olmaksızın yapılması, bir müdürün öğretmenlerle olan ilişkisine zarar verme ve okuldaki güven düzeyini düşürme potansiyeli yüksektir. Ancak, etkisiz personeli yerine okulun görevini destekleyen güçlü öğretmenlerle değiştirmek için harekete geçmenin gerekli olduğu durumlar olabilir. Bir yöneticinin, yetersiz olduğu kabul edilen öğretmenleri kaldırma isteksizliği veya yetersizliği, diğer personel üyelerine duyduğu güveni zayıflatır.

#### **2.5.1.3.1. Öğretmenler Arasında Güven Oluşturma**

- Tüm okulu, okulun misyonu, vizyonu ve temel değerleri ile ilgili etkinlik ve tartışmalara dahil edin. Bryk ve Schneider (2002) 'e göre, bir okul içindeki güven, öğrencilerin neyi öğrenmesi gerektiği, öğretimin nasıl yapılması gerektiği ve öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirleriyle nasıl davranmaları gerektiği konusundaki ortak anlayışlara dayanmaktadır. Öğretmenlerin meslektaşları arasında bütünlüğü hissetmesi için, bir okul sadece bu görüşleri paylaşmakla kalmamalı, aynı zamanda

diğer öğretmenlerin gerçekleştirdiği eylemlerin onlarla tutarlı olduğunu algılamalıdır.

- Yeni öğretmenlerin kendini iyi hissetmesini sağla. Bir okul yılının yoğun ilk birkaç haftasında, yeni öğretmenlerin gözden kaçırılması nadir değildir. Liderler, yeni gelenlerle başlangıçtan itibaren öğle yemeğine davet ederek, okuldaki diğer kişilere tanıtarak, malzemeleri bulmalarına yardımcı olmayı teklif ederek arkadaşlık ve destekleyici bir ilişki geliştirmeli ve böylece izolasyon ve yapı öğretmeni kalıplarını azaltma yolunda uzun bir yol kat etmelidir. Müdürler, okul yılı boyunca öğretmenlerin tanışıp tanışabilmeleri için fırsatlar yaratarak yeni ve geri dönen okul arasındaki ilişkiyi destekleyebilirler.
- Öğretmenlerin işbirliği içinde çalışması için anlamlı fırsatlar yaratın ve destekleyin. Çok sık olarak, okullar öğretmenlerin yakın çalışmasını önleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Bununla birlikte, gerçek ilişkiler kişisel konuşmalar, sık diyalog, ortak çalışma ve ortak sorumluluklarla desteklenir. Bireyler birbirleriyle etkileşime girdiklerinde, disiplinler, sınıf seviyeleri, uzmanlık, otorite, duruş, ırk ve cinsiyet tarafından oluşturulan sınırlar-sınırları geçme eğilimindedirler. Müdürler, öğretmenlerin birlikte çalışması için programda zaman ayırarak, ekip oluşturma için etkili stratejiler konusunda eğitim sağlayarak ve öğretmenlerin işbirliği yapması için teşvikler sunarak işbirliğini destekleyebilir.
- Okul iletişimini arttırmanın veya iyileştirmenin yollarını belirleyin. Öğretmenler için ek zaman gerektirmeyen bir olasılık, okul web sitesi oluşturmaktır. Öğretmenlerin çıkarlarına bağlı olarak, site ortak ilgi alanı veya ilgi alanları hakkında bir tartışma panosuna ev sahipliği yapmak, farklı okul komitelerinin çalışmalarını raporlamak, sosyal toplantılara davetler göndermek, ders fikirlerini paylaşmak, makaleler yazmak ve Diğer öğretmenlerin ilgisini çekebilecek web bağlantıları veya okulda yapılacak etkinlikler hakkında bilgi alışverişinde bulunmak. Öğretmenlere ve diğer personele etkili iletişim becerileri konusunda eğitim vermek de yararlı olabilir.
- İlişki kurma önceliğini yapmak. Bir okul olarak, ilk adımlarını yapmak için küçük ama farklı bir öğretmen grubu seçin: bir değerlendirme aracı bulmak, okula öğretmen-öğretmen güvenini ölçmek, okula algılanan güçlü yönleri ve ilgi alanları hakkında konuşmak ve ilgili mesleki gelişim stratejilerini araştırmak. Bu bilgiler daha sonra tüm okula sunulabilir ve hedefler belirlemek ve uygun sonraki adımları belirlemek için kullanılabilir.

- İlişki oluşturmayı teşvik eden profesyonel bir gelişim modeli seçin. Akran koçluğu, mentorluk, takım öğretimi, profesyonel öğrenme toplulukları ve ağ oluşturma, bireyleri karşılıklı çıkar veya endişe konusu etrafında bir araya getirerek öğretmen ilişkilerini güçlendirmek için kullanılabilir modellerdir. Hangi modeli seçerse okulun resmi performans değerlendirmesiyle ilişkilendirilmemesi önemlidir. Örneğin mentorluk ve akran koçluğu modelleri, mentor öğretmenler yeni bir personelin amiri veya bölüm başkanı olmadığına genellikle daha etkilidir.

#### 2.5.1.4. Karşılıklılık normu

Lodewijkx'e (2008) göre, karşılıklılık normu kurallara ve insanların bir grup veya kültürde nasıl davranması gerektiği hakkındaki beklentiler ve genel olarak kabul edilmiş düşünme, hissetme ve insanların doğru ya da uygun olarak onayladıkları davranış tarzlarına uymalarıdır. İnsanların kendileri için veya kendileri için yaptıkları diğerlerine karşılık olarak sosyal olarak mecburi olduğu karşılıklı yarar ilkesidir. Örneğin, eğer Bay A, B'ye saygı duyuyorsa, B, Bay A'ya da saygı gösterir. Gouldner (1960), karşılıklılık normunu iki temel forma ayırır: İnsanlar kendilerine yardım edenlere yardım etmeli ve kendilerine yardım edenlere zarar vermemelidir. Bu ayırım, karşılık gösterilen eylemin sosyal alanlara, sosyal bağlamlara, koşullara, kültürlere ve faydalara bağlı olarak farklı derecelerde olabileceği konusunda çeşitlidir. Bu, karşılıklılık normunun getirdiği yükümlülüklerin bir toplumdaki katılımcıların statüsüne göre değişebileceğini düşünen Gouldner (1960) ile aynı çizgidedir. Faydalı olarak, karşılıklılık normu, birey ile birey arasındaki ilişkiyi yapıştırmak ve birleştirmek için sosyal sermayenin önemli bir unsurudur; birey ve organizasyon; organizasyon ve dış ortaklık samimi ve uyumludur. Sosyal sistemlerin istikrarlı kalmasına, sosyal işlev bozukluklarının ortadan kaldırılmasına ve sosyal sistemlerde gerginlik ve değişiklikler sağlamaya yardımcı olur (Gouldner, 1960).

Aslında bu, her oyuncunun beklentisinin geri dönerek olumlu yanıt vereceği karşılıklı ilişkidir (Gilovich, 2017). Dahası, Fehr ve Gächter (2000), karşılıklılığın, arkadaşça eylemlere yanıt olarak, insanların kişisel çıkar modelinin öngördüğünden çok daha iyi ve daha kooperatif olduğunu savunur. Buna karşılık, düşmanca eylemlere yanıt olarak, genellikle çok daha kötü ve hatta acımasızdırlar. Lodewijkx (2008), karşılıklılık normunun, insanların kendilerine bağımlı olan insanlara yardım etmeleri gerektiğini öngören sosyal sorumluluk normu olarak sınıflandırılabilirini savunmaktadır. Kaynakların adil şekilde dağıtılmasıyla ilgili olan sosyal adalet veya adalet normu insanların anlaşmalarını ve yükümlülüklerini yerine getirmeleri gerektiği konusunda ortak görüşe ilişkin sosyal taahhüt normudur. Yalnızca olumlu

sonuçlar değil, karşılıklılık normu da olumsuz sonuçlara sahiptir. Normları uymamaya yönlendiren veya ihlal eden Talion Yasası ilkelerini "göze göze" veya "dişe diş" prensibini kullanarak cezalandırmak arasında bir çatışmaya neden olabilecektir.

#### 2.5.4.1. Sosyal Ağ

Sosyal ağ, bireyler, kuruluşlar, topluluklar arasındaki bir ilişki kumesidir. Sosyal sermaye oluşumunun ana maddesidir. Genel olarak konuşursak, sosyal sermaye hakkında tartıştığımızda, sosyal ilişkiyi hatırlayabiliriz. Bir organizasyondaki sosyal sermayenin kalitesini incelemek istiyorsak, öncelikle meslektaşlar arasındaki ilişkinin ne kadar iyi olduğunu sorarız. Çünkü sosyal hayatın her alanında etkilidir. Birbirleriyle bilgi alışverişinde bilgi transferinde merkezi bir rol oynamaktadır. Bağlantı yoluyla, insanlar iş yapmak için sayısız fırsat bulabilir, daha iyi ve doğru eğitim ararlar, hastalıkları iyileştirmek için en iyi doktorları ararlar, güvenilir ürünler satın alırlar vb. Sosyal ağ kaynaklara, özellikle bilgiye erişim sunar (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Lin, Ensel ve Vaughn'a (1981) göre kaynaklar, sosyal yapı ile bireyler arasındaki etkileşimde kilit rol oynayan sosyal ağa gömülüdür; aktörler sosyal medyada kendi çıkarlarını korumak veya geliştirmek için bunlara erişmeyi ve bunları kullanmayı tercih ederler. Tüm ağ aktörleri kaynaklarını ağa feda ederse, ağ içine gömülü olan sonuç kaynakları ağın boyutu ile pozitif olarak ilişkilendirilmelidir. Yani ağ ne kadar büyükse, o kadar fazla kaynak kullanılabilir (Rochelle ve Shardlow, 20013). En önemlisi, sosyal ağ topluluklardaki üyeler arasında güvenilirliği güçlendirir ve güvenilirliği sağlar. Çünkü, psikolojik olarak, daha önce onunla asla iletişim kuramazsak, kimseye kolayca güvenemeyiz. İnsanların birbirine bağımlı olduğu toplumun özüdür. Bunun tersine, güven, sosyal sermayenin kalıcı sosyal ağlarını sürdürmesine de yardımcı olur, çünkü güvenilir olmadığı takdirde kimseyle uzun ve yakın ilişki kuramayız.

 tür sosyal ağ vardır (Kadushin 2012). İlk olarak, ego merkezli ağlar, tek bir düğüm veya başka birçok kişi veya kuruluşla birey arasında bağlanır. Örneğin, Bay Sok'un Bay Sao, Bay Seourn ve Bay Sak ile dostlukları vardır. İkincisi, sosyo-merkezli ağlar varsayılan olarak kapalı ağlardır. Bu, belirli bir sınırdaki ilişkinin etkileşimli olduğu kapalı sistem ağı ile ilgilidir. Örneğin, Angpor İlköğretim Okulunda ğretmenler ile okul müdürü arasındaki ilişki örnek olarak verilebilir. nc tür sosyal ilişki, sınır çizgilerinin aık tanımlanmadığı açık sistem ağlarıdır. Örneğin, Angpor İlköğretim Okulu'nun farklı illerden birçok şirket veya diğer okullarla bağlantıları vardır. Aık tanımlanmış sınırların bulunmamasından dolayı, bu tür bir ağın çalışılması en zor olduğu düşünülmektedir.



#### 2.5.4.2. Beklenti

Coleman'a (1988) göre, beklenti, yükümlülükle birlikte sosyal sermayenin önemli bir parçasıdır. “Neden bu adamla ya da kuruluşla ilişki kurmamız gerekiyor?” Basit sorusunu yanıtlıyoruz. Sosyal sermayenin temelde karşılıklı süreç şeklinde ilerleyen karşılıklı yarar ilkesine bağlı olduğunu bildiğimizden, tahmin edilen ya da öngörülen şüphesiz oyunculardan beklenen çıkarlar farklıdır. Örneğin, Bay Sok, Bay Sao ile arkadaşlık kurar, çünkü Bay Sao'nun seçkin bir öğrenci olmasını bekler ve egzersiz yapmasına yardımcı olabilir. Bay Sao, Bay Sok'un dürüst bir adam olduğunu ve bana yardım edeceğini bekler. birgün. Beklenti, özel duruma göre, duruma göre daha az veya daha fazla olabilir.

#### 2.5.2. Akademik Sermaye Geliştirmek

Farklı yazarlar, St. John ve Diğerleri tarafından sunulan akademik sermaye oluşumunun (ACF) teorik çerçevesine dayanarak farklı akademik sermayenin tanımını tanımlamaktadır. (2011), akademik sermaye oluşumu, kültürel sermayenin, sosyal sermayenin ve insan sermayesinin birleşmesidir. Okula devam etmenin yalnızca bilgi becerilerini edinmekten daha fazlası olduğunu; aynı zamanda, kaynakları sağlayan sosyal ağlar (sosyal sermaye) oluşturma ve daha sonra öğrencilerin sosyal statüsündeki ilerlemesine geçebilecek belirli sosyal veya kültürel yeterlilikler (kültürel sermaye) geliştirme ihtiyacına derinden bağlıdır. Eğer üniversiteye başvuruyorsanız, ACF üniversite öğrencisi geçiş süreci, üniversiteye hazırlık ve hazırlık, kolej seçimi ve kaydı, öğrencinin başarısı ve tutulması, mezuniyet ve kariyer seçimi ile topluluklara veya aile gelişimine ilişkin araştırmalar yapmak için sorunsuz bir şekilde uygulanabilir. ACF'ye göre, okula eşit erişim fırsat eşitliği karşısında öncelik olarak görülmelidir. Dengeye erişimi sağlamak için, dikkate alınması gereken dört konu vardır. Bunlar:

1. Aile geçmişinin ve gelirin, öğrenci beklentileri ve planları üzerindeki etkisi,
2. Öğrencilerin beklentileri ve planlarının okulda alınan akademik planlama ve kurslar üzerindeki etkisi,
3. Lisedeki üniversiteye hazırlık müfredatı, öğrencinin kolej giriş sınavlarındaki puanlarını ve kolej için başvuruları tamamlama yeteneğinin etkisi,
4. Kolej hazırlık müfredatı gibi kolej için planlama ve koleje başvurma etkisi (St. John, 2003).

John ve diğ. (2011), Bourdieu (1998b) iki tür akademik sermaye- bilimsel ve kurumsal sermayeyi ayırmaktadır. Bilimsel sermaye, titiz seçim sürecine tabi yayınlar tarafından temsil

edilen, disiplin içindeki akademik nitelik veya deneyimleri ifade etmektedir. Ancak, akademik alan büyük bir toplumun parçası olduğu için normalde dış politik ve finansal baskı altındadır. Bir başka akademik sermaye ise idari işlevler biçimini alan kurumsal sermayedir.

Pedagojik liderlik için, Sergiovanni (1998), okulların derin bir öğretme ve öğrenme kültürü geliştirerek akademik sermaye geliştirmelerine odaklanmış topluluğa vurgu yapmaktadır. Bu kültürün ritüelleri, normları, taahhütleri ve gelenekleri, öğrencinin öğrenmesini ve gelişmesini motive eden ve destekleyen akademik sermayenin bileşenleridir. Odaklanmış topluluklardaki liderler, “biçimin işlevi takip etmesi” ilkesine bağlıdır. Örgütlenme, personel, zaman, para, alan ve diğer kaynaklar, müfredat odaklılık, içerik, uygulama ve değerlendirme, öğretmen gelişimi, denetim ve değerlendirme ve öğretme ve öğrenmenin kalitesini etkileyen diğer konularda kararlar alındığında bu ilkeyi benimsemek için çaba harcarlar. Odaklı bir toplulukta, sıkı akademik çalışmaların, öğretmenlerin öğrenci başarısına yönelik kişisel kaygılarının ve öğrencilerin çok çalışacakları beklentisi, derse hazırlıklı ve tam ödevler ile kanıtlandığı gibi akademik başarıya yönelik güçlü ve net bir taahhüt vardır.

### **2.5.2.1. Öğrenme Ve Öğretme Bağlamında Kültür Yetiştiriciliği**

Öğrenciler ve öğretmenler için derin bir öğrenme ve öğretme kültürünü nasıl teşvik ederiz? Youtchoko (2016) öğretmenlerin öğrenme kültürünü geliştirmeleri için yedi ipucu oluşturmaktadır. Öncelikle, öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi konusunda yüksek beklentiler belirlemelidir. Beklenti belirlendiğinde, öğrenciler yıl boyunca beklentilere ulaşmak için gayret gösterme eğilimindedir. Çünkü soruları yanıtlamak için daha fazla zaman, daha spesifik geri bildirim ve daha fazla onay beklerler. İkincisi, öğretmenler öğrencileri birbirleriyle pozitif etkileşime girmeleri için motive etmelidir. Zorbalık yasaklanmalıdır. Öğrenci etkileşimi, grup tartışmaları, çalışma kulüpleri veya öğrenci konseyleri vb. yoluyla gerçekleştirilebilir. Ayrıca, birbirlerine destek olmaları ve yardım etmeleri yararlıdır. Böyle bir sınıf kültürü kolektivite, kolaylık ve pozitiflik olacaktır. Üçüncüsü, öğretmenler onlara sınıfta bir ses vermelidir, böylece görüşlerini ifade etme ve soru sorma konusunda kendilerini güçlendirmiş ve cesur hissederler. Öğretmenler ayrıca öğrencilere iletişim ve anlaşmazlıkların sanatını da öğretmelidir. Bu sadece bir sınıfta değil, büyümeye ve profesyonel dünyaya girmeye devam ettiklerinde çok önemli olacaktır.

Dördüncü olarak, sınıf başarısız olmak için güvenli bir yer yapılmalıdır. Öğretmenler onlara hatalarından endişe etmemelerini ve bu başarısızlığı öğrenme sürecinin büyük bir parçası olarak açıklamalarını sağlamalıdır. Beşincisi, öğretmenlerin öğrencilerin nasıl

öğrenebilecekleri hakkında bir model oluşturması gerektiğidir. Bu, hedefi belirleme ve yönetme rehberliği öğrenmenin en büyük kısmıdır. Öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini nasıl üstleneceklerini ve merak uyandırmalarını öğrenmelerine yardımcı olmak için öğrencileriyle keşif dersleri yapabilirler. Daha sonra öğretmenler öğrencilere sık sık geri bildirimde bulunmalıdır. Geri bildirim, öğrencilerin öz değerlendirmesi ve yansımaları için anahtar araçtır. Bu sayede, doğru yolda olup olmadıklarını veya öğrenme süreçlerinde ayarlamalar yapmaları gerektiğini fark ederler. Bu geri bildirim, öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlar. Son ipucu, öğretmenlerin sadece notları değil, başarıları da kutlaması gerektiğidir. En iyi puan veya notu alan öğrencileri öğretmenlerin kutlaması veya övmesi önemlidir; Buna ek olarak, küçük bile olsa, başarabilen öğrencilerin konuşması daha önemlidir. Her öğrencinin kazandığı zafer farklı olabilir, ancak öğrencilerin daha fazla güven kazanması ve büyümesine devam etmesi için onları tanımaları önemlidir.

### **2.5.2.2. Öğrencinin Öğrenme Alışkanlıklarını Geliştirmek**

En iyi yol, öğrencinin eğilme alışkanlığını geliştirmektir. Alışkanlık, döngü olarak gerçekleştirilen tekrarlanan aktivitedir. İyi çalışma alışkanlığının öğrencinin performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren birçok çalışma vardır. Nagaraju (2004), öğrenilmemiş davranış eğilimlerini ifade eden bir refleks ve içgüdüden ziyade öğrenmenin psikolojik bir ürününü ortaya koymaktadır. Donaldson-Pressman, Jackson & Pressman'a (2014) dayanarak, öğrenme alışkanlığı, akademik, sosyal ve duygusal gelişim için gerekli becerilerde ustalasma'nın bir yoludur. Alışkanlıkların bazı özellikleri vardır:

- Alışkanlıklar doğuştan gelen ve kalıtsal değildir.
- Her seferinde aynı şekilde yapılırlar.
- Alışkanlık eylemleri çok kolay ve kolay bir şekilde gerçekleştirilir.
- Alışkanlık eylemde doğruluk getirir.
- Alışkanlık eylemleri en az dikkat olmadan gerçekleştirilir.
- Sinir sistemi, alışkanlık oluşumunda ana faktördür.

Onun için aile, öğrencinin öğrenme alışkanlığını beslemesi için çok önemli bir olanaktır, bu nedenle ebeveynler ailenin rutinini dikkatli bir şekilde değiştirmeli, sistemi ve beklentiyi ödüllendirmelidir. Çünkü bunlar zorlukların üstesinden gelmek için öğrencinin özgüvenini ve örgütsel becerisini artırabilirler. Bunu yapmak için, Donaldson-Pressman, Jackson ve Pressman'a (2014) dayanarak, ebeveynlik becerisi geliştirilmelidir. Evde öğrenme alışkanlığı kurullarla, seçerek öğrenciyi güçlendirerek ve öğrenciyi çaba temelli övgü ile teşvik edilebilir.

Öğrenme alışkanlığının yerine getirmesi gereken ana görev, evde okumak ve ödevlerdir. Ödev, öğretme ve öğrenme alışkanlığının geliştirilmesinde ana strateji Cooper (2007) 'e göre, ödevlerde çok fazla zaman harcanmamalıdır, birinci sınıf için sadece 10 dakika, ikinci sınıf için 20 dakika, 4. sınıf için 40 dakika, sınıf için 60 dakika, ortaokul için altı ile yaklaşık bir-iki saat ve daha fazla ev ödevi, lise öğrencileri için daha iyi bir başarı sağlayabilir. Ayrıca, pozitif korelasyonun 7. sınıftan 12. sınıfa kadar olan öğrenciler için ilkokullardakilerden daha güçlü olduğunu savunulmaktadır.

### **2.5.3. Entelektüel Sermayenin Oluşturulması**

Sergiovanni (1998), entelektüel sermayeyi, okuldaki meslektaşları arasındaki herkesin bilmesi ve birbirleriyle paylaşmasının, öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini savunmada daha etkili olmalarına yardımcı olabileceklerinin toplam sonucu olarak tanımlamaktadır. Okul, mesleki gelişimin bir parçası olarak öğretmen için toplulukları arayarak bunu yapabilir. Entelektüel sermayedeki pedagojik lider, öğretmenler arasında sorgulama göz ardı edilirse, sınıflarda sorgulamanın öğrenci ile etkileşime girerek gelişmeyeceğini fark eder. Öğretmenler arasında çok az söylem varsa, öğrenciler arasında söylem geliştirmek ve sürdürmek daha zor olacaktır. Sınıfları öğrenciler için öğrenen topluluklara dönüştürme istekleri, okullar öğretmenler için de öğrenen topluluklar olmadıkça gerçeklerden daha retorik kalacaktır. Öğrencileri akademik olarak daha yüksek seviyelerde meşgul etmek ve günümüz dünyasında öğrenci performansını artırmak, öğretmenlerin öğrettikleri konuları ve etkili bir şekilde öğretmek için alınması gereken pedagojik kararları anlamada yeni kapasiteler geliştirmelerini gerektirir. Etkili liderlerin uygulamaları, öğretmenlerin, önemli olduklarını düşündükleri, sınıflarında yer alan, yeterli kaynaklarla desteklenen, sürekli ve değerli olan konulara odaklandıklarında öğretmenlerin en iyi öğrendikleri inancını yansıtmaktadır. Ayrıca, bu öğrenme sadece yeni bilgi ve anlayışların gelişimini değil, aslında farklı şekilde uygulama yapmak için gereken becerileri ve eğilimleri vurgulamaktadır. Son olarak, öğrenme öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini, birbirlerini desteklemelerini ve birbirlerine özen göstermelerini sağlayan sosyal bir bağlamda gerçekleşmektedir.

Edvinsson ve Malone (1997), entelektüel sermayeyi, firmaya pazarda rekabet avantajı sağlayan bilgi, uygulamalı deneyim, örgütsel teknoloji, müşteri ilişkileri ve mesleki becerilere sahip olma olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar entelektüel sermayeye, kurumun dinamik, yapısal bir makro-varlık olarak, içsel, dışsal ve arayüzlü bir bileşeni olan sistematik bir bakış açısı sunmaktadır (Prejmerean & Vasilache, 2008).

Okul entelektüel sermaye nasıl yaratır? Basile'ye (2011) göre, entelektüel sermayenin üç bileşeni vardır. Bunlar; dış sermaye, iç sermaye ve beşeri sermayedir. Dış sermaye okul bölgesini, büyük okul topluluğunu, ebeveynleri, yerel işletmeleri ve yerel bir üniversite gibi okulda rolü olan dış kuruluşları içerir. İç sermaye yönetim yapılarını içerir; müfredat geliştirme; yönetim süreçleri; öğretmenleri ve yöneticinin prosedürlerini işe almak ve elde tutmak; yenileme veya reform süreçleri bunlara örnek olarak verilebilir. Son olarak, insan sermayesi, eğitimcilerin bilgilerini ve mesleki gelişim için yapı ve süreçleri içerir. Bu nedenle, entelektüel sermaye yaratmak için, bu üç sermayenin geliştirilmesi gereklidir.

Bununla birlikte, bu araştırmada entelektüel sermayeyi geliştirmek için Hord(1997) 'un profesyonel öğrenme topluluğu modelini uygulamak, okuldaki meslektaşları ile deneyimlerini ve bilgilerini paylaşarak öğretmenlerin etkileşimi yoluyla mesleğin gelişimine odaklandığından söz etmek çok uygun olacaktır. Hord (1997) profesyonel öğrenme topluluklarını, bir bütün olarak profesyonel personelin sürekli olarak beş boyutta faaliyet gösterdiği okullar olarak kavramlaştırmıştır:

- 1) Destekleyici ve ortak liderlik,
- 2) Paylaşılan değerler ve vizyon,
- 3) Toplu öğrenme ve öğrenme uygulaması (önceden toplu olarak tanımlanmış yaratıcılık),
- 4) Destekleyici koşullar ve
- 5) Paylaşılan kişisel uygulama.

Bir okul içinde profesyonel bir öğrenme topluluğu oluşturmanın hızlı veya kendiliğinden meydana gelmediğine inanılmaktadır. Liderler ve profesyonel personel adına özel ve kasıtlı bir çaba gerektirir. Her boyut kendi hızında gelişir ve biri diğer boyutlarla üst üste gelebilir.

### **2.5.3.1. Destekleyici ve Paylaşılan Liderlik**

Destekleyici ve paylaşımcı liderlik, liderlerin kendilerini okulun etkinliğinin mimarı olarak görmediği yeni liderler modeli olarak kabul edilen okula dayalı profesyonel topluluklardır (Louis ve Kruse, 1995, Hord, 1997). Liderlerin rolleri, öğretmenleri karar vermeye demokratik olarak katılmalarını ve uygun özerklik vermelerini sağlamaktır. Kleine-Kracht (1993), yöneticilerin, öğretmenlerle birlikte, okulun gelişimi için soru sorma, araştırma ve çözümler bulma yoluyla öğrenci olmaları gerektiği konusunda ikna edici bir şekilde olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin sadece öğrettiği, öğrencilerin sadece öğrendiği ve

yöneticilerin yönettiği eski görünüm artık tamamen değişmiştir. Yeni vizyon için, artık bir başkasından daha fazla şey bilen bir hiyerarşi yoktur. Bunun yerine herkesin katkıda bulunma ihtiyacı vardır. Bunu başarmak için okul liderleri, otoriteyi paylaşma, personelin çalışmalarını kolaylaştırma ve baskın olmadan katılma kabiliyetine sahip olmalıdır (Prestine, 1993). Bu Sergiovanni'ye (1994) benzer, liderler için otorite kaynakları ortak fikirlere dayanmaktadır. Bu durum, kurum tarafından sağlanır, ancak astları tarafından güçlendirilir. Öte yandan, liderler personelin mesleğini sürekli geliştirebilecekleri bir ortam yaratmalıdırlar.

### **2.5.3.2. Toplu Öğretme ve Öğrenme Uygulaması**

Başlangıçta “kolektif yaratıcılık” (Hord, 1997), bu boyutun adı öğrenmeyi ve gerçekleşen öğrenmenin uygulamasını daha doğru yansıtabilecek şekilde değiştirilmiştir. Profesyonel öğrenme toplulukları, okul personelinin her düzeyde toplu olarak yeni bilgiler arayan süreçlere ve bu bilgileri çalışmalarına uygulama yollarına dahil etmektedir. Ortaya çıkan kolektif ilişkiler, problemlere yaratıcı ve uygun çözümler üretir, müdür ve öğretmenler arasındaki bağı güçlendirir ve iyileştirme çabalarına bağlılıklarını artırır. Bu tür okullar, programın gözden geçirilmesi veya önemli okul gelişimine katkıda bulunabilecek alanlara - müfredat, öğretim, değerlendirme ve okul kültürüne odaklanacak yeni yönetim prosedürleri oluşturma tartışmalarının ötesine geçmektedir. Tüm içerik alanlarında yüksek standartlar benimsenmiştir ve profesyonel personel tüm öğrenciler için yüksek düzeyde başarı sağlama sorumluluğunu üstlenmiştir. Öğretmenler müfredatın uygunluğunu belirleyen bir pedagoji kullanırlar ve öğrenciler kendi kültürlerine yanıt veren ve öğrenci olarak ihtiyaç duyan öğrenme etkinliklerine katılırlar (Reyes, Scribner ve Paredes Scribner, 1999). Eğitimciler, öğrencilerini öğrenmeye dahil etmek için en iyi stratejileri ve öğretim uygulamalarını ararlar ve öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt vermek için gerekli ayarlamaları yaparlar.

### **5.3.3. Paylaşılan Değerler ve Vizyon**

Liderler de dahil olmak üzere tüm okul personelinin, müdürün ofisine yakın misyon, amaç hedefleri veya kırtasiyecilikle uğraşmakta olduğu inancı ve taahhüdü ile ilgilidir (Isaacson ve Bamburg, 1992, Hord, 1997). Okul personeli arasındaki paylaşılan değerler, vizyon, öğretme ve öğrenci öğrenmeye ilişkin kararlara rehberlik eder ve davranış normlarını destekler. Personel, yalnızca paylaşılan bir vizyon geliştirme sürecine dahil olmaya değil, aynı zamanda bu vizyonu okulda öğretme ve öğrenme konusunda karar vermede bir rehber olarak kullanmaya teşvik edilmektedir (Hord, 1997). Bu toplulukta vizyon toplam kalite odağıdır (Martel, 1993).

Bunlar, öğrenen topluluğun, yüksek entelektüel kaliteyi öğrenmeye zorlayan bir grup çabası içinde tüm bireylerin bağlılıklarını ve yeteneklerini birleştirdiği ve geliştirdiği okul personelinin günlük eylemlerine yerleştirilmiştir. Bu değerler daha sonra, sürekli yenilenme ve iyileştirme arayışında olan üyelerini taahhüt ederek, öz-farkında, özeleştirici ve gittikçe daha etkin bir profesyonel organizasyonun normlarını yaratır (Sirotnik, 1999; Little, 1997).

#### **2.5.3.4. Destekleyici Koşullar**

Destekleyici koşullar, personelin ne zaman, nerede ve nasıl bir araya gelip profesyonel bir öğrenim topluluğunu karakterize eden öğrenme, karar verme, problem çözme ve yaratıcı çalışmaları yapmak için bir birim olarak bir araya geldiğini belirler (Hord, 1997). Profesyonel öğrenme topluluğu uygulamasının temelini oluşturan iki tür destekleyici koşul vardır. Bunlar, fiziksel durum ve insan kapasitesidir. Fiziksel durum, görüşme ve konuşma zamanı, okulun küçüklüğü ve personelin birbirine fiziksel olarak yakın olması, birbirine bağımlı roller öğretme, iletişim yapıları, okul özerkliği ve öğretmenin güçlendirilmesidir (Louis ve Kruse, 1995). Boyd (1992) için fiziksel durum kaynakların mevcudiyetinden oluşur; izolasyonu azaltan programlar ve yapılar; daha fazla özerklik sağlayan, işbirliğini teşvik eden, etkili iletişim sağlayan ve personel gelişimi için politikalar olarak belirtmektedir.

Louis ve Kruse'ye (1995) göre, destekleyici duruma katkıda bulunan insanların kapasiteleri, insanların okulun geri bildirimlerini ve iş gelişimlerini kabul etme konusunda gönüllü olmalarıdır. Okul ve bölge düzeyindeki meslektaşları arasında saygı ve güven, etkili bir öğretme ve öğrenmeyi mümkün kılan uygun bir bilişsel ve beceri tabanına sahip olmak, yöneticiler ve diğerlerinin kilit rollerde destekleyici liderliği ve nispeten yoğun sosyalleşme süreçleri gibi başka faktörler de vardır. Destekleyici koşulun bu boyutunda, Boyd (1992) okula, öğrenciye ve değişime karşı olumlu öğretmen tutumları; öğrencilerin ilgisini ve öğrenmeye ilgisini arttırmıştır (bu hem sonuç hem de girdi olarak yorumlanabilir); sürekli eleştirel sorgulama ve sürekli iyileştirme normları; yaygın olarak paylaşılan vizyon veya amaç duygusu; karar vermede yer alma normu; öğretmenler arasında ortak ilişkiler; olumlu, önemseyen öğrenci-öğretmen-yönetici ilişkileri; okulda bir topluluk duygusu; ve okul personelinin destekleyen topluluk tutumlarının ötesinde iki faktör; ve ebeveynler ve topluluk üyeleri olarak ortaklar ve müttefiklerdir.

### 2.5.3.5. Paylaşılan Kişisel Uygulama

Paylaşılan kişisel uygulama, öğretmenlerin öğretim taktiklerini nasıl paylaştığını ve etkili öğretme ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda sınıf içi pratikte birbirlerine yardımcı olmalarıdır. Bu uygulama değerlendirici değildir, ancak gözlemek, not almak ve gözlemleri tartışmak üzere birbirlerinin sınıflarını ziyaret eden öğretmenler tarafından düzenli olarak yürütülen “akranlara yardım etme” sürecinin bir parçasıdır (Hord, 1997). Darling-Hammond (1998), toplu olarak öğretim uygulamalarını incelemek için daha fazla zaman harcayan öğretmenlerin, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede ve çeşitli öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada daha etkili olduğunu bildirmektedir. Öğretmenler uygulamalarını paylaşır ve günlük çalışma yaşamlarında üst düzey işbirliğinin tadını çıkarırlar. Öğretmenlerin karşılıklı saygı ve anlayışı, gelişen kültürü işyerinde beslerler. Öğretmenleri yardım istemek, desteklemek ve birbirlerine güvenmelerini sağlamak için motive ederler. Aynı zamanda öğretmenlerin tartışma ve anlaşmazlıklarda birbirlerine tolerans göstermelerini ve teşvik etmelerini sağlarlar. Dahası, başarılarını ve başarısızlıklarını paylaşmakta kendilerini rahat hissederler (Hord, 1997).

### 2.5.3.6. Mesleki Öğrenme Topluluğunda Müdürün Rollerini

Bir okulda başarılı bir profesyonel öğrenme topluluğu oluşturmak için Onario (2005), okul müdürünün liderlik tarzına bağlı olduğunu, profesyonel öğrenme topluluklarının müdürlerinin şunları kolaylaştırması ve teşvik etmesi gerektiğini öne sürmektedir:

- Üyelerin tüm öğrencilerin başarısına büyük önem verdiği bir okul kültürü;
- Öğretmenlerde sürekli iyileştirme sağlayan öğretmenler arasında işbirliğine dayalı bir kültür.
- Tüm öğrencilerin servisi;
- Öğretmenlere ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş destek;
- Personeli, ilçe ve topluluk kaynaklarını ve mesleki gelişime yardımcı olmak
- Personel arasında “yapabilecekleri” tutumu, etkinlik duygusu ve öğrencilerle ilgili iyimserlik
- özel ihtiyaçlar, disiplinli girişimcilik ve ortak öz yeterlilik kültürü
- öğrenmeye odaklanan ve zaman içinde sürdürülen okul programlarının koordinasyonu; öğrenmeye odaklanma;
- Her öğrencinin öğrenmesinin zamanında ve düzenli izlenmesi.



Bu nedenle, doğrudan karar verme, işbirliği ve öğretmenlerle paylaşma, profesyonel öğrenme topluluklarına katılmanın yanı sıra, liderlerin destekleyici ortamları teşvik etmeleri, yansıtmayı teşvik etmeleri, risk almayı teşvik etmeleri ve öğrencilerin öğrenmesi söz konusu olduğunda statükoyu sorgulamaları beklenmektedir. Müdürler, öğrencinin öğrenmesine odaklanan öğrenme topluluğu için aşama oluşturmada önemli bir rol oynar. Mesleki gelişimde okul personeli arasında paylaşma ve işbirliği sanatını sürdürmek için dağıtımcı liderlik modelleri kurmaları ve sürdürmeleri gerekir. Böyle bir model, öğretmenlerin okulda lider olmalarını sağlar (Ontario, 2017). Entelektüel sermayede Hord'un çerçevesi, personeli karar alma sürecine davet ederek ortak ve destekleyici liderlik gücü ve otoritesine dayanır. Personelin öğrenmeye yönelik kısmındaki huzursuz edici bir bağılıktan geliştirilen ve çalışanların çalışmaları için sürekli olarak ifade edilen ve referans verilen ortak bir vizyon mevcuttur.. Personel arasında toplu öğrenme ve öğrenmenin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan çözümlere uygulanması öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarının hayati bir rolüdür. Bireysel ve toplumun gelişimini desteklemek için her öğretmenin sınıf davranışının akranlar tarafından geribildirim ve yardım etkinliği olarak görülmesi ve gözden geçirilmesi gerekmektedir. Mesleki öğrenme topluluklarının bu unsurlarının tümü, böyle bir operasyonu destekleyen fiziksel koşullara ve insan kapasitelerine dayanmaktadır.

#### **2.5.4. Profesyonel Sermaye**

Hargreaves ve Fullan (2012), profesyonel sermayenin temel ve güçlü sermaye fikrini aldığını ve profesyonel çalışma, mesleki kapasite ve özellikle mesleki eğitimdeki profesyonel etkinliği için önemini ifade ettiğini ileri sürmektedir. Daha spesifik olarak, profesyonel sermayenin üç tür sermayenin ürünü olduğu da belirtilmektedir. Bunlar; insan, sosyal ve kararlı sermayedir. Mesleki sermayedeki insan sermayesi, bir meslek mensubunun kanıt, araştırma, yönetmelik ve kararlaştırılmış prosedürlerin alınması gereken eylem kurslarını belirlemede yetersiz kaldığı durumlarda etkili kararlar ve eylemler gerçekleştirmelerini sağlayan kişisel bilgi, beceri ve yeteneklerden oluşur. Sosyal sermaye ise öğretmenlerin mesleki uygulamalarının birikmiş etkileri yoluyla öğrenciler üzerindeki önemli etkilerini kapsamaktadır. Sosyal sermaye, diğer faaliyetler arasında, işbirlikçi çalışma, paylaşılan karar verme, ortak öğretim, tüm öğrencilerin sınıflar, okullar ve sınıflardaki başarısı için ortak sorumluluk, karşılıklı güven ve yardım, dağıtılmış liderlik, veri ekipleri, profesyonel öğrenme toplulukları, profesyonel ağlar ve federasyonlar ve birçok işbirlikçi soruşturma türüdür (Hargreaves, 2016). Beşeri sermaye ölçütleri, bireysel sermaye öğretimi niteliklerini, deneyimlerini ve sosyal sermaye ölçülürken öğretme kabiliyetini içermekte ve konuşmalara

odaklanmak ve öğretime odaklanan akranlarla etkileşime odaklanmak ve öğretmenler arasındaki güven ve yakınlık duygularına dayanmaktır. Hargreaves (2016), karar sermayesini, öğretmenlerin kariyerleri boyunca zaman içinde geliştirdikleri bilgelik, yargı ve uzmanlık olarak ifade eder. Karar sermayesini belirten Hargreaves ve Fullan (2012) ile aynı fikirdedirler:

*“Karmaşık durumlarda karar vermek profesyonellik ile ilgilidir. Profesyoneller bunu her zaman yapar. Yetkinlik, yargılama, içgörü, ilham ve olağanüstü performans için çaba sarfettikleri için doğaçlama kapasitesi...ve meslektaşları ve ekibi ile oluşur. Ortak sorumluluk, geri bildirim açıklık ve istekli şeffaflık gibi unsurlar da mevcuttur (s.5).”*

Profesyonel sermaye oluşturmak için uygulama toplulukları geliştirmeliyiz. Sergiovanni (1998), profesyonel sermayenin, ortaklaşa olma, paylaşmaya ve birbirlerine yardım etmeye odaklanma anlamında entelektüel sermayeye benzer olduğunu düşünmektedir. Aradaki fark, profesyonel sermayedeki meslektaşlığın okulda birçok kişi tarafından paylaşılan tek bir öğretmenlik uygulaması oluşturma seviyesine ulaşmak için daha ciddi bir şekilde gerçekleşmektedir. Paylaşma ve yardım etme özellikleri okulların sınırlarının ötesindedir. Onun için, uygulama topluluklarının küçük okullarda, okullardaki okullarda, aile gruplu okullarda, bir yıldan fazla bir süre boyunca birlikte kalan takımlarda ve sürekliliği sağlayan ve paylaşmayı destekleyen öğrenme topluluklarında bulunan diğer yapılandırmalarda ortaya çıkma olasılığı daha yüksektir. CoP'lerin uluslararası topluluk üyeleriyle etkileşimlerini arttırmaları gerektiğini savunan Coake ve Clark (2006) yukarıdaki düşünce ile aynı eksendedirler.

Buckley ve Gianakopulos'a (2010) dayanarak, birbirlerinden öğrenmeyi paylaşmak, etkileşimde bulunmak, aktif olarak katılmak ve işbirliği yapmak bir bilgi toplumunda merkezi etkinlikler haline gelir. Uygulama topluluklarının bilgi paylaşımında ve bilgi alışverişinde yenilik olduğunu savunmaktadırlar. Ayrıca, uygulama topluluklarının en önemli yönlerinden birinin, bir grup insanın bilgi paylaştığını, birlikte öğrendiklerini ve topluluk üyelerinin sık sık birbirlerine yardım etmelerine, birbirleriyle tavsiyelerde bulunmalarına ve yeni yaklaşımlar veya araçlar geliştirmelerine yardımcı oldukları ortak uygulamalar oluşturduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde, Wenger, McDermott ve Snyder (2002) CoP'leri, profesyonel uygulamalarda etkileşime girerek bilgilerini ve uzmanlıklarını derinleştiren bir sorunu, bir dizi sorunu veya bir tutkuyu paylaşan bir grup insan olarak tanımlamaktadır. CoP'lar, bu varsayımla başlayan bir öğrenme teorisi sunar. Sosyal pratiğe katılım, öğrendiğimiz ve böylece kendimiz olduğumuz temel süreçtir (Wenger, 1998). Coake ve Clark (2006) CoP'leri gayri resmi bilginin ve bilginin geliştiricisinin en önemli taşıyıcıları olarak görmektedirler.

Wenger, McDermott ve Snyder (2002), insanların her gün birlikte çalışmasının gerekli olmadığını, ancak etkileşimlerindeki değeri buldukları için buluşmalarını dile getirmektedir.

Birlikte zaman geçirirken, genellikle bilgi, içgörü ve tavsiye paylaşırlar. Günlük pratikte karşılaştıkları sorunları çözmeye birbirlerine yardım ederler. Durumlarını, isteklerini ve ihtiyaçlarını tartışırlar. Yaygın sorunları gündeme getirir, fikirleri keşfederler. Mesleğini geliştirmek için birlikte araçlar, standartlar, genel tasarımlar, kılavuzlar ve diğer belgeler oluşturabilirler. Bununla birlikte, çalıştıkları değere göre gayri resmi olarak bağlandıkları bilgisini toplarlar.

Son olarak, uygulama toplulukları meslektaşları ve dış ortaklıkları arasında mesleki gelişim için öğrenme topluluğu kültürünü geliştirmek etkili bir stratejidir. Çünkü topluluk üyelerinin birbirlerinden öğrenmeyi paylaşarak, etkileşime girerek, aktif olarak katılarak ve işbirliği yaparak uygulama topluluklarını hem dışarıdan hem de içeriden geliştirmelerini sağlar. Bunlar profesyonel sermaye inşa etmek yoluyla liderlerin, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini okullarında yaygınlaştırmak için ortak bir ortak uygulama yapmalarına yardımcı olabilirler.

Sonuç olarak, bu dört boyut, bu çalışmanın araştırıldığı pedagojik liderliğin temel bileşenleridir. Teknik olarak, sosyal ve akademik sermaye, pedagojik lider tarafından öğrencinin öğrenme gelişimi için inşa edilirken, öğretmenin mesleki gelişimini desteklemek için entelektüel ve profesyonel sermaye artırılmıştır. Okulların dışsalları sorgulayabilmeleri için, binalarda öğrencilerin aileleri, mahalleleri ve toplumları ile iyi ilişkiler sürdürmelerine merkezi bir vurgu yapan, okullardaki sosyal ilişkiye odaklanan iç sosyal sermaye olmak üzere iki sosyal sermaye katmanı vardır. Bu ikisi, dört ana unsur tarafından birleştirilir ve işletilir. Bunlar; güvenilirlik, karşılıklılık normu, sosyal ilişki ve beklentidir. Verimli bir şekilde, başarılı bir sosyal sermaye inşa etmek, öğrencinin öğrenmesini ve gelişimini destekleyen bir topluluk oluşturur. Ancak, sosyal sermaye bulunmadığında, öğrenciler destek için öğrenci alt kültürüne giderek daha fazla dönerek kendileri için üretirler. Tersine, bu normların ve davranış kurallarının geliştirilmesi okulların yapmaya çalıştığı şeylere karşı çalışırlar.

Akademik sermaye, öğretme ve öğrenme kültürünün geliştirilmesine odaklanan toplumu beslemek için kurulmuştur. Odaklanmış topluluklarda öğretme ve öğrenme, öğrencileri kendileri için bilgi oluşturmaya teşvik eden ödevler ve öğretme stratejileri ile karakterize edilir; öğrendiklerini çerçeveler, teoriler ve disiplin yapılarında uygulamak; ve bu öğrenmeyi gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirilmektedir. Öte yandan, öğretmenleri güç, bilgi, tecrübe ve sorunları öğrenme toplulukları olarak birbirleriyle paylaşmaya teşvik eden sorgulayıcı topluluklar oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir. Ek olarak, bu çalışmada entelektüel sermaye uygulanmıştır. Hord'un profesyonel öğrenme topluluğu (1997) beş elementten oluşmaktadır. Bunlar; destekleyici ve ortak liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve öğrenmenin uygulanması (eskiden toplu yaratıcılık olarak tanımlandı), destekleyici

koşullar ve paylaşılan kişisel uygulamadır. Benzer şekilde, uygulama topluluğunu geliştirmek için profesyonel sermaye oluşturulmuştur. Genel olarak entelektüel sermayeyle aynıdır. Profesyonel sermayenin sadece meslektaşlar arasındaki paylaşımı vurgulamakla kalmayıp aynı zamanda mesleki beceri geliştirme ve komşu öğrencilerin ebeveynleri, okulları, STK'ları vb. gibi dış ortaklarla bilgi, tecrübe ve problemi paylaşma konusundaki endişelerin de ötesinde olduğu düşünülmektedir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölüm, araştırma tasarımı, bu araştırmadaki araştırma yöntemlerinin seçiminin arkasındaki sosyal paradigmlar, çalışma alanı, veri toplama işleminin iki ana aşamaya ayrıldığı, nitel için görüşme ve nicel için anket olmak üzere, veri analizinin ikiye bölünmüş olarak yapıldığını vurgulamaktadır. Veri analizinde de Nvivo nitel veri analizi yazılımı ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

#### 3.1. Sosyal Paradigmlar

Sosyal paradigma, sosyal dünyayı görmek ve sosyal bilimsel çalışmaların yanı sıra eylemlerimizi nasıl yapacağımız konusunda bizi yönlendirmede kullanılan bir inanç kümesidir. Killam (2013), farklı araştırma türlerinin farklı inanç gruplarına dayandığını savunur. Araştırmayı anlamak için, arkasındaki felsefeyi incelemek gerekir. Benzer şekilde, bir kez paradigma hakkında düşündüğümüzde, renkli gözlüklerle bakmayı düşündüğünü söyleyerek paradigma metaforunu renkli camların merceği olarak kullanır. Kırmızı gözlük takarsanız, her şey kırmızı görünür. Yeşili takarsak, dünya yeşil görünür. Sarıyı takarsak, etrafımızdaki her şey sarı görünür.

Bu çalışmada bu seçimin arkasındaki iki paradigma nedeniyle karma yöntem uygulanmıştır. İlk olarak, öznelci bakış açısına dayanarak, nitel araştırma yöntemlerinin ilk aşamasını desteklemek için yorumlayıcı paradigma uygulanmıştır, çünkü nominalist, anti-pozitivist, gönüllü ve ideografik olma eğilimindedir (Burrell ve Morgan, 1979). Sosyal dünyayı, ilgili bireyler tarafından yaratılmış, ortaya çıkan sosyal süreç olarak gören ve insan doğasını dünyasının tutarlı, düzenlenmiş ve bütünleşmiş olduğunu gören, bireysel bilinç ve öznellik ya da öznellik dünya algısı üzerine rasyonel bir açıklama sağlar. Sosyal gerçekliği bulmak için, sosyal hayatın altını çizen temel anlamları aramak için insan bilincini ve öznelliğini derinlemesine incelemeliyiz (Burrell ve Morgan, 1979). Liderlerin pedagojik liderlik uygulamalarındaki deneyimlerini keşfetmeye çalışan araştırma yapısına göre, katılımcıların insan bilinci ve öznelliği, çoğunlukla okul müdürleriyle görüşmeye dayanan nitel yaklaşım kullanılarak incelenmiştir. Dolayısıyla çalışma yorumlayıcı paradigma açısından, Denzin ve Lincoln (1994)'un yaklaşımı ile tutarlıdır; nitel araştırmacı, çalışmasını doğal ortamda

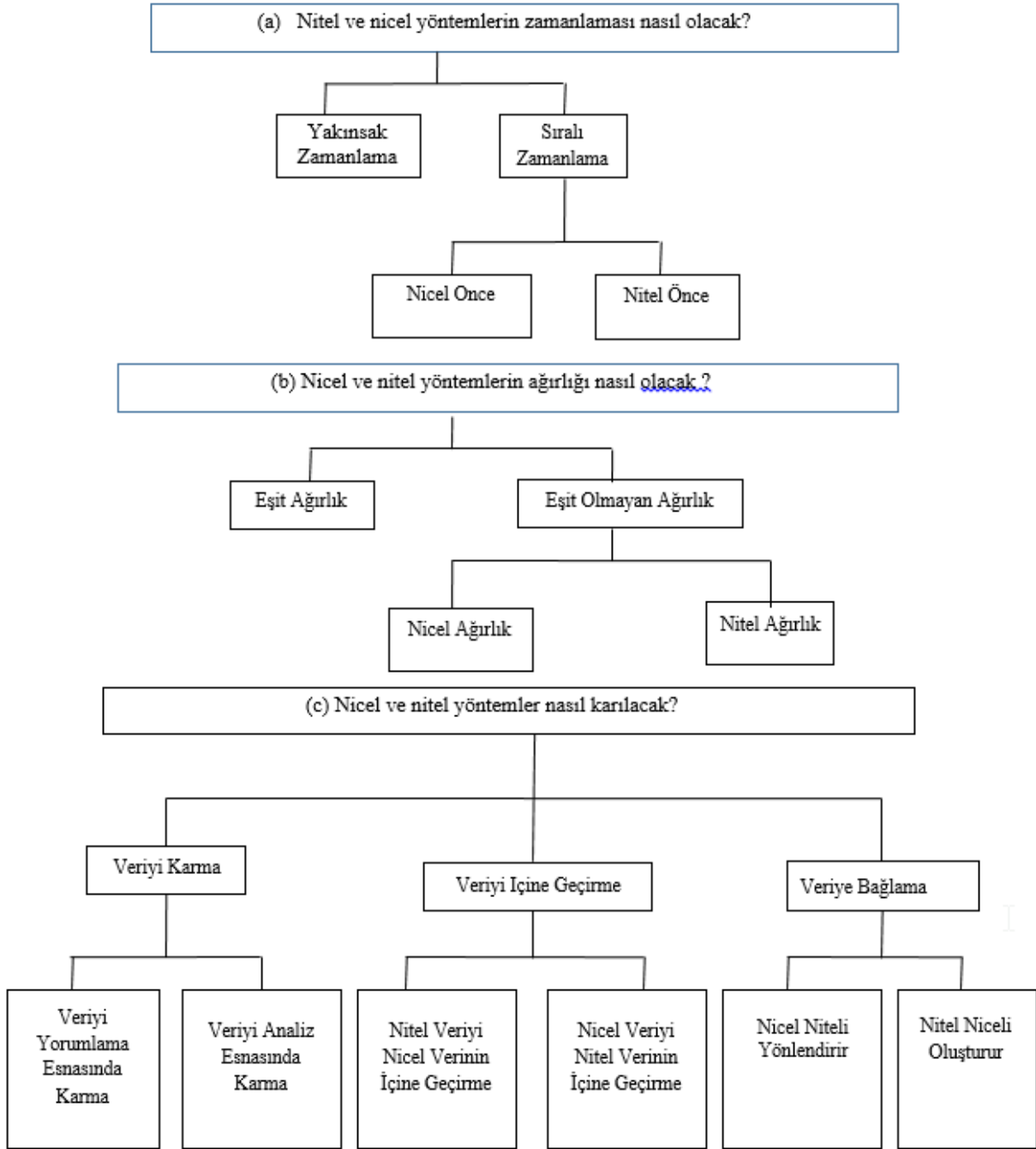
gerçekleştirir, araştırmanın katılımcılarından elde ettiği anlama göre öznel yaşantı duygusunu yaratmaya veya yorumlamaya çalışır. . Öte yandan, hümanistik yanıt almak için durum çalışması deseni kullanılmıştır. “Neden? ve daha mekanik “Ne?” sorusuna yanıt vermek yerine Nasıl? ” ve “Neden?” sorusunun yanıtı anlaşılıp yorumlamaya çalışılmıştır (Marshall, 1996).

İkincisi, gerçekçi, pozitivist, determinist ve nomotetik olma eğiliminde olan nesnelci yaklaşıma bağlı olan işlevselci paradigma, nicel yöntemi desteklemekte kullanıldı, çünkü yüksek pragmatik oryantasyona sahip bir dünya görüşü ve nicel yöntem aşaması, mevcut bilgilere dayanıyordu. nicel veriler ve katılımcılar yalnızca önceden belirlenmiş olan öğeleri seçer. Genellikle pratik sorunlara pratik çözümler ile ilgili, sorun odaklı bir yaklaşımdır. Genellikle, değişen olguların temelini oluşturan bir sosyal mühendislik felsefesine sıkı sıkıya bağlıdır ve sosyal olgularda düzen, denge ve istikrarı ve bunların nasıl korunabileceğini anlama önemini vurgulamaktadır (Burrell ve Morgan, 1979). Bu varsayımlar araştırmacının nicel yöntem seçme konusundaki görüş ve stratejilerini şekillendirir. İkinci aşamadaki ankete dayalı betimsel tarama için, okul müdürleri ankette hangi yanıt seçeceklerini işaretleyeceği belirlenmiştir. Kelimenin tam anlamıyla, “Ne?” şeklindeki mekanik soruyu yanıt aranmıştır.

### **3.2. Araştırma Tasarımı**

Araştırma tasarımı, veri toplama, işleme ve yorumlama planlarından oluşan bir çalışmanın genel yapısını veya planını ifade eder (Scott ve Morrison, 2007; Wiersma ve Jurs, 2004). Bu çalışmanın niteliğine dayanarak, araştırmanın sıralı araştırma tasarımı, özellikle de araç geliştirme modeli kullanıldı, çünkü bu araştırmanın genel amacı “okullarda öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için pedagojik liderliği uygulamadaki müdürlerin deneyimlerini” aramaktır. Bu araştırma tasarımını seçmenin ardındaki diğer sebep, araştırma problemine göre, keşfedici sıralı araştırma tasarımının asıl amacı ile tutarlı olabilmesi için birinci aşamada birkaç kişiden elde edilen nitel bulguları ikinci aşamada daha büyük bir örnekleme grubuna genelleyebilmektir. Bu tasarım, ölçümlerin veya ölçme araçlarının bulunmaması, değişkenlerin bilinmemesi veya yol gösterici bir çerçeve bulunmaması gibi nedenlerden biri nedeniyle gerçeğin keşfedilmesi gerektiği fikrini taşımaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Daha spesifik olarak, ilk aşamada bütünsel çoklu durum çalışması yapılmıştır, çünkü çalışma dört ilkökul bağlamında tek bir analiz birimi olarak sadece okul müdürleri ile yapılmıştır (Yin, 2012). Ankete dayalı betimsel tarama ise ikinci aşamada yapılmıştır.

Karma yöntemlerde herhangi bir araştırma tasarımı seçmeden önce, Creswell ve Plano Clark (2007), tarafından karma yöntem araştırmacısına göz önünde bulundurması gereken üç kriter belirlenmiştir: Zamanlama, öncelik ve karma.



Şekil 3.1. Karma Yöntem Araştırmalarda Desen Belirlemede Zamanlama, Öncelik ve Karma Kriterlerine Göre Karar Ağacı (Creswell, Plano Clark ve diğerleri, 2003; Hanson ve diğerleri, 2005; ve Plano Clark, 2005, Creswell ve Plano Clark, 2007).

Zamanlama kararı, veri toplama ayar zamanı ile ilgilidir. “Nicel ve nitel yöntemlerin zamanlaması ne olacak?” sorusunu yanıtlar; iki olası seçenek vardır; eşzamanlı ve sıralı

zamanlama. İlki, nitel ve nicel verilerin, çalışmanın tek bir aşamasında eşzamanlı olarak toplanmasıdır. Sonra, araştırmacı, yöntemleri, diğer veri türünü kullanmadan önce bir veri türünü kullanarak (toplayarak ve analiz ederek) iki ayrı aşamada uyguladığında ortaya çıkar. Sıralı zamanlama için iki seçenek vardır. Bir araştırmacı, nicel verileri toplayarak ve analiz ederek başlamayı seçebilir ve daha sonra nitel verileri toplayıp analiz edebilir. Veya aksine, önce nitel veriler toplanır ve analiz edilir, sonra nicel veriler toplanır ve analiz edilir.

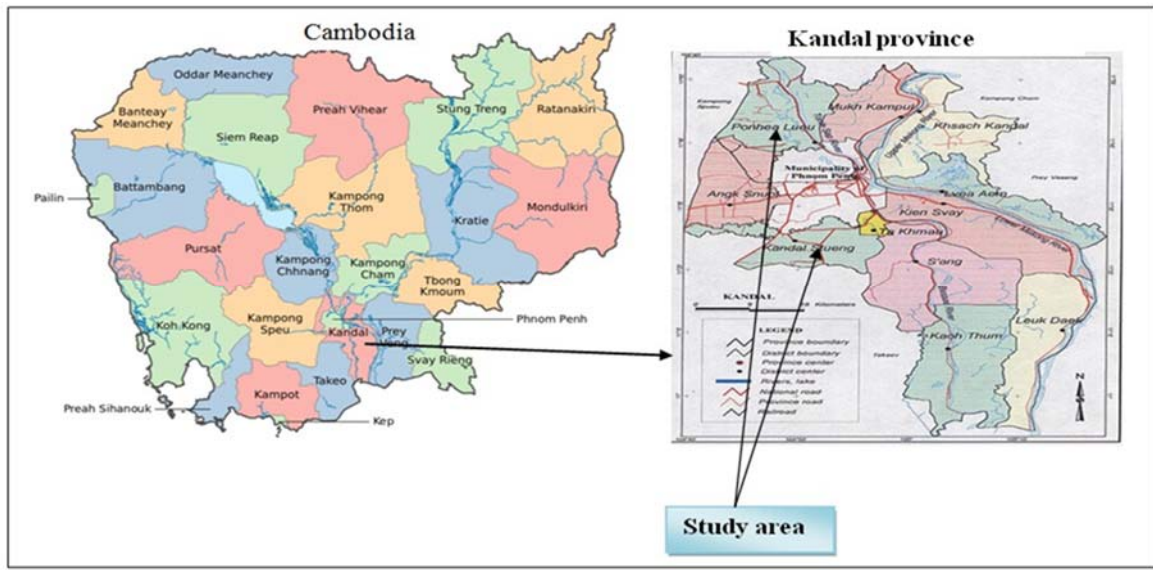
Öncelik kararı, “Nicel ve knitel yöntemlerin ağırlığı ne olacaktır?” sorusuna yanıt vererek, araştırmacı veya araştırma sorularının öncelikli olduğunu vurgulamaktadır. Öncelikli olarak nicel, nitel veya eşit ağırlık verilebilir. Öncelik, hedefler, araştırma soruları ve knicel deneysel tasarımları veya nitel etnografik çalışma tasarımları gibi çalışma prosedürlerinin kullanımı ile yapılır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Başka bir deyişle, çalışmanın arkasındaki sosyal paradigmalarda ağırlığı belirler. Doğal veya yorumlayıcı ise, öncelik nitel olmalıdır. Pozitivistik ya da işlevsel dünya görüşü varsa, öncelik nicel yöntem olmalıdır. Pragmatik bir dünya görüşü, araştırma sorularına bağlı olarak ya eşit ya da eşitsiz olabilir. Bu çalışmanın amacı, pedagojik liderlik uygulamasında okul müdürlerinin gerçek deneyimlerini bulmak olduğu için doğaldır. Katılımcılar fikirlerini özgürce ifade ederler ve gerçek hayatta ne isterlerse konuşabilirler. Kendi eylemleri konusunda gönüllüdürler. Dolayısıyla, bu çalışmada nitel araştırma yöntemine öncelik verilmiştir.

Karma kararı, nitel ve nicel verilerin hangi yollarla bir araya getirildiği ile ilgilidir. Verileri karrmanın üç yolu vardır. Veri setinin birleştirilmesi, araştırmacıların yorumlama sırasında iki veri setini bir sonuç bölümünde ayrı ayrı analiz ederek ve ardından iki sonuç setini yorumlama veya tartışma aşamasında karşılaştırarak ve ilgisini kurarak birleştirebilecekleri veya verilerin analizi sırasında bir veri tipini diğer tipe dönüştürerek birleştirilebilecekleridir. Birleştirme veri seviyesinde yapılır. Diğer ise veriyi desen düzeyinde ele almaktır. Araştırmacı, nitel verileri daha büyük bir nicel (örneğin anket) desene yerleştirmeyi veya nicel verileri daha büyük bir nitel (örneğin durum çalışması) desene yerleştirmeyi seçebilir. Bir veri biçimi, diğer veri kümesiyle eşzamanlı bir veri setinin içine geçirilebilir. Sonuncusu ise veri analizinde toplanılan bir veriyi diğerine bağlamaktır. Araştırmanın tasarımı bu iki yoldan birisi olarak ortaya çıkabilir. Bir araştırmacı, daha sonra nitel verilerin toplanmasına ve analiz edilmesine yol açan nicel sonuçlar elde edebilir. Bir araştırmacı, daha sonra toplanan ve nicel verilerin analizine dayanan niteliksel sonuçlarla da başlayabilir. Karma, iki veri tipinin birbirine bağlanması şeklinde oluşur. Bu çalışmada veriler ayrı ayrı toplanmış ve analiz edilmiştir; daha sonra tartışma adımı bir araya getirilmiştir.



### 3.2.1. Çalışma Alanı

Kamboçya'daki Kandal eyaletinin Ponhea Lueu ve Kandal Steung ilçeleri, araştırma alanı olarak seçildi çünkü bu iki ilçe Phnom Penh başkentini çevrelemektedir. Ayrıca diğer il ve ilçelere göre daha fazla maddi kaynak arzı nedeniyle pedagojik liderlik uygulamaları için daha uygun ve araştırmacılar için daha erişilebilirler özelliktedir. Ponhea Lueu, 90.652 nüfusla 28.184.90 km<sup>2</sup>'yi kapsayan 11 topluluktan, Kandal Steung ise 86.768 nüfuslu 2.169.05 km<sup>2</sup>'yi kapsayan 18 topluluktan oluşmaktadır (KPO, 2012).



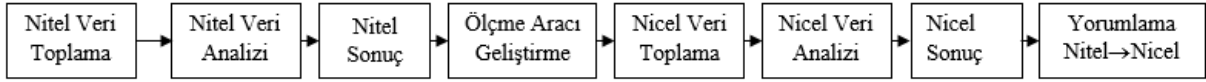
Şekil: 3.2. Araştırma Hedefi

Kandal Eğitim, Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü (2017) verilerine göre, iki ilçede toplam 75 ilkokul bulunmaktadır. Ponhea Lueu, 43 ilkokul, 392 sınıf, 321 öğretmen ve 12834 öğrenciden, Kandal Steung ise 32 ilkokul, 363 sınıf, 223 öğretmen ve 12790 öğrenciden oluşmaktadır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Keşfedici sıralı araştırma, karma yöntemlerin niteliğindeki birleşim olduğundan, somut verileri bulmak için karma veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bazı deneysel kanıtlar, araştırmalara birçok yönden derin fayda sağladığını ortaya koymaktadır. Creswell'e (2006) göre, karma yöntemler araştırma problemini araştırmak için tek başına nicel veya nitel araştırmalardan daha kapsamlı kanıtlar sunarken, Rossman ve Wilson (1991) yalnızca nitel

veya nicel yaklaşımlarla yanıtlanamayan soruları yanıtlamaya yardımcı olduğunu savunurlar. Öte yandan, nitel ve nicel veri toplamanın birleştirilmesi ve birbirine bağlanması, birbirinin onaylanmasını veya onaylanmasını sağlar.



Şekil 3.3. Keşfedici Karma Desen: Ölçme Aracı Geliştirme Modeli (Creswell ve Plano Clark, 2007)

Creswell ve Plano Clark'a (2011) göre, keşfedici sıralı karma araştırmaları sıralı zamanlamayı kullanır, böylece veri toplama prosedürü nitel yöntemin enstrüman geliştirme tasarımını ve devamında da nicel tasarımını gerektirdiği için iki aşamada tasarlanır. Bu çalışmada başlangıçta görüşme yapılmış ve bu nitel verilerin analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular ankete dayalı betimsel tarama deseni esas alınmıştır. Daha sonra anketler doldurtulmuş ve analiz edilmiştir. Sonunda hem nitel hem de nicel veriler aynı aşamada yorumlanmış ve tartışılmıştır. Yukarıda açıklandığı gibi, yukarıdaki araştırma sorularına dayanarak, vurgu nitel önceliğe getirilmiştir. Bu nedenle, nitel veri toplama yöntemi birinci aşamadayken, nicel veri toplama yöntemleri ikinci aşamada aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

### 3.3.1. Aşama I: Nitel Verilerin Toplanması

Planlandığı gibi, 5 okul müdürü görüşmeye katılacaktı, ancak veri toplamada 1 tanesi çok meşguldü ve görüşmeye katılamadı. Bu nedenle, Ponhea lueu bölgesindeki 4 ilkokuldan sadece 4 müdür ile görüşme yapıldı. Seçimin ana kriterleri, derinlemesine yüz yüze yarı-yapılandırılmış görüşmede yer almak için en az 2 yıl yöneticilik deneyimi olmasına dayanıyordu çünkü bu süre ikinci aşamada ankete dayalı betimsel tarama desenine yönelik ayrıntılı bilgi sağlamak için gerekliydi. Araştırmacıların, ilk aşamada küçük amaçlı bir örneklem ve ikinci aşamada büyük bir katılımcıdan oluşan örneklemi kullanması nicel boyutta önyargı sorunlarından kaçınması gerektiğini öneren Creswell ve Plano Clark (2011)'in görüşleri ile uyumluydu. Yarı-yapılandırılmış görüşme, bu araştırmada nitel verilerin toplanmasının ana aracıydı, çünkü bu strateji aracılığıyla araştırmacı, müdürlerin pedagojik liderliği öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için hangi deneyimleri uyguladıklarını araştırmada derinlemesine bilgi sağlayabilirdi. Taylor ve Bogdan'a (1984) göre, derinlemesine görüşme, araştırmacının, katılımcıların deneyimlerini veya bakış açılarına dayalı görüşlerini tekrar tekrar yüz yüze karşılaşmalar yoluyla anlamalarını sağlar. Ek olarak, araştırmacının bir bireyin yapılı

gerçekliğine kelimeler aracılığıyla erişmesine ve kendi deneyimlerinin yorumlanmasına izin verir (Fontana ve Frey, 2000).

### 3.3.1.1. Görüşmelerin Yapılması

Görüşme formu beş bölümden oluşmaktadır. İlk olarak, katılımcıların geçmiş bilgileri, öğretmen ve müdür olarak kıdemleri ve okullardaki öğretmen ve öğrenci sayısına ilişkin sorular soruldu. İkinci olarak pedagojik liderlik anlayışlarını anlamaya yönelik sosyal sermayeyi teşvik etmek için uyguladıkları stratejiler hakkında sorular soruldu. Ardından, hem iç hem de dış ilişkinin güven kazanması ve sürdürülmesi konusunda sorular soruldu. Okul personeli ile toplum arasındaki dış iletişim ve ilişki de incelenmiştir. Sosyal sermayenin sonunda katılımcılara sosyal sermaye oluşturmadaki beklentileri soruldu. Üçüncü bölüm akademik sermaye ile ilgiliydi. Sorular okul müdürlerinin öğretme ve öğrenme kültürünü nasıl geliştirdiğini vurgulamaya yönelik olarak oluşturuldu. Akademik sermaye anlayışını yönelik sorulardan sonra, okullarındaki öğretmenlerin günlük derslik içindeki ve dışındaki öğrencilerle oluşturdukları öğretim stratejileri hakkında sorular soruldu. Okul müdürlerinin tekrarlanan aktiviteleri teknik olarak bir öğretme ve öğrenme kültürünü desteklemesi beklenmiştir..

Dördüncü bölüm, okullardaki eğitim personeli hakkında paylaşım ve işbirliği sorununa odaklanan entelektüel sermaye ile ilgiliydi. Bu sorular, esasen Hord (1997)'un profesyonel öğrenme toplulukları çerçevesine dayanarak tasarlandı. Ancak, PLC'lerin teorik oluşumu diğer sermaye sorunlarıyla karşılaştırıldığında daha büyük ölçeklidir. Araştırmacı, bu bölüme dahil etmek için yalnızca bu konun ana fikrini dikkate almıştır. Beşinci bölüm entelektüel sermaye sorusuyla benzerlik gösteriyordu. Aradaki fark, mesleki beceriler ve mesleki gelişim için okul dışı ilişki üzerine sorular üzerine yoğunlaşmasıydı. Son bölüm, pedagojik liderliğin, deneyimlere dayalı olarak eğitime katkısı üzerinde yoğunlaşmıştır. Ayrıca, en başarılı şekilde uyguladıkları pedagojik liderliğin boyutları hakkında da sorular sorulmuştur. Son soru, rutin çalışmadaki pedagojik liderliği okul müdürü olarak kullanırken karşılaştığı zorluklarla ilgiliydi.

Görüşmeden önce, görüşme soruları araştırmacı tarafından İngilizce'den Khmer sürümüne çevrilmiştir. Ardından hatayı kontrol etmek, maddeleri karıştırmak ve düzeltmek amacıyla bir müdürle pilot çalışma yapılmıştır. Borg ve Gall (1989), pilot çalışmanın, önerilen bir kavram veya konseptin etkinliğini kontrol etmeyi sağladığını ve tam ölçekli bir kabul edilmeden önce değişiklik yapılmasına izin verdiğini iddia etmektedir. Wiersma ve Jurs'a (2004) göre, pilot çalışma yalnızca kafa karıştırıcı ve belirsiz bir dili tanımlamak için değil aynı zamanda olası sonuçlar hakkında bilgi edinmek için bir fırsat sunmaktadır. Ayrıca, raporların ölçeklerin

güvenilirliği ve geçerliliği ile ilgili ne kadar iyi olduğuna bakılmaksızın, hedeflenen örneklem ile pilot görüşmelerin test edilmesini amaçlamaktadır (Pallant, 2005).

Araştırmacı katılımcılardan görüşme yapmak için randevu almak için uygun zaman ve yeri bulma izni istedi. Görüşme sırasında notlar alındı; Ayrıca, görüşülen kişilerin iziniyle bir ses kaydedici kullanılmıştır. Tipik olarak görüşmeler, görüşme amacının kısa bir özeti ile başlamıştır. Her görüşme boyunca, görüşmecinin görüşlerini özgürce ifade etmesini sağlayacak şekilde samimi, tehditkar olmayan ve güven verici bir ortam sağlanmıştır. Her görüşmenin sonunda katılımcılara tekrar veri kullanımı hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak, araştırmacı görüşmeye katılmak için değerli zaman ayırdıkları ve katılımcılara bir hediye sunarak katılımcılara şükranlarını dile getirmiştir. Görüşmeler 9 Mart - 30 Nisan 2018 tarihleri arasında gerçekleşmiş ve yaklaşık olarak 35 dakika sürmüştür.

### **3.3.2. Aşama II: Nicel Veri Toplama**

Anket, nitel bulgulara dayanarak ampirik nicel veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. Bu, ilk bulguların genelleştirilmesi için nitel sonucu geliştirmek, tamamlamak ve veri çeşitlemesi için uygulanmıştır. Araştırma teklifinde anket doldurmaya katılmak için 100 müdür seçilecektir. Ancak, bir okuldaki diğerine olan uzun mesafeli zorluk nedeniyle ve bazıları çok meşgul ve talebi reddetti, 20'si Punhea Lueu'dan ve 38'i Kandal Steung bölgesinden seçilmiş olan 38 ilkokuldan sadece 38 okul müdürü seçildi. Bu örneklem büyüklüğü, basit rastgele örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir, çünkü hedef bölgelerdeki belirli bir popülasyondan örneklem büyüklüğü seçmek için adil bir yöntemdir ve nicel çalışma için küçük popülasyon içermektedir. Öte yandan, bu yöntemin her üyeye eşit seçilme imkânı verilmesi gibi birçok avantajı var. Ayrıca, basit rastgele örnekleme tekniği kolaydır; daha az zamana ve ekonomik tüketime ihtiyaç duyar. Bu çalışmadaki seçim, Kandal eyaletinin Eğitim, Gençlik ve Spor Müdürlüğünden alınan ilkokulların listesine dayanıyordu.

#### **3.3.2.1. Aşama II: Anketlerin Uygulanması**

Anket altı bölüm halinde hazırlanmıştır. Birincisi; iletişim bilgileri, cinsiyet, yaş, öğretmenlik kıdemi, mezuniyetleri, müdür olarak kıdemleri, okullardaki öğretmen ve öğrenci sayılarına ilişkin demografik bilgileri kapsamaktaydı. İkinci bölümde, müdürlerden 24 maddeden oluşan sosyal sermaye tablosunda yer alan maddelere katılım derecelerini işaretlemeleri istendi. Bunlar güven inşa etmek, iyi ilişkiler kurmak, ebeveynleri çocuklarının eğitimine katılma gibi hususları içeriyordu. Öte yandan, üçüncü bölüm, öğretmenlerin rutin ya

da öğrenme alışkanlığını nasıl yetiştirdiğine ve öğretme ve öğrenme kültürünün desteklenmesine olanak sağlayan öğrenme alışkanlığını geliştirmeye vurgulayan 13 maddeden oluşan akademik sermayeye odaklanmıştır. Dördüncüsü, öğretmenler ve lider arasında deneyim ve bilgi paylaşımını vurgulayan 10 maddeden oluşan entelektüel sermaye ile ilgiliydi. Beşinci bölümde profesyonel sermayenin 10 maddesi vardı. Bu bölüm, deneyim ve bilgi paylaşımına odaklanan entelektüel sermayeye benziyordu. Dış paydaşlar ve beceriler noktasında entelektüel sermayeden farklılaşıyordu. Altıncı bölüm, görüşmenin ilk aşamasından itibaren sorunların ele alındığı ve müdürlerin karşılaştığı sorunlara ve son olarak da en başarılı şekilde uyguladıkları boyutlara odaklanan 11 maddeden oluşuyordu. Birinci bölüm hariç, beş bölüm beş ölçekten oluşan Liker ölçeği biçimindeydi (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum).

Anket, önce İngilizce olarak geliştirilmiştir; daha sonra araştırmacı tarafından Khmer versiyonuna çevrilmiştir. Daha sonra araştırmacı, aynı alanda çalışan meslektaşlarıyla akran değerlendirmesi yapmıştır. Ayrıca, araştırmacı, gereksiz soruları onaylatmak ve kaldırmak ve anketi iyileştirmek ve bazı ek materyaller ve bilgiler eklemek için bir müdürle pilot çalışma yapmıştır. Wiersma ve Jurs (2005), pilot çalışmanın sadece kafa karıştırıcı ve belirsiz dili belirlemek için değil aynı zamanda olası sonuç modelleri hakkında bilgi edinmek için bir fırsat sağlamadığını belirtmektedir. Ayrıca, raporların ölçeklerin güvenilirliği ve geçerliliği ile ilgili ne kadar iyi olduğundan ziyade, hedeflenen örneklem ile pilot uygulamanın test edilmesi gerekmektedir (Pallant, 2002). Verilerin toplanması için anketler doğrudan araştırmacı tarafından ve araştırmacı temsilcisi tarafından bilgilendirilmiş onay mektupları ile birlikte tüm katılımcılara ulaştırılmıştır. Anketler 9 Mart - 30 Nisan 2018 tarihleri arasında uygulanmış olup, yaklaşık doldurma süresi 20 dakika olarak gerçekleşmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Bu çalışmada görüşmelerle nitel veriler, anketlerle de nicel veriler toplanmıştır. Bu nedenle, veri analizinde hem nitel hem de nicel analiz yaklaşımlarını ayrı ayrı ele alınmıştır. Görüşme yoluyla toplanan nitel veriler nitel veri analizi programı Nvivo 10 versiyonu kullanılarak analiz edilmiştir. Bu tür bir bilgisayar programı aslında verileri analizi etmez, kolaylaştırır ve destekler. Bu programa dayanarak analiz altı adımda gerçekleştirilmiştir (Adu, 2016). İlk önce paragraf stilini kullanarak veri temizliğini yapılmıştır. Bu araştırma sorularına göre verileri gruplandırmak için “otomatik kod” kullanmamızı kolaylaştırmıştır. İkinci olarak, araştırmacı verileri NVivo'ya yüklemiştir. Üçü olarak, araştırmacı, araştırma sorularına göre

verileri gruplandırarak verileri yeniden düzenlemiştir. Dördüncü olarak, araştırmacı, araştırma sorularına yanıt verilen kelimeleri veya kelime öbeklerini bulmak için veri araştırması yapmıştır (“Sorgula komutunu kullanarak”). Ardından, araştırmacı ilgili bilgileri kodlamaya başlamıştır. Beşinci olarak, araştırmacı, araştırma sorularını ele almak için temalar üretmiştir. Son olarak, temalara ilişkin frekans ve yüzdeleri hesaplamıştır.

Anket yoluyla toplanan veriler betimsel istatistikler kullanılarak nicel olarak analiz edilmiştir. Katılım oranına dayalı yüzdeler sırasıyla hesaplanmıştır. Ayrıca, sonuçlar pasta grafikte ve tablolarda sunulmuştur. Anket verilerinin analizinde Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket (SPSS) 18.0 kullanılmıştır.

### **3.5. Güvenilirlik**

Sonuçların zaman içinde tutarlı olmasının kapsamı ve çalışılmakta olan toplam evrenin doğru bir şekilde temsil edilmesi güvenilirlik olarak adlandırılır ve bir çalışmanın sonuçlarının benzer bir metodoloji altında yeniden üretilebilmesi durumunda, araştırma aracının güvenilir olduğu kabul edilir (Joppe , 2000). Kısacası, güvenilirlik tekrarlanabilirliğe odaklanmaktadır (Wiersma ve Jurs, 2004). Nitel görüşme sorusunun güvenilirliğini sağlamak için, birinci aşamadaki asıl görüşmeden önce 1 müdürle pilot görüşme yapılmıştır, araştırmacının soruları belirlemesi veya düzeltmesi, bazı hataları düzeltmesi ve üzerinde değişiklik yapması için fırsat sağlamıştır. Katılımcıların seçimi gönüllülük temeline dayanıyordu; bu nedenle müdürler kendi fikirlerini ifade etmekte ve sorular ve yanıtlar önünde deneyimler hakkında bilgi vermekte kendilerini açık ve özgür hissetmişlerdir. Ayrıca, görüşmelerden herhangi bir değişiklik yapmadan doğrudan alıntı şeklinde veriler kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda temaların güvenilirliğini ortaya çıkarmak amacıyla temalara ne kadar tutarlı kodlama yapıldığını görmek için araştırma ile doğrudan ilgisi olmayan alandan iki kişiye kodlama yaptırılmıştır ve iki değerleyici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini ölçmek için Kappa analizi (Landis & Koach, 1977) yapılmıştır. Yapılan analizde elde edilen değer, 81 (mükemmel uyum) olmuştur.

Özellikle, iç tutarlılık güvenilirliğini sağlamak için Cronbach alfa hesaplandı. Bu ölçüt, genel olarak Likert ölçeğinde, ölçme aracındaki her maddenin ortalama veya ortalama korelasyonuna dayanarak, diğer tüm maddeler ile olan korelasyonunu temel alan çok sayıda maddeyi belirtmek için kullanılır (Leech, Brrett ve Morgan, 2005). Sonuç olarak, bu çalışmada Cronbach’ın alfa hesaplaması, dört başkentteki Likert ölçeği anketinin genel puanının. 79

olduğunu ortaya koydu. Cronbach Alpha endeksine göre 0 ile 1 arasındadır (Buunk ve Vugt, 2008). Dolayısıyla, bu çalışmada Likert ölçeği güvenilir olarak kabul edilmiştir.

### **3.6. Etik Prosedürler**

Veri toplama aşamasında önce, araştırma etiğine her aşamada dikkatlice uyulmuştur. Araştırmacı, Kandal Steung'da Eğitim Müdürlüğünden yasal ve ilgili yollardan izin almıştır. Görüşme soruları ile Akdeniz Üniversitesi'nden alınan resmi bir mektup Eğitim Müdürlüğüne sunulmuştur. Araştırmacı, resmi yazıyla ilkokul müdürlerinin listesini istemiştir. Ardından, araştırmacı listedeki verilere dayanarak okul müdürlerini/liderlerini seçmiştir. Araştırmacı, ulusal eğitim müdürlüğünden araştırma izni ve veri toplama süreciyle ilgili resmi bir yazı istemiş ve müdürlere veri toplama sürecinde isteğini iletmede resmi belge olarak sunmuştur.

Okul düzeyinde yapılan çalışmanın amacı, ekli onam formu ile ilgililere açıklanmış ve alınan izin doğrultusunda araştırma sürdürülmüştür. Veri toplama işlemi, müdürlerin imzası ile gönüllük sağlanarak yapılmıştır. Gizlilik güvencesinde daha emin olmak için görüşülen kişilerin adları kodlanmıştır. Onam formlarında, hassas olduklarından bazıları hakkında soruları yanıtlıma veya reddetme konusundaki hak sahiplerinin hakları hakkında bilgiler açıklandı ve bu araştırmadan istedikleri zaman çekilebileceklerinin güvencesi verilmiştir.

Veri toplandıktan sonra toplanan tüm veriler, araştırmaya yönelik yerler ve kuruluşun gizliliğini koruyacak şekilde ele alındı. Bu çalışmanın tüm kayıtlarının kişiye özel olmasına ve diğer insanlarla paylaşılmamasına dikkat edildi. Tüm veriler şifre korumalı olarak saklanmıştır. Toplanan bilgilerin sadece tez ve akademik çalışma amaçlı kullanılacağı belirtilmiştir. Son olarak, anketler, görüşmeler ve kayıtlar tez resmi olarak kabul edildikten sonra 7 yıl saklanıp imha edilecektir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölüm tüm araştırmanın bulgularını iki ana adımda ele almakta ve yorumlamaktadır: görüşme ve anket sonuçları. Nitel görüşme bölümü ilk olarak, , okul müdürlerinin esas olarak okullardaki meslektaşlar arasında ve okullar ve toplum arasındaki iletişimi ve güveni arttırmak için sosyal sermaye oluşturmak için kullandıkları stratejilerini ortaya koymaktadır. İkincisi, müdürlerin, öğretme ve öğrenme kültürünü geliştirmek için kullandıkları tekniklere odaklanan akademik sermayeyi geliştirme yollarını ortaya koymaktadır. Üçüncüsü, öğretmenlerin öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle tartışması ve soru sorması için fırsat yarattığı ve sorgulayan toplulukları geliştirmek için müdürlerin oluşturduğu entelektüel sermayeyi ortaya koymaktadır. Sonuncusu, öğretmenlerin meslektaşları arasında profesyonelliklerini geliştirmeleri için uygulama toplulukları geliştirmek üzere okul müdürleri tarafından oluşturulan profesyonel sermayeyi kapsamaktadır. Daha sonra, okul müdürlerinin en başarılı şekilde uyguladıkları pedagojik liderlik boyutunda karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaktadır. İkinci ana adımda nicel anket sonuçları, nitel verileri destekleyen pedagojik uygulamaların daha büyük bir resmini ortaya koymaktadır.

#### 4.1. Aşama I: Nitel Verilerin Sonuçları

##### 4.1.1. Demografik Bilgiler

Katılımcıların cinsiyetleri, kıdemleri, eğitim durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı gibi özellikleri, katılımcıların yanıtları üzerindeki öznel görüşünü etkilediğinden dolayı dikkate alınmıştır. Bu nedenle, aşağıdaki tablo katılımcıların arka plan bilgileri hakkında kısaca bilgi vermektedir.



Tablo 4.1. Katılımcılarının Demografik Özellikleri (n = 4)

Katılımcı	Cinsiyet	Mezun Olunan Okul	Öğretmenlik Kıdemi (Yıl)	Müdürlük Kıdemi (Yıl)	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
PA	Erkek	Lisans	24	2	5	180
PB	Erkek	Yüksek Lisans	6	9	5	128
PC	Erkek	Lise	22	11	7	155
PD	Erkek	Lise	27	10	15	208

PA, 24 yıllık öğretim deneyimi ve 2 yıllık müdürlük kıdemi ile lisans diplomasına sahipti. Yönetiminde 5 öğretmen ve 180 öğrenci vardı. PB, 6 yıl öğretmenlik deneyimi ve 9 yıllık okul müdürü olarak yüksek lisans derecesine sahiptir. Onun yönetimi altında 5 öğretmen ve 128 öğrenci vardı. PC yalnızca lise seviyesini tamamlamış, ancak 22 yıl öğretim ve 11 yıl boyunca okul müdürü olarak hizmet vermiştir. Yönetimi altında 7 öğretmen ve 155 öğrenci vardı. Benzer şekilde, PD de lise mezunuydu. 27 yıl ilköğretim düzeyinde ders vermiş ve 10 yıl okul müdürü olarak çalışmıştı. Yönetiminde 15 öğretmen ve 208 öğrenci vardı. Bu nedenle özellikleri, araştırma sorularını yanıtlamaya yönelik anlamlı bir analiz yapmak için yeterliydi.

#### 4.1.2. Sosyal Sermaye Oluşturmak

Tablo 4.2, okul müdürlerinin sosyal sermaye oluşturmak için kullandıkları stratejileri özetlemektedir. Katılımcıların “Sosyal sermayeyi nasıl oluşturuyorsunuz?” konusundaki ana araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar görülmektedir. Stratejiler, eğitim paydaşları arasında nasıl ilişki kurulacağı ve güven oluşturulacağına ve okul içi ve dışındaki öğrenci eğitim sürecine katılmaya motive edilmesini vurgulanmıştır. Kelimenin tam anlamıyla, sosyal sermaye nasıl oluşturulur? Bu soru, araştırmanın birinci bölümünde dört görüşülen katılımcıya sorulan önemli bir sorgulamadır. Yanıtlar bir kişiden diğerine çok farklı değildi. Anlamlı bir şekilde, aşağıdaki sonuçlar literatüre göre sosyal sermayenin gelişimini güçlü bir şekilde etkileyen değişkenler hakkında açıklanmış, diğerleri ise yalnızca ana sermayeleri desteklemek için kullanılmıştır. Bu durumda, ayrıntılı olarak açıklanmamıştır.

Tablo 4.2. Sosyal Sermaye Oluşturma

No	Sosyal Sermaye Oluşturma	PA	PB	PC	PD
1	Şiddet içermeyen politikalara uymak			√	
2	Şeffaf olmak	√			√
3	Kişilere karşı dürüst olmak	√	√	√	√
4	Güven oluşturmak	√	√	√	√
5	Bilgi alışverişi	√	√		√
6	Okulu geliştirme. beklentisi	√	√	√	√
7	İş rutini takip etmek			√	
8	Kişilere yardım etmek	√	√	√	√
9	Okulda iyi ilişki kurmak	√	√	√	√
10	Toplulukla iyi ilişkiler kurmak	√	√	√	√
11	Eşitliği teşvik etmek				√
12	Gerekli olduğunda para harcamak	√			√
13	Meslektaşlar ve öğrencilerle diyaloga zaman ayırmak	√			√
14	Karşılıklı tolerans gösterme		√	√	
15	Günlük aktiviteleri iyi planlama		√		√

#### 4.1.2.1. Güven Oluşturmak

Yukarıdaki 4.1 numaralı tabloya dayanarak, güven, sosyal sermaye üretiminin ana bileşenleridir çünkü görüşülen kişilerin tümü güven inoluşturmanın sosyal sermayeyi geliştirebileceği konusunda hemfikirdir. Ancak, nasıl güven inşa edilir? Bu soru tüm bilgi verenlere soruldu. Sonuçlar, dürüstlük, birbirleriyle açık ve samimi bir şekilde konuşma, birlik ve arabaluculuk duygusu uyandırma gibi sosyal sermayeye katkıda bulunan bazı etkileşimli niteliklerin olduğunu göstermiştir. PA, “Meslektaşlarıma güven vermek için etrafımdaki insanlara karşı dürüst olmalı, okulların içinde ve dışında konuşmaya açık olmalıyım. Daha da önemlisi, tüm personelimi bir arada tutuyorum. Bazen meslektaşlarımız arasında çatışma veya çelişki olsa bile, daima uzlaşmanın yolunu bulmaya aracılık ediyorum.” Ayrıca, rutin şiddetsizlik ilkesine bağlı kalarak çalışmalarını net bir planlama ile takip ederek, da anahtarlar ifadelerdi. PC’nin dediği gibi “İş rutini takip ediyorum ve meslektaşlarımla iyi vakit geçiriyorum, diğer yandan günlük işlerimizde net plan ve düzenli rutin uyuyorum. Ayrıca, normalde tüm insanlarla günlük iletişimde şiddetsizlik ilkesine bağlı kalıyorum.”

Dış sosyal sermaye, dış güvene de bağlıdır. Okul ve toplum arasında nasıl güven oluşturulur? Bu sorudan, müdürlerin lider ve okul dışı topluluk olduğu okullar arasında güven inşa etmek için daha fazla strateji bulması istenmiştir. Sonuçlar okul müdürlerinin sosyal aktivitelere katılarak güven sağlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Okulla ve toplum arasında güven oluşturmak için PA, “Normalde tüm insanlarla iyi ilişkiler kuruyorum”

demıştır. Ayrıca “Polis, yerel makam vb. Farklı insanlara çok güçlü bir şekilde güveniyorum, ancak doktora daha az güveniyorum” demıştır. PC de benzer şekilde “Toplumla iyi ilişkiyi güçlendirmek için, son 12 ayda, topluluk faaliyetlerine çokça katıldım. Geçtiğimiz 12 ay içerisinde pagoda temizliği, törene katılmak, yol tamir etmek gibi ” gibi. “ Toplumla güven inşa etmek için iyi ilişkiler kuruyoruz, birbirimize karşı dürüst ve birbirimize karşı dürüstüm ” demıştır. PC ile aynı şekilde PA “Polis, yerel makamlar, öğretmenler ve doktorlar gibi topluluğum çok güçlü.” demıştır. PA ve PC'ye benzer şekilde, PD, “Topluluğa güven inşa etmek için ayrımcılığa uğramadan tüm insanlarla iyi ilişkiler kurmalıyım.” demıştır. Güven derecesiyle ilgili olarak da, “topluluğunuzdaki polis, yerel otorite, öğretmenler ve doktorlar gibi farklı insan türlerine çok güveniyorum” demıştır. Toplumla iyi bir ilişki kurmak için, “Ben de katıldım. Toplum, son 12 ayda çok fazla aktivite yapıyorum” demıştır.” PB tekniği için “ Toplumla birlikte, keşifleri, velileri ve otoriteyi okulda bir toplantıya davet etmeye ve onlara okulun sorunu ve okul gelişimi hakkında anlatmaya davet ediyorum.” demıştır. Farklı insanlara duyulan güvenin seviyesi bakımından, “Polisler, yerel otorite, öğretmenler ve doktorlar gibi topluluğuma % 80 oranında güveniyorum” diye eklemiş ve “Son 12 ayda 4 kez topluluk etkinliklerine katıldım.” Demıştır. Buna karşılık PA'nın okulu hükümetten, devletten, PB, PC, PD ile benzer bir şekilde STK'lardan ve devletten, STK'lardan ve toplumdan fon alan okullardan fon desteği almaktadır. Bu karşılıklı ilişki sayesinde, okullar dış destek topluluğunu da yanına almaktadır.

#### 4.1.2.2. Yardım Etmek

Yardım, genel olarak sosyal sermaye formülasyonuna çok katkıda bulunur ve özellikle de güvene katkıda bulunur. Katılımcıların tamamı bu konuda hemfikir olmuşlardır. PA, “Bazen öğretim personelime iyi öğretim stratejileri kullanmak ve sınıf yönetimini daha iyi yapmak için rehberlik ediyorum” demıştır. Bunun yanında, “Öğretmen kadrolarıma motive ederek, her yılın sonunda ödül vererek yardımcı oldum ve tavsiyelerde bulundum. Öğrencilerin birbirlerini sevmeleri ve birbirlerine yardım etmelerini de tavsiye ettim. Buna karşılık, “Okulumdaki öğretmenlerin % 100'ü, ortak çıkarlara çok katkıda bulunuyor.” dedi. Bu bağlamda “Onlara ek öğretim teknikleri konusunda yardımcı oldum ve onlara maddi kaynaklar sağladım.” Diye de ekledi. Ayrıca PBo ortak yarar uğruna, “okulumdaki öğretmenlerin% 100'ü, yol onarımı, okul inşa etme, okul töreni gibi toplumun ortak çıkarlarına her zaman zaman ve para katıyor...” dedi. Benzer şekilde, PC de şunları ifade etti: “Öğretmenlerime yardımcı oluyorum. ek öğretim teknikleriyle ve yılın her başlangıcında, her zaman tüm öğretmenleri bir toplantıya çağırırım, sonra kimseye sorunu olanlara yardım etmelerini öneririm. Sonuç olarak, okulumdaki

öğretmenlerin% 100'ü yol onarımı, okul inşa etmek, okul töreni gibi toplumumuz için hem zaman hem de paraya katkıda bulunuyor.”

PD, yukarıdaki üç katılımcıyla benzer şekilde şunları söyledi, “Meslektaşlar için, öğretmenlere ek öğretim teknikleri konusunda yardım ediyorum ve mali sorunlarla karşı karşıya kaldıklarında onlara para ile destek veriyorum. Onlara birbirlerine yardım etmelerini söyledim. Buna karşılık okulumdaki öğretmenlerin % 100'ü, yol onarımı, birçok topluluk etkinliğine katılmak, okul inşası, okul törenleri vb.konularda katkı sunuyorlar.”

#### 4.1.2.3. İyi İlişki Ve İşbirliğinin Sürdürülmesi

İyi ilişki, sosyal sermayenin kaçınılmaz unsurudur. Görüşmede, katılımcıların tamamı okullarındaki ilişkinin çok iyi ve pürüzsüz olduğunu onaylamıştır. Okul müdürlerinin okullarında ve toplumla iyi ilişki kurma tarzına derinlemesine bakarsak; PA, “*Birbirimize karşı dürüstüz ve telefon, mektup kullanarak, doğrudan iletişim kanalı olarak konuşarak bilgi alışverişinde bulunduk*” dedi. PB, “*okulumda iyi iletişim kurmak, öğretmenlerle, öğrencilerle ve günlük konuşma yoluyla yüz yüze görüşmek için, buluşmak ve sosyal medyayı kullanarak toplantı yaptık*” demiştir. PC’den PB’den çok da farklı olmayan bir şekilde, “*Okulumda iyi bir ilişki kurmak için, birbirleriyle ücretsiz konuşmayı besleyen, bazen telefonla, iletişim aracı olarak doğrudan konuşacağımızı açık bir ortam kuruyorum ve astlarını affetmelerini söylüyorum. Herhangi bir meslektaşı varsa, herhangi biri sorunla karşılaştığında hatalar yapın ve birbirlerine yardım edin, daha doğrusu, iyi öğretmeye devam edin*” demiştir ve . PD de PC ye benzer bir şekilde , “*İş ve eşitlik haklarının eşitliğini gösteriyorum ve dürüst davranıyorum. Takım halinde çalışmayı teşvik ediyorum. Öğretmenler iyi bir öğretim vermekteler*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Kurum içi ilişki sorularının yanı sıra, okul müdürlerinin toplumla iyi ilişkiler kurma biçimi de sosyal sermaye bölümünde araştırılması gereken önemli bir konudur. . PA'nın bu konuda tekniği, “*Topluluk faaliyetlerine katıldık ve onlarla bilgi alışverişinde bulunduk*” şeklindedir. Bu, “*normalde onları toplum ve okul sorunları hakkında görüşmeye ve tartışmaya davet ettiğimi*” diye belirten PB'den farklıdır: “*Toplulukla iyi ilişkiler kurar, normalde onları tanışmaya ve konuşmaya ve ihtiyaç duyduğumuzda yardım istemeye davet ederiz.*” Yukarıdaki üç bilgi kaynağına benzer şekilde, PD kısaca şunu söylemiştir. “*Okulunuz ve toplum arasındaki iletişimi geliştirmek için deneyimler paylaşıyoruz..*”

Ebeveyn katılımı, sosyal sermaye oluşturmak için dış ilişkide çok önemlidir. Böylece,

Ebeveynlerin hem evde hem de okulda eğitime katılmalarını sağlamak için hangi stratejiler benimsemiştir? PA, “Ebeveynlerin evde bulunmasını sağlamak için, ebeveynleri eğitime dahil olmalarını, kayıt defteri yoluyla öğrenmeye ve çocuklarının eğitimlerine katılımlarının avantajları hakkında açıklamaya çalışıyoruz. Öte yandan, “Gündüz yetmiyor, geceleri de ekliyoruz” sloganına da uyuyoruz. Okula katılmak için, “Onları okulda tanışmaya akademik yılın başında ve bir yıl sonunda törene katılmaya davet ediyorum.” PB ise bu konuda şunları söylemiştir: “Evde, onlardan kayıt defteri kontrol etmelerini ve her ay yorum ve daha fazla öneride bulunmalarını istedim. Ayrıca çocuklarının ödevlerini izlemelerini, okulda, töreni düzenlerken ve özellikle okul yılının başında birbirlerini ortaklaşa haraeket etmeye davet etmelerini söyledim.”

PA'ya benzer bir şekilde PC, “Ebeveynlerin evde eğitime katılmalarını sağlamak için, çocuklarını evde öğrenmeye teşvik etmelerini söyledim. Normalde onlara bir slogan söylüyorum “Gündüz yetmiyor, geceleri de ekliyoruz”. Okulda onları, akademik yılın her başında programımıza katılmaları için davet ettim.” PB ile benzer bir şekilde PD, de “ velilere öğrencilerin kayıt kitaplarını her ayın sonunda gönderiyoruz ve doğrudan evde velileriyle buluşuyoruz. İhtiyaçlarını belirliyoruz. Okulda, ebeveyni çocuklarının gelişimi hakkında bir toplantı veya tartışma için davet ediyoruz.”

PA, diğer okullarla işbirliği konusunda, “okulumuzla diğerleri arasındaki işbirliğini teşvik etmek için bilgi ve beceri alışverişinde bulunuyoruz” ; PB, “Okulumuzla diğer okullar arasındaki işbirliğini teşvik etmek için, öğretimin her alanındaki öğretim teknikleri hakkında tartışıyoruz. Bazen herhangi bir okul yöneticisinin herhangi bir yönetim görevini yerine getirememesi durumunda, bazen birbirleriyle yönetim becerilerimizi paylaşıyoruz. ”; PC,“ Diğer okullarla, birbirleriyle beceri ve deneyimlerimizi paylaşıyoruz ”; PD ise “Diğer okullarla ilişkilerimizi sürdürmek için, genellikle toplantı yerlerini sırayla değiştiririz.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

#### **4.1.2.4. Beklenti**

Beklenti aynı zamanda sosyal sermayede önemli bir faktördür ve katılımcılar tarafından yüksek oranda ifade edilmiştir. Soru, sosyal sermaye oluşturmaktan bekledikleri ne olduğuydu. Sonuç olarak, görüşülen kişilerin çoğunluğu, okullarını geliştirme beklentisiyle aynıdır. PA, “okulum için daha birleşik, net iş yönelimi olacağını; Okulum ve toplum arasındaki ilişkiden beklentim birbirleriyle olan deneyimlerimi paylaşmak.”; ”PB için beklenti “ okuldaki ve toplumla olan iyi ilişkimin okulumu geliştirmek ”; PC “okulun gelişmesini bekleriz ve toplumda birbirimize daha güçlü bir şekilde güveniriz. ” ve PD,“ Okulun gelişmesini

bekliyoruz; Toplumla olan iyi ilişkiden, okulun ve toplumun daha iyi gelişmesini bekliyoruz.” şeklinde beklentilerini ifade etmişlerdir.

Yukarıda en çok derecelendirilen ana temaların yanı sıra hemfikir olunmayan başka alt temalar da söz konusudur. PA, “*Mesai arkadaşlarım ve öğrencilerim hakkında bunun hakkında konuşarak zaman geçiriyorum ve meslektaşlarımız arasında dürüst ve şeffaf kalmalıyım. Dahası, gerektiğinde onlara para veriyorum.*”; benzer şekilde PB, “*sosyal sermaye oluşturmak için ebeveynlerle toplantılar yapmak, bilgi alışverişinde bulunmak ve dürüst olmak zorundayız*”; PC ise “*iyi bir ilişki kurmalı ve birbirimize karşı dürüst olmalıyız*” derken; son olarak, PD, “*Personelimizle veya diğer insanlarla, bazen karşılaştıkları veya şaka yaptıkları sorun hakkında iletişim kurmak için zaman harcamalıyız. Dürüst ve şeffaf kaldım. Gerektiğinde onları desteklemek için biraz para veriyorum.*”

#### 4.1.3. Akademik Sermayenin Oluşturulması

Aşağıdaki Tablo 4.3.’de,yarı yapılandırılmış görüşmede. katılımcıların “Akademik sermayeyi nasıl oluşturuyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tablo 4.3. Akademik Sermaye Oluşturma

No	Akademik Sermaye Oluşturma	PA	PB	PC	PD
1	Düzenli ödev verilmesi	√	√	√	√
2	Öğrencilerden birbirlerine yardım etmelerini istemek	√	√	√	√
3	Öğrenciler arasında güven oluşturmak	√	√	√	√
4	Müfredat odağı çok dar olmamalıdır, ucu çok açık da olmamalıdır				√
5	Öğrencileri çalışkan olmaya teşvik etmek		√	√	√
6	Elverişli okul ortamı oluşturma	√	√		√
7	Dış destek bulma	√	√		
8	Öğretmenlerle iyi iletişimde olmak			√	
9	Grup tartışması yapmak		√		√
10	Öğrencileri motive etmek		√	√	
11	Düşük performans gösteren öğrencilerle ilgilenmek	√	√	√	√
12	Oyunu eğitim amaçlı kullanmak	√	√	√	√
13	Yeterli maddi kaynak sağlama				√
14	Öğrencinin-kendini hazırlamasının teşvik edilmesi	√	√	√	√
15	Öğrencinin gerçek hayatla bağlantı kurmayı öğrenmesini teşvik etmek	√	√	√	√
16	Öğrenci işbirliğini teşvik etmek	√	√	√	√
17	Bilgi paylaşımı			√	√
18	Öğrenci konseyi kurma		√		√
19	Çalışma kulübü kurma			√	√

#### 4.1.3.1. Düzenli Ödev Verme

Ödev, akademik sermayede önemli bir rol oynar çünkü öğrenci öğrenme ve öğretme kültürünü besler. Katılımcıların tamamı bu konuda hemfikirdir. Örneğin, PA “Öğretmenlerim her gün öğrencilere ev ödevleri veriyor.” ve Öğrenciler okula geldiğinde, dahası, “öğrencilerimiz % 80’i okulu tamamlanmış ev ödevleri ile geliyor” demiştir. PB de , “Öğretim kadrolarım her gün öğrencilere ödev veriyor” ve sonuç olarak, “Öğrencilerimin% 70’i okula tamamlanmış bir ödevle geliyor” demiştir. . Benzer şekilde, PC, “Öğretmenlere öğrencilere ödev vermelerini söyledim. her gün, ancak haftada sadece beş kez yapmışlar. ”Sonuç olarak, “öğrencilerimin% 90’ı okula, ödevlerini tamamlayarak geliyorlar.”diye ekleme yapmıştır. Yukarıdaki görüşmelerle paralel bir şekilde PD de, “Okulumdaki öğretmenler öğrencilerime her gün ve her derste ev ödevi vermeye zorluyor” sonuç olarak, “okulumdaki öğrencilerin% 99’u tamamlanmış ev ödevi ile çalışmaya geliyor” demiştir.

#### 4.1.3.2. Öğrencinin Kendi Kendine Hazırlanmasını Teşvik Etme

Öğrencilerin okulda öğrenmeye hazır olmaları için öğrencilerin kendi kendilerini hazırlamaları konusunda katılımcıların tamamı hemfikirdi. Katılımcılara “Tahminde bulunduğunuzda, öğrencilerin yüzde kaç okula iyi hazırlıklı gelir (üniformalar, evde okuma, öğrenme materyali, okula zamanında gelme..) ?” diye sorulduğunda, PA, “% 70’i Öğrencilerim okula iyi hazırlıklarla geliyorlar.” Demiştir. Aynı soru PB’ye sorulduğunda, bir dakika hakkında düşündükten sonra,“ Okulumdaki öğrencilerin% 80’inin okula iyi hazırlanma ile geldiğini,% 100’ün üniformalar için hazır, evde okuma için % 60, öğrenim materyali için% 100 ve zamanında okula varış için% 90 ”demiştir. PC“ Öğrencilerimin% 85’i üniformalar, evde okuma, öğrenme gibi iyi hazırlıklarla okula geliyor, zamanında okula geliyor ”derken, PD ise “öğrencilerimin% 70’i üniformalar, evde okuma, materyal öğrenme, zamanında okula gelme gibi iyi hazırlıklarla okula geliyor” demiştir.

#### 4.1.3.3. Öğrencinin Gerçek Hayatla Bağlantı Kurmayı Öğrenmesinin Teşvik Edilmesi

Pedagojik olarak, öğrencilerin öğrenmesi, gerçek yaşam problemleriyle bağlantılı olmalıdır; “Öğrenciler sadece içeriği anlamakta ve bu bilgiyi gerçek yaşam pratiğinde uygulayabilmektedirler. PA bu konuda şunları söylemiştir: “*Derse bağlı. Bazı dersler, bazıları olmasa da gerçek hayata bağlanır. Örneğin, biyoloji kolaydır çünkü onlara daha önce gördükleri gerçek hayvanları gösterebiliriz. Ancak öğretmenlerin gerçek hayatta fizik dersleri vermeleri zor, çünkü bazı deneylere ihtiyaç duyuyor ve öğrencilerin hayal etmesi zor.* ”Benzer

şekilde, PB, “ derslerin sadece % 50'si öğrencilerin gerçek hayatına bağlı çünkü Diğerlerinin anlatması kolay iken deneme ve pratik yapmaları gerekiyor.” Öte yandan, PC, “ Derslerin yaklaşık % 75'i gerçek hayata bağlı, çünkü bazıları ilkökul öğrencisi seviyesinin ötesinde olduğunu düşündüğü için daha eleştirel. “Daha olumlu bir şekilde PD, “ Okulumdaki derslerin çoğu gerçek hayata bağlı çünkü öğretmenler açıklamada çok iyi. ” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

#### 4.1.3.4. Düşük Performans Gösteren Öğrencilerin Bakımı

Katılımcıların tamamı düşük performanslı öğrenciler konusunda öğretmenlerin çoğu zaman zorlanıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler her ne zaman sınıfa girdiklerinde ya da eve giderken, öğrencilerinin çalışkan olmalarına, seçkin olmalarına, sınava girmelerine ya da öğrencilerindeki sorun nedir? diye düşünmektedirler. Bu nedenle, görüşülen kişilere sorulan soru şuydu: Sınıfta kötü performans gösteren öğrencilere yardım etmek için hangi stratejileri kullandınız? Sonuç olarak, PA, “Sınıfta kötü performans gösteren öğrencilere yardım etmek için, onları iyi öğrencilerle oturmak üzere yerlerini değiştiriyoruz ve çalışkanların düşük performans gösteren öğrencilerle bilgi paylaşabilmesi veya onlara yardımcı olabilmesi için öğrenci kulübü oluşturduk.”; PB “Ben her Perşembe günü ek ders için özel bir sınıf oluşturdum ”; PC ise , “Düşük performans gösteren öğrencilere yardımcı olmak için, her Perşembe haftasında ek destek için özel bir sınıf oluşturuyorum”, PD, “Zayıf egzersiz yapan öğrencilere yardımcı olmak için basit sorular soruyoruz ve iyi ilişkiler kuruyoruz” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Düşük performanslı öğrencilere yardım etmenin yanı sıra , öğrenciyi çalışkan olmaya teşvik etmek için hangi stratejileri kullandınız? sorusu da katılımcılar soruldu. Sonuç olarak, PA, “Öğrencileri çalışkan olmaya teşvik etmek için iyi bir öğrenciyi veya birini, takip edebilmeleri veya taklit edebilmeleri için model olarak gösterdik” şeklinde yanıt verdi. Buna karşılık, PB, “Öğrencileri çalışkan olmaya teşvik etmek için düzenli olarak ev ödevi veriyoruz. ve bu görevi onlara net bir şekilde bölerek veriyoruz.” PC “ başarı belgesi ile ödüllendirerek onları motive ediyoruz. ”; PD, “Öğrencilerin çalışkan olmalarını sağlamak için öğretmenlerden öğrencilere düzenli ev ödevleri vermelerini istiyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

#### 4.1.3.5. Güven Oluşturma

Sosyal sermayede tanımlandığı gibi güven, uzun vadeli ilişki için en önemli boyuttur. Sadece sosyal sermaye oluşturmak için değil, aynı zamanda sorgulayan topluluklara katkıda



bulunur. Sonuçlara dayanarak, güven yaratmanın anahtarı yardımcı olmaktır. Öğrenci arasında güven inşa eden nedir? sorusuna elde edilen sonuçlara göre, yardım, eşitlik, çalışma kulübü, öğrenci konseyi ve dürüstlük uygulamalarıydı. Katılımcılar öğrenciyi birbirlerine yardım etmeye teşvik etmek için farklı stratejiler kullandıklarını ifade ettiler. . PA, “*Onlara her zaman (öğrencilere) birbirlerini sevmelerini ve yardım etmelerini öneririm.*”; PB “*Öğrencilere, arkadaşlarından herhangi biri sorun yaşarsa birbirlerine yardım etmenin avantajlarını açıklarım. Daha da önemlisi, öğrencilerle mücadele ya da ders çalışma problemi için öğrenci konseyimiz var.*”; PC,“ *Onlara yalan söylememelerini, söz vermelerini ve birbirlerine bakmamalarını söylüyorum. Özellikle, üstün öğrencilerden düşük performans gösteren öğrencilere yardım etmelerini rica ediyorum; Çalışma kulübü aracılığıyla öğrenciler bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilirler.*”; PD. “*Bilgilendirme ve buluşmalarını sağlamak için herhangi bir konu veya konu hakkında tartışmak üzere öğrenci konseyi ve çalışma kulübü kurduk. ve kendi aralarındaki güvenlerini geliştiren ve birbirlerini öğretmeye yardımcı olan sık iletişim kurmak.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

#### **4.1.3.6. Oyunu Öğretim Amaçlı Kullanma**

Oyun çocuk eğitiminde çok yaygındır. Görüşmeye dayanarak, görüşülen kişilerin tümü öğretmenleri oyun stratejisini, çalışmalarında öğrencileri mutlu etmek ve sınıf arkadaşları arasındaki işbirliğini artırmak için bir araç olarak kullanmaya teşvik etmektedir. PA, “*Eh, boş zaman veya mola süresi olduğunda, öğrencileri ve öğretmenleri arasındaki ilişkiyi arttırmak için öğretmenleri öğrencileri ile oyun oynamaya teşvik ediyorum*” ; PB “*Öğrencilerin anlamalarını sağlamak ve öğrenmelerinde onları mutlu etmek için sınıflarındaki bir oyun programı konusunda öğretmenlere hazırlık yapmasını söyledim*” ; ”PD.“ *Çalışma kulübünün yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stratejilerini birbirlerine yardım etmeyi ve paylaşmayı öğrenmeleri için oyun oynamaya teşvik ediyorum.*“; PC ,“ *Öğretmenler her zaman öğrencilere her gün çalışmaya gelmeleri için ilgi çekmek amacıyla mola sırasında oyun oynamalarını ister.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

#### **4.1.3.7. Öğrenci İşbirliğini Teşvik Etmek**

Öğrenci işbirliği, yüksek öğrenci başarısını arttırmada etkili bir tekniktir ve aynı zamanda pedagojik liderlerin bir endişe kaynağıdır. PA, “*Öğrencilerim normalde öğretmenler grup içinde çalışmalarını istediğinde iyi çalışırlar, çünkü herhangi bir sorunuz veya problemi olursa, her zaman birbirlerini sevmelerini ve yardım etmelerini söylerim. Ayrıca,*

*tartılabilecekleri ve birbirlerinden bir şeyler öğrenebilecekleri küçük gruplar kurmalarını tavsiye ediyorum.”* ”PB,*“ okulumda öğrenciler her zamanki gibi işbirliği yapıyor; Özellikle, öğretmenler onlara sınıftaki ortak görevleri verdiklerinde. Birbirlerini tartışıyorlar ve anlıyorlar.”*; PC,*“ Öğrencilerim genellikle grup tartışmalarında birlikte çalışıyorlar. Seçkin öğrenciler her zaman düşük performanslı öğrencilere yardım eder. Öte yandan birbirlerine saygı duyuyorlar.”* PD,*“ Evet, okulumdaki öğrenciler öğretmenler takım çalışması veya grup tartışması yapmak için görevlendirirken genellikle iyi çalışıyorlar. Kimin zeki veya zeki olmadığını ayırt etmeden birbirlerine karşı tolerans gösterirler.”* şeklinde öğrenci işbirliğini teşvik etmek konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki stratejilerin yanı sıra, aynı zamanda akademik sermaye oluşturmak için başka ek görüşlerde dile getirilmiştir: Örneğin, öğretmenin mesleki ahlakını korumak ve yeterli materyal kaynaklarını sağlamak PD ifade edilmiştir: *“Etkili bir akademik sermaye oluşturmak için, profesyonel ahlak ve pedagojiye sahip iyi öğretmenlere sahip olmalıyız. Ayrıca, yeterli maddi kaynaklara sahip olmalıyız.”* PC de öğretmenlerle iyi iletişim kurmanın önemini belirtmiştir: *“Öğretmenlerle iyi iletişim kurmalı ve onları öğretmek için ellerinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik etmeliyiz. Ayrıca meslek etiğini de takip etmeleri gerekir. Benzer şekilde, etkili bir akademik sermaye inşa etmek için motivasyon kilit noktadır. Akademik yılın sonunda iyi performans gösteren öğrenciyi ödüllendirmeliyiz.”*; topluluklardan dış destek bulmak akademik sermaye yaratmada çok önemlidir. PA *“toplumdan daha fazla yardıma ihtiyacımız var”*; , müfredat açısından, PD de *“odağı daraltılmamalı ya da çok açık olmamalı”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

#### **4.1.4. Entelektüel Sermayenin Oluşturulması**

Aşağıdaki tablo 4.4,'de katılımcıların *“Entellektüel sermayeyi nasıl oluşturuyorsunuz?”* konusundaki araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar görülmektedir. Öğrencilerin birlikte öğrenmelerini düzenleyerek öğretmenleri sınıfları bir araştırma topluluğunun kültürü haline getirmeye nasıl teşvik ettikleri ve öğretmenin bir kolaylaştırıcı olarak çalıştığı ve işbirliği içinde çalıştığı genel olarak incelenmiştir. Bu bağlamda uyguladıkları toplam 12 tema veya strateji vardır.

Tablo 4.4. Entelektüel Sermayenin Oluşturulması

No	Entelektüel Sermaye Oluşturma	PA	PB	PC	PD
1	Açık bir ortam yaratmak	√	√	√	√
2	Açık düzenli plan tasarlama		√	√	√
3	Öğretmenleri öğrenmeye devam etmeye teşvik etmek (yaşam boyu öğrenme)			√	
4	Öğretmen işbirliğini arttırmak			√	√
5	Öğretmen özerkliği vermek	√	√	√	√
6	Genel bilgiyi arttırmak	√			
7	Bilgi paylaşımını teşvik etmek	√	√	√	√
8	Tartışma ve karar vermede öğretmen katılımını teşvik etmek	√	√	√	√
9	İfade özgürlüğünü teşvik etmek	√	√	√	√
10	Öğretmenlere yeterli pedagojik beceri kazandırmak	√			√
11	Zihinsel eğitimi teşvik etmek	√			
12	Öğretmenin meslek etiğini korumak			√	√

#### 4.1.4.1. Açık Çevre ve Pedagojik Beceri Yaratmak

Entelektüel sermayenin ana teması, iletişim için elverişli bir ortam yaratmaktır. PB, “Öğrencileri okulda serbestçe konuşmaya ve tartışmaya motive eden bir ortam yaratmaya çalışıyoruz, ancak aynı zamanda çalışma zamanında sınıftaki kurala saygı duyuyorlar.” demiştir. Dolaylı olarak, PD de benzer görüşü dile getirmiştir: *“Benim öğretmenlerim okul arkadaş canlısı, yardımsever ve öğrencilerle hoşgörülüyor ve öğrencilerin oynamalarını ve mutlu bir şekilde konuşmalarını sağlayan iyi bir yapıya ve temiz bir bileşime sahibiz.”* Açık çevre ile ilgili souya dört katılımcı da yanıt verdi. Hepsi profesyonel sermaye oluşturma konusunda atıfta bulunulduğunda neredeyse aynı stratejilere sahiplerdi; PA, *“öğretmenlerin birbirleriyle serbestçe konuşmaları veya konuşmaları için açık bir ortam yaratmak için, onlara açıkça ve açık tartışmalar veya konuşmalar yapabileceklerini söylerim.”* ; PB *“Onlara birbirleriyle özgürce konuşmalarını söylerim. Birşeyler saklanmaya gerek olmadığını.”* PA ve PB, den çok farklı olayan bir şekilde PC, *“açık ortam yaratmak için her zaman hoş karşılarım ve görüşlerini ifade etmekten çekinmediklerini hissederim. Öğretmenlikten sonra herhangi bir zamanda, özellikle okulun önünde özgürce biraraya gelebildikleri her yerde tartışabilir veya konuşabilirler.”* Ve benzer şekilde, PD, *“Dostça bir ortam kurmaya çalışırız; Bunu başarmak için, fikirlerini ifade etme haklarını açıkça ve kamuya açık şekilde anlatıyoruz.”* demişlerdir.

#### 4.1.4.2. Öğretmenin Tartışma Ve Karar Vermeye Katılımını Teşvik Etmek

Demokratik açıdan, katılım kamu yönetimi ve eğitimde iyi yönetişimin temel dayanağıdır. Spesifik olarak, aynı zamanda profesyonel sermayenin temel bir bileşenidir, çünkü tüm görüşülen katılımcılar tarafından bahsedilmiştir. Örneğin, PA, “Okulumdaki öğretmenler hemen hemen her zaman tartışma ve karar vermeye katılıyor. Okulumdaki öğretmenler bazen müfredat tasarlamaya ve her zaman bütçe planlamasına katılıyorlar.” demiştir ; PB, “Öğretmenler çoğu okul meselesi hakkında tartışmaya ve karar vermeye dahil oldular. Okul bütçesini her zaman katılmaya davet ettiğim için birlikte her zaman birlikte yaparız” demiş ayrıca, “ Öğretmenlerimiz müfredat tasarlamada hiç bir zaman yer almadılar çünkü zaten MEB tarafından belirlendi.” şeklinde ekleme yapmıştır. PC de bahsedilenlerle tutarlı bir şekilde “Okulum sık sık okulla ilişki hakkında tartışmaya ve karar almaya katılıyor. Okul bütçesi planlaması yaptığımız her zaman aktif olarak katılıyorlar, ancak müfredat tasarlamada yer almıyorlar, çünkü bu MEBS'nin görevidir.” demiştir. Son olarak, PD, PA ile tutarlı bir şekilde şunları söylemiştir: “ Her ay öğretmenler tartışmaya katılır ve okul konularında karar vermek. Öğretmenler her zaman müfredat tasarlama konusunda ortaklaşa çalışmakta ve tüm okul bütçesi planlamasına katılmaktadırlar. ”

#### 4.1.4.3. Bilgi ve Problem Paylaşımını Teşvik Etmek

PA, “teknik toplantı aracılığıyla bilgi veya deneyimleri paylaşıyoruz ve herhangi bir yeni fikir veya bilgiyi bilen varsa, bir gösteri sınıfında (ni turları) sunması için bir sınıf düzenliyoruz. Her hafta, sorunu çözemezsem, her zaman yardım için üstümden rica ediyorum. ” ve PA ile benzer bir şekilde, “Birbirimizden öğrenme ve öğretme sınıfımız var (ni turları). Yeni öğretim tekniklerini bilen öğretmenler, bilmeyen öğretmenleri öğretir. Normalde, öğretmenler fikirlerini ve sorunlarını haftada yaklaşık beş kez benimle paylaşırlar.” demişlerdir. Benzer şekilde PC de “Normalde iyi öğretmenleri seminer sınıfında sınıfında diğer öğretmenlerle paylaşmaya davet ediyorum ” demiştir, ayrıca, “öğretmenler teknik toplantıda ayda bir kez deneyimlerini veya sorunlarını benimle paylaşıyorlar” şeklinde ilavede bulunmuştur. Yukarıdaki üç katılımcıya benzer bir şekilde PD, “öğretmenlere öğretim teknikleri ve öğrencilerle ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurma stratejileri anlattım. Velilere. ayrıca onlara pedagojik kitaplar verdim ve öğretmenler her hafta deneyimlerini ve benimle olan sorunlarını paylaşıyorlar. ”

#### 4.1.4.4. İfade Özgürlüğünü Teşvik Etmek

İfade özgürlüğü, profesyonel sermaye oluşturmada önemli bir rol oynar. PA'nın dediği gibi, “bazen onlar (öğretmenler) MoEYS hakkında eleştiride bulunurlar.” ; PC aynı fikirdedir, “Her zaman hoş karşıyorum ve görüşlerini ifade etmekte özgür hissetmelerine izin veriyorum” PB ile aynı fikirde. “Okul sorunları bazı sorunların üstlerimizden veya toplumun katılımından kaynaklanmaktadır; örneğin, ebeveynler çocuklarının çözülmesi zor olan konularda bize yardım etmek için çok meşguller.” ve PD ise ,“ Onlara açıkça ve kamuya açıklama haklarını anlattık ”şeklinde bu konuda görüşlerini ifade etmişlerdir.

#### 4.1.4.5. Öğretmen Özerkliği Sağlama

Öğretmen özerkliğinden bağımsız bir pedagojik ve sınav ödevi kararı almak için liderlere öğretmenlere verdiği güç dağılımını araştırması istenmiştir. Sonuç olarak, PA, “*Pedagojik kararın% 50'si öğretmen tarafından özerk olarak verilmektedir. Sınav kağıdını tasarlamak için önce taslaklar hazırlıyoruz, sonra aynı kümedeki farklı okullardan diğer öğretmenlerle birlikte tasarım yapmak için görüşmeler yapıyoruz. Son olarak, hangi dersin sınav kağıdına dahil edileceğine veya katılmayacağına birlikte karar veririz.*”; PB,“*okulumuzdaki öğretmenler günlük derslerinde pedagojik kararlarda % 100 özerktir. Sınav kâğıdı bakımından, okulumdaki öğretmenler normalde tamamlanmış olanı tasarlamadan önce hazırlanan sınav kağıdını hazırlarlar, daha sonra diğer okullardan diğer öğretmenlerle bir toplantı yaparlar, daha sonra sınav kağıdına ne eklememiz veya dışlamamız gerektiğini tartışır. Sonunda, birlikte sınav kağıdı tasarlarlar.*”: tutarlı bir şekilde PC de ,“*öğretmenlerimiz sınıftaki pedagojik kararda% 100 özerktir. Sınav kâğıdı tasarlamak için öğretmenlerimiz taslak sınav kâğıdı hazırlar ve farklı okullardan diğer öğretmenlerle görüşür, daha sonra sınav kâğıdı tasarlar.*” ; farklı olmayan bir şekilde PD,“ *öğretmenlerimiz pedagojik kararda% 100 özerk sınıf. Sınav kâğıdı tasarlamadaki özerklik hakkında taslak sınav kâğıdı hazırlıyoruz ve farklı okullardan diğer öğretmenlerle görüşüyoruz; sonra birlikte tasarlarız.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

#### 4.1.4.6. Açık Bir Plan Tasarlamak

Planlama, özellikle de lezyon planı, müdürlerin profesyonel sermaye oluşturmak için kullandıkları bir başka tekniktir, çünkü onlara göre, bize daha esnek faaliyetlerden oluşur. PB'nin dediği gibi, “İyi bir eğitimci olmak ve uygulamak için ne yapacağımı açıkça planlayarak profesyonel sermaye oluşturuyorum. Örneğin, ders planını düzenli olarak tasarlarım ve

izlerim.”; benzer şekilde, PC, “Önemli faaliyetler için net bir plan yapıyorum; sonra ne planladığımı iyi takip ediyorum.” ve PD ise ,“ herhangi bir faaliyet yapmadan önce açıkça planlamalıyız, örneğin, ders planı her zaman profesyonelce tasarlanmalı, sınıfta iyi takip etmeliyiz. ” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

#### 4.1.5. Profesyonel Sermaye Oluşturmak

Aşağıdaki Tablo 4.5’de, katılımcıların “Profesyonel sermayeyi nasıl oluşturuyorsunuz?” konusundaki araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tablo 4.5. Profesyonel Sermaye Oluşturmak

No	Profesyonel Sermaye Oluşturma	PA	PB	PC	PD
1	Kanıtı dayalı öğretim stratejileri uygulamak	√	√	√	√
2	STK'lardan veya Yabancı Elçiliğinden gayri resmi hizmet içi eğitim alma				√
3	Yeterli hizmet öncesi eğitim verilmesi	√	√	√	√
4	Yeterli resmi hizmet içi eğitim sağlanması		√	√	√

##### 4.1.5.1. Hizmet Öncesi Eğitim

Hizmet öncesi eğitim, göreve yeni başlayan öğretmenler için zorunlu bir programdır. Sonuçlara göre, tüm katılımcılar aynı konuda görüş bildirmektedir. PA, “öğretim elemanlarım öğretmen olmadan önce 2 yıl boyunca pedagojik beceri eğitimi aldı.” ; PB, “resmi olarak tanınmış öğretmenler olmak için, genellikle iki yıl boyunca pedagojik beceri eğitimi almak zorundalar.” ; PB, PC, “normalde okulumdaki öğretmenler, resmi olarak tanınan bir öğretmen olmadan önce 2 yıl pedagoji becerisi konusunda eğitilmişler.” dediler. PD de benzer şekilde şunu söylemiştir: “resmi bir öğretmen olmadan önce öğretmenimizin, pedagojik beceri konusunda MoEYS tarafından iki yıl eğitilmesi gerekiyor.”

##### 4.1.5.2. Resmi Hizmet İçi Eğitim

Tablo 4.5.'e göre, öğretmenlerin yılda yaklaşık bir kez, MoEYS tarafından resmi hizmet eğitimi verilmiştir. PA'nın belirttiği gibi, “öğretim elemanlarım sık sık resmi hizmet içi eğitim alamıyorlar.” PB de PA ile hemfikir olarak “bazen öğretim elemanlarımız öğretim kapasitesini daha da güçlendirmek için MoEYS'den resmi hizmet içi eğitim aldılar.” demiştir. Benzer şekilde PC de ”Öğretmenlerimiz iki yılda bir MoEYS'den hizmet içi eğitim alıyorlar” demiştir. .

İnformal hizmetiçi eğitim konusunda da PD farklı olarak .” Yaygın hizmet içi eğitim için sadece okulumdaki öğretmenler STK'lardan gayri resmi hizmet içi eğitim alıyor” demiştir.

#### 4.1.5.3 Açık temelli öğretme stratejileri uygulamak

Öğretimde kanıta dayalı strateji etkili öğretim için önemlidir, çünkü öğrencilere daha temiz bir şekilde anlamalarını sağlamak için somut bir açıklama kanıtı sağlar ve öğretmenlerin uygulamaya koymalarını kolaylaştırır. Bu noktada, okul liderlerinden okullarındaki öğretmenlerin günlük öğretim için kullandıkları öğretim stratejilerini araştırmak amaçlandı. Bulgular, PA “öğretim stratejilerimizin yaklaşık % 70'inin kanıta dayalı, çünkü öğrenci merkezli yaklaşımı takip ediyoruz”, PB ise “okulumuzdaki öğretim stratejisinin ne tür derslerin olduğuna bağlı olarak ve sahip olduğumuz maddi kaynaklara bağlı olarak % 80 kanıta dayalı olduğunu, daha iyimser bir şekilde, PC,“ öğretim stratejilerimizin % 100'ü kanıta dayalı” demiştir. Ayrıca, PD,“ öğretim stratejilerimiz belirli konulara ve maddi kaynaklara bağlı olarak kanıta dayalıdır ”demiştir.

Yukarıdaki en yüksek puan alan temaların yanı sıra, profesyonel sermaye oluşturmada diğer bazı temalarda vardır. Öğretmen işbirliğini arttırmak. İş birliği içinde çalışmak, organizasyon ilişkisinde kısılanılacak bir durumdur, çünkü başarı için çok önemli bir stratejidir. Bu durum okullar içinde geçerlidir. PA'nın belirttiği gibi, “*öğretim kadromuz her zaman farklı öğrencilere hitap etmek için çözüm aramak için birlikte çalışır.*” PB, “*Okulumdaki öğretmenler öğrencilerin ihtiyacına yönelik çözüm bulmak için sık sık birlikte çalıştılar.*” ve PC “*Öğretmenler genellikle öğrencilerin sorunlarını gidermek için çözümler bulmak için birlikte çalışırlar*” demiştir. PD ise , “*öğretmenler her zaman çeşitli öğrenci ihtiyaçlarını gidermek için çözümler araştırmak için birlikte çalışıyorlar*” demiştir Profesyonel sermaye oluşturma stratejileri olarak kodlanan diğer ifadeler şunlardır: öğretmenleri öğrenmeye devam etmeleri için teşvik etmek (yaşam boyu öğrenme) ve PC tarafından belirtildiği gibi yetiştirilen öğretmenlere özerklik kazandırmak, “*Personelimizi daha fazla öğrenmeye teşvik ediyorum ve öğretmenlere öğretim tekniklerinde daha fazla özerklik veriyorum.*”. Ek olarak, pedagojik beceri zihinsel eğitimini teşvik etme ve genel bilgiyi geliştirmek PA tarafından ifade edilir, “*temel olarak, öğretmenlere yeterince pedagoji becerisi kazandırılmalı. din yoluyla zihinsel eğitim almalı, radyo dinlemeli ve sosyal medyayı daha güncel bilgi alabilmek için kullanmalıdırlar.* ”

#### 4.1.6. Pedagojik Liderliğin Öğretim Kalitesine Katkısı

Aşağıdaki Tablo 4.6’da müdürlerin pedagojik liderliğin öğretim kalitesinin geliştirilmesine katkısı konusundaki görüşüne göre elde edilen bulgular verilmiştir.

Table 4.6. Pedagojik Liderliğin Öğretim Kalitesinin Geliştirilmesine Katkısı

No	Öğretimde Pedagojik Liderlik	PA	PB	PC	PD
1	Elverişli eğitim ortamı oluşturma	√			
2	Öğretmen esnekliğini arttırmak				√
3	Öğretmen güvenini en üst düzeye çıkarmak		√		√
4	Demokratik öğretim tekniklerini teşvik etmek			√	
5	Meslektaşlar ve dış paydaşlar arasında iş birliğini teşvik etmek	√	√	√	
6	Meslektaşlar arasında bilgi paylaşımını teşvik etmek	√			

Yukarıdaki Tablo 4.6 göre, pedagojik liderler öğretmenlere esnekliklerini ve öğretme konusundaki gizliliklerini arttırmalarında yardımcı olmaktadır. PD, bu konuda şunu ifade etmiştir: “Pedagojik liderlik, öğretmenlerimizi öğretimlerinde daha esnek ve kendinden emin kılmaktadır.” PD de benzer bir şekilde şunu söylemiştir: “Pedagojik liderliği uygulayarak, öğretmenlerime liderlik etmek için yeni teknikler bilmemi sağlıyor. Kısacası bu okula liderlik etme güvenimi artırıyor. ”. Öğretmen esnekliği, profesyonel başarı için gerekli bir parçadır. Öğretmenlerin farklı öğrenen sorularına, yeteneklerine ve ilgi alanlarına yanıt vermesini sağlar. Öğretmenler sınıf ortamına adapte olabilirler ve öğretmen katılımı ve katılım oranları daha yüksektir. Kendine güvenen öğretmenler, öğrenci güvenini en üst düzeye çıkarmak ve eğitim sonucunu elde etmek için daha başarılıdır.

Diğer taraftan, pedagojik liderlerin öğretim kalitesine katkısı üzerine müdürlerin görüşüne dayanmak, öğretmenler arasında demokratik teknikleri ve iş birliğini teşvik ettiği yönündedir. PC bu konuda şunları söylemiştir: “Pedagojik liderlik, öğretmenlik kalitesi için iyi bir stratejidir, çünkü sadece pedagojik becerilere dayanmaz, ancak öğretme kalitesini destekleyen kaynaklar olan diğer ortaklarla iyi ilişkiler aramak için bizi sınıfın ötesine yönlendirir. Böylece, demokratik olarak öğretme konusunda daha yetenekli olmamıza yardımcı olur.” ”PB de PC ile hemfikir olarak, “O (pedagojik liderlik), okul yardımlarımıza daha fazla kaynak kazanmak için dış ve iç ortaklarla işbirliği yapmanın önemi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmamı sağlıyor.” Ayrıca, PB ve PC’ye ek olarak PA, iki tema daha ekleyerek, uygun ortamla ve bilgi paylaşımının önemini vurgulamıştır: “Pedagojik liderlik öğretmenler ve benim için iyidir, çünkü bilgiyi paylaşmanın ve tüm paydaşlarla işbirliği içinde çalışmanın



avantajlarını anlamamıza yardımcı olur. Nitelikli öğretimin gerçekleşmesi için elverişli bir ortam yaratabilir, teşvik edebilir ve tasarlayabilirim.”

#### 4.1.7. Pedagojik Liderliğin Öğrenmeye Katkısı

Aşağıdaki Tablo 4.7, müdürlerin araştırmasında pedagojik liderliğin öğrenme kalitesinin geliştirilmesine katkısı konusundaki görüşüne göre elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 4.7. Pedagojik Liderliğin Öğrenmeye Katkısı

No	Öğrenmede Pedagojik Liderlik	PA	PB	PC	PD
1	Güven oluşturma		√		
2	Öğrenciyi çalışkan olmaya teşvik etmek	√	√	√	
3	Öğrencileri birbirlerine yardım etmesini teşvik etmek	√			
4	Öğrencileri daha disiplinli olmaya teşvik etmek			√	
5	Öğrenciler arasında işbirliğini arttırmak		√		
6	Öğrencileri daha aktif hale getirmek				√
7	İyi hazırlanmaları için öğrencileri motive etmek			√	
8	Öğrenciler arasında iyi ilişkiyi teşvik etmek	√			

Dört katılımcının “Pedagojik liderlik öğrenciler için öğrenmeyi nasıl destekliyor?” sorusuna verilen yanıtlardan kodlanan sekiz tema ortaya çıkmıştır. Özellikle 3 katılımcı, öğrencilerin daha çalışkan olmalarını teşvik etmek, öğrencileri birbirlerine yardım etmeye teşvik etmek ve öğrenciler arasında iyi ilişkiyi teşvik etmek gibi konulara değinmişlerdir. PA bu konuda şunlar söylemiştir: “Peki, öğrenciler için, pedagojik liderlik, akademik çalışmalarda birbirlerine yardım ederek ve teşvik ederek öğrenciler ve öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiyi teşvik ederim. Özellikle, okulda ve evde birlikte çalışmak için ebeveynleri ve öğretmenleri işbirliği içinde çalışmak üzere koordine ederek öğrencileri daha çalışkan kılardım”. Farklı olarak, PA gibi PB, öğrencileri çalışkan olmaya teşvik etmenin yanı sıra, güven oluşturmak ve öğrenci işbirliğini arttırmak konusunda iki tema daha ekledi: “Evet, pedagojik liderliği kullandığımda. Öğrenci bilgimin daha açık olduğunu ve öğretmenler onlara derslerden veya herhangi bir şeyden bahsettiklerinde, eskisinden daha cesur olduklarından kendilerine daha fazla güvendiklerini buldum. Dahası, daha çalışkan ve işbirlikçi olurlar. Ne zaman öğretmenler onlara ev ödevleri verirse, çoğu tamamlandı. Bazı egzersizler yapamazlarsa, buluşmanın yolunu bulmak için buluşurlar ve tartışırlar.”

PD, öğrencilerin çalışkan olmalarını arttırmanın yanı sıra, PC daha fazla iki değişken daha ekledi; öğrencileri daha disiplinli olmaya teşvik etmek ve iyi hazırlanmaları için öğrencileri

motive etmek: “Pedagojik liderliği kullanmak, öğrencilerimizi daha çalışkan, iyi hazırlanmış ve daha disiplinli hale getiriyor.” Yukarıdaki üç bilgiden çok farklı olmayan bir şekilde , PD, öğrencileri daha aktif hale getirmek temasından bahsetti: “Pedagojik liderlik, okulumuzun iyi bir öğrenim sonucu elde etmesine yardımcı olur çünkü öğrenciler daha önce olduğundan daha aktifler.”

#### 4.1.8. Pedagojik Liderliğin En Başarılı Şekilde Uygulanan Boyutları

Tablo 4.8’de okul müdürlerinin pedagojik liderliğin en başarılı şekilde uygulanan boyutlarına ilişkin görüşlerine dayalı araştırma bulgularını özetlemektedir

Tablo 4.8. Pedagojik Liderliğin En Başarılı Şekilde Uygulanan Boyutları

No	Pedagojik Liderliğin En Başarılı Şekilde Uygulanan Boyutları	PA	PB	PC	PD
1	Akademik sermaye	√			√
2	Akademik ve Sosyal Sermaye			√	
3	Akademik ve Entelektüel Sermaye		√		

Sonuçlar, tüm katılımcıların pedagojik liderliği kullanma konusunda farklı başarılı deneyimlere sahip olduğunu göstermiştir. PA’nın dediği gibi “benim için akademik sermaye çünkü benim işim bu.” PB’nin dediği gibi, “dört sermaye arasında, akademik sermaye ve entelektüel sermaye en başarılı şekilde uygulanmaktadır, çünkü bu konuda eğitildim ve bu benim günlük işim.” PC de bu konuda şunları söyledi “sosyal sermaye ve akademisyenler benim için daha başarılı bir şekilde uygulanmaktadır, çünkü okulumuzdaki ve toplumumuzdaki insanlar arkadaş canlısıdır ve onlar ve okul personelim her zaman birbirlerine yardım ederler. Dahası, akademik sermaye de oldukça başarılı bir şekilde kullanılıyor, çünkü bu benim mesleğim ve benim 33 yıllık tecrübem var.” Kısa ve yalın bir şekilde PD de bu konuda şunları söyledi, “benim için sosyal sermaye okulumuzda en başarılı şekilde uygulandı çünkü paydaşlar aktif.”

#### 4.1.9. Pedagojik Liderliği Uygulamada Müdürün Karşılaştığı Zorluklar

Tablo 4.9’de okul müdürünün pedagojik liderlik uygulamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin araştırma bulgularını özetlemektedir.

Tablo 4.9. Müdürlerin Karşılaştığı Zorluklar

No	Müdürler Tarafından Karşılaşılan Zorluklar	PA	PB	PC	PD
1	Öğrencilerin evini değiştirme				√
2	Aile ekonomisi				√
3	Evden okula uzaklık				√
4	Bebek bekleyen kadın öğretmenlerin yerine öğretmen bulmak				√
5	Bütçe eksikliği		√		√
6	BİT bilgisi eksikliği (çok modern)	√	√		
7	Maddi kaynak eksikliği		√		
8	Ebeveyn katılımı eksikliği		√	√	
9	Fiziki çevre				√
10	Güç rekabeti			√	
11	Öğretmenler öğrencilerden korkuyor		√		

Sonuçlar, BIT beceri eksikliğinin PA tarafından karşılaşılan bir zorluk olduğunu ortaya koydu. “Birçok idari eser veya bilgi, bilgisayar kullanılarak yürütülen sosyal medya tarafından gönderiliyor. Eski bir nesil olarak benim için zor, çünkü bilgi teknolojisi takip edilemeyecek kadar modern. ”PA'ya benzer olarak, PB de BİT zorluğu ve diğer konularla karşı karşıya kalmıştır ve bu konuda şunları söylemiştir, “Maddi kaynak eksikliği, fon eksikliği, yeni teknolojiye uyumsuzluk gibi birçok sorun nedeniyle pedagojik liderliği uygulamada bazı zorluklar yaşadım. Öte yandan, bazı öğretmenler öğrencileri suçlayamaz çünkü veliler tarafından şikayet edilmekten korkuyorlar. Özellikle, ebeveynlerin katılımı hala sınırlı çünkü işleriyle meşguller.” ”PC, önceki iki katılımcıya ek olarak, “Okulumda liderlik etmede iki temel zorluğum var: güç rekabeti ve ebeveyn katılımı eksikliği. Bazı öğretmenler de müdür olmak ister. Bu yüzden beni lider olarak kabul etmiyorlar ve bazı öğrencilerin aileleri çocuklarının eğitimi görmezden geliyorlar. Onları tanıştığымda, meşgul olduklarını söylediler. ” PD ise şunları söyledi:

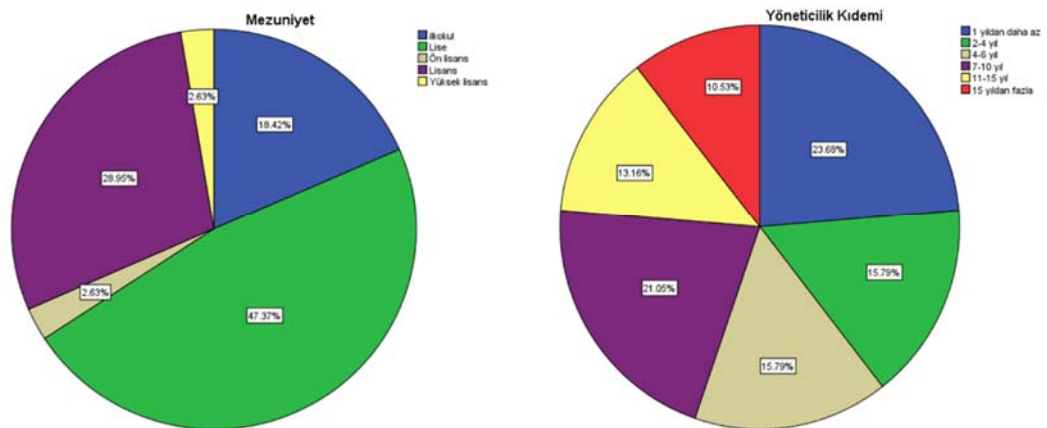
*Okulumda bazı sorunlarla karşılaştım. Bazı öğrencilerin ebeveynleri yeni bir iş bulmak için evlerini bir yerden başka bir yere değiştiriyorlar ve bazı ebeveynler yoksul, bu yüzden çocuklarından ders çalışmayı bırakmalarını istiyor ve para kazanmalarına yardımcı oluyorlar. Öte yandan, yağışlı mevsimde, öğrenciler okula gelmek istemiyorlar çünkü bazı yerler su dolu ve topraklar çok kirlidir. Başka bir zorluk da, kadın öğretmenler öğretmenler, bebek beklediğinde o öğretmenlerin yerine koyacak öğretmen bulmaktır ve öğrencilerin evi okuldan uzaktadır. Son sorun, yeni malzemeler almam ya da okul binalarını tamir etmem için beni zorlaştıran finansal kaynakların yetersizliği.*

## 4.2. Aşama II: Nicel Verilerin Sonuçları

Aşağıdaki her katılımcının demografik bilgileri ve okul müdürlerinin sosyal sermaye, akademik sermaye, entelektüel sermaye ve karşılaştığı zorlukların yanı sıra sosyal sermaye, akademik sermaye, entelektüel sermaye ve profesyonel sermaye oluşturmak için benimsemiş oldukları pedagojik liderlikte başarılı bir şekilde uyguladıkları stratejilerden oluşan nicel verilerin bulguları sunulmaktadır. Anket, araştırma sonuçlarını daha genelleştirilebilir hale getirmek amacıyla yukarıdaki dört boyutta uygulanan anketlerden elde edilen araştırma bulguları üzerine tasarlanmıştır. Bu oluşturulan anket 5’li likert tip ölçeğe göre değerlendirilmiştir: 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum

### 4.2.1. Demografik Bilgiler

Anketin birinci bölümünde, katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır: Cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdür olmadan önce öğretmen olarak kıdemleri, müdür olarak kıdemleri, liderliklerindeki okuldaki öğretmen ve öğrencilerin sayısı. Bununla birlikte, aşağıdaki pasta grafikleri, katılımcıların mezuniyet durumlarını ve yöneticilik kıdemlerini tanımlamaktadır, çünkü bu iki değişken pedagojik liderliği uygulama şeklini etkileyen etkili niteliklerdir.



Şekil 4.1. Demografik Bilgiler

Pasta grafikler, ilkokul müdürlerinin% 18.42'sinin ilkokul seviyesini tamamladığını göstermektedir. Teknik olarak, sadece ilkokul derecesine sahip olmak ve ilke olarak çalışmak yeterli değildir, ancak Kamboçya tarihinin 1975'ten 1979'a kadar soykırım felaketi de dahil olmak üzere yaklaşık 30 yıl boyunca bir iç savaş denizinde yüzmüştür. ve bu süreçte öğretmen ve aydınların birçoğu öldürülmüştür. Böylece, savaştan sonra, hükümet, eğitimi hiçbir şeyden geride bırakmamaya çalıştı. Öğretmen, öğretmen eksikliği nedeniyle, “*en bilgili olanı daha bilgili olana öğretir ve daha bilgili olan daha az olana öğretir*” sloganını benimsemiştir. Sonuç olarak katılımcıların ,% 47,37'si liseyi mezunuyken % 2,63'ü orta okul, % 28,95'i lisans mezunudur, yüksek lisans mezunu olan ilkokul müdürlerinin sayısı sadece % 2.63 dır.

Kıdem bakımından, katılımcıların % 23,68 oranında okul liderliği deneyimi bir yıldan azdır. % 15,79'u 2 ila 4 yıl,% 15,79'u 4 ila 6 yıl deneyime sahiptir ve katılımcıların% 21,05'i 7 ila 10 yıl arasında müdür olarak çalışmaktadır. % 13,16'sı 11 ila 15 yıllık bir deneyime sahipken, okul müdürü olarak en uzun deneyimler 15 yıldan fazla çalışanların sadece % 10,53'üdür.

#### **4.2.2. Sosyal Sermaye**

Aşağıdaki Tablo 4.10.'daki sonuçlar, “Müdürlerin sosyal sermaye oluşturma düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt olarak 38 okul müdürünün doldurduğu anketlerden elde edildi. Anket okuldaki meslektaşlar ile okullar ve toplum arasındaki iyi ilişkiyi geliştirmek, okulda ve toplumla güven geliştirmek, ebeveynlerin eğitim sürecine katılmaları ve müdürlerin sosyal sermaye oluşturma beklentilerini kapsayan 24 maddeden oluşmuştur.

Bulgular 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li likert ölçeğine göre ve 38 katılımcının %'lik katılma oranlarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 4.10. Sosyal Sermaye Oluşturma

No	Sosyal Sermaye Oluşturma	1	2	3	4	5
1	Okulumda güven oluşturmak için tüm meslektaşlarımla iyi ilişkiler kurmalıyım.				73.7	26.3
2	Okulumda güven oluşturmak için tüm meslektaşlarımla birliği sağlamaya çalışıyorum.				73.7	26.3
3	Okulumda güven oluşturmak için birbirimize yardım etmeliyiz.				73.7	26.3
4	Okulumda güven oluşturmak için birbirlerine karşı dürüst olmaya çalışıyorum.				73.7	26.3
5	Okulum ve toplumum arasında güven oluşturmak için, toplumla iyi ilişkiler kurmalıyım.				78.9	21.1
6	Okulum ve toplumum arasında güven oluşturmak için topluluğa karşı dürüst olmam gerekir.				78.9	21.1
7	Okulum ve toplumum arasında güven oluşturmak için toplulukla bilgi alışverişinde bulunmalıyım.				81.6	18.4
8	Topluluğunuzdaki polis, yerel makamlar, öğretmenler ve doktorlar gibi farklı insanlara tamamen güveniyorum.	2.6	2.6		76.3	18.4
9	Geçtiğimiz 12 ayda, topluluğa törenler, düğün, seçim, inşaat yolları gibi birçok etkinliğe katılıyorum.				86.8	13.2
10	Okulum MoEYS'ten ek fon aldı.				73.7	26.3
11	Okulum STK'lardan ve toplumdan fon almıştır.		5.3	7.9	63.2	23.7
12	Okulumda iyi ilişkiler kurmak için birbirimize karşı dürüst olmamız gerekir.				81.6	18.4
13	Okulumda iyi ilişkiler kurmak için birbirimizle bilgi alışverişinde bulunuyoruz.				81.6	18.4
14	Okulumda iyi ilişkiler kurmak için toplantıları ve tartışmaları arttırıyoruz.				78.9	21.1
15	Okulumda iyi ilişkiler kurmak için okulumuzda eşitliği teşvik ediyoruz.				78.9	21.1
16	Okul ve toplum arasında iyi bir ilişki kurmak için birbirimizle bilgi alışverişinde bulunuyoruz.				81.6	18.4
17	Okul ve toplum arasında iyi bir ilişki kurmak için toplulukla sık sık görüşüyoruz.				76.3	23.7
18	Okul ve toplum arasında iyi bir ilişki kurmak için, deneyim alışverişinde bulunmak için fırsatlar yaratırız.		5.3	2.6	68.4	23.7
19	Ebeveynlerin, evde öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmalarını sağlamak için her ay kaydedilmiş kitap gönderiyoruz				65.8	34.2
20	Ebeveynlerin, öğrencilerin evde öğrenmelerine yardımcı olmalarını sağlamak için, çocuklarına evde "Gündüz yetmiyor, geceleri ekliyoruz" sloganını ekleyerek daha fazla öğrenmeye teşvik etmelerini söylüyorum:				73.7	26.3
21	Ebeveynlerin okul etkinliklerine katılmasını sağlamak için her yıl katılacakları veli toplantı programı hazırlamaktayım				71.1	28.9
22	Ebeveynlerin okulda öğrencinin öğrenmesine katılmalarını sağlamak için, öğrenciyi problem yaşadığında çözüm bulmak için okulda konuşmaya davet ediyorum.			2.6	81.6	15.8
23	Okuldaki / okul ve toplum arasındaki iyi ilişkinin okulum için daha fazla gelişme getirmesini bekliyorum.				68.4	31.6
24	Okuldaki / okul ve toplum arasındaki iyi ilişkinin okulum için daha fazla gelişme getirmesini beklemiyorum.	68.4	31.6			

Sonuçlar, “Okulumda güven oluşturmak için tüm meslektaşarımla iyi ilişki kurmalıyım” maddesinin çok olumlu değeriendirildiğini gösterdi. Katılımcıların% 73,7'si katılıyorum,% 26,3'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde işaretlemişlerdir.. İlk maddeye aynı derecede, ikincisinde de “Okulumda güven oluşturmak için, tüm meslektaşarımla birliği sağlamaya çalışıyorum” katılımcıların % 73,7'si katılıyorum,% 26,3'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde işaretlemişlerdir. Dikkat çekici bir şekilde, üçüncü ve dördüncü maddeler önceki iki ile aynı derecede bildirildi. Beşinci ve altıncı maddeler “Okulumla topluluğum arasında güven inşa etmek, toplumla iyi ilişki kurmalıyım” ve “Okulum ve toplumum arasında güven oluşturmak için, toplumla iyi ilişkiler kurmalıyım.” maddesinde % 78,9 katılıyorum ve % 21,1 kesinlikle katılıyorum. Ek olarak, “Okulumla toplumum arasında güven oluşturmak için toplulukla bilgi alışverişinde bulunmalıyım” yedinci maddesine göre % 81,6 katılıyorum ve % 18,4'üne kesinlikle katılıyorum. “Topluluğunuzdaki polis, yerel makamlar, öğretmenler ve doktorlar gibi farklı insanlara tamamen güveniyorum.” maddesinde ”% 76,3 katılıyorum,% 18,4'ü kesinlikle katılıyorum, katılmıyorum % 2,6 ve % 2,6'sı kesinlikle katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. “Son 12 ayda, topluluğa törenler, düğün, seçim, yol yapımları gibi birçok faaliyete katılıyorum” maddesi % 86,8 katılıyorum ve % 13,2 kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildirildi. Öte yandan “Okulum MoEYS'ten ek fon almıştır”, katılımcıların % 73,7'si katılıyorum ve % 26,3'ü kesinlikle katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. On birinci madde için, “Okulum STK'lardan ve toplumdan fon almıştır”, ankete katılanların % 62,3'ü katılıyorum ve % 23,7'si kesinlikle katılıyorum , % 7,9'u “kararsızım” ve% 5,3'ü katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Okulumda iyi ilişkiler kurmak için birbirimizle bilgi alışverişinde bulunmaktayız” maddesinde katılımcıların % 81,6'sı katıldığını, 18,4'ü de kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların % 81,6'sı “Okulumda iyi bir ilişki kurmak için birbirimize karşı dürüst olmalıyız” maddesi ve “Okulumda iyi ilişkiler kurmak için birbirimizle bilgi alışverişinde bulunuyoruz.” maddelerinde katılıyorum ve 18.4'ü kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde katılımcılar, “Okulumda iyi ilişkiler kurmak için toplantıları ve tartışmaları arttırıyoruz.” ve “Okulumda iyi bir ilişki kurmak için okulumuzda eşitliği teşvik ediyoruz” da katılıyorum % 78.9 ve % 21.1 kesinlikle şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Okul ve toplum arasında iyi bir ilişki kurmak için birbirimizle bilgi alışverişinde bulunuyoruz ” maddesinde katılımcılar katılıyorum % 81,6, kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Okul ve toplum arasında iyi bir ilişki kurmak için, toplumla sık sık görüşüyoruz” maddesinde % 76,3 katılıyorum, % 23,7 kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildirilirken, on sekizinci maddede “Okul ve toplum arasında iyi bir ilişki kurmak için, deneyim

alışverişinde bulunmak için fırsatlar yaratırız.”,% 2.6'sı kararsızım %68.4 katılıyorum, ,% 23.7'si kesinlikle katılıyorum, % 5.3'ü katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan, “Ebeveynlerin, evde öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmalarını sağlamak için her ay kaydedilmiş kitap gönderiyoruz” maddesinde % 65,8 katılıyorum % 34,2 kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildirilmiştir. Yirminci madde ise “Ebeveynlerin, öğrencilerin evde öğrenmelerine yardımcı olmalarını sağlamak için, çocuklarına evde “Gündüz yetmiyor, geceleri ekliyoruz” sloganını ekleyerek daha fazla öğrenmeye teşvik etmelerini söylüyorum.” % 73.7 katılıyorum, 26.3 kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildirilmiştir. “Ebeveynlerin okul etkinliklerine katılmasını sağlamak için her yıl katılacakları veli toplantı programı hazırlamaktayım” maddesinde % 71,1 katılıyorum % 28,9 kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildirilmiştir. “Ebeveynlerin okulda öğrencinin öğrenmesine katılmalarını sağlamak için, öğrenciyi problem yaşadığında çözüm bulmak için okulda konuşmaya davet ediyorum.” Maddesinde % 81.6 katılıyorum, %15.8 kesinlikle katılıyorum, %2.6 kararsızım şeklinde görüş bildirilmiştir. Dikkat çekici bir şekilde, yirmi üçüncü (% 68.4 katılıyorum ve% 31.6 kesinlikle katılıyorum) ve yirmi dördüncü (% 68.4 kesinlikle katılmıyorum ve % 31.6 6 kesinlikle katılıyorum) maddeler diğer sonuçlarla çelişmektedir. Bu nedenle, sosyal sermaye oluşturma anketindeki maddelerin çoğunun, olumsuz tutumla işaretlenmiş birkaç tanesi dışında madde 8, 11, 18, oldukça olumlu değerlendirildiği sonucuna varabiliriz. Dikkat çekici bir şekilde madde 24de, oldukça olumsuz görüş bildirilmiştir.

#### 4.2.3. Akademik Sermaye

Aşağıdaki Tablo 4.11, “Müdürlerin akademik sermaye oluşturma düzeyleri nedir?” araştırma sorusuna yanıt olarak anketten elde edilen nicel bulgulardır. Bulgular 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum şeklinde 5’li likert ölçeğine göre ve 38 katılımcının %’lik katılma oranlarına göre değerlendirilmiştir.



Tablo 4.11. Akademik Sermaye Oluşturma

No	Akademik Sermaye Oluşturma	1	2	3	4	5
25	Okulumdaki öğretmenler her gün öğrencilere ev ödevi veriyor.				78.9	21.1
26	Neredeyse tüm öğrencilerim ödevlerini tamamlayarak okula geliyor.				78.9	18.4
27	Öğrencilerimin çoğu okula iyi hazırlıklarla geliyor (üniformalar, evde okuma, çalışma materyalleri, dakiklik).		2.6		78.9	18.4
28	Öğrencimi çalışkan yapmak için iyi bir öğrenciyi örnek alıyorum ve diğerlerine taklit etmelerini söylüyorum.		2.6		65.8	31.6
29	Öğrencilerimin çalışkan olmalarını sağlamak için, en yüksek puan alanlara, ödüller vererek onları motive ediyorum.				71.1	28.9
30	Zayıf öğrencilere yardım etmek için ek öğretim amacıyla özel bir sınıf oluşturuyorum.		5.6		81.6	13.2
31	Zayıf öğrencilere yardım etmek için, zayıf öğrencileri sıra dışı öğrencilerle birlikte oturacak şekilde düzenlerim.		2.6		78.9	18.4
32	Zayıf öğrencilere yardım etmek için onlarla iyi ilişkiler kurmaktayım.				76.3	23.7
33	Zayıf öğrencilere yardım etmek için, bir öğrenci kulübü ve öğrenci konseyi oluşturduğum, böylece iyi öğrenciler zayıf öğrencilere farklı yollardan yardım edebilecekler.				84.2	15.8
34	Okulumdaki müfredat kabul edilebilir.		5.3		84.2	10.5
35	Okulumdaki müfredatın çok ucu açık ve öğrencilerin yetişmesi zor.	13.2	50	7.9	26.3	2.6
36	Okulumdaki dersin çoğu öğrencinin gerçek hayatına bağlanıyor.	2.6	5.3		78.9	13.2
37	Öğretmenlere öğrencilerle eğitim amaçlı oyun oluşturma ve oyun oynamalarını tavsiye etmekteyim.	5.3	18.4		55.3	21.1

Tablo 4.11'dan çıkan sonuç, 29. maddesi, “Öğrencilerimin çalışkan olmalarını sağlamak için, en yüksek puan alanlara, ödüller vererek onları motive ediyorum.” % 71,1 ile katılıyorum ve % 28,9 ile kesinlikle katılıyorum ile en olumlu madde olmuştur. En yüksek ikinci olumlu madde 32. Maddedeir; “Zayıf öğrencilere yardım etmek için onlarla iyi ilişkiler kurmaktayım”, % 76,3 katılıyorum ve % 23,7 kesinlikle katılıyorum. Ayrıca, madde 25 “Okulumdaki öğretmenler her gün öğrencilere ev ödevi veriyor” ve madde 33’de “Zayıf öğrencilere yardım etmek için, bir öğrenci kulübü ve öğrenci konseyi oluşturduğum, böylece iyi öğrenciler zayıf öğrencilere farklı yollardan yardım edebilecekler.” % 84, katılıyorum 15,8 kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildirilmiştir. Dikkat çekici bir şekilde, madde 26 ve 27 eşit olarak derecelendirildi, % 78,9'u katılıyorum, % 18,4'ü kesinlikle katılıyorum ve %2,6 kararsızım.

Yukarıdaki olumlu tutumun aksine, madde 35, “Okulumdaki müfredatın çok ucu açık ve öğrencilerin yetişmesi zor.” akademik sermaye oluşturma tablosundaki ifadeler arasında en

olumsuz olarak değerlendirildi. En düşük puan alan maddeler 37, “Öğretmenlere öğrencilerle eğitim amaçlı oyun oluşturma ve oyun oynamalarını tavsiye etmekteyim.” ve 36 “Okulumdaki derslerin çoğu öğrencinin gerçek hayatına bağlıdır. ” Madde 30 “Zayıf öğrencilere yardım etmek için ek öğretim amacıyla özel bir sınıf oluşturun” da yüksek puan alan üçüncü maddeydi. 26, 27, 28, 30 ve 31 numaralı maddeler bir şekilde olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, bazı maddelere rağmen, tutumlar olumsuz ve olumsuz karışıktı, fakat genel bulgular oldukça olumluydu.

#### 4.2.4. Entelektüel Sermaye

Aşağıdaki tablo 4.12. “Müdürlerin entelektüel sermaye oluşturma düzeyleri nedir?” araştırma sorusuna yanıt olarak yapılan anketin sonuçlarını özetlemektedir. Tablo 4.10 ve 4.11 ile aynı şekilde, on iki maddeden oluşan görüşme bulgularına göre tasarlanmıştır. Bulgular 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum şeklinde 5’li likert ölçeğine göre ve 38 katılımcının %’lik katılma oranlarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 4.12. Entelektüel Sermaye Oluşturma

No	Entelektüel Sermaye Oluşturma	1	2	3	4	5	
38	Teknik toplantıda edindiğim deneyimlerimin yanısıra bilgilerimi her zaman öğretmenlerimle paylaşıyorum.	2.6	2.6		65.8	28.9	
39	Deneyimlerimin yanısıra bilgilerimi drama sınıflarında her zaman öğretmenlerimle paylaşıyorum.		2.6	2.6	78.9	15.8	
40	Öğretmenler her hafta deneyimlerini ve sorunlarını her zaman birbirleriyle paylaşırlar.			2.6	78.9	18.4	
41	Okulumdaki öğretmenler, öğrencinin problemleriyle başa çıkmada çözüm bulmak için meslektaşları ile her zaman görüşürler.		2.6		84.2	13.2	
42	Okulumdaki öğretmenler okul kararlarının çoğunda her zaman benimle birlikte çalışıyorlar.			13.2	71.1	15.8	
43	Öğretmenler hiçbir zaman müfredat tasarlamada yer almamışlardır, çünkü bu MoEYS'nin görevidir.	5.3	39.4		47.4	7.9	
44	Okulumdaki öğretmenler her zaman bütçe planlamasına katılıyor.		2.6		65.8	31.6	
45	Öğretmenlerin özgürce iletişim kurabilecekleri açık bir ortam oluşturmak için, endişelenmeden birbirleriyle özgürce konuşmalarını söylerim.		7.9	2.6	65.8	23.7	
46	Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini daha da geliştirmek için her zaman görüş ve önerilerini ifade eder.		2.6		76.3	2.1	
47	Öğretmenler okul meselesini asla eleştirmemişlerdir.			21.1	5.3	65.8	7.9

Yukarıdaki Tablo 4.12’de, 40. Madde “Öğretmenler her hafta deneyimlerini ve sorunlarını her zaman birbirleriyle paylaşırlar.” Katılıyorum % 78.9, kesinlikle katılıyorum %

18.4 ile en yüksek puanı aldı ve “41. “Okulumdaki öğretmenler, öğrencinin problemleriyle başa çıkmakda çözüm bulmak için meslektaşları ile her zaman görüşürler.” dördüncü olarak en yüksek puan aldı: % 84.2 katılıyorum ,% 13.2 kesinlikle katılıyorum ve 2.6 katılmıyorum.. Ek olarak, 38 ve 39 no'lu maddeler de olumlu olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan, madde 38'e dayanarak, müdürlerin büyük çoğunluğunun, özellikle% 65.8'inin katılıyorum ,% 28.9'unun kesinlikle katılıyorum , % 2.6 kararsızım ve 2.6'sının kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemelerini dikkate alarak teknik toplantıda bilgilerini ve deneyimlerini önemli ölçüde personeli ile paylaştığını söyleyebiliriz. Bu, müdürlerin meslektaşları arasında deneyimlerini ve problemlerini dikkatle paylaşımlarını teşvik eder ve öğretmenleri diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaya ve öğrencilerin öğrenmelerinin yararı için birbirlerine yardım etmeye teşvik eder. İkinci en yüksek katılım oranı olan, “Okulumdaki öğretmenler her zaman bütçe planlamasına katılır” 44 maddeydi: % 65,8 katılıyorum, % 31,6 kesinlikle katılıyorum 'sı kesinlikle üzerinde anlaşılabilir ve % 2,6 kararsızım. Ek olarak, “Okulumdaki öğretmenler okul karar vermelerinin çoğunda benimle her zaman bana katılıyor” 42. maddesi de yüksek puan aldı (% 71,1 katılıyorum,% 15,8 kesinlikle katılıyorum,% 13,2 kararsızım). Bu, okul müdürlerinin öğretmenleri, okul planlama ve karar alma süreçlerine demokratik olarak katılmalarını sağladığını ortaya koymaktadır.

Öte yandan, 46. madde “Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini daha da geliştirmek için her zaman görüş ve önerilerini ifade eder.” % 76.3 katılıyorum, % 21.1, kesinlikle katılıyorum % 2.6 kararsızım ve diğer taraftan madde 45 “Öğretmenlerin özgürce iletişim kurabilecekleri açık bir ortam oluşturmak için, endişelenmeden birbirleriyle özgürce konuşmalarını söylerim.”,% 65.8 katılıyorum, % 23.7 kesinlikle katılıyorum, % 2.6 kararsızım ve % 7.9 katılmıyorum şeklinde dercelendirilmiştir. Bu, müdürlerin öğretmenlerin özgürlüğünü sağladığını ve desteklediğini göstermektedir. Bununla birlikte, madde 43 “Öğretmenler, müfredat tasarlama hiçbir zaman yer almadılar çünkü MoEYS 'nin görevidir”,% 47.4 katılıyorum, % 7.9 kesinlikle katılıyorum,% 39.4 katılmıyorum ve% 5.3 kesinlikle katılmıyorum. Bu, öğretmenlerin müfredat geliştirmeyi öngörmedikleri anlamına geliyor çünkü bu MEBS'nin yükümlülüğüdür.

#### **4.2.5. Profesyonel Sermaye**

Tablo 4.13'de “Müdürlerin profesyonel sermaye oluşturma düzeyleri nedir?” araştırma sorusuna göre oluşan anketin sonuçları verilmektedir. Bulgular 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li likert ölçeğine göre ve 38 katılımcının %'lik katılma oranlarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 4.13. Profesyonel Sermaye Oluşturma

No	Profesyonel Sermaye Oluşturma	1	2	3	4	5
48	Okulumdaki öğretmenler, profesyonel bir öğretmen olmadan önce 2 yıl boyunca pedagojik beceri eğitimi almışlardır.			2.6	71.1	26.3
49	Okulumdaki öğretmenlere MoEYS tarafından yılda en az bir kez resmi hizmet içi eğitim verildi.		31.6	10.5	42.1	15.8
50	Okulumdaki öğretmenler STK'lardan gayri resmi hizmet içi eğitim almadılar.	2.6	42.1	10.5	34.2	10.5
51	Okulumdaki öğretmenler yabancı elçilikten gayri resmi hizmet içi eğitim almadılar.	2.6	42.1	10.5	34.2	10.5
52	Okulumdaki öğretmenlerin öğretme stratejileri kanıta dayalıdır.	2.6	13.2	5.3	57.9	21.1
53	Okulumdaki öğretmenler, sınıflarında pedagojik (öğretme stratejileri) karar vermede tamamen özerktir.				78.9	21.11
54	Yıllık sınav kağıdını tasarlamak için okulumdaki öğretmenler her zaman diğer okullardan diğer öğretmenlerle tartışır ve sonra birlikte oluştururlar.		7.9		73.7	18.4
55	Öğretmenleri, diğer okullardan diğer öğretmenlerle beceri alışverişinde bulunmaya teşvik ediyorum.	2.6	2.6		71.1	23.7

Tablo 4.13.'deki sonuçlara göre, madde 48 “Okulumdaki öğretmenler, profesyonel bir öğretmen olmadan önce 2 yıl boyunca pedagojik beceri eğitimi almışlardır.” 2.6% karasızım, %%71.1 katılıyorum, 26.3 kesinlikle katılıyorum şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonucu destekleyici madde 49’a “Okulumdaki öğretmenlere MoEYS tarafından yılda en az bir kez resmi hizmet içi eğitim verildi.” göre, öğretmenlerin çoğunluğu MoEYS'den resmi hizmet içi eğitim aldıklarını söyleyebiliriz, çünkü katılımcıların yalnızca % 31,6'sı bu konuda katılmıyorum şikkını işaretlemişlerdir. Bununla birlikte, STK'lar ve yabancı büyükelçilikler için gayri resmi hizmet içi eğitim programı alan öğretmenler madde 48 ve 49'a göre daha azdır. Öte yandan madde 52, öğretmenlerin öğretimlerinde yüksek oranda kanıta dayalı stratejiler sergilemede zorladığını ortaya koymaktadır: Bu,% 57,9 katılıyorum ,% 21,1, kesinlikle katılıyorum,% 5,3, karasızım ,% 13,2 katılmıyorum ,% 13,2, ve % 2,6 kesinlikle katılmıyorum.. Daha da önemlisi, madde 53’den de anlaşılacağı üzere tüm müdürler öğretim stratejisinr karar vermede öğretimde öğretmenlere tam özerklik sağlamıştır. Madde 54’de için, okul müdürlerinin çoğunluğunun öğretmenlerden farklı okullardan diğer öğretmenlerle birlikte sınav kâğıdı hazırlamalarını istediklerini göstermektedir. Ayrıca, madde 55’deki katılım oranlarına baktığımızda, müdürlerin Öğretmenleri, diğer okullardan diğer öğretmenlerle beceri alışverişinde diğer öğretmenlerle görüşmelerini önerdiğini ortaya koymaktadır: % 2.6 kesinlikle katılmıyorum, % 2.6 katılmıyorum, %71.1 katılıyorum, % 23.7 kesinlikle katılıyorum.

#### 4.2.6. Pedagojik Liderliği Uygulamadaki Zorluklar

Aşağıdaki tablo 4.14. pedagojik liderlik uygulamalarında okul m¼d¼rlerinin g¼nl¼k yaşamda karşılaştıkları zorlukların d¼zeyini g¼stermektedir. Bulgular 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum şeklinde 5’li likert ¼lçeđine g¼re ve 38 katılımcının %’lik katılma oranlarına g¼re değerlendirilmiştir.

Tablo 4.14. Liderliği Uygulamadaki Zorluklar

No	Pedagojik Liderliği Uygulamadaki Zorluklar	1	2	3	4	5
56	BİT’i idari işlerde kullanamıyorum.		28.9		55.3	15.4
57	BİT’i iletişimde kullanamıyorum.		28.9		55.3	15.4
58	Okulumun maddi kaynakları eksik.		36.8	2.6	55.3	5.3
59	Okulumda g¼ç rekabet sorunları var.	7.9	52.6		31.6	7.9
60	Okulumda finansal kaynaklar eksik.		36.8	5.3	50	7.9
61	Okulumda ebeveyn katılımı bulunmuyor.		50		42.1	7.9
62	Okulumdaki ¼đretmenler ¼đrencileri suçlamaktan korkuyor.	2.6	50		42.1	5.3
63	¼đrencilerin aileleri evi değiştirir.		44.7		52.6	2.6
64	¼đrencilerin evleri okuldan çok uzak.		55.3	2.6	42.1	
65	Kadın ¼đretmenler doğum izninde olduklarında yerlerine yedek bir ¼đretmen bulmada zorlanıyorum.		18.4		78.9	2.6
66	Engelli ¼đrenciler de okulum için bir zorluk.	21.1	76.3		2.6	

Yukarıdaki Tablo 4.14, m¼d¼rlerin karşılaştığı b¼y¼k zorluklardan birisinin, “katılımcıların % 78.9’u katılıyorum, % 2.6’sı kesinlikle katılıyorum ve % 18.5 katılmıyorum oranı ile “Kadın ¼đretmenler doğum izninde olduklarında yerlerine yedek bir ¼đretmen bulmada zorlanıyorum.” maddesi olduğunu g¼stermiřtir. İkinci en b¼y¼k sorun, hem iletişim hem de y¼netim konusunda BIT kullanma becerisinin yetersizliği olmuştur. 67 ve 68. maddelerde g¼r¼ld¼đ¼ üzere, eşit olarak % 55.3, katılıyorum % 15.4 kesinlikle katılıyorum % 28.9 kararsızım şeklinde katılımcılar tarafından işaretlenmiştir. Okulların çoğunun karşılaştığı ¼¼nc¼ konu,% 55,3’¼n¼n katıldığı,% 5,3’¼n¼n kesinlikle katıldığı, 2,6’sı kararsız ve 36,8’inin kesinlikle katılmadığı maddi kaynakların eksikliği idi. Diğer ¼nemli bir sorun 63’¼nc¼ maddesiydi: “¼đrencilerin aileleri evi değiştirir.”, % 52 katılıyorum, ,% 2.6 kesinlikle katılıyorum ve % 44.7, katılmıyorum. Ebeveyn katılımı eksikliği (% 42,1 katılıyorum,% 7,9 kesinlikle katılıyorum,% 50 katılmıyorum), ¼đrencilerin evleri okuldan çok uzak olması ( % 42,1 katılıyorum, 2,6 kararsızım, % 55,3 katılmıyorum), g¼ç rekabeti (% 31,6 katılıyorum, % 7.9 kesinlikle katılıyorum,% 52.6 katılmıyorum, ,% 7.9 kesinlikle katılmıyorum). gibi sorunlarda diğer ¼nemli hususlardı. Madde 62 “Okulumdaki ¼đretmenler ¼đrencileri suçlamaktan korkuyor”;% 42,1’i katılıyorum ,% 5,3’¼ kesinlikle katılıyorum,% 50’si katılmıyorum, 2,6’sı

kesinlikle katılmıyorum ve son olarak, tablo sonuçlarındaki en düşük oranlı madde 60 idi, engelli öğrencilerden gelen zorluk,% 2.6'sı katılıyorum, % 76.3'ü katılmıyorum ,% 21'i kesinlikle katılmıyorum şeklinde zorluk derecelerine göre katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

#### 4.2.7. En Başarılı Şekilde Uygulanan Pedagojik Liderlik Boyutları

Aşağıdaki tablo 4.15. 6.”Müdürler pedagojik liderliğin dört bileşeni arasında, sosyal, akademik, entelektüel ve profesyonel sermayeden hangisini en başarılı şekilde uygulamaktadırlar? Sorusuna dayalı katılımcılardan elde edilen bulgular olup, pedagojik liderliğin hangi boyutlarında en başarılı şekilde çalıştığını frekans ve yüzdelere göre ortaya koymaktadır. .

Tablo 4.15. En Başarılı Şekilde Uygulanan Pedagojik Liderlik Boyutları

No	En Başarılı Şekilde Uygulanan Pedagojik Liderlik Boyutları	f	%
67	Sosyal sermaye	4	10.5
68	Akademik sermaye	12	31.6
69	Profesyonel sermaye	19	50
70	Sosyal sermaye ve profesyonel sermaye	1	2.6
71	Sosyal sermaye ve akademik sermaye	2	5.3

Tablo4.15, profesyonel sermayenin, ankete katılanların % 50'siyle en başarılı şekilde uygulandığını, ikincisi sırada ise % 31.6 ile akademik sermaye uygulandığını ortaya koymaktadır. Entelektüel sermaye bahsedilmediği için % 0 , bu nedenle tabloya dahil edilmemiştir. Sosyal sermaye en düşük uygulama oranında çıkmıştır. Belirgin olarak, sosyal ve profesyonel sermaye % 2.6, sosyal ve akademik sermaye ise 5.3 olmuştur.

Sonuçta, sosyal sermaye oluşturmada, tüm müdürler her ay Ebeveynlerin, evde öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmalarını sağlamak için her ay kaydedilmiş kitap göndermediğine dair madde sosyal sermaye sonuçlarındaki değişkenler arasında en yüksek dercede kabul edilmiştir. Benzer şekilde, katılımcının çoğunluğu, sosyal sermayeden beklentinin, ikincien yüksek puan alarak okullarını geliştirmeye önemli ölçüde katkıda bulunduğunu şkesinlikle kabul etti. Akademik sermaye için, öğrencilerimin çalışkan olmalarını sağlamak için, en yüksek puan alanlara, ödülleri vererek onları motive ediyorum şeklindeki madde 29 da en yüksek oranda kabul edilmiştir. İkinci en yüksek puan alan madde ise , tüm müdürlerin, zayıf öğrencilere yardım etmek için onlarla iyi ilişkiler kurduklarını kabul ettikleri madde 32'dir. Entelektüel sermaye açısından, madde 40, en yüksek katılım oranına sahipti ve bu da müdürün öğretmenleri deneyimlerini ve sorunlarını okul müdürleriyle paylaşmaya teşvik

ettiği anlamına gelir. İkincisi, öğretmenlerin her zaman bütçe planlamasına katıldığı 44. maddesidir. Profesyonel sermaye için ise , öğretmenlerin öğretim stratejilerini tasarlama ve uygulamada tamamen özerk olduğu anlamına gelen 53. Maddesi en yüksek puanı almıştır. Öte yandan katılımcıların çoğunluğu öğretmenlerin öğretmen olmadan önce iki yıl pedagojik eğitim aldıklarını kabul etmiştir. Bununla birlikte, BİT becerisinin eksikliği, öğretmen adaylarının bebek doğururken onların yerine başka öğretmenlerin yerini almaları, kaynakların yetersizliği gibi bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Aynı sonuca göre, mesleki ve akademik sermaye en başarı uygulanmakta olanıdır.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

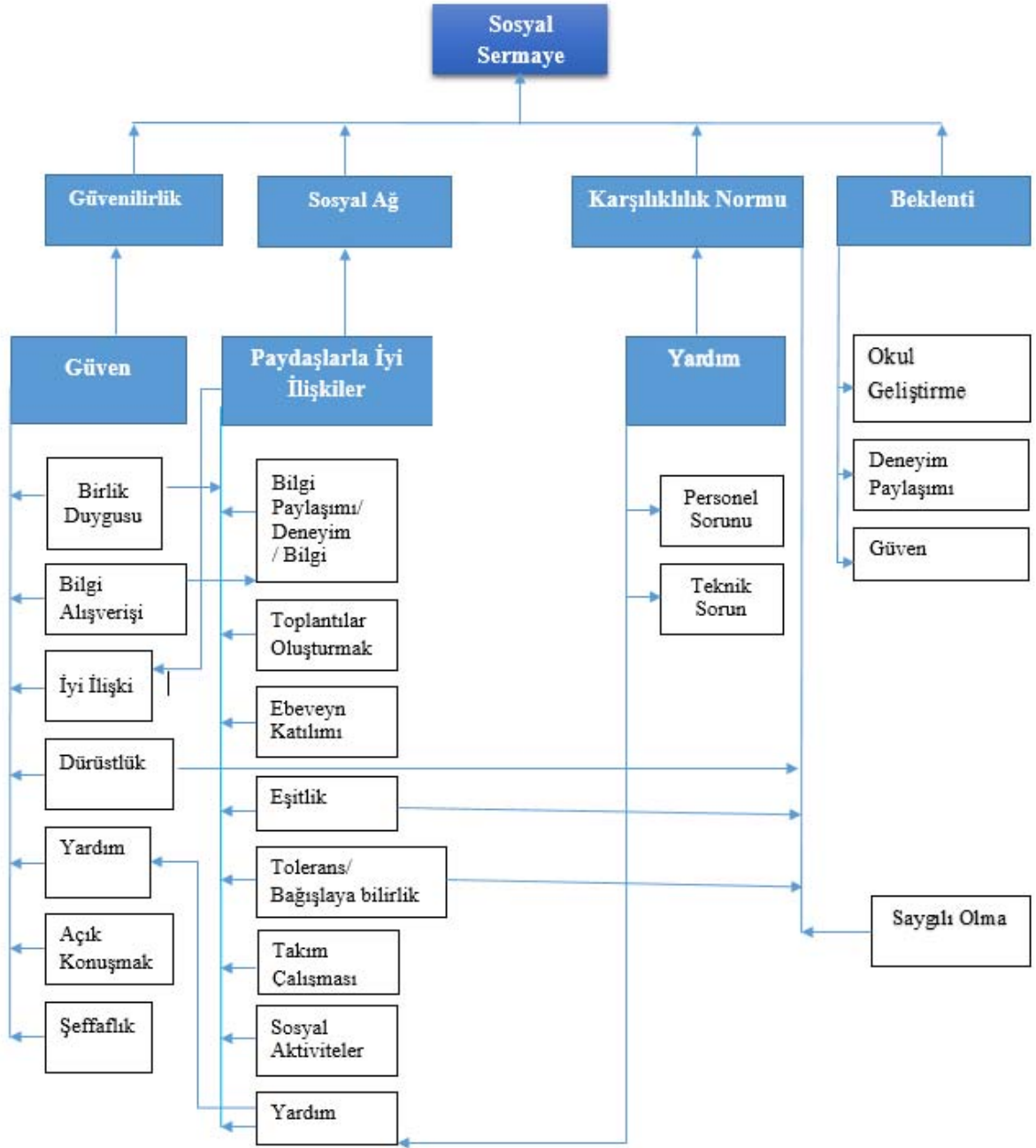
Bu bölümde, hem nitel hem de nicel bulgular tartışılmış ve birlikte sonuçlandırılmıştır. Sosyal, akademik, entelektüel, profesyonel sermaye oluşturma, pedagojik liderlik uygulama problemleri ve müdürün başarılı bir şekilde uyguladığı boyutlar üzerinde ele alınmıştır. Sonuç bölümünde gösterildiği gibi birçok değişken olduğundan, yalnızca araştırmadaki araştırma olgusuna katkıda bulunanlar tartışılmıştır (Günbayi & Sorm, 2018). Tartışma, önceki çalışmaların yanı sıra diğer araştırmacıların kitaplarından, raporlarından, makalelerinden ve online olarak alınmış görüşleri ile karşılaştırılarak yapılmıştır.

#### 5.1. Sosyal Sermayenin Oluşturulması

Putnam (1993) sosyal sermayeyi, karşılıklı yarar için işbirliğini kolaylaştıran ağlar, karşılıklılık normları ve güven biçimleri olarak tanımlar. Üç farklı ilişki katmanı ile açıklanan çoklu bir kavramdır: bireyler, grup veya organizasyon ve toplumsal seviye (Lewis, 2009). Bazı alanyazın iyi ilişki kurmanın çalışmanın daha üretken olmasına yol açan etkili bir yaklaşım olduğunu iddia etmektedir. Hawthorne deneyinde bulunan Elton Mayo (1933) gibi, ekonomik faydalar çalışanların arzu ettiği sebep değildir ve işverenlerin iş verimliliğini artırma konusunda etkili bir motivasyon değil, asıl olan sosyal ilişkidir. Ayrıca Aristoteles'in insan doğası algısına da paralel olarak, insan başkalarıyla arkadaşlık kurmak isteyen sosyal bir hayvandır. Aynı zamanda Forsyth'e (2010) benzer şekilde “ grup (ilişki) hakkında çalışıyoruz, çünkü bir fabrikada üretkenliği, bir toplantı odasında problem çözmeyi veya sınıfta öğrenmeyi geliştirmemize yardımcı oluyor” demiştir. Bu bağlamda, yönetim, öğretim, liderlik stratejileri, kararlar vb. Tarzı daha demokratik hale gelen çalışan coşkusunu, moralini ve memnuniyetini teşvik eder (Thamarasseri, 2016).

Bu kavramın ardından katılımcının okul personeli ile okulları ile diğer okullarla olan ilişkileri ve topluluklarla olan okulları hakkında anketler uygulandı.. Sonuç, bireyler arası ve okulları ve diğer okullar ile toplumla örgütleri arasındaki ilişkinin iyi ve sorunsuz olması ve yüz yüze, telefon ve sosyal medya gibi her türlü iletişim biçiminin erişilebilir ve yaygın olarak kullanılmasıdır.





Şekil 5.1. Sosyal Sermaye Oluşturmak

### 5.1.1. Güvenilirlik

Güven inşa etmek gereklidir, çünkü insanlarla bağlantı kurmamıza ve sevgiye, tavsiyeye, sağlıklı olmamıza yardım için onlara güvenmemize izin verir; Öte yandan, işbirlikçi faaliyetler, anlamlı ilişkiler, bilgi, özerklik, kendine saygı ve genel ahlaki olgunluk için fırsatlar

yaratır (SEP, 2015). Güven, sosyal sermayenin oluşturulması ve sürdürülmesi için temel bir bileşendir. Başarılı bir işbirliğinin ön koşulu ve ürünüdür (Sztompka, 1999) ve sağlıklı ilişki için işbirliğinin sağlayıcısıdır (Putnam, 2000; Axelrod, 1984). Coleman (1988), grubun üyeleri arasında yüksek derecede güvenilirlik olmadan kurumun var olamayacağını savunur. Bu çalışmanın sonuçları, okulların içinde ve dışında güven inşa etme açısından oldukça olumludur. Okul müdürlerinin güven inşa ettiği yedi ana strateji vardır. Öncelikle, yüz yüze konuşmak, telefonda iletişim kurmak, WhatsApp, Facebook, Telegraf vb. Sosyal medyayı kullanmak gibi farklı teknikler kullanarak birbirleriyle iyi ilişkiler kurmak için etkili iletişim kurmaktadırlar. İyi ilişki kurmak ve sürdürmek için etkili iletişim becerisi uygulamak için birbirinizden öğrenme ve anlamada bir anahtar olur ve böylece güven giderek büyür. Özellikle de açıkça konuşabiliyorlarsa bu güven oluşumuna olumlu etki yapar. İkincisi, meslektaşları arasında ve topluma karşı dürüst olurlar ve yalan söylemeyeceklerine söz verirler. Bu bulgular Brewster ve Railsback (2003) 'ın görüşleri ile tutarlıdır; saygın müdürlerin okul, destek personeli, ebeveynler ve öğrencilerle olan tüm etkileşimler için ortamı geliştirme dürüstlüğü göstermesi gerekir. Dahası, müdürler, öğretmenler ve diğer okul personeli ile güvenilir ilişkileri geliştirmek için bir platform oluşturmalıdır.

Üçüncüsü, meslektaşları ve topluluk üyeleri ihtiyaç duydukları zaman birbirlerine yardım ederler; çünkü görüşmelerden ve Likert ölçekli anketden elde edilen sonuçlara dayanarak, katılımcıların tamamının, sosyal sermayenin geliştirilmesinde birbirlerine yardım etmenin önemi hakkında görüşlerini ifade etmişlerdir. BNP (2015), Robinett'in çalışmasında, gerçek ilişkiyi kurmanın ve korumanın anahtarlarından birinin, ilk önce vereceğimiz ve vermeye devam ettiğimiz anlamına gelen geri dönüşlü bir fayda beklemeden yardım edeceğini ve gelecekte size daha fazla güveneceklerini ummanın önemini özetlemektedir. Dördüncü bulgu, genellikle birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmalarıdır. Bu bulgu bilgiyi tartışmanın ve paylaşmanın sosyal riskleri azaltan güven inşa edebileceğini savunan Avenhaus ve Sjöstedt (2009) ile uyumludur. Benzer şekilde bilgi paylaşımı, hizmetin daha verimli hale gelmesini ve şeffaflığın artırılmasını sağlar (Karla ve diğ., 2012). Beşinci olarak, meslektaşları arasında birliği sağlamayı taahhüt edemeleridir. Okul gelişimi için birlik beklentisi, güven korunmasının nedenidir çünkü meslektaşları arasında güven eksikliği iş performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Altıncı olarak, müdürlerin genellikle güven oluşturmak için kullandıkları ilginç bir anahtar terim affetmedir. Affetme, organizasyonun işleyişini olumlu yönde etkiler ve birbiriyle iyi ilişki kurmasını sağlar çünkü güven kazanmanın bir yoludur (Solomon ve Flores, 2001). Yukarıda belirtilen sonuçlara göre, okullar ve toplum arasındaki güven düzeyi oldukça

yüksektir. Bununla birlikte, güven ihanetle de riske atılır. (SEP, 2015; Siegrist, Earle & Gutscher).

Yedinci olarak, şeffaflık, güven oluşturmak için yaygın olarak kullanılan, iyi yönetişimde yaygın olarak uygulanan bir postmodern anahtar terimdir (Hearn, 2019; Klous & Wielaard, 2018; Bamis, Golman & O'toole, 2008). Güven ve ilişkiyi birbirine bağlayan bir köprüdür. Şeffaflık olmasaydı, güven eksikliği olurdu. Güven eksikliği olsaydı, sosyal sermaye olmazdı. Şeffaflık, organizasyonel güvenilirlikte, özellikle de okul olarak kamu hizmetlerinde yeni bir sosyal sermaye normudur. Eski kültürde insanlar duydukları şeye inanıyorlardı, ancak bugünün kültüründe duyduklarının sadece yarısına inanıyorlar çünkü görmek inanmaktır (Oliver, 2004). Kelimenin tam anlamıyla PA, PB ve PD tarafından elde edilen sonuçlara baktığımızda, sosyal sermaye yaratma konusunda şeffaf davranışlardır % 81,6'sı katılıyorum, % 18,4'ü kesinlikle katılıyorum ile bilgi alışverişi için güven oluşturmak için bir araç olarak kullandıklarını kuvvetle kabul etmişlerdir. Öte yandan, tüm görüşme katılımcıları ayrıca ücretsiz iletişim için açık bir ortam yaratmaktadır. Benzer şekilde (Reinhart, 2017), açık çalışma alanı yaratmak ve açık iletişimi teşvik etmek şeffaflığı geliştirmenin etkili yolu olduğunu söylemektedir.

### **5.1.2. Sosyal Ağ Oluşturma ve Bakımını Yapma**

İyi bir iç ve dış ilişki kurmak, liderliğin birincil görevidir. Bu çalışmada okul müdürlerinin ilişki odaklı, görev odaklı olduklarını ve sosyal sermayenin ana maddesi olduğu için böyle olması gerektiği varsayılmıştır. Bu, Kamboçyalı müdürlerin ilişki odaklı stili benimsediğini belirleyen Sorm ve Günbayı (2018) çalışması ile paraleldir. Okul müdürlerinin kurdukları iki tür ilişki vardır: kurumlarındaki meslektaşlar arasındaki kişiler arası etkileşimi açıklayan iç ilişkiler ve toplumdaki, okullar ve diğer okullar, okullar ve STK'lar, okullar ve onların üstleri arasındaki karşılıklı ilişkiyi vurgulayan dış ilişki. İlçe veya il eğitim müdürlükleri vb., okullar ve öğrencilerin ebeveynleri ve okul ve dini kuruluşlar vb.

Meslektaşlarla içten iyi ilişkiler kurmak, yalnızca güven inşa etmek için faydalı olmakla kalmaz, aynı zamanda okul müdürlerinin doğrudan sosyal sermayeyi geliştirmek için kullandıkları kilit roldür. Sonuçlar okullarındaki ilişkiyi çok iyi göstermektedir. Teknik olarak, sosyal medya, telefon, mektup, yüz yüze konuşma gibi belirli bir duruma bağlı olarak iletişim kurmak için çoklu yöntemleri kullandılar. Ayrıca, insanların birbirleriyle etkileşime girmesini sağlayan bazı etkinlikler oluştururlar: toplantı ve ekip çalışması gibi. Birçok araştırmacı ve bilim adamı, iyi ilişkilerin yüksek motivasyon ve iş verimliliğine yol açtığı konusunda hemfikirdir. 1924'den 1927'ye kadar olan Hawthorne deneyine dayanarak, en önde gelen öncü

Elton Mayo, iyi ilişkilerin yüksek çalışma moralini ve üretkenliği getirdiği sonucuna varmıştır. Morley'in (2019) belirttiği gibi, ilişki odaklı liderler çoğu zaman astları ile konuşma zamanını planlayarak ve geri bildirimlerini kararlara dahil ederek, astlarının mentorları olarak hareket ederler. Ayrıca, olumlu bir çalışma ortamı veya grup dinamikleri geliştirmeye çalışarak iş deneyimlerini çekici ve eğlenceli hale getirmeye çalışırlar. Rüzgar (2018)'a göre, ilişki odaklı liderler genellikle olumlu ilişkiler ve iletişim kurarak ekip çalışmasını ve işbirliğini teşvik eder. Özleri daha insancıl odaklıdır çünkü her astın refahına bakarlar ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için zaman ve çaba harcamakta tereddüt etmezler. Sonuç olarak, ekip üyeleri genellikle daha üretkendir ve risk almak isterler çünkü liderlerin ihtiyaç duymaları halinde destek sağlayacağını bilirler.

Sağlıklı bir dış ilişki kurmak için, okul ve çevre arasındaki ilişki çoğunlukla teknik alışveriş şeklinde oluşturulmuştur. Örneğin, özellikle aynı kümedeki herhangi bir okul, bilgisayar becerileri gerektiren herhangi bir idari işle karşılaştığında, komşularından teknik destek isterler. Ayrıca, farklı okullardan öğretmenler her ana sınavda her zaman birlikte sınav kâğıtları tasarlarlar. PA, PB ve PC'nin belirttiği gibi, okulları ve diğerleri arasındaki ilişkiyi teşvik etmek için, her zaman teknik sorunlarla karşılaştıklarında her zaman bilgi, deneyim ve beceri alışverişinde bulundular ve birbirlerine yardım ettiler. Potane, Vitorillo, Maghuyop ve Bayeta'nın (2018) ortaya çıkardığı gibi, okul-okul ortaklığı sosyal güven, farkındalık, diğer okullarla anlayış ve teknik yardımın geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Okuldan okul ilişkisine ek olarak, müdürler de yerel toplulukla iyi ilişkiler kurmuşlardır. Elde edilen sonuçlara göre, okul müdürleri okul-toplum işbirliğini birçok yönden geliştirmek için ellerinden geleni yaparlar. Müdürler ve öğretmenler genellikle yollar veya köprüler inşa etmek ya da tamir etmek, farklı türden törenlere katılmak gibi topluluk faaliyetlerine katılırlar. Daha faydalı olarak, katılımcıların% 81,6'sı katılıyorum ,% 18,4'ü ise kesinlikle katılıyorum oranıyla okul ilişkileri, politikalar, çalışma müfredatı, öğrenci öğrenme sorunları ve topluluk sorunları gibi birbirleriyle bilgi alışverişinde buldukları ve karşılıklı ilişkilerinin bir yöntemi olduğu konusunda hemfikirler. Bazen yerel topluluktan yardım veya katkı isterler. Her nasılsa, bazı müdürler onları okullarda buluşmaya ve tartışmaya davet etmektedirler. Örneğin katılımcı PB ve PC “toplumla iyi ilişkiler içinde olmalarını sağlamak için, normalde onları birbirleriyle tanışmaya ve konuşmaya ve ihtiyaç duyduğumuzda yardım istemeye davet ediyoruz” demişlerdir. Bu nedenle, bunun çoğunlukla rasyonel bağlantıdan ziyade kültürel formda olduğunu görüyoruz. Kelimenin tam anlamıyla, teknik yönden daha kişisel olma olasılıkları daha yüksektir.

Daha da önemlisi, ebeveynlerin eğitimlere de dahil olmaları, onları hedefleyen ve genel olarak eğitim için etkili bir stratejidir (Durišić ve Bunijevac, 2017). Sonuçlar, okul müdürlerinin ebeveynleriyle iki şekilde ilişki kurduklarını; okula gelmeden önce; çevrede, kayıt gönderme ve yorum yapma, onlardan çocuklarının evde, içeriğinde ev ödevlerinde öğrenmelerine yardımcı olmalarını istemektedirler, “*Gündüz yetmiyor, geceleri de ekliyoruz*” sloganı ile ebeveynleri okula davet ederler ve ebeveynleri zaman zaman da, zaman okul törenlerine katılmakmaya davet ederler. Bu bulgu Epstein (1995) ile tutarlıdır; okul liderleri, ebeveynleri okul ve diğerleri arasında aktif iletişim kurmaya hazırlanıyor, çocukların evde öğrenebileceğine yardımcı olmak için ebeveynlerin eğitimleri katlanırken ve okulları ve toplumun desteğini alma noktasında motive etmektedir. Burada söz konusu olan şey, dış ilişki veya dışa yönelik sosyal organizasyonun hedefine göre yapılan bir yapılandırma (Simao, Rodrigues ve Madeira, 2016; Kim ve Cannella, 2008).

### **5.1.3. Karşılıklılık Normu**

Norm, bireyi ve bireyle bağlamak ve birleştirmek için önemli bir sosyal sermaye unsurudur; birey ve organizasyon, organizasyon ve dış çevre doğru ve uyumlu bir şekilde bağlanır. Her oyuncunun beklentisini karşılayacağı ve bunun sonucu olarak olumlu yanıt vereceği karşılıklı ilişkidir (Gilovich, 2017). Dahası, Fehr ve Gächter (2000), karşılıklılıkların, arkadaşça eylemlere yanıt olarak, insanların, kişisel çıkar modelinin öngördüğünden çok daha iyi ve çok daha işbirlikçi olduğunu; tersine, düşmanca eylemlere yanıt olarak çoğu zaman daha kötü ve hatta acımasızca olduğunu söylemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, karşılıklılık normu oluşturmak için, müdürler eşitlik, saygınlık, yardımseverlik, bağışlama ve dürüstlük gibi farklı nitelikler uygulayarak sağlıklı sosyal ilişkilerin geliştirilmesi için olumlu bir ortam olarak pozitif kültür oluşturdular.

Müdürler tarafından uygulanan sosyal sermaye sağlama stratejisi, tüm okul çalışanlarına eşit muamele dayalı uygulamalarıdır. Yukarıdaki bulgu bölümünde, hak ve iş eşitliği PD tarafından ifade edildi ve katılıyorum % 78,9 ve kesinlikle katılıyorum % 21,1 ankette puan almıştır. Bu oran, okul müdürlerinin sosyal statüleri ve cinsiyet ayrımını yapmadıkları anlamına gelir. Eşitlik, iş performansını destekleyen uzun vadeli bir ilişkinin sürdürülmesinde kilit bir özelliktir çünkü ilişki memnuniyeti ile oldukça ilişkilidir (Devito, 2005). Öte yandan, eşitlik, işyerinde işlerin, görevlerin, terfi, hakların ve diğer şartların tahsis edilmesinde adalet getirdiği için önyargılardan uzaktır (Stellman, 1998). Psikolojik olarak, O'Connell ve Russell (2005) eşitliğin iş baskısını ve stresi dolaylı olarak azalttığını ve diğer tüm ilgili değişkenler göz önüne

alandığında, daha yüksek iş tatmini ve örgütsel bağlılıkla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bildirmiştir.

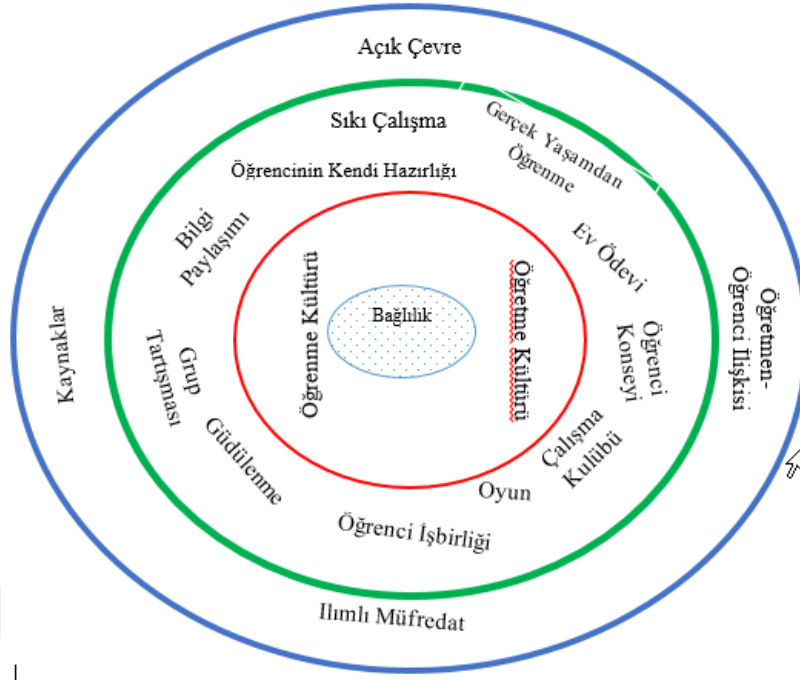
Saygı, eşitliğe benzer ve okullarda iyi ilişki ve işbirliği için benzer yararları paylaşır. Kişileri birbirine bağlayan bir sosyal sermaye normudur. Saygı olmasaydı, sosyal sermaye olmazdı. Halpern'in (2005) karşılıklılık iddia ettiği gibi, karşılıklı saygı olmadan güven ve diğer sosyal sermaye biçimleri olamaz. PC tarafından ifade edildiği gibi, “öğrenciler arasında birbirlerine saygı göstermek, öğrencilerden kimin zeki olup olmadığını düşünmeden uygulanmaları sürdürmektir; özellikle de ekip çalışması yaptıklarında.” De Cremer (2002)'in araştırma bulguları ile paralel olarak, saygı gerçekten grup üyelerini grubun refahına daha fazla katkıda bulunmaya motive etmektedir ve gruba dahil olduğunu hisseden grup üyelerine göre (yani çekirdek üyeler). daha az dahil olduğunu düşünen grup üyeleri arasında (örneğin, periferik üyeler) bu durumun belirgin olduğunu tespit eden De Cremer (2002) araştırma sonuçları ile uyumludur.

#### **5.1.4. Beklenti**

Bildiğimiz gibi, sosyal sermaye karşılıklı yarar üzerine kuruludur. Birisi için bir şey yaptığımızda, onun da bize geri dönmesini bekleriz, pedagojik liderlikte de bu karşılıklı eylem, Huysman ve Wulf (2004) tarafından karşılıklı yükümlülük olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada, okul müdürlerinin içsel ve dışsal aktörlerle, yani okul gelişimi, deneyim alışverişi ve güvenilirlik ile sosyal sermaye oluşturmaktan bekledikleri üç başarı vardır. Bu, eğitim liderliğinin iyi bir davranışdır; çünkü takipçiler, amaç tutarlılığını sağlayan ve organizasyonun yararına yönelik beklenti belirleyen liderler ister (İngilizce, 2008). Liderlerin beklentisi, personeli yükümlülüklerini yerine getirmeye yönlendirirken, astlar da liderin iyi davranış ve motivasyonunu bekler. Dolayısıyla, sosyal sermayedeki beklenti karşılıklı bir zorunluluktur.

#### **5.2. Akademik Sermayenin Oluşturulması**

Sergiovanni (1998) için akademik sermaye, öğretme ve öğrenme kültürünü geliştirmek için odaklanmış topluluğa vurgu yapar. Bu kültürün ortak değeri, ritüelleri, normları, taahhütleri ve gelenekleri, öğrencinin öğrenmesini ve gelişmesini motive eden ve destekleyen akademik sermayeye dönüşür. Öğrenme alışkanlığı, okul liderlerinin mutlaka geliştirmesi gereken akademik sermaye için bir köşe taşıdır.



Şekil 5.2. Akademik Sermayenin Oluşturulması

### 5.2.1. Çalışma Alışkanlığının Geliştirilmesi

Akademik sermaye geliştirme stratejisi, öğrencinin çalışkanlık tutumunu geliştirmektir. Okullarda öğrenmenin yanı sıra, ev ödevi, kendi kendine hazırlık ve aktif öğrenme için çalışma kulübü de başarı kültürünün bir parçasıdır çünkü öğrencilerin kendi motivasyonlarını geliştirmelerine yardımcı olur. İçsel olarak motive edilmiş öğrenci daha kendine göre hazırlanmış, düşük endişeli, bilişsel olarak meşgul bireylerdir, iyimserdir (Pintrich & Garcia, 1991). Ayrıca, bulgular okul müdürlerinin seçkin öğrencilere ödül vererek dışsal motivasyonu artırmaya çalıştıklarını göstermektedir. Dışsal olarak motive olan öğrenciler, daha yüksek notlar almaya, ödül kazanmaya ve akranlardan kabul görmeye odaklanırlar (Adamma, Ekwutosim ve Unamba, 2018). Kısacası, ikisi de öğrenci performansını olumlu yönde etkiler. İlişkisel olarak dışsal motivasyon içsel motivasyonu etkiler (Wentzel ve Brophy, 2014; Biehler ve Snowman, 1990; Brophy, 1997; Deci, 1975). Maslow'un teorisi olarak, içsel motivasyona girmeden önce, kendini gerçekleştirme ihtiyaçları, yeterli fizyolojik ihtiyaçlara, dışsal motivasyona sahip olmalıdırlar. Bununla birlikte, Deci (2012) çok fazla dışsal ödülün içsel motivasyonu azaltma eğiliminde olduğunu, dışsal motivasyon eksikliğinin içsel motivasyonu artırma eğiliminde olduğunu ileri sürmektedir.

Sonuçlara dayanarak, düzenli ev ödevi, katılımcıların okullarında derin öğretme ve öğrenme kültürünü geliştirmek için kullandıkları ana tekniktir. Ankete katılanların % 100'ü % 78,9'u katılıyorum ve % 21,11 kesinlikle katılıyorum oranı ile öğretim elemanlarından öğrencilerine günlük rutin olarak ev ödevleri vermelerini istediklerini yüksek düzeyde istedi. Buna karşılık, öğrencilerinin büyük çoğunluğu ödevlerini tamamlayarak okula geldikleri de ifade edilmiştir. Donaldson-Pressman, Jackson ve Pressman (2014) iddialı bir şekilde öğrenmenin zirvede bir yarış olmadığını, ancak her gün uygulanan aşamalı bir süreç olduğunu ve ev ödevlerinin öğrencilere özerklik, içsel motivasyon ve öz-verimlilik noktasında kendi ustalıklarını geliştirmelerine yardımcı olmak için iyi bir alışkanlık olduğunu belirtir. Ancak, görünüşte ilkokul öğrencilerinin her gün ev ödevi yapmaları çok ağır bir yükür. Cooper'ın (1989) önerisinden farklı olarak, birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar, haftada bir ila üç ödev yapılmalıdır. Dördüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar, haftada iki ila dört ödev verilmelidir. 7. sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar, haftada üç ila beş ödev verilirken, onuncu sınıfa on ikinci sınıfa kadar haftada dört ila beş ödev yapılmalıdır.

Ayrıca, ankete katılanların % 100'ü, % 78,9'u katılıyorum ve % 18,4 kesinlikle katılıyorum oranıyla, öğrencinin üniforma, çalışma materyalleri ve evde okuma ve dakiklik gibi konularda okula kendi kendine hazırlık kültürünü teşvik ettiklerini, ancak tahmini olarak farklı düzeyde uygulamalarında olduğunu kesinlikle kabul etmişlerdir. Ancak, bu konuda katılımcıların sadece % 2,6 aynı fikirde değildi. Dersten önce günlük bir kendi kendine hazırlık rutini oluşturmak, öğrencinin kendine güvenini artırmak ve öğrencinin başarısını çok olumlu yönde etkilemek için gerekli bir etkinliktir. Bu alışkanlıklar normal olarak ebeveynler tarafından desteklenir, özellikle çocuklarının evde okumalarına yardım eder (Klein, 1978). Örneğin, dakiklik, her öğrencinin izlemesi gereken zorunlu rutindir; çünkü devam ve başarı arasındaki açık bir bağlantıdır; Bir öğrenci okula ne kadar fazla zaman harcarsa, potansiyellerini yerine getirme fırsatlarını o kadar arttırır (RPS, 2019).

Akademik sermaye, öğrencilerin öğrenme kapasitelerini veya sosyal statülerini diikate almadan tüm öğrencilerle ilgilenir. Bulguların gösterdiği gibi, düşük performans gösteren öğrencilere yardımcı olmak için, okul müdürleri çalışma kulübü veya çalışma grubu, ek öğretim için özel bir sınıf oluşturmuş ve onları başarılı öğrencilerle birlikte oturmaları için ayarlamalar yapmıştır. Etüt kulübü, öğrenme tekniklerini geliştirmek, işbirliğini geliştirmek ve rekabetten ziyade çalışma motivasyonunu geliştirmek için etkili bir stratejidir çünkü öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girerek öğrenmelerini sağlar (EC, 2019; Thompson ve Robinson, 2001). Öte yandan, düşük performanslı öğrenciler için özel sınıf, onlara yardımcı olmak için esnek bir stratejidir. Örneğin PB ve PC, düşük performans gösteren öğrencilere yardımcı olmak için, her



perşembe ek bir eğitim için özel sınıf oluşturduklarını belirtmişlerdir. Akademik sermaye tablosunda düşük performans gösteren öğrencilere yardımcı olmak için özel sınıf oluşturma maddesinde katılımcıların % 81,6 katılıyorum, % 13,2 kesinlikle katılıyorum, % 5,6 oranında görüş bildirmişlerdir. Özel sınıf, öğrencilere doğrudan öğretmenlerle etkileşime geçmeleri için daha fazla zaman verir, çünkü öğretmen bu öğrencilere daha fazla ilgilenir. Ayrıca, pedagojik olarak, müdürler, çalışkan öğrencilerden zayıf öğrencilere ve birbirlerine yardım edebilmelerini istedi. Öte yandan, sınıfta oturma düzeni, literatürlere göre öğrenci performansını olumlu yönde etkilemektedir (PLB, 2019; Ayers ve Gray, 2012; Wannarka ve Ruhl, 2008; Siang, 1991).

### **5.2.2. Öğrenciler Arasında Bilgi Paylaşımı**

Bir topluluk duygusu, üyeler ve komşular arasında bilgi, deneyim, düşünce veya bilgilerin birbiriyle paylaşılmasını engelleyemez. Bilgi paylaşımı, bireylerin çoklu bakış açıları açarak bilgileri yeniden adapte edip yeniden yapılandırabilecekleri ve akranların bakış açılarını hesaba katarak anlayışmaya yönlendirebilecekleri, entelektüel söylemlerin ana unsurudur (Ghadian, Ayub, Silong, Bakar ve Zadeh) , 2014). Her topluluğun ortak bir bileşenidir. Diğerleriyle aynı şekilde, araştırma topluluğu da bu paylaşımın üzerinde durur (Garrison, Anderson ve Archer, 2001). Kanıt olarak, bu araştırma PC ve PD'nin öğrenciler arasında bilgi paylaşımını desteklediğini göstermiştir. Öğrencilerden bilgi paylaşmalarını istediklerini kabul eden anket katılımcılarının çoğu ile tutarlıdır. Bilgi paylaşımını teşvik etmek için liderlerin rolü, öğrencilerin fikirlerini veya bilgilerini paylaşma ve paylaşma konusunda kendinden emin ve değerli hissetmelerini sağlayan güvenli ve motive bir ortam yaratmaktır. Genel olarak, öğrenciler güvenilir olmadıklarını hissediyorlarsa, hiç kimseyle bir şeyler paylaşmazlar (Eardley ve Uden, 2011; Cozza, 2017). Öte yandan, liderler okullarında tamamen ve özellikle öğrenciler arasında bir bilgi paylaşımı kültürü oluşturmalıdır. Fullan'ın (2002) belirttiği gibi bilgi paylaşımı kültürel bir değer olarak geliştirilmelidir.

### **5.2.3. Öğrenci Konseyi**

Öğrenci konseyi oluşturmak, müdürlerin entelektüel sermaye geliştirmek için kullandıkları pratik bir mekanizmadır. PB ve PD'nin de belirttiği gibi, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmalarına yardımcı olmak ve tamamen kişisel gelişimlerini geliştirmek için öğrenci konseyleri kurdular. Bu bulgu, % 84,2 katılıyorum ve % 13,2 kesinlikle katılıyorum oranıyla okullarında öğrenci konseyleri oluşturduklarını yüksek oranda kabul ettikleri bulgusuyla da paraleldir. Katılımcıların sadece % 2,6 buna katılmadığını ifade etmiştir.

Kamboçya'da dikkate değer bir şekilde, öğrenci konseyi, 2007 yılında MoEYS tarafından Çocuk Dostu Okul Politikası ile birlikte tanıtıldı. Bu oluşumdan elde edilen birçok avantaj vardır. UNICEF (2013) ve DoES'e (2002) göre, öğrenci konseyi okullardan ayrılma oranını düşürmelerine yardımcı olmaktadır. Daha da önemlisi, Kamboçyalı öğrenci konseyi program değerlendirme araştırmasında, Dougherty, Jacobson, Pham ve Phillips (2014), öğrencilere liderlik geliştirme fırsatları verdiğini, güvenlerini artırdığını ve pazarlanabilir becerileri teşvik ettiğini bildirdi. Daha da önemlisi, öğrenci konseyi üyeleri, üye olmayanlardan daha iyi bir çocuk, iyi bir öğrenci ve iyi bir arkadaşın özelliklerine sahip olmuşlardır. Gelecekteki kariyer fırsatlarında cinsiyet eşitliğine karşı daha olumlu bir tutum sergilemişler ve konsey üyesi olmayanlara göre daha çok üniversiteye gitme isteklerini göstermişlerdir.

#### 5.2.4. Grup Tartışması

Grup tartışması, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğrenci işbirliğini arttırmak için yaptıkları başka bir düzenlemedir. Elde edilen sonuçlara göre, bilgi işlemciler PB ve PD, öğretmenleri, sınıfta, öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etmek için bir teknik olarak grup tartışmaları yapmaya teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir: % 57.9 katılıyorum ve % 15.8'inin kesinlikle katılıyorum oranı anket katılımcılarının görüşleri ile tutarlıdır ve okullarındaki öğretmenlerin genellikle grup tartışmaları oluşturduğuna ve öğretmenlerin tartışma sürecini kolaylaştırıcı bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Vygotsky, tüm öğrenmenin akranlar, öğretmenler ve diğerleri ile sosyal etkileşimden kaynaklandığına inanmaktadır, bu nedenle öğretmenler tartışmayı teşvik etmek için sınıfta küçük gruplar oluşturmalıdır (Smagorinsky, 2007). Şimdiye kadar grup tartışması dünya çapında çok popüler bir teknik haline gelmiştir; çünkü, öğrenci öğrenmesinin gelişimi için çeşitli amaçlara hizmet etmektedir. Brookfield ve Preskill (1999), öğrenciler için grup tartışmasının on beş yararını şu şekilde listelemiştir:

1. Öğrencilerin çeşitli bakış açılarını keşfetmelerine yardımcı olur.
2. Öğrencilerin belirsizlik ya da karmaşıklık konusundaki farkındalıklarını ve hoşgörülerini artırır.
3. Öğrencilerin varsayımlarını anlamalarına ve araştırmalarına yardımcı olur.
4. Dikkatli, saygılı dinlemeyi teşvik eder.
5. Devam eden farklılıklar için yeni takdir geliştirir.
6. Entelektüel hazıyanıtlılığını artırır.
7. Öğrencilerin bir konuya bağlanmalarına yardımcı olur.

8. Öğrenci düşüncelerine ve deneyimlerine saygı gösterir.
9. Öğrencilerin demokratik söylemin süreçlerini ve alışkanlıklarını öğrenmelerine yardımcı olur.
10. Öğrencileri bilginin ortak yaratıcısı olarak kabul eder.
11. Fikirlerin ve anlamların açık bir şekilde iletilmesi için kapasite geliştirir.
12. İşbirlikçi öğrenme alışkanlıklarını geliştirir.
13. Esnekliği artırır ve öğrencileri daha empatik kılar.
14. Öğrencilerin sentez ve entegrasyon becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.
15. Dönüşümü destekler.

### **5.2.5. Eğitimde Oyunu Kullanmak**

Oyun temelli pedagoji dünya çapında kabul edilmiştir ve ilkökul düzeyinde çocuk merkezli araştırma ve keşfedici öğrenme için çok popüler ve faydalı olmuştur. Psikologlar, oyun oynamanın sadece boş bir dönemin doldurulması ya da sadece rahatlama ya da boş zaman aktivitesi olmadığını, aynı zamanda önemli bir öğrenme deneyimi olduğunu iddia etmektedirler (UNESCO, 1988). Görüşülen kişilerin tümü, işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etmek için oyun stratejilerini bir araç olarak kullanmıştır. Ankete katılanların çoğunun görüşü de bu yöndedir ve % 78.9 katılıyorum, % 21.1 kesinlikle katılıyorum oranıyla okullarındaki öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında oyun programları hazırladığını kabul etmiştir. Ancak, bu bulgu öğretmenlerin öğretimlerinde yeterli öğrenme oyunu ve şarkı kullanmaması anlamında MoEYS (2016) bulgularıyla örtüşmemektedir. Yararlı bir şekilde oyun oynamak, sınıf atmosferini öğrenme için daha zevkli hale getirir ve öğrencilerin bilişsel ve psikomotor gelişimleriyle ilgili beceri ve kavramları kavramalarına daha fazla motive olmalarına yardımcı olur (UNESCO, 2017).

Briggs ve Hansen (2012), öğrenmede çocuklara oyun oynamanın avantajlarını açıklayan üç orijinal eğitim psikolojisi düşüncesinin altını çizmektedir. Freud(1975)un öncülüğünü yaptığı psikanalitik bakış açısına dayanarak; Erikson (1950) Winnicott (1971) ve Issacs (1929), oyun, çocukların güvenli bir ortamda duygusal ve bilişsel gelişimini sağlayan planlı bir deneyimdir. Yapılandırmacı bakış açısına göre, Piaget (1999) ve Bruner ve Diğerleri. (1976), oyun bir asimilasyon ürünüdür. Çocuklar, oyun sırasında ustalığa yönelmek ve güvenli bir ortamda yeni davranış kombinasyonlarını denemek için beceri kullanırlar. Yüksek düzeyde değerli oyun entelektüel gelişime yol açar. Vygotsky'nin (1978) öncülüğünü yaptığı sosyal kültürel perspektif açısından oyun, sosyal etkileşim için bir araçtır ve okul öncesi yıllarda en

önemli gelişim kaynağıdır. Düşüncenin nesnelere ve eylemlere ayrılmasını kolaylaştırarak sembolik düşünceyi geliştirir.

### **5.2.6. Eğitim Kulübü**

Öğrenci konseyine benzer şekilde, çalışma kulübü veya çalışma grubu çoğunlukla Kamboçya'daki öğrenci akademik yönden pekiştirmesi konusunda tartışma amacıyla gayri resmi olarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin düzenli olarak ev ödevi yapmak ve derste anlaşılmayan konularda uygulama yapmak için grup halinde topladığı bir işbirlikli öğrenme şeklidir. Öğrenciler anlayışlarını birbirleriyle değiştirebilir veya öğretebilirler. Araştırmadaki sonuçları katılımcıların % 78.9' katılıyorum, % 13.2 kesinlikle katılıyorum ve sadece % 7.9 katılmıyorum oranıyla çalışma kulübü kurduğunu göstermiştir. Bu, öğrencilerin işbirliği içinde öğrenmeleri ve birbirlerine yardım etmeleri için çalışma kulübü oluşturduklarını söyleyen PC ve PD'nin görüşleriyle de tutarlıdır. Bazı araştırmalar, tüyetenekli olan öğrencilerin, akran öğretiminden ve sınıf arkadaşlarının önerdiği bağlılıktan, önemli faydalar elde ettiğini bildirmiştir (Davis, 2009). Newton ve Ender'e (2010) göre, çalışma kulübü öğrencilere kendi üyelerinden çok yardımcı oluyor. Her şeyden önce, öğrencileri farklı düşünme ve öğrenme yöntemlerine maruz bırakır ve öğrencilerin akran öğretimi yoluyla mevcut bilgilerini pekiştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca öğrencilere özgürce gelişmeleri ve tartışmaları için güven ortamı sağlar. Dahası, gruptaki üyeler birbirlerini destekleyerek ve yardım ederek kendilerini motive, kendinden emin ve serbest bırakırlar. Özellikle metabilşel stratejileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirirler. Son olarak, ekip içinde nasıl çalışacaklarını bilirler ve farklı bakış açılarının ve çeşitliliğin yararlarının farkında olurlar.

### **5.2.7. Gerçek Hayattaki Öğrenme**

Sonuçlara göre dersler gerçek hayata bağlanmaktadır. Pedagojik olarak, okulu ve sınıfı gerçek hayat sorununa bağlamak, tüm eğitimcilerin yapması gereken profesyonel bir görevdir. Sorumlu öğretmenler olarak, öğretimin öğrencilerin yaşamlarına, deneyimlerine ve pratik problemlerine gerçek dünyaya bağlanma ile bağlantılı olduğu bir öğrenme ortamı oluşturmaları esastır (Kimonen ve Nevalainen, 2013). Faydalı olarak, öğrencilere neyi, neden öğrendiklerini ve nereye gittiklerini bilmelerine yardımcı olur. Daha sonra günlük yaşam problemlerini çözmek için okulda öğrendiklerini uygulayabilirler (PC, 2004). Görüşme temel alınarak, dersin gerçek hayata bağlanması bazı konularda uygulanabilir, ancak diğerleri fizik ve kimya gibi bilimsel deneylere ve eleştirel düşünceye ihtiyaç duydukları için yapılamazlar. PA'nın dediği

gibi “Derse bağlı. Bazı dersler, bazıları olmasa da gerçek hayata bağlanır. Örneğin, biyoloji kolaydır çünkü onlara daha önce gördükleri gerçek hayvanları gösterebiliriz. Ancak öğretmenlerin gerçek hayatta fizik dersleri vermeleri zor, çünkü bazı deneylere ihtiyaç duyuyor ve öğrencilerin hayal etmesi zor.” Benzer şekilde, PB, “derslerin sadece % 50'sinin öğrencilerin gerçeklerini hayatla tutturduğunu, çünkü bazılarının deneme ve pratik yapması gerekirken, diğerlerini açıklamak kolaydır.” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan, PC, “Okulumdaki derslerin yaklaşık% 75'i gerçek hayata bağlıdır çünkü bazıları birincil olanın ötesinde okul öğrencisi seviyesini anlamak için daha eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyar.” demiştir. PD, ise “ okulumdaki derslerin çoğu gerçek hayata bağlı çünkü öğretmenler açıklamada çok iyiler.” Şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde, katılımcılar okullarındaki derslerin öğrencinin gerçek hayatına bağlandığını % 78.9 katılıyorum, ve% 13.2 kesinlikle katılıyorum, 5.3 katılmıyorum ve% 2.6 kesinlikle katılmıyorum oranıyla onaylamışlardır.

#### **5.2.8. Orta Seviye Müfredat**

Müfredat çok dar ve açık bir şekilde tasarlanmamalıdır. Dördüncü sanayi devrimi dönemi, teknolojik özellik ve diğer konular hakkında detaylı bilgi, çalışabilmeleri için daha fazla beceriye sahip olmayı gerekir. Aksine, çok dar bir müfredat, planlama geçmişini neticesinde açık ve genel olarak dijital piyasayla uyumlu olmayan eğitim kalitesi ve okul öncesi için bir büyük risktir; Sonuç olarak, öğrenciler tercihlerini ve fırsatlarını kaybedebilir (Spielman, 2018; Baker, 2016; Nusche, Radinger, Falch & Shaw, 2016). Buna göre, çok geniş bir müfredat, öğrencinin öğrenmesini ve eğitimin yönlendirmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Geniş müfredat, uygulamada sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de sorun yaratmaktadır (DFC, 2017). Doğru olan, müfredatın ortada, ne çok dar, ne de çok geniş olması gerektiğidir. Sonuçlar PD'nin müfredatın çok dar ve genişletilmiş olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu okullarının müfredatının kabul edilebilir hale geldiğini belirtmişlerdir (% 84,katılıyorum, % 10,5 kesinlikle katılıyorum). Katılımcıların sadece % 28,9'ü müfredatın çok geniş olduğunu kabul etti.

#### **5.2.2.9. Açık Ortam**

Elde edilen sonuçlara göre, müdürlerin çoğu okullarında açık bir ortam tasarlamıştır. PA, PB ve PD tarafından belirtilen görüşme bulgularına dayanarak ve % 81.6 katılıyorum ve % 10.5 kesinlikle katılıyorum oranıyla okullarında araştırma topluluğunu teşvik etmek için açık ve arkadaşça elverişli bir ortam yarattıklarını kabul etmiştir. Açık ortam, öğrencilere herhangi

bir müdahale olmadan sürekli iletişim kurmalarına yardımcı olan uygun bir koşul oluşturur. Öğretme ve öğrenme sürecini etkileyen öğrenenleri çevreleyen tüm fiziksel ve sosyal çevreden oluşur. O'Donnell, Hmelo-Silver ve Erkens (2006), etkili öğrenme ve bilgiyi beslemenin, öğrencilerin sosyal ve fiziksel çevreleriyle aktif etkileşimi yoluyla yapılabileceğini savunurlar. Bu konseptle dayanarak, bu çalışmada, sadece entelektüel sermaye bölümünde değil, sosyal sermayede ve akademik sermayede profesyonel sermayede geçen diğer birçok değişken, araştırma topluluğunun elverişli ortamını oluşturmakla ilişkilidir. Topluluk özüne dayanarak, uyum, araştırma toplumu için de olumlu ve güven ortamı yaratmaya katkıda bulunur. Baumeister ve Vohs'in (2007) belirttiği gibi, uyumlu gruplar insanların düşünce ve duygularını ifade etmede daha rahat oldukları destekleyici bir iletişim ortamı geliştirir.

Açık ortam tasarlamaya ek olarak, bulgular ayrıca müdürlerin çoğunun öğretmenlere öğrencilerle iyi ilişkiler kurmalarını önerdiğini göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin pozitif kişilerarası ilişkisi, öğrenciyi evinde gibi hissettiren arkadaşça iletişim ortamı yaratır. Baker, Grant ve Morlock'un (2008) bir öğretmenle sıcaklık, güven ve düşük çatışma dereceleriyle ilişkisinin pozitif okul sonuçları ile anlamlı korelasyon gösterdiğini tespit etmiştir. Aynı zamanda, iyi öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenci başarısına ve tutumuna etkili bir şekilde katkıda bulunduğunu savunan Goh ve Khine (2002) ile aynı fikirdedir: Sadece öğrenci başarısını geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda bu ilişki öğrencileri sınıf tartışmalarına katılmaya motive eder (Hamre ve diğerleri 2013).

### **5.2.10. Öğrenciler Arasındaki İlişkinin Uyumu**

PA, PB, PC, PD ve müdürlerin çoğunluğunun puanladığı tablo 4.10'da belirtilen sonuçlar, müdürlerin öğrencilere birbirlerine yardım etmelerini önerdiğini ortaya koymaktadır. Bu, tüm üyelerin birbirlerine yardım ederek güven inşa etmek için gerekli olduğu sosyal sermayeyle aynıdır. Yardımın yanı sıra, PC öğrencilere yalan söylememekten ve söz verirken dürüst olmalarını da istemiştir: *“Onlara yalan söylememelerini ve söz vermelerini ve birbirlerine dürüst söylerim. Özellikle, üstün öğrencilerden düşük performans gösteren öğrencilere yardım etmelerini rica ediyorum; Çalışma kulübü aracılığıyla öğrenciler bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilirler.”*

Bu, ankete katılanların çoğuna (% 65.8) ve öğrencilere yalan söylememelerini söylediklerini kesinlikle kabul ettiği (% 31.6) görüşü ile paraleldir. Dikkat çekici bir şekilde, insanların birbirlerine güvenerek bağlanması gerekliliği toplumun özüdür. Garrison, Anderson ve Archer (1999) için grup uyumu, araştırma topluluğundaki sosyal varlık boyutunun temel bir unsurudur. Güven, yalnızca sağlıklı ilişkilerin beslenmesine yardımcı olmakla kalmaz, aynı

zamanda işbirlikçi öğrenme için grup uyumunu da güçlendirir. Güven, grup uyumunun ne kadar güçlü olduğunu garanti eder (Mikalachki, 1969). Tutarlı bir şekilde, Forsyth (2010), grup üyeleri arasındaki güvenin, grup uyumunun, her üeyi grubun sağlığını temsil eden bir gruba bağlayan bağın gücü olduğunu, grup uyumunun temel bileşeni olduğunu öne sürmektedir. Meta-analizlerinde, Beal, Cohen, Burke ve McLendon (2003) uyum ve performans arasında daha güçlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Takım çalışmasının başarılı bir şekilde münferit üyelere bağlılıklarına bağlı olarak yapıp yapılamayacağını savunan Severt ve Estrada (2015) görüşleri ile de tutarlıdır. Ayrıca, Baumeister ve Vohs'a (2007) göre, samimi grupların üyeleri, birbirine bağlı olmayan gruplardaki üyelere göre daha dostça ve işbirliği yaptıklarını belirtmiştir. Samimi grupların üyeleri, grupları ve üyeleri hakkında olumlu konuşurlar. Üyeleri üzerinde daha büyük etkiye sahiptir ve uymaları için baskı yapar. Ayrıca, birbirine bağlı grupların üyeleri daha memnundurlar ve hem kişisel hem de grup hedeflerinin düşük uyum gruplarına kıyasla daha iyi karşılandıklarına inanırlar.

Bu nedenle, öğrenci konseyleri, grup tartışması, çalışma kulübü ve birlikte oyun oynama yoluyla başarılı yetiştirme ve öğrenci işbirliği, sosyal etkileşim, öz hazırlık ve öğrenme alışkanlığı nedeniyle öğrencinin kendine güvenini ve disiplinini savunan faydalı tekniklerdir. Teknik olarak, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini geliştirmek için düzenli olarak yaptıkları öğretmenler için bir öğretim kültürü ve öğrenciler için bir kültür öğrenme haline gelir. Öğrenme kültürü, öğretme kültürünün bir sonucudur.

### **5.3. Entelektüel Sermaye Oluşturmak**

Gelecekteki rekabet, liderlerin entelektüel sermayenin üretildiği sosyal ortamı yaratmada nasıl iyi olduklarına dayanmaktadır (Şeng, 2006). Araştırma topluluğu oluşturarak entelektüel sermaye oluşturmak, pedagojik liderin dört temel işinden biridir. Araştırma topluluğu kelimesinin tam anlamıyla öğretim ve öğrenmelerini geliştirmek için akademik olarak düşünülen, çalışan veya işbirliği yapan öğretmen topluluğuna odaklanır. Garrison'un (2017) açıkladığı gibi, bilgiye ulaşmanın ve bir eğitim deneyimine vurgu yapmanın ötesinde, araştırma topluluğu, keşfetmeyi, anlam yaratmayı ve anlayışı onaylamayı aktif ve işbirliği içinde yapan öğrenci topluluklarının oluşturulmasını kolaylaştırır. Bilgiyi öğrenme ya da öğretme yoluyla yaymaktan daha fazlasını gerektiren söylem ve paylaşılan anlayış yoluyla bilgi oluşturur. Mesleki öğrenme topluluğu, mesleki uygulamada temel bir unsur olarak kabul edilir ve entelektüel sermayenin desteklenmesine uygundur, çünkü profesyonel bir öğrenme topluluğu Hord'un (1997) önde gelen bir teorisyenine göre, PLC yetiştiriciliğine katkıda bulunan beş temel boyut vardır; ve

paylaşılan liderlik, ortak yaratıcılık, paylaşılan değer ve vizyon, destekleyici koşul ve meslektaşları arasında bilgi paylaşımını, deneyimleri ve güçlendirmeyi vurgulayan kişisel uygulamaları paylaşır.



Şekil 5.3. Entelektüel Sermaye Oluşturma

### 5.3.1. Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik

Destekleyici liderlik, yetkilendirmeden ayrılamaz. Genel olarak, okul müdürleri öğretmenleri kurulmalarında, paylaşma ve eğitim gibi farklı kaynaklarla bilgilerini geliştirmek için destekler. Öğretmenin bilgi gelişimi dışında, güç ve otoriteyi paylaşmanın yanı sıra karar vermede demokratik olarak katılmak, PLC'lerde temel bir özelliktir ve pedagojik liderlerin yapması gereken ademi merkezîyetçi yönetiminin yeni bir görevidir. Bu araştırma topluluğu duygusu, birlikte çalışmak için okul müdürleri ve öğretmenleri bir araya getirir. Bu girişim sadece öğretme ve öğrenme ile ilgili değil aynı zamanda paylaşılan liderlik ve otantik ilişkiler ile de ilgilidir (Sergiovanni, 1994). Görüşmelerde katılımcılar öğretmenlerin karar alma sürecine katılmalarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ifadelerine dayanarak, müfredat, bütçe planlama ve diğer okul ilişkileri gibi hem resmi hem de gayri resmi olarak çeşitli konularda karar almada yer aldıklarını belirtmişlerdir. 42. maddeye paralel olarak “Okulumdaki öğretmenler okul kararlarının çoğunda her zaman benimle birlikte



çalışıyorlar..”,% 71,1 katılıyorum % 15,8 kesinlikle katılıyorum,% 15,2 karasızım oranları . müdürlerin çoğunluğunun öğretmenleri karar alma sürecine katılmaya teşvik ettiği anlamına gelmektedir. Imber (1983), öğretmenlerin karar vermede daha fazla katılım sağlamaları konusunda öğrencilere belirli faydalar sağladıklarını göstermek için iki teorik tartışma ortaya koymaktadır. İlk olarak, öğretmenler öğrencilerin gerçekten neye ihtiyaç duyduklarını anlar ve bilir çünkü her gün öğrencilerle etkileşime girerler. Öğrencilerin ilgisini öğrenmek onların mesleğidir. Öğrenciye etkili hizmet veren okul için doğru bir karar verilmesi zorunludur. İkincisi, psikolojik olarak, öğretmen karar vermede yer aldığı anda, yaptıklarından daha fazla sorumlu hissetmeleridir. Katılmadıklarından daha fazla katıldıklarında kararlara uyma olasılıkları daha yüksektir, bu yüzden bu kararları iyi uygulamak için daha çok çalışırlar. Daha çok çalıştıkları sürece, öğrencilerin bundan fayda sağlayacağı varsayılır. Öğretmenler için Hollyns (2017) katılım düzeyinin öğretmenlerin iş tatmini ve iş ahlaki ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte, PB ve PC, müfredat tasarımlarına asla katılmadıklarını, çünkü bu, MoEYS'in işi olduğunu belirtir: Bu,% 47,4 katılıyorum ,% 7,9 kesinlikle katılıyorum; “Öğretmenler hiç müfredat tasarlama aşamasına katılmamıştır çünkü MEBS'nin görevidir.” Bu nedenle, örnek eğitim alanında müfredat tasarımına katılımın hala çok sınırlı olduğu, çünkü hedef okullardaki öğretmenlerin çoğu kararda hiç yer almaktadır.

İktidar veya özerklik paylaşımı açısından, müdürlerin öğretmenleri sonuçlara göre güçlendirmelerinin iki önemli zorunluluğu vardır: öğretim stratejileri ve sınav ödevi. Öğretmenler tamamen özerktir. Müdürler sadece bazı teknik önerilerde bulunurlar. Sınav kâğıdı için, önce bir taslak hazırlarlar, sonra aynı kümedeki farklı okullardan öğretmenlerle birlikte sınavda hangi soruların bulunması gerektiğini tartışırlar. Görüşme bulgularına benzer şekilde, anketin % 78.9 katılıyorum ve % 21.11 kesinlikle katılıyorum okullarındaki öğretmenlerin pedagojik kararda özerkliklerini tamamladıklarını ve % 73.7'nin okulların diğer öğretmenleriyle her zaman farklı okullardan biraraya grediklerini kabul ettiklerini, sınav kâğıdı oluşturmak konusunda sadece % 7,9'u aynı fikirde olmadığı sonuçlardan anlaşılmıştır. Bazı araştırmalar yapılmış ve yazarlar, öğretmen özerkliğinin eğitimin geliştirilmesinde çok fazla yarar sağladığı konusunda hem fikirdirler (Teng, 2019; Amzat ve Valdez, 2017; Cheon; Reeve; Ho Yu ve Jang, 2014). Dikkat çekici bir şekilde, Cheon, Reeve, Ho Yu ve Jang (2014), özerkliği destekleyen öğretimin daha fazla öğretim motivasyonu (psikolojik ihtiyaç memnuniyeti, özerk motivasyon ve içsel hedefler), öğretmenlik becerisi (öğretim etkinliği) ve öğretme rahatlığı (zindelik) sağladığını bildirmiştir (iş tatmini ve daha az duygusal ve fiziksel tükenme). Ayrıca, özerklik desteğinin güçlendirilmesinin öğretmenler kadar öğrencilere de yarar sağladığını da belirtmişlerdir.

### 5.3.2. Toplu Yaratıcılık

Sorunları gidermek ve öğrenme fırsatlarını geliştirmek için okuldaki tüm seviyelerde işbirliği esastır (Leo ve Cowa, 2000). Sonuçlar, müdürlerin, okul sorunlarını bir bütün olarak ele alma stratejileri ve özellikle öğrencilerin sorunlarını ele almak için ortak çalışmalar yürüttüğünü ortaya koymaktadır. Kısmen, kanıt olarak nitel sonuçlar, müdürler ya da öğretmenler ne zaman çözülmemiş bir sorun ortaya çıkarsa, normal olarak üstlerine ya da meslektaşlarıyla tartışmak için etkili stratejiler bulmak için yardımcı olduklarını ya da tartıştıklarını ifade etmişlerdir. PA'nın belirttiği gibi, *“her hafta sorunları çözemezsem üstümden yardımımı rica ediyorum.”* Ayrıca, öğretmenler sorunları olduğunda, PB, PC gibi müdürlerine soru soruyor veya tartışıyorlar. Görüşülen kişilere benzer olarak, katılımcılar da % 84.2 'katılıyorum ve % 13.2'si kesinlikle katılıyorum, oranıyla okullardaki öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarıyla başa çıkmak için meslektaşları ile her zaman görüşmelerde bulunduğunu kabul etmişlerdir. Öğretmenler, problem çözümü için ortak vizyona dayanarak birlikte planlayabilir ve birlikte çalışabilirler; akademik çabanın artırılması ve öğrenci verilerinin anlaşılması, daha yaratıcı ders planlarının teşvik edilmesi, daha az öğretmen izolasyonu gibi çeşitli faydalar yaratırlar (Davis, 2018). Böyle bir profesyonel işbirliği çalışması, Hargreaves ve O'Connor (2018), hem öğrencilere hem de öğretmenlere fayda sağladığını göstermektedir. Öğrencinin başarısını ve öğretmenlerin kalıcılığını artırabilir ve yenilik ve değişiklik uygulamalarını destekler.

### 5.3.3. Paylaşılan Değer ve Vizyon

Eğitim personeli, okulun gelişimine yönelik vizyonu paylaşarak öğrenci öğrenmesine odaklanır ve personel plan, program, görev, prosedür, politika, amaç, amaç doğrultusunda işbirliği içinde çalışır. Kolektif değere dayanan ortak vizyon, bilgili liderlik, personel taahhüdü, öğrenci başarısı ve sürekli büyüme üzerine temel sağlar (Huffman, 2003). Bu çalışmada, yukarıdaki müfredata karar verme, planlama ve tasarımda yer almak, ortak değer ve vizyonun katkısı kabul edilmiştir. Bu nedenle, paylaşılan değer ve vizyon bu araştırmaya katılan çoğu kişi tarafından desteklenmektedir. Bu konsept, PLC'lerin tüm boyutları üzerinde geniş kapsamlı bir kapsama alanı gerektiriyordu. Onario'nun (2005) bildirdiği gibi, profesyonel öğrenme topluluğu, her bir bireysel personelin çalışmalarını beslemenin ve teşvik etmenin önemini vurgulayan ve ortak bir vizyonun geliştirilmesi gibi faaliyetlerde personelin toplu katılımını desteklemenin önemini vurgulayan bir çalışma şeklidir. Okul ve öğrenim, kapasite geliştirme, problem tanımlama, öğrenme ve problem çözme personelin sürekli öğrenebileceği ve istediği

ortamı yaratma kabiliyetini sürekli arttırabileceği bir ortamdır. Ek olarak, sadece eğitim personeli değil, Sergiovanni (1994), okulda öğrenme topluluğunun oluşturulmasının, öğretmenler ve öğrenciler arasında ortak değer ve ideal ile birlikte olmalarını birbirine bağlaması anlamında gerekli olduğu konusunda ortak bir değer olduğunu savunmaktadır. Bunlar öğretmenleri ve öğrencileri kendi kendine anlama, bağlılık ve performans düzeyini yükseltir.

Bu nedenle, bu çalışmada, demokratik katılım ve diyalog kurma, okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin desteklediği temel ortak inançtır; çünkü sosyal, akademik, entelektüel ve profesyonel sermaye, ortak bir okul gelişimi ve öğrencisi için birlikte çalışmaya teşvik eder.

### 5.3.4. Destekleyici Koşullar

Hord (1997) ve NIU'ya (2012) dayanarak, üyelerin eylemlerinde hesap verme sorumluluğunu üstlenirken, sesin duyulması, saygı duyulması, teşvik edilmesi ve desteklenmesi gereken destekleyici bir ortamın ana bileşenlerinden biri de destekleyici koşullardır. Bu bağlamda, müdürün rolü, üyeleri konuşmaktan çekinmeyen açık bir iletişim için açık bir ortam oluşturmaktır. Bulgular, tüm görüşülen kişilerin öğretmenlerin ve diğer okul personelinin serbest ve açık konuşması için açık bir ortam oluşturduğunu göstermektedir. Hord (1997), destekleyici ortamın, eğitim personelinin düzenli olarak bir araya gelerek öğrenme, karar verme, problem çözme ve profesyonel bir öğrenme topluluğunu karakterize eden yaratıcı çalışma için bir birim olarak bir araya geldiği konusuna odaklandığını ileri sürmektedir. PC'nin dediği gibi, *“Açık ortam yaratmak için her zaman memnuniyetle karşılıyorum ve görüşlerini ifade etmekte özgür hissetmelerine izin veriyorum. Herhangi bir zamanda, öğretmenlikten sonra, özellikle serbestçe okulla ilgili düzenlemeler yapmadan önce önce, nerede olursa olsun tartışabilir veya konuşabilirler.”*

İfade özgürlüğünü teşvik etmek, öğretmenlerin herhangi bir kısıtlama olmadan konuşmaktan çekinmelerine neden olan açık çevreye yapılan bir katkıdır. Görüşme sonuçları, müdürlerin, çalışanlarının PC ve PD'nin dediği gibi endişelenmeden görüşlerini ifade etmelerini her zaman memnuniyetle karşıladıklarını ortaya koymaktadır. Daha da önemlisi, çalışanlarının üstlerini ve diğer okul sorunlarını eleştirmelerini sağlamaktadırlar. Benzer şekilde, madde 46'dan elde edilen sonuçlar, *“Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini daha da geliştirmek için her zaman görüş ve önerilerini ifade eder.”* İfadesine, % 76,3 katılıyorum, % 21,1 kesinlikle katılıyorum ve sadece 2,6' katılmıyorum oranıyla bu durumu desteklemektedir. Öte yandan, 47'de *“Öğretmenler okul meselesini asla eleştirmemişlerdir.”*, % 21,1 oranında katılmıyorum

şeklinde ifade edilmiştir. İki madde, katılımcıların çoğunluğunun personel argümanları için açık bir ortam oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak, yalnızca% 21.1'i öğretim personelinin okul sorunları hakkında eleştirdiğini belirtmişlerdir. Imber, Geel, Blokhuis ve Feldman (2014) ifade özgürlüğünün faydalarını şu şekilde tanımlamaktadır:

- İfade özgürlüğü, bir özyönetim sisteminin daha etkili olması için çalışmasına yardımcı olur, çünkü makul bir karar vermek için, kişilerin kendileriyle yüz yüze gelen sorunları tartışmakta özgür olmaları gerekir.
- İfade özgürlüğü olmasaydı, gerçeği gizleyen ve örgütün gelişmesini engelleyen yanlış fikirleri açığa çıkaran ve zorlayan uygulamalar için yüksek olasılıklar söz konusu olurdu.
- İfade özgürlüğü kendini gerçekleştirmeyi ve başarıyı besler ve şiddeti azaltır.

Öğretmenlerin kaygılarını dile getirme ve sadece öneride bulunma hakkı yoktur; aynı zamanda hata veya konu olarak gördükleri eğitim politikalarını veya programlarını da eleştirebilirler. Ryan, Cooper ve Mason (2016), bir ABD Mahkemesi Temyizinden, 1970'lerde Scoville V. Eğitim Kurulu'nun belirttiği gibi, öğretmenlerin, okul politikalarını yıkıcı olmayan bir şekilde eleştirme ve protesto etme hakkına sahip olduğunu ancak kavga kelimelerini veya üstlerine saygısız ve kaba kelimeler kullanmanamayacaklarını belirtmiştir.

### **5.3.5. Paylaşılan Kişisel Uygulama**

Hord (1997), paylaşılan kişisel uygulamanın, karşılıklı saygı ve anlayışın bu tür bir işyeri kültürünün temel ölçütleri olduğu “akranlara yardım etme” sürecinin bir parçası olduğunu ileri sürer. Bu görüş, bir kişinin akran değerlendirmesi olduğunu söyleyen ve bireysel ve örgütsel kapasiteyi arttırmak için öğretmen eğitimi uygulaması hakkında geri bildirimde bulunduğunu söyleyen Huffman (2003) ile aynıdır. Elde edilen sonuçlara göre deneyimlerin paylaşılması, müdürlerin teknik toplantıda ve seminersınıfında meslektaşları ile birlikte bilgi ve sorunlar paylaşılan kişisel uygulamaları geliştirmek için uyguladıkları temel tekniklerdir. Bu nedenle, çok iyi bir performans sergilemelerini sağlar. Örneğin, PA teknik toplantıda bilgi veya deneyimlerini paylaştıklarını ve herhangi bir yeni fikir veya bilgiyi bilen biri varsa, sunması için bir gösteri sınıfı (ni turları) düzenlediklerini söyledi.

Bu konuda daha somut kanıtlar elde etmek için, ankette sorulan 38 no'lu maddeyi inceleyebiliriz: “Teknik toplantıda bilgilerimi ve öğretmenlerimle olan deneyimimi her zaman paylaşıyorum.” 2.65 kesinlikle katılmıyorum. madde 39 “Bilgimi ve deneyimlerimi her zaman seminer sınıfında öğretmenlerle paylaşıyorum” 78.9 katılıyorum ,% 15.8 kesinlikle

katılıyorum,% 2.6 “kararsızım” ve yalnızca % 2.6 katılmıyorum, ve benzer şekilde, 40. maddede “Öğretmenler her hafta deneyimlerini ve problemlerini benimle paylaşıyorlar” maddesinde ,% 78.9'u katılıyorum, 18.4 kesinlikle katılıyorum ve % 2.6 kararsızım şeklinde ortaya çıkan oranlara dayanarak, tecrübe, bilgi ve sorunları paylaşmanın okullarında yaygın olarak teşvik edildiği ve uygulandığı sonucuna varıyoruz. Morrissey (2000 alıntı Harris ve Muijs, 2005) meslektaşları arasında toplu öğrenmenin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bu öğrenme tekniğini kullanmanın PLC'lerin ana bileşeni olduğunu savunur. Aynı zamanda Wong ve Wong (1998) ve Black, (2010) ile de uyumludur, etkili öğretmen ortaklaşa çalışır ve meslektaşlarından öğrenir, rol model olarak hizmet eden bir monitör bulur, öğrenmek için profesyonel toplantıya gider ve mükemmellik için çaba göstermeyi hedefler. .

#### **5.4. Profesyonel Sermaye Oluşturmak**

Genel olarak, okul müdürleri öğretmenlerini kurumlarındaki bilgilerini farklı kaynaklardan geliştirmeleri için destekler. En yaygın olanlarından biri, üstlerinin geliştirdiği hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programıdır. Görüşme yapılan ve ankete katılanların çoğu öğretmenler, resmi olarak tanınan bir ulusal öğretmen olmadan önce iki yıl boyunca pedagojik beceri eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Görüşme sonuçlarında, hepsi okullarındaki öğretmenlerin MoEYS'den yılda yaklaşık bir kez resmi hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir.. Bununla birlikte, bu durumun tüm okullarında yaygın olarak uygulanmadığı Tablo 4.13'e.% 10.5 “kararsızım”,% 31.6 ise katılmıyorum oranları ile ortaya konmuştur.. Böylece, yılda bir kez örgün hizmet içi eğitimin tüm çalışma alanını temsil etmediği sonucuna varabiliriz. Vizyoner liderler, profesyonel gelişimleri olarak güncellenmiş bilgi edinme fırsatları elde etmek için astları için elverişli bir ortam yaratır ve onları destekler (Mourao, 2018; Hilton, Hilton, Dole ve Goos, 2015).

Farkında olduğumuz, gayri resmi hizmet içi eğitimlerin STK'lar tarafından verildiği ve aynı zamanda 4.13 numaralı tabloya dayanarak, “Okulumdaki öğretmenlerin STK'lardan gayri resmi hizmet içi eğitim almadıkları” maddesi % 34,2 katılıyorum, % 10,5'i kesinlikle katılıyorum, % 42,1 katılmıyorum ve 2,6 kesinlikle katılmıyorum şeklinde işaretlenmiştir. Bu, STK'ların öğretmenlerin mesleki gelişimine de katkıda buldukları anlamına gelir. Bu, mesleki gelişim eğitiminin, Bölge Eğitim Ofisi'nden gelmesi gerektiğini savunan Morefield (2007) 'nin aksine ve STK'lar da bunu sağlayabilir. Ancak verilere göre bu durum çok sınırlıdır.

Pedagojik eğitim programından sonra, profesyonel sermayede liderler, meslek sermayesi oluşturmanın bir yolu olarak uygulama topluluklarını geliştirmelidir (Sergiovanni,

1998). Herkes, bildiklerini ve ortak çalışmalarını, öğrenme ve öğretme gelişimi uğruna ortaklaşa çalıştığını, çalışma ve öğrenmenin kalitesini kısaca desteklediğini paylaşır (Martel, 1993). Kamboçya'da, öğrenci merkezli yaklaşım ülke çapında benimsenmiş ve uygulanmıştır. Bu yaklaşımdan edinilen deneyimler, öğretmenlerin günlük yaşamlarında mevcuttur. Genelde birbirleriyle paylaşıyorlar ki bu ortak strateji kelimesinin tam anlamıyla Sergiovanni (1998), liderlerin okullardaki öğretmenlerin kolektifliği ciddiye almalarını, o kadar ciddiye aldıklarını, okulda birçok kişi tarafından paylaşılan tek bir öğretim uygulaması oluşturmaya çalıştıklarını iddia ediyor. Böylece, öğretmenlerin her zaman öğrenci merkezli öğretim teknikleri ile ilgili birbirleriyle paylaştığını görüyoruz.

Mesleki uygulamalarla ilgili ilginç bir diğer sonuç, öğretmenlerin kanıta dayalı öğretim stratejisi uygulamalarıdır (bkz. Tablo 4.13). Liderler öğretmenleri meslektaşları ile yaptıklarını paylaşmaya teşvik etmelidir. Bu deneyimler, mesleklerini pekiştirmek için kendi deneyimlerinin yanı sıra ek deliller olarak da rol oynarlar. Kanıta dayalı öğretim, temel olarak sınıf uygulamalarında güvenilir kanıtların kullanılmasına odaklanmaktadır. Bu araştırma için tüm müdürler, okullarındaki öğretmenlerin, bazılarının maddi kaynaklara ihtiyaç duydukları için, öğrettikleri konulara bağlı olarak, bazılarında kanıta dayalı bir yaklaşım kullandıklarını doğrulamıştır: % 57,9 katılıyorum ve % 21,6 kesinlikle katılıyorum oranı, okullarındaki öğretmenleri kanıta dayalı öğretim yaklaşımını yüksek oranda kullanmaya teşvik ettiklerini kabul ettiğini göstermektedir. Petty (2009) kanıta dayalı öğretim yaklaşımını uygulamak için beş yol sunar. İlk olarak, öğrencilerin tek başlarına veya bir sınıfta çalışma kitabı gibi kaynaklardan öğrendikleri bir kaynak tabanlı öğrenme (RBL- a resource-based learning) durumu. İkinci olarak, öğrencilere kağıttan bir kuş kesmek için bir tasarım oluşturmaları için kısa bir öğrencinin verilmesidir; örneğin sanat ve tasarımda, proje veya tasarımdan kısa bir durum verilmesi. Üçüncüsü, öğrencilerin pratik bir beceri öğrendikleri pratik bir ünedir, örneğin, BİT öğrencileri tek başlarına veya küçük gruplar halinde Internet, video vb. kullanarak öğrenirler.

Okul liderleri ayrıca beceri, bilgi ve deneyimleri paylaşmak için diğer okullarla dış işbirliğini teşvik eder. Sosyal sermaye bölümünden edinilen kanıtlar olarak, PA ve PC, bilgi, deneyim ve beceri alışverişi yaparak diğer okullarla işbirliğini teşvik ettiğini belirtmektedir. Bu, genellikle her ayın sonunda öğretim teknikleriyle ilgili diğer okullarla tartışmaya açık olamaktadır. PB de benzer bir şekilde bazı okul yöneticileri herhangi bir yönetim görevini yerine getiremiyorsa, okulunu birbirleriyle yönetim becerileri alışverişinde bulunmaya teşvik eder görüşüyle de tutarlılık göstermektedir. PD, genellikle toplantı yerlerini sırayla değiştirdiğini belirtmiştir.

Bu nedenle, entelektüel ve profesyonel sermaye, meslektaşlar arasında bilgi paylaşımına, deneyimlere ve işbirliğine odaklandıkları için benzer ve örtüşen özelliklere sahiptir. Buradaki fark, profesyonel sermayenin, okulda birçok kişi tarafından paylaşılan tek ortak öğretme uygulaması seviyesine ulaşmak için uygulamaları hakkında daha derinlemesine paylaşımları için ilham vermesidir (Sergiovanni, 1998). Dahası, profesyonel olanın pedagojik rolü öğretmenleri diğer okullarla veya diğer topluluklarla paylaşmaya ve işbirliği yapmaya teşvik eder çünkü mesleğini bölge dışında geliştirmelerini de sağlar. Entelektüel sermayeyle ilgili olarak, öğretmenler ayrıca demokratik karar alma yönetim sürecine katılmaya teşvik edilir ve özellikle bu yolla öğretim stratejisi olmak üzere bir ölçüde özerklik sağlar.

### **5.5. Pedagojik Liderliği Uygulamadaki Zorluklar**

Bu bölüm müdürlerin pedagojik liderlik uygulamalarında karşılaştıkları zorluklardan bahsetmektedir. Bu çalışmada, okul müdürlerinin pedagojik liderliği uygulamada karşılaştığı 11 zorluk bulunmuştur.

BİT, müdürler için bir zorluktur çünkü yeterince eğitime ihtiyaç duyan yeni bir teknolojidir. Görüşmelerin yanı sıra ankete katılanlardan PA ve PB okul müdürlerinin BİT sorunuyla karşı karşıya olduğunu, özellikle BİT'in idari ve iletişimde kullanamadıklarını belirtmişlerdir: % 55,3 katılıyorum, % 15,4 kesinlikle katılıyorum, sadece % 28, katılmıyorum. Yani bu, müdürlerin çoğunluğunun BİT becerisinin yetersiz olduğu anlamına gelir. Bu, ilgili bir veridir, çünkü bu teknoloji çağında dünya çapında yayılıyor, bazı eğitim liderleri BİT bilgisine sahip değil. Birçok araştırma, liderlerin postmodern eğitim sürecinde BİT entegrasyonunu destekleyen etkili aktörler olduğunu tespit edilmiştir. Bu konudaki görüşleri ve davranışları öğretmenlerin özellikle BİT uygulamalarını ve genel olarak okulu olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Hughes ve Zachariah, 2001). Ottestad'ın (2013), BİT ile ilgili liderlik davranışının, öğretmenlerin BİT entegrasyonu, yenilikçi pedagoji, mesleki gelişim, öğretmenlerin planlama ve idare için bilgisayar kullanması ve yaşam boyu öğrenme pedagojisi gibi birçok yönden bağlantılı olduğunu bildirilmiştir. Dolayısıyla BİT kullanımının eksikliği, pedagojik liderlik pratiğinin kalitesini etkileyebilecek bir engeldir (McGarr & Kearney, 2009).

Öte yandan, yüksek öğretim ve öğrenimin kalitesini sağlamak için uygun maddi kaynaklar sağlamak, pedagojik liderlerin sorumluluğudur (Peng ve Vašátková, 2016) ve ayrıca kaynakların verimli ve etkili bir şekilde kullanıldığından emin olmak zorundadır (Rapp, 2010). Bu çalışma için PB'nin de şikayet ettiği gibi % 53,5'i katılıyorum ve % 15,4 kesinlikle katılıyorum oranıyla okullarının maddi kaynak bulunmadığına görüşüyle tutarlılık göstermektedir. Kamboçya gibi gelişmekte olan ülkelerde malzeme kaynağının korkusunun

genellikle acil bir sorun olması kaçınılmazdır. Özellikle kırsal kesimde, malzeme kaynağı eksikliği, on yıl boyunca hala sıcak bir konudur (MoEYS, 2018; Unicef, 2018; Nguon, 2012; Tan, 2010).

Genel olarak, finansal kaynak eğitim sürecinin tüm yönlerini kapsar. Pedagojik liderlerin öğretme ve öğrenme kalitesini sürdürmesi çok önemli bir faktördür. Mali kaynak eksikliği, tüm sistemi sıkıştırabilir. Açıkçası, Kamboçya, sadece eğitimde değil, sektörlerin çoğunda da her zaman finansal kıtlıkla karşılaşan gelişmekte olan bir ülkedir. Hükümetin yıllık bütçesinin yanı sıra, eğitim büyük ölçüde dış donörlere dayanmaktadır (UNESCO, 2011; Tan, 2010; Kitamura, Edwards Jr., Sitha ve William (2016)). Bu çalışmada, katılımcıların çoğunluğu okullarının mali durumla karşı karşıya olduğu konusunda hemfikirdir.. PB ve PD de okullarının devletten sağlanan maddi kaynak desteğinden yoksun olduğunu belirtmiştir. Bu durum, Ashida ve Chea'ya (2015) göre bazı durumlarda okul hibeleri geç dağıtılmaktadır ve bazı durumlarda okullar Okul Operasyon Bütçesinin dört taksitinin hepsini almaktadır, Ren ve Kosal (2016) 'a göre, okul bütçesi yerel okulların ihtiyaçlarına yanıt vermek için yeterince esnek değildir görüşleriyle de tutarlık göstermektedir. (2019'da MoEYS'nin bütçesi 899.67 milyon dolardı. Khmer Times, 2018) yıllık harcamalar yıldan yıla artmaktadır, ancak yine de sınırlıdır çünkü MoEYS 'nin tamamlanması gereken çok fazla eğitim açığı vardır.

Dahası, ev değiştirme Kamboçya'daki okul liderleri için de bir zorluktur. PD bu konudan şikayetçi oldu ve ankette katılımcılar % 52.6 katılıyorum % 2.6 kesinlikle katılıyorum oranıyla öğrencilerin ailelerinin evlerini değiştirmekte sorun yaşadıklarını yüksek oranda kabul etti. Konut hareketliliği öğrenci başarısını önemli ölçüde ve olumsuz yönde etkilemektedir (Schmitt, Finders & McClelland, 2015; NRC & IN, 2010). Heng, Sok ve No (2016) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, okulu bırakma, çocukları okula devam etmek amacıyla yaşlı ya da uzak akrabalara bakarken diğerleriyle birlikte iş ya da çocuklarla birlikte çalışan ailelerin olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, çoğu hala uygun bakım ve aile desteğinin olmaması nedeniyle okula gitmekten vazgeçmektedir.

Kamboçya senatosuna (2008) dayanarak, Kamboçya anayasa kanunu, 46. Maddesinde, “kadın doğum izni hakkı ile tam bir ücretle ve istihdamda ve diğer sosyal haklarda kıdem tazminatı güvencesiyle” hakkına sahip olacaktır maddesine bağlı olarak doğum izni aynı zamanda araştırma okul müdürleri açısından yaşanan önemli bir zorluktur. Elde edilen sonuçlara göre,% 78,9 katılıyorum ve % kesinlikle katılıyorum oranı bu durumu desteklemektedir ve PD de, kadın öğretmenlerin bebekleri doğururken ya da hamileyken yerine öğretmen bulmanın zor olduğunu belirtmiştir. Annelik / değişim sorunu, okulun konumu ve



öğretmen arzı bulma konusunda fon bulunmaması nedeniyle normal olarak ortaya çıkmaktadır (Hyles-Rainford, 2011).

Yukarıdaki sorunların yanı sıra, Kamboçyalı pedagojik liderler, özellikle kırsal alanda, diğer zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. Bunlardan biri fiziksel çevredir. Genellikle, çevre öğretme ve öğrenme verimliliğini etkiler. VOS (2008) birçok fiziksel sorun olduğunu tespit etmiştir:

- Sıcak, havasız sınıflar
- Pencere, tuvalet, kapı veya çatı eksikliği
- Kuyu veya temiz su eksikliği
- Derslik yetersizliği
- Okul binalarının ve çitlerinin bakımının olmaması
- Öğrencilerin çalışmalarını veya bildirimlerini görüntülemek için yer yok
- Düzensiz oyun alanları ve çöp
- Toz ve kimyasallar
- Okulun çevresindeki bölgede aşırı gürültü.

Benzer şekilde, UNICEF (2018) Kamboçyalı okulların zayıf öğrenme ortamı ve su, sağlık ve hijyen (WASH) tesisleri gibi yetersiz temel altyapı ile karşı karşıya olduğunu bildirmiştir. Yukarıdaki bulgulardan çok da farklı olmayan Ren ve Kosal (2016), Kamboçyalı okulların internet erişiminin olmadığını, okul binalarının zayıf olduğunu ve yağışlı mevsimde yolun kirli olduğunu tespit etti. PD'nin de dediği gibi “Yağmurlu mevsimde, öğrenciler okula gelmek istemiyor çünkü bazı yerler su dolu ve topraklar çok kirli.”

Ek olarak, bu çalışma Kamboçyalı eğitime ebeveyn katılımı eksikliği konusunda yeni değildir. Daha önceki birçok araştırma da benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Eng, Szmodis ve Mulsow (2014), Kamboçyalı ebeveynlerin kültürel inançlarının, çocuklarının eğitime katılmalarını engellediğini savunuyor. Üç göçmen grubunun Garcia Coll ve diğerleri(2002) Kamboçyalı ebeveynlerin tutum ölçütleri, okullarla temas, çocukların davranışları üzerinde ev temelli kontrolü ve üç göçmen grubu arasında ev ödevi için maddi destek sağlama konusunda en düşük düzeyde ebeveyn katılımı olduğunu bildirmiştir.

Güç rekabeti, her organizasyonda kaçınılmaz bir konudur. Her zaman liderler ve astlar arasında olur; liderler ve diğer liderler; astlar ve diğer astları. Sorm ve Günbayı'ya (2018) göre Kamboçya'daki güç rekabeti, esas olarak kaynakları kontrol etmek, baskınlığı bulmak ve daha üst sıralarda rekabet etmek içindir. İktidar rekabetine ek olarak, öğrencilerin evlerinden okullara

uzaklığı, engelli öğrencileri ve öğretmenlerin de öğrencileri suçlamaktan korkmaları gibi bazı söz konusudur.

## 5.6. En Başarılı Uygulanan Pedagojik Liderlik Boyutu

Elde edilen sonuçlara göre, profesyonel sermaye en başarılı şekilde (% 50) ve akademik sermaye (% 31.6) ikinci en yüksek puan alan madde olarak uygulanmıştır. Görüşülen kişilere göre, bunlar meslekleri ve öğretmen yetiştirme ve liderlik konusunda çok fazla deneyimleri olduğu şeklindedir. Düşük derecelendirilmiş boyut sosyal sermayedir (% 10.5). Daha sonra, sosyal ve akademik sermayenin birleşimi sadece % 5,3, sosyal ve profesyonel sermayenin birleşimi ise % 2,6 olarak değerlendirilmiştir. En düşük olanı entelektüel sermayedir (% 0). Bu, okul müdürlerinin çoğunun sosyal alanlardan ziyade teknikle ilgili alanda olduğunu göstermektedir. Muhtemelen bunun nedeni, temel olarak teknik derslerde vurgulanan Öğretmen Yetiştirme Okullarından (TTC-Teacher Training Colleges) ve Ulusal Eğitim Enstitüsünden (NIE- National Institute of Education) profesyonel olarak yapısal eğitim almalarıdır. Bir yandan, idari sorumlulukların çoğunlukla teknik başarıya odaklanmalarını gerektirmesi nedeniyle de olabilir. Öğretmenlerin genellikle iki yıl eğitildiğini ve okul müdürü olmadan önce yıllarca öğrettiklerini ortaya çıkaran demografik bilgiler ve profesyonel sermaye sonuçları ile tutarlıdır.

Sosyal ve entelektüel sermaye, normalde daha az resmi sistematik bir eğitim olması veya muhtemelen bunların değerlendirilmesi gerekmediğinden daha fazla sosyal odaklı olmayı amaçlamaktadır. Katz (2009), teknik beceriyi somut, uzman ve insan becerisi (sosyal beceri) insanlarla etkin bir şekilde çalışırken ve bu alanda işbirliğine dayalı bir çaba geliştirirken, bu alanda büyük ölçüde eğitilmiş olan “şeylerle” (süreç veya fiziksel nesne) lider olduğu grupta ilgilendirmektedir.

Anket sonuçlarının aksine, yarı-yapılı röportajdaki tüm görüşülenler en çok başarılı bir şekilde akademik sermayeyi uygulamışlardır. Mesela PA, “*Akademik sermayeyi en başarılı şekilde uygulamıştım, çünkü bu benim mesleğim*” demiştir. PD'ye benzer, “*akademik sermaye de başarılı bir şekilde kullanılıyor, çünkü bu benim mesleğim ve 33 yıllık tecrübem var.*” Ayrıca, sosyal sermaye ikinci sırada dururken entelektüel sermaye üçüncü, profesyonel sermaye de sıfır olarak değerlendirildi. Sadece ikinci dereceden birinciye değişen, akademik sermaye okul müdürleri tarafından uygulanan en baskın olanıdır. Bu nedenle, bu çalışmada, akademik sermaye dördü arasında ilk başarılı oldu.

Güven, iyi ilişki ve işbirliği, yardım, şeffaflık ve beklenti, müdürlerin sosyal sermaye inşa etmek için kullandıkları temel niteliklerdir. Bunlar sosyal sermaye literatürüne dönüştürüldüğünde, güvenilirliğe, sosyal ağa, karşılıklılık ve beklenti normuna dönüşürler (Putnam1993; Coleman, 1988). Akademik sermaye oluşturmak, okullarında öğretme ve öğrenme kültürü geliştirmek pedagojik liderlerin temel görevidir. Bununla birlikte, sonuçlara dayanarak bu konuda iki destekleyici unsura daha ihtiyacı vardır: öğretme ve öğrenme faaliyetlerini sürdürmeye ve elverişli ortam yaratmaya yönelik kaynaklar ve çok dar veya çok açık olmaması gereken ılımlı bir müfredat. Entelektüel sermaye açısından, grup uyumu öğrencileri çalışmak ve birlikte çalışmak için birleştiren temel bileşendir. Daha sonra, müdürler, grup tartışması, öğrenci konseyleri, çalışma kulüpleri ve öğrenci işbirliği için oyunu eğitimde kullanma gibi ve araştırma topluluğunu teşvik etmek için farklı mekanizmalar uyguladılar. Öte yandan, açık ortam temel olarak pedagojik becerilerden oluşmakta, pedagojik liderlerden tarafından teşvik edilmektedir; öğretmen-öğrenciyi konuşmaya ve öğretmenlerle serbestçe sorgulamaya ve öğretmenin öğrencisinin öğrenmesini kolaylaştırılması. Profesyonel sermaye için, literatüre ilave olarak, PLC'lerin oluşumuna katkıda bulunan, destekleyici ve ortak liderlik, toplu yaratıcılık, paylaşılan değer ve vizyon, destekleyici koşul ve kişisel uygulamayı paylaşan beş ana boyut vardır. Son olarak, pedagojik liderlikte müdürler, ev hareketliliği, doğum izni, güç rekabeti, kaynaklar ve BİT becerilerinin yetersizliği gibi birçok ana zorlukla karşı karşıya kalmıştır. Diğer taraftan, dikkat çekici bir şekilde, profesyonel sermaye en başarılı şekilde uygulanmıştır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuç

Pedagojik liderlik, bu dört başlığın sonuçlara göre birbirleriyle örtüşen dört ana başlıkta geliştirilerek öğrenci öğrenmesine ve öğretmenin gelişimine odaklanır. Ampirik olarak, bu çalışmada sosyal sermaye dört unsurdan oluşur: güven, yardım, işbirliği ve beklenti. Güven, diğer beş güç tarafından oluşturulur. Birlik duygusuna sahip olmak, müdürleri, öğretmenleri, öğrencileri ve toplumu birbirine yaklaştırmaya ve işbirliği içinde çalışmaya teşvik eder. Bu düşünce tüm eğitim paydaşlarının okullara ait olduklarını ve “Herkes İçin Eğitim; Hepsi Eğitim İçin”. Birlik duygusu yalnızca güveni desteklemez, aynı zamanda iyi ilişkiyi sürdürerek karşılıklılık normunu destekler. Ayrıca, okul üyelerinin birbirleriyle bilgi alışverişidir; okullar ve topluluklar birbirleriyle güvenle etkileşime girmesini sağlar. İyi ilişkiler ve işbirliği, toplum inşasında güvenilirliğin artırılmasında kilit rol oynar. Genel olarak sosyal ağ oluşturma ve özel olarak güven oluşturma konusunda okulu yönlendirir. Öte yandan, dürüstlük ve yardım, güveni geliştirmek için çok önemli unsurlardır. Dürüstlük, insanların birbirlerine güven duymasını sağlarken, yardım üç ana rolü üstlenir: güven geliştirmek, iyi ilişki ve işbirliğini sürdürmek ve karşılıklılık normu oluşturmak. Kısaca, sonuçlar teknik sorunu ve kişisel sorunu etkilemek için yardımın kullanıldığını ortaya koymaktadır. Açıkça ifade etmek gerekirse şeffaflık aynı zamanda müdürlerin güven oluşturmak ve korumak için kullandıkları stratejilerdir.

Sekiz teknik kullanılarak iyi ilişki ve işbirliği sağlanmıştır. Personelin işbirliğini ilerletmek için bilgi alışverişi, deneyim ve bilgi alışverişi yapılmıştır; özellikle okul personeli ve diğer okullarla. Bunun yanı sıra toplantı, müdürlerin her zaman iyi ilişkiyi geliştirmek için yarattıkları kapalı ilişkiyi geliştirmenin başka bir şeklidir. Veli katılımı, sosyal sermayenin yanı sıra akademik sonuçlara katkıda bulunan popüler ve faydalı bir faktördür. Her ne kadar önemini kabul etmiş ve MoEYS tarafından desteklense de sonuçlara göre hala bir zorluktur. Eşitlik, her örgütsel uygulamada liderlerin yanı sıra demokratik yöneticiler için hiç şüphesiz gereklidir. Buna göre, bu çalışmada olduğu gibi çalışmada ankete katılımcıların bu konuda hemfikir olması önemlidir. Öte yandan, hoşgörü veya affetme liderin işgörenlerine açık olduğunu yansıtmaktadır. Hoşgörü baskı veya tereddüt etmeden özgürce iletişim kurmaya yardımcı olur. Takım çalışması, tüm üyelerin iyi olma ve ilişkilerini sürdürme şansına sahip olmalarını sağlayan ortak bir çalışmadır. Benzer şekilde, sosyal faaliyetler ve yardım, bu dönemdeki

birçok insanın, arkadaşlık kazanmaları beklenen, karşılıklı yarar ilkesine dayanarak birbirlerine yardım ettikleri sosyal ağ oluşturmak için kullandıkları etkili stratejilerdir. Güvenilirlik ve iyi ilişkinin yanı sıra, beklenen yanıtı ifade eden karşılıklılık normu karşılıklı olarak eşitlikten oluşmalı, hem teknik hem de kişisel meselelere, dürüstlük, hoşgörü ve saygılığa yardımcı olarak uygulanmalıdır. Sosyal sermaye oluşturmanın sonunda katılımcılar, güven inşa edebileceklerini ve hem iç hem de dış ilişkilerle deneyimlerini paylaşabileceklerini ummuşlardır. Sonuç olarak, bütün bunlar okulları geliştirecektir.

Akademik sermayeyle ilgili olarak, odaklanılan topluluğun öğretme ve öğrenme kültürünü geliştirmenin liderlerin yükümlülüğü olduğunun üzerinde durur. Bunu kazanmak için, müdürlerin çalışmada gösterdiği bazı uygulama koşulları vardır. Öğrenciler arasında güven ve yardımın bütünlüğü, okul müdürlerinin geliştirdiği ve bunlardan biri çok dar veya çok kapsamlı olmaması gereken ılımlı bir müfredat birinci önceliktir. Diğerleri, düşük performans gösteren öğrencileri dikkate almak, öğrencileri çalışkan olmaya teşvik etmek, düzenli ev ödevleri vermek, öğretmenlerle iyi iletişim kurmak, öğrencileri motive etmek, öğrencilerin kendi hazırlıklarını yapmaları öğretmenlerin tekrar tekrar yapmalarını gerektiren alışılmış etkinlikler olan günlük öğretim tekniklerini teşvik etmektedir. Belirgin bir şekilde, liderlerin öğretmenlerden grup tartışması, öğrenci konseyi, çalışma kulübü ve oyun oynama gibi öğrenci işbirliğini geliştirmelerini istediği dört strateji vardır. Bu, öğrencileri işbirliği ve bilgi paylaşımı için içsel motivasyon kazanmalarını sağlar. Bu nedenle, müdürlerin akademik sermaye, akademik öğrenme alışkanlığı ve sosyal ilişkide geliştirmek istedikleri iki ana strateji vardır. Kısaca, yukarıda açıklananlar, genellikle akademik sermaye olarak bilinen odaklanılan topluluğun öğretme ve öğrenme kültürünü beslemek için uygulanmıştır.

Entelektüel sermaye açısından, Hord (1997) tarafından geliştirilen ve beş ana boyuttan oluşan profesyonel öğrenme topluluğunun teorik oluşumuna dayanan. Destekleyici ve ortak liderlik için, kolektif yaratıcılık boyutu, öğretmenleri, öğrencilerin ortak çözümlerini bulmak için ortaklaşa çalışmaya teşvik etmek ya da herhangi biriyle karşılaştığında problem öğretmek için uygularken, liderler öğretmenlerden planlama, görev ve karar alma gibi pek çok okul programında demokratik olarak katılmalarını istemişlerdir; Paylaşılan değer ve vizyon, demokratik katılım yoluyla ve okul personeli arasında okul gelişimi ve öğrenci öğrenimine yönelik diyaloglar aracılığıyla uygulanır, destekleyici koşul ise sosyal ve entelektüel sermaye içerisinde bulduklarımızla aynıdır, liderler her zaman çalışanları ve öğrencileri için açık bir ortam oluşturur. Endişelerini ifade etmek (ifade özgürlüğü) ve önerilerde bulunmak, kişisel uygulamaları paylaşmak için liderler, bilgi ve deneyimlerini kendi aralarında ve kendi aralarında paylaşmaları için kişileri teşvik eder.

Entelektüel ve profesyonel sermaye, meslektaşları arasında bilgi paylaşımını, deneyimleri ve işbirliğini vurguladıkları için benzer ve örtüşen özelliklere sahiptir. Buradaki fark, profesyonel sermayenin öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle kapasitelerini arttırması ve birçok kişinin paylaştığı okulda ortak tek uygulama pratiği seviyesine ulaşma becerileri konusunda daha derinlemesine bilgi edinmeleri için ilham vermesidir (Sergiovanni, 1998). ) ve öğretmenleri diğer okullardan veya diğer topluluklardan öğretmenlerle paylaşma ve işbirliği yapma konusunda motive edemesidir.

Bu pedagojik uygulamada, okul müdürleri bazı zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. Bunlardan biri ev hareketliliğidir. Bazı öğrencilerin aileleri, çoğunlukla aile ekonomik sorunlarından dolayı evlerini bir yerden diğerine değiştirmektedir. Diğer bir konu ise, normalde kadın öğretmenler okul liderlerini yerlerine geçecek öğretmen bulmayı zorlaştıran, bebek doğduğunda gerçekleşen doğum izniyle ilgilidir. Kaynakları korumak, özellikle finansal olanı, pozisyon için güç rekabeti ve idari görevler için BIT becerilerinin eksikliği, okul müdürlerinin karşılaştıkları diğer konulardır. Müdürlerin deneyimlerine dayanarak, dikkat çekici bir şekilde, profesyonel sermaye dört boyut arasında en başarılı şekilde uygulanmıştır.

Pedagojik liderliğin, hepsinin, esas olarak liderlerin, stratejik ortamdaki paydaşları arasında iyi bir ilişki kurmaya ve yeterli pedagojik eğitim sağlayarak lider eğitim ve öğrenim gelişimine yönelik işbirliğine dayalı bir şekilde çalışmaya nasıl teşvik ettiklerini vurgulayan ortak topluluklar oluşturmakla ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. İşbirliği içerisinde çalışmak ve bilgi ve deneyimlerini öğrenciden okul-toplum seviyesine kadar paylaşmak, öğretmenlerle en önemlisi, bütün topluluk yapısındaki tüm topluluklarda her seviyede, örneğin sosyal sermayeye toplulukları korumak, liderler ve astlar arasında ilişki ortaya çıkmıştır; okul personeli ve dış topluluklar. Özellikle, bu etkileşim öğrencileri sistemin merkezine yerleştirir ve bu etkinin daha akıllıca ve daha sıkı çalışmaya teşvik eder. Dış ilişkiden, pedagojik liderlerin beslediği okul operasyonunu ve öğretmen kapasite oluşturma çabasını sürdürmek için kaynaklar ve beceriler elde etmiştir. Dikkat çekici bir şekilde, ilişkinin ve güvenin karşılıklı süreç içinde olduğu söylenebilir. Sağlıklı bir ilişki kurmak ve devam ettirmek için lider, güven oluşturmak isterse ve iyi ilişkiyi sürdürmek isterse, güven vermelidir.

Daha da önemlisi, çevre hemen hemen tüm başlıklarda ele alınmıştır. Destekleyici fiziksel ve fiziksel olmayan ortamlar oluşturmak, sosyal sermayeye bakan toplulukları, akademik sermayeye odaklanmış toplulukları, entelektüel sermayedeki toplulukları araştırmak için temel bir bileşen olarak kabul edilir. Sosyal sermayede görüldüğü gibi, ilgi çekici topluluklar, pedagojik liderin okul içinde içsel ve toplum içinde nasıl bir ilişki oluşturduğuna ve bunun içinde öğrencilerin öğrenmesini rahatlatmak ve desteklemenin bir ortam olarak

hizmet etmesine odaklanır. Böyle bir ilişkiye dayalı ortamın çok sık görüldüğünü gözlemliyoruz. İyi ilişkiye ek olarak, araştırmada yardımseverlik, dürüstlük, arkadaşlık, hoşgörü vb. gibi çevre inşasına katkıda bulunan birçok özellik bulunmaktadır. Bu nedenle fiziksel olmayan çevre pedagojik liderlik uygulamasının şekillendirilmesinde baskın bir katalizördür.

Bilgi, beceri ve bilgileri birbirleriyle paylaşmanın ve işbirliğine dayalı çalışmanın pedagojik liderliğin temelleri olduğunu fark etmek önemlidir. Sosyal, entelektüel ve profesyonel sermayede, okul personeli ve topluluk üyeleri temel olarak bilgi ve deneyimleri paylaşırken, diğer okullarla birlikte deneyimler ve beceriler paylaşırlar. Ayrıca öğrencilerin fikir alışverişinde bulunduğunu ve öğretmenlerin ve okul müdürlerinin kolaylaştırılması altında resmi ilişki kurarak sınıf arkadaşları ile okul arkadaşlarıyla çalıştığını görüyoruz. Bu genellikle oyunlarda, grup tartışmalarında, öğrenci konseylerinde ve çalışma kulüplerinde olmaktadır. Öğretmenler arasında ve müdürlerle sorunları ve deneyimleri paylaşmak, müdürlerin teşviki kapsamında resmi ve gayri resmi olarak yapılır. Normalde toplantı gündeminde ve gönüllü olarak birbirleriyle buluştukları zaman ortaya çıkar. Ayrıca, pedagojik beceri pedagojik liderlik uygulamasında temel bir zorunlu kriterdir. Bu araştırmada hem öğretmenler hem de okul müdürleri pedagoji konusunda yeterince eğitilmişlerdir. Sınıf yönetimi becerisi, içerikle ilgili beceriler ve eğitim psikolojisi gibi tüm ilgili becerileri içeren yapısal bir kurs olduğundan son derece önemlidir. Sonuçları dikkate alarak, pedagojik beceri, öğrencilerin öğretmenlerine güvenmelerini ve güven duymalarını sağlar.

Son olarak, okul müdürlerinin belirli sermaye unsurlarını teşvik etmek için farklı stratejiler veya teknikler (yardımlar) kullandıklarını, sonra da sırayla niteliklere (faydalı) dönüştüklerini düşünüyoruz; ve bir norm haline gelirler (güvenilirlik). Sonuç olarak; bir kültüre dönüşür (güvenilirliğin karşılıklılığı). Yararlı bir şekilde, bu çalışmanın pedagojik liderlik konusundaki önceki araştırmaları, sosyal etkileşime değer verdiği için 21. yüzyılda öğretme ve öğrenmeyi desteklemek için gerekli olan tamamlanmış unsurlardan oluşan, ilk kullanılan Sergiovanni'nin (1998) modeli olduğu anlamında başarılı olduğunu görüyoruz. Daha spesifik olarak, öğrencilerin liderlik becerisinin gerçek bir liderlik pratiğinin ortasına yerleştiği bir ekosistem haline geldikleri toplum inşası yoluyla sermaye toplayan pedagojik liderlerin rolünü vurgulamaktadır; bu arada, bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaşmak ve değiş tokuş etmek, bir tür profesyonel gelişim olarak kabul edilebilir. Önceki çalışmaların keşfetmediği diğer bulguların, pedagojik liderliğin dördüncü sanayi devrimi döneminde çekici bir tema olan doğrusal olmayan, organik, gelişimsel, yansıtıcı ve işbirlikçi olduğu gözlemlenmiştir.

## 6.2. Öneriler

Çünkü çalışmanın amacı, ilkokullarda sosyal sermaye oluşturmada temel olarak pedagojik liderliği uygulayan müdürlerin deneyimlerini araştırmak olduğu için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Eğitim süreci her yönünü etkilediğinden, özellikle kırsal alanda her okula yeterli miktarda mali kaynak sağlanmalıdır.
- Okul liderleri, demokratik liderlik tarzı ile birlikte pedagojik liderliği de uygulamalıdır; çünkü topluluk oluşumunu hızlandıran işbirliğine odaklanmaktadır. Çünkü ilişkiler doğrusal olmaktan daha çok doğaldır.
- Ebeveyn katılımı bir politika olarak kabul edilmeli ve yaygın olarak uygulanırken, ebeveynler ebeveynlik becerileri konusunda eğitilmeli ve aile kültürü olarak yetiştirilmelidir. Ayrıca okul kararlarına dahil edilmeleri sağlanmalıdır.
- Müdürler yeterince BIT beceriler konusunda eğitilmeli ve liderlik hazırlığı yeterince sağlanmalıdır.
- Annelik izni sırasında yerine gelecek yedek öğretmenlerin değişim için yeterince destek sağlanmalıdır.
- Okul müdürlerinin mesleki gelişimi, özellikle toplumların okul gelişimi ve öğrenci öğreniminde yer alma stratejileri hakkında yeterince eğitilmelidir. Diğer yandan, okullara sponsorluk için dış kaynaklara yönelik tekliflerin nasıl bulunacağı veya yazılacağı, böylece okulların yalnızca MOEYS'e bağımlı olmaması için öğretilmelidir.

### 6.2.1. Gelecekteki Araştırmalar İçin Uygulama Önerileri

- Araştırmacı, literatürünü desteklemek için ekosistem teorisini dahil etmelidir, çünkü sağlıklı etkileşimi için faydalı olan birçok unsuru içerir.
- Pedagojik liderlik modeli üzerine doğal organizasyon ve yetiştirme de yaratıcılık çalışması yapılmalı çünkü özgürlük ve esnekliği arttırmak için işbirliğine dayalı bir okul ortamına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar literatüre göre, yönetim ve yaratıcılık araştırmalarında organizasyonun temelini oluşturmaktadır.
- Bir sonraki çalışma pedagojik liderliğin yaratıcılığın geliştirilmesindeki etkisi üzerine yapılmalıdır.
- Pedagojik liderliğin yaratıcılığı nasıl etkilediğinin açıklamasını araştırmak için açıklayıcı sıralı tasarım kullanarak açıklayıcı karma desen araştırma yapılmalıdır.



- Pedagojik liderlikteki her sermaye daha ayrıntılı olarak incelenmelidir. Her sermayeyi ayrı ayrı ele almak daha kapsamlı sonuçlar elde etmemizi sağlar.
- Liderler işbirlikçi çalışmaları ortaya çıkarma konusunda proaktif olmalıdır.
- Çalışma baskın olarak erkekler ile yapıldığından, gelecekteki araştırmalar pedagojik liderlik uygulamasında farklı klişeler aramak zorundadır.



## KAYNAKÇA

- Abel, M. (2016). Why Pedagogical Leadership? The McCormick Center for Early Childhood. Retried on (21/08/2019) from: [https://mccormick-assets.floodlight.design/wp-content/uploads/2018/03/4-25-16\\_WhyPedagogicalLeadership.pdf](https://mccormick-assets.floodlight.design/wp-content/uploads/2018/03/4-25-16_WhyPedagogicalLeadership.pdf)
- Adamma, O.N, Ekwutosim, O.P. & Unamba, E.C. (2018). Influence of Extrinsic and Intrinsic Motivation on Pupils Academic Performance in Mathematics. *Supremum Journal of Mathematics Education*, 2(2), pp. 52-59
- Adu, P. (2016). Presenting Qualitative Finding: Using NVivo Output to tell the story. Retried (on 30/05/2017) from: <http://www.slideshare.net/kontorphilip/presenting-qualitative-findings-using-nvivo-output-to-tell-the-story> 30/05/2017) from: <http://www.slideshare.net/kontorphilip/presenting-qualitative-findings-usiG>. (2009). Intellectual Capital: The Intangible Assets of Professional Development Schools. State University of New York Press. Book.
- Akyol, Z. & Garrison, R.D. (2013). Educational Communities of Inquiry: Theoretical Framework, Research and Practice. IGI Global.
- AKP (Agence Kampuchea Presse). (2011). Minister of Education: More Challenges Remain Despite Development in Education. Agence Kampuchea Presse. Retrieved on (21/08/2019) from <http://www.akp.gov.kh/?p=3862>
- ALA (Adult Learning Australia) (2000). Learning around town. Retrieved (04/2003) from: <http://www.ala.asn.au/learningcities/LearningAroundTown.pdf>
- Amzat, I, H. & Valdez, N.P.(2017). Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices. Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Ashida, A. & Chea, P. (2015). School Finance in Cambodia: Challenges and Recommendations for Effective School Grants Implementation. Country Report: Cambodia. In UNESCO (2015). Ensuring Adequate, Efficient and Equitable Finance in Schools in the Asia-Pacific Region. UNESCO Bangkok Office.
- Avenhaus, R. & Sjöstedt, G.(2009). Negotiated Risks: International Talks on Hazardous Issues. Springer.
- Ayres, D.M. (2000). Anatomy of a crisis: Education, development, and the state in Cambodia, 1953–1998. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Ayers, H. & Gray, F. (2012). Classroom Management: A Practical Approach for Primary and Secondary Teachers. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Axelrod, P. (1984). The Evolution of Cooperation. Basic Books.

- Bada, S.O. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *Journal of Research & Method in Education* 5(6), pp. 66-70. Doi:10.9790/7388-05616670
- Baker, J. A., Grant, S. & Morlock, L. (2008). The Teacher-Student Relationship as a Developmental Context for Children with Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly* 23: 3–15. Doi:10.1037/1045-3830.23.1.3.
- Baker, K. J. (2016). 14-19 Education: A New Baccalaureate. Edge Foundation.
- Barroso-Castro, C., Ma del Mar Villegas-Periñan and José C Casillas-Bueno, (2016). How boards' internal and external social capital interact to affect firm performance. *Strategic Organization*, 14(1), pp. 6–31. DOI: 10.1177/1476127015604799
- Basile, A. (2011). Networking system and innovation outputs: the role of science and technology parks. *International Journal of Business and Management*, 6(5), 3-15
- Baumeister, R.F & Vohs, K.D. (2007). *Encyclopedia of Social Psychology*. Sage Publications Inc.
- Beal, D. J., Cohen, R., Burke, M. J., & McLendon, C. L. (2003). Cohesion and performance in groups: A meta-analytic clarification of construct relation. *Journal of American Psychological Association*, 88(6), pp.989-1004. DOI: 10.1037/0021-9010.88.6.989
- Beck, C. & Kosnik, C. (2006). *Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach*. State University of New York.
- Bennis, W., Goleman, D. & O'Toole, J. (2008). *Transparency: How leaders Create a culture of Cando*. Jossey-Bass.
- Berger, P.L. & Luckman, T. (1967). *The Social Creation of Reality: The Treatise of Sociology of Knowledge*. Penguin Book.
- Biehler, R. F., & Snowman, J. (1990). *Psychology applied to teaching* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Black, K.J. (2010). *Increasing the Shared Personal Practices of Educators*. Xlibris US.
- Blase, J., & Blase, J. R. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Borg, W.R. & Gall, M. D. (1989). *Educational research*. New York: Longman
- Bourdieu, P. (1998). *Les Usages Sociaux de la Science*: Paris Institut National de la Recherche Agronomique in Rehbein, B. (2007). *Globalization, Culture and Society in Laos*. Routledge.

- Boyd, V. (1992). *School context: Bridge or barrier to change?* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Boyd, V. & Hord, S.M. (1994). *Principals and the new paradigm: Schools as learning communities*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- BNP (Business News Publishing) (2015). *How to Be a Power Connector: Review and Analysis of Robinett's Book*. Business Book.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. In J. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood.
- Brewster, C. & Railsback, J. (2003). *Building Trusting Relationships for School Improvement: Implications for Principals and Teachers*. North Regional Educational Laboratory.
- Briggs, M. & Hansen, A. (2012). *Play-based Learning in the Primary School*. Sage Publications Inc.
- Boissevain, J. (1974). *Friends of Friends: Networks, Manipulators and Coalitions*, St. Martin's Press.
- Bookbinder, R.M. (1992). *The Principal: Leadership for the Effective and Productive School* Charles C Thomas Pub Ltd
- Brookfield, S. D & Preskill, S. (1999). *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers*. SRHE and Open University Press.
- Brophy, J.E.(1997). *Motivating Students to Learn*. The McGraw Hill Companies, Inc.
- Bruner, J. S., Sylva, K., & Genova, P. (1976). *The role of play in the problem-solving of children 3–5 years old*. Basic Book.
- Buckley, L. & Gianakopoulos, M. (2010). *Sharing Knowledge in a Knowledge City Using CoPS* ECIC2009-2nd European Conference on Intellectual Capital: ECIC 2009. Academic Publishing Limited.
- Burt, R. S. (1992). *Structural Holes*. Harvard University Press.
- Buunk, A.P & Vugt, M.V. (2008). *Applying Social Psychology: From Problems to Solutions*. Sage Publication, Inc.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis: Elements of the sociology of corporate life* . Heinemann Educational Books Inc.
- CDCHU (Center on the Developing Child of Harvard University) (2019). *Learning Communities*. Retrieved on (02/09/2019) from: <https://developingchild.harvard.edu/collective-e-change/key-concepts/learning-communities/>

- Chankea, P. (2014). Teacher Competence and Teacher Quality in Cambodia's Educational Context link to in-Service Teacher Training. An Examination based on Questionnaire Survey. *International Educational Journals of Administration and Policy Studies*. 6(4), 62-63. DOI: 10.5897/IJEAPS2003.0326.
- Cheon, S. H.; Reeve, J.; Ho Yu, T. & Jang, H.R. (2014). The Teacher Benefits from Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal of sport & exercise psychology*, 36(4). 331-346. DOI: 10.1123/jsep.2013-0231
- Coll,C.G., Akiba,D., Palacios,N., Bailey, B., Silver,R., DiMartino, S. & Chin, C.(2002).Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice*, 2(3),pp. 303–324. Doi.org/1 0.1207/S15327922 PAR0203 \_05
- Chung, J. (1991). Collaborative Learning Strategies: The Design of Instructional Environments for the Emerging new School. *Educational Technology Inc.*, 31 (12), pp. 15-22.
- Clay, T. (1998). Building the New Cambodia: Educational Destruction and Construction under the Khmer Rouge, 1975-1979. *History of Education Quarterly*, (38),pp. 1-16. Doi: 10.2307/369662
- Coake, E. & Clark. S. (2006). *Encyclopedia of Communities of Practice and Information Management*. Idea Group Inc.
- Cooper, H. (2007). *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. Corwin Press, Inc.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Home work: Grade Level has a Dramatic Influence on Homework's Effectiveness. The Association for Supervision and Curriculum Development. Retried (22/04/19) from: <https://pdf.s.semanticscholar.org/479a/d93fad486fde6309637e7334fa91525024da.pdf>
- Cooper, P.A. (1993). Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviourism to Cognitivism to Constructivism. *Educational Technology Publications, Inc.*, 33(5), pp. 12-19.
- Coleman,S. J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Cozza, B. (2017). *The Multi-age Learning Community in Action: Creating a Caring School Environment for All Children*. Rowman and Littlefield
- Cresswell J. W. & Plano Clark, V. L.P (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications, Inc. Book.

- Creswell, J.W. (2006). Understanding mixed methods research. Retrieved on (12/09/2018) from [http://www.sagepub.com/upm-data/10981\\_Chapter\\_1.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf)
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publication Inc.
- Daneni, R.A. & Kesner, I.F. (1993). Top Managerial Prestige, Power and Tender Offer Response: A Study of Elite Social Networks and Target Firm Cooperation during Takeovers. *Organization Science*, 4(2), 123-151.
- Darmon, W. and Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), pp.9-19. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90013-X)
- Davis, L. (2018). Teacher Collaboration: How to Approach It in 2018. Schoology Exchange. Retrieved on (21/05/2019) from: <https://www.schoology.com/blog/teacher-collaboration-how-approach-it-2018>
- Davis, B.G. (2009). *Tools for Teaching*. John Wiley & Sons, Inc.
- Day, C.; Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), p. 21-58. [Doi.org/10.1177/0013161X15616863](https://doi.org/10.1177/0013161X15616863)
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation: Perspectives in Social Psychology*. Plenum Press.
- De Cremer, D. (2002). Respect and cooperation in social dilemmas: The importance of feeling included. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(10), 1335-1341. [Doi.org/10.1177/014616702236830](https://doi.org/10.1177/014616702236830)
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- DFC (Design For Change) (2017). Disadvantages of Wide Curriculum in Public Schools. Retrieved on (03/05/19) from: <http://www.designsforchange.org/disadvantages-wide-curriculum-public-schools/>
- Dishon, D., O'Leary, P.W., & Graves, L.N. (1994). *A Guidebook for Cooperative Learning: A Technique for Creating More Effective Learning Publications*
- DoES (Department of Education and science) (2002). *Student Councils: A Voice of Students*. Retrieved on (24/06/19) from: <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Student-Councils-A-Voice-for-Students.pdf>
- Donaldson-Pressman, S., Jackson, R. & Pressman, R. (2014). *The Learning Habit: A Groundbreaking Approach to Homework and Parenting that Helps Our Children Succeed in School and Life*. Penguin Group.

- Dougherty, L., Jacobson, L., Pham, M. & Phillips, L. (2015). Student Council Program Evaluation. Caring for Cambodia-Lehigh University Partnership. Retrieved on (22/06/2019) from: <https://ed.lehigh.edu/sites/ed.lehigh.edu/files/documents/CFC%20Annual%20Newsletter%202015%20Final.pdf>
- Dufour, R., Dufour, R., & Eaker, R. (2008). Revisiting Professional Learning Communities: New Insights for Improving Schools. Solution Tree Press.
- Durišić, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education, *c. e. p. s. Journal*, 7(3), pp.137-153. ISSN-1855-9719
- Eardley, A. & Uden, L. (2011) Innovative Knowledge Management: Concepts for Organizational Creativity and Collaborative Design. IGI Global.
- EC (Education Corner) (2019). Using Study Group. Retrieved on (25/04/19) from: <https://www.educationcorner.com/study-groups.html>
- Edvinsson, L. & Malone, S.M. (1997). Intellectual Capital: Realizing Your Firm's True Value by Finding its Hidden Brainpower, Harper Collins Publishers, New York, In Prejmerean, M.C and Vasilache, S. (2008). Three Way Analysis of the Academic of a Romanian University. *Applied Quantitative Methods*, 3(2), 121- 138.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the Practice of Improvement", in Pont, B., D. Nusche and D. Hopkins (eds.), Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership, OECD, Paris.
- Eng, S, Szmodis, W. & Mulsow, M. (2014). Cambodian Parental Involvement: The Role of Parental Beliefs, Social Networks, and Trust, 114 (4), pp. 573-594. Doi: 10.1086/675639
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community/Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*. 76(9), pp. 701-712.
- Epstein, J.L., Sanders, M.J., Sheldon, S.B., Simon, B.S., Salinas, K.C. Jansorn, N.R. , Voorhis, F.LV., Martin, C.F., Thomas, B.G, Greenfeld, M.D., Hutchins, D.J., Williams, K.J. (1997). School, family and community partnerships: Your handbook for action. Corwin Press.
- Erikson, E. H. (1950). Growth and Crises of the " Healthy Personality. Josiah Macy, Jr. Foundation
- ESP (Stanford Encyclopaedia of Philosophy) (2015). Trust. Retrieved (10/04/2019) from: <https://plato.stanford.edu/entries/trust/>

- ETUCE (European Trade Union Committee for Education) (2012). School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities. ETUCE School Leadership Survey Report.
- Experts, D. (2018). Study Guide for CTET Paper 2 (Class 6 - 8 Teachers) Social Studies / Social Science. Disha Publication.
- Fehr, E. & Gächter, S. (2000). Fairness and Retaliation: The Economics of Reciprocity. *Journal of Economic Perspectives*. 14 (3),pp.159–182.
- Fontana, A. & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage.
- Forest, A. (1980). Le Cambodge et la colonisation française: Histoire d'une colonisation sans heurts (1897-1920). Paris: Éditions L'Harmattan. In Joseph, C. & Matthews, J. (2014). Equity, Opportunity and Education in Postcolonial Southeast Asia. Roudlege.
- Forsyth, D.R. (1999). Group Dynamics. Wadsworth.
- Forsyth, D.R. (2010). Group Dynamics. Wadsworth.
- Freud, S. (1975). Group psychology and the analysis of the ego. WW Norton & Company.
- Fullan, M. (2002). The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Management in Schools. OECD Conference on March 18-19, 2002.
- Garcia Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L., & Chin, C. (2002). Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice*, 2(3), 303-324.
- Garrison, D. R. (2017). E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework For Research and Practice (3rd Edition). London: Routledge/Taylor and Francis.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23, DOI: 10.1080/08923640109527071
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2, (2–3), pp.87-105.
- Gamoran, A. (1996) Student achievement in public magnet, public comprehensive and private city high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (1),pp.1-18
- Ghadirian, H., Ayub, A.F.M., Silong, A.D., Bakar, K.B.A & Zadeh, A.M.H. (2014). Knowledge Sharing Behaviour among Students in Learning Environments: A Review of Literature. *Asian Social Science*, 10(4), pp. 38-45. DOI: 10.5539/ass.v10n4p38



- Graves, L. (1992). Cooperative learning communities: Context for a new vision of education and society. *Journal of Education*, 174(2), pp. 57-79.
- Gillies, R.M & Ashman, A. F.( 2003).Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups. RoutledgeFalmer.
- Gilovich, T. (2017). Social Psychology. Content Technologies. Inc.
- Gouldner, A.W. (1960). The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. *American Sociological Review*, 25 (2), pp. 161-178.
- Granovetter, M.S. (1973).The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Goh, SC & Khine, MS 2002, Classroom climate in Singapore higher education: A learning environment study, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Günbayı, I. & Sorm, S. (2018). Social Paradigms in Guiding Social Research Design: The Functional, Interpretive, Radical Humanist and Radical Structuralist Paradigms. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 9(2), pp. 57-79.
- Halpern, D. (2005) Social Capital. Polity Press
- Hamre, B. K., Pianta, R. C. Downer, J. T., Decoster, J., Jones, S.M., Brown, J. L., Cappella, Mashburn, A. J., Cappella, E., Atkins, M. ; Rivers, S.E., Brackett, M.A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Effective Teaching in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal* 113 (4): 461–487. Doi:10.1086/669616.
- Hargreaves , A. (2016). The place for professional capital and community, *Journal of Professional Capital and Community*,1 (1).
- Hargreaves, A.& Fullan, M. ( 2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College, Columbia University.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2018). Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All. Corwin
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). Improving Schools Through Teacher Leadership. Open University Press
- Harris, L. (2000). A theory of Intellectual Capital. *Sage Journal*. 2(1), 22-37. Doi: 10.1177/152342230000200104.
- Häuberer, J. (2011). Social Capital Theory: Towards a Methodological Foundation. Springer.

- Hearn, S. (2019). Building Trust and Transparency in your Organization: Transparency is a Growing Concern in the Business World-How can We Create a more Honest, Trusting Company Culture? Retrieved on (19/04/19) from: <https://channels.theinnovationenterprise.com/articles/hot-to-motivate-employees-building-trust-and-transparency-in-your-organisation>
- HF (the Head Foundation) (2017). ICT in ASEAN Education: Challenges and New Opportunities. Policy Brief No.2.
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., & Goos, M. (2015). School Leaders as Participants in Teachers' Professional Development: The Impact on Teachers' and School Leaders' Professional Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12). Doi.org /10.142 21/ajte.20 15v40 n12.8
- Hamilton, J. F. (2015). Social Constructivism. *International Encyclopaedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier Ltd.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 224.
- Heng, K., Sok, S. & No, F. (2016). School Dropout in Cambodia: A Case Study of Phnom Penh and Kompong Speu. Koica: Cambodian Country Office.
- Hollyns, B.A. (2017). Levels of Participation in Decision Making as Correlates of Job Satisfaction and Morale of Teachers in Public Senior Secondary Schools in Delta State. *Global Journal of Management and Business Research*, 17 (1), pp.82-96.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hornby, G. (2011). Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships. Springer.
- Hughes, M., & Zachariah, S. (2001). An Investigation into the Relationship Between Effective Administrative Leadership Styles and the Use of Technology. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5 (5). Retrieved on (05/07/19) from: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/iejll/index.php/iejll/article/download/498/160>
- Huffman, J.B. (2003). The Role of Shared Values and Vision in Creating Professional Learning Communities. *NASSP Bulletin*, 87 (637), pp. 21-34. <https://doi.org/10.1177/019263650308763703>

- Huysman, M & Wulf, V. (2004). *Social Capital and Information Technology*. The MIT Press.English, F.W. (2008).*The Art of Educational Leadership: Balancing Performance and Accountability*. Sage Publication, Inc.
- Hyles-Rainford, D. (2011).*Bridging the Opportunity Gap: Leadership, Social Difference, Career and Education*. Iuniverse, Inc.
- Imber, M. (1983). Increased Decision Making Involvement for Teachers: Ethical and Practical Considerations. *The Journal of Educational Thought*.17(1),pp. 36-42.
- Imber, M., Geel, T.,V, Blokhuis, J.C., & Feldman, J. (2014).*A Teacher's Guide to Education Law*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- INSEAD (The European Institute of Business Administration) (2019). Global Talent Competitiveness Index (GTCI). Retried on (21/08/2019) from: <https://gtcistudy.com/wp-content/uploads/2019/01/GTCI-2019-Report.pdf>
- ISA (International Survey Associates) (2016). 4 Benefits of Positive Student-Teacher Relationships. Retried on (07/05/2019) from: [https://www.pridesurveys.com/index.php/blog/4-beneficial-effects-of-student-teacher-relationships/#\\_ftn4](https://www.pridesurveys.com/index.php/blog/4-beneficial-effects-of-student-teacher-relationships/#_ftn4)
- Isaacs, S. (1929). Privation and guilt. *International Journal of Psycho-Analysis*, 10, 335-347.
- Isaacson, N., & Bamburg, J. (1992). Can Schools Become Learning Organizations?. *Educational Leadership*, 50(3), 42-44.
- ITU (International Telecommunication Union) (2017). *Measuring the Information Society Report 2017*.
- Johnson, D.W. (1984). *Cooperation in the Classroom*. Interaction Book Company
- Joseph, C. & J Matthews, J. (2014). *Equity, Opportunity and Education in Postcolonial Southeast Asia*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R.T, Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1),pp. 47-62. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J.(1994).*Cooperative Learning in the Classroom*. Association for Supervision & Curriculum.
- Katz, R.L. (2009). *Skills of an Effective Administrator*. Harvard Business Review Publishing Corporation.
- Karla, M.C., Karina, C., Pablo, F and Elsa, E. (2012). Information Sharing – Benefits. *JCS&T*. 12(2), 49-55.

- Kearns, P., McDonald, R., Candy, P., Knights, S. & Papadopoulos, G. (1999). *VET in the learning age: The challenge of lifelong learning for all* (Vol. 2: Overview of international trends, and case studies). Canberra: National Centre for Vocational Education Research Ltd.
- Kadushin, C. (2012). *Understanding Social Networks: Theories, Concepts, and Findings*. Oxford University Press.
- Kandal Provincial Office of Education, Youth and Sports (2017). *Public Education Statistics And Indicators 2017/2018*.
- Kellog, K. (1999) *Learning Communities*. ERIC Digest. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education. (ED430512). Retrieved on (21/09/2019) from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED430512>
- Kheang, T., O'Donoghue, T., & Clarke, S. (2018). *Primary School Leadership in Cambodia: Context-Bound Teaching and Leading*. Palgrave Macmillan.
- Khmer Times (2018). *Nat'l budget draft for 2019 approved*. Retried on (06/06/2019) from: <https://www.khmertimeskh.com/544339/natl-budget-draft-for-2019-approved/>
- Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., Falk, I. & Prescott, L. (2002). *More than an education: Leadership for rural school-community partnerships*. Canberra: Rural Industries Research and Development Corporation.
- Kilpatrick, S., Barrett, M. & Jones, T. (2012). *Defining Learning Communities*. Discussion Paper D1/2003. The University of Tasmania.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2013). *Transforming Teachers' Work Globally: In Search of a Better Way for Schools and Their Communities*. Sense Publisher.
- Kim, Y. and Cannella, A. A. Jr. (2008). *Toward a Social Capital Theory of Director Selection*. *Corporate Governance: An International Review*. 16(4), p. 282-293. Doi:10.1111/j.1467-8683.2008.00693.x
- Kitamura, Y., Edwards Jr. D. B, Sitha, C. & William, J.B. (2016). *The Political Economy of Schooling in Cambodia: Issues of Quality and Equity*. Palgrave Macmilland.
- Klein, A. E. (1978). *Parent Involvement in Children's Reading Readiness Development*. *Reading Horizons*. 18(4), pp.271-276 Education Forthcoming; Temple University Legal Studies Research Paper No. 2015-12.
- Kleine-Kracht, P.A. (1993). *The principal in a community of learning*. *Journal of School Leadership*, 3(4), pp.391-399.

- Klous, S. & Wielaard, N. (2018). Building trust in a smart society: Managing in a modular, agile and Decentralized Way. *Infinite Ideas*
- Knauer, N. J. & Elon L. R. (2015), *Learning Communities: A New Model for Legal*
- KPO (Kandal Provincial Office) (2012). Information on Towns and Districts (in Khmer). Retrieved from (21/02/2017) from: <http://kandal.cambodia.gov.kh/insite.php?view=detail&story=79&menu=52>
- Krackhardt, D. (1989). Graph Theoretical Dimensions of Informal Organizations. Presented at the National Meetings of the Academy of Management, Washington, DC., 1989.
- Lahtero, J.T & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to Engage in Pedagogical Leadership as Experienced by Finnish Newly Appointed Principals. *American Journal of Educational Research*. 3(3), pp.318-329.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Leech, N. L. Brrett, K.C. Morgan, Geoge, A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Unse and Interpretation*. Lawrence Erlbaum Associtetes, Inc.
- Leo, T. & Cowa, D.E. (2000). Launching Professional Learning Communities: Beginning Actions. *AIR (the American Institutes for Research)*, 8(1).
- Lewis, M.J., (2009). *Connecting and Cooperating: Social Capital and Public Policy*. UNSW Press Book. Sydney.
- Lin, N., Ensel, W.M & Vaughn, J.C. (1981). Social Resources and Strength of Ties: Structural Factors in Occupational Status Attainment. *American Sociological Review*, 46(4), pp. 393-405.
- Little, J. W. (1997). Excellence in professional development and professional community. Office of Educational Research and Improvement. In Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Southwest Educational Development Laboratory
- Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Corwin Press.
- Lodewijkx, H.F.M (2008). The norm of reciprocity. In William A. Darity (Ed.) (2008). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Farmington Hills
- Macneill, N., Cavanagh, R., & Silcok, S. (2005). Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching. *ERIC*, 9 (2), 1-11.
- Male, T. & Palaiologou, I. (2013) Pedagogical leadership in the 21st century: evidence from the field. *Sage Journal*, 1-23. Doi: 10.1177/1741143213494889

- Manen, M. V (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of pedagogical Thoughtfulness*. State University of New York.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), pp.522-525.
- Martel, L.D. (1993). Building a learning community: School leaders and their organizations need to share a vision to challenge all young minds. *School Administrator*, 50(6), 22-27.
- Mayor, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization: The Early Sociology of Management and Organization*. Macmillan Company.
- McGarr, O. & Kearney, G. (2009). The role of the teaching principal in promoting ICT use in small primary schools in Ireland, *Technology, Pedagogy and Education*, 18 (1), 87-102, DOI: 10.1080/14759390802704139
- Merriam Webster Online Dictionary (2016). Capital. Retried (30/05/2017) from : <http://www.merriam-webster.com/dictionary/capital>
- Mizel, O. (2009). Accountability in Arab Bedouin schools in Israel: Accountable to whom? *Educational Management Administration Leadership*, 37(5), 624-644 doi:10.1177/1741143209339654
- Miles, M.B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)* Thousand Oaks, CA: Sage. Book.
- Mikalachki, A. (1969). *Group Cohesion Reconsidered: a Study of Blue Collar Work Groups*. School of Business Administration, University of Western Ontario
- MoEYS (Ministry of Education, Youth and Sport) (2018). *Education in Cambodia: Findings from Cambodia's experience in PISA for Development*.
- MoEYS (2016). *Mid-Term Review Report in 2016 of the Education Strategic Plan 2014-2018 and Projection to 2020*.
- MoEYS (2016). *Education Statistics & Indicators*.
- MoEYS ( 2014). *Result of National Upper Secondary School from 1980 to 2013*. Retried from:[www.moeys.gov.com](http://www.moeys.gov.com).
- MoEYS (2014). *Education Strategic Plan 2014-2018*.
- MoEYS (2012a). *Guidelines for Secondary School Support Committee*.
- MoEYS (2012b). *Guideline on the Establishment and Functioning of Primary School Support Committee*.
- MoEYS (2010). *Master Plan for Information and Communication Technology in Education*.
- MoEYS (2010), *Teacher Development Master Plan (2010-2014)*.
- MoEYS (2000). *The National Education Plan for 2003-2015*.

- MoEYS (2007). Child Friendly School Policy.
- Mourao, L. (2018). The Role of Leadership in the Professional Development of Subordinates. In Göker, S. (2018). Leadership. Intech Open.
- Morefield, J. (2007). School Leadership Professional Development in Cambodia. Johns Hopkins: School of Education. *Journal of Intercultural Communication Research*, 35(2), 139–160.
- Morefield, J. (2004). Ending, Lesson Learned and New Beginning. The eighth in a series of journal reports from Cambodia on a new school leadership professional development project on (12/02/2017) from: [http://www.nwhorizons.org/tran/s/international/morefield\\_06.htm](http://www.nwhorizons.org/tran/s/international/morefield_06.htm).
- Morley, M. (2019). Task vs. Relationship Leadership Theories. *Small Business - Chron.com*. Retried (09/04/2019) from: <http://smallbusiness.chron.com/task-vs-relationship-leadership-theories-35167.html>.
- Mulford, W. (2003). School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness. A paper prepared for the OECD Improving School Leadership activity.
- Myburgh, S. & Tammaro, A. M (2013). Exploring Education for Digital Librarians: Meaning, Modes and Models. Woodhead Publishing Limited.
- Nagaraju, M.T.V. (2004). Study Habits of Secondary School Students. Discovery Publishing House.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998) Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review* 23(2), pp.242–266.
- Newton, F.B. & Ender, S. C. (2010). Students Helping Students. John Wiley & Sons, Inc.
- Northern Illinois University (2012). Instructional Guide for University Faculty and Teaching Assistant. Retried (on 30/05/2017) from: [http://www.niu.edu/facdev/\\_pdf/guide/instructguide.pdf](http://www.niu.edu/facdev/_pdf/guide/instructguide.pdf)
- Nguon, S. (2012). Parental involvement and students' achievement in Cambodia: Focusing on parental resourcing of public schooling. *International Journal of Educational Research*, 53, p.213-224. Doi: 10.1016/j.ijer.2012.03.011
- NRC (National Research Council) & IN (Institute of Medicine) (2010). Student Mobility: Exploring the Impact of Frequent Moves on Achievement: Summary of a Workshop. Washington DC: The National Academies Press. Doi: <https://doi.org/10.17226/12853>
- Nusche, D., Radinger, T, Falch, T. & Shaw, B. (2016). OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264262430-en>.

- O'Connell, P.J. & Russell, R. (2005). Equality at Work? Workplace Equality Policies, Flexible Working Arrangements and the Quality of Work. Equality Authority: Equality Research Series. Retried (14/04/19) from: [https://www.ihrec.ie/app/uploads/download/pdf/equality\\_at\\_work.pdf](https://www.ihrec.ie/app/uploads/download/pdf/equality_at_work.pdf)
- Odden, A.R. (2011). Strategic Management of Human Capital in Education: Improving Instructional Practice and Student Learning in Schools. Taylor & Francis. Book. *Educational Research*, 3(3), 318-329. Doi: 10.12691/education-3-3-11.
- O'donnell, A.M., Hmelo-Silver, C.E., Erkens, G. (2006). Collaborative Learning, Reasoning, and Technology. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and development) (2008). Improving School Leadership: Policy and Practice.
- Oliver, E. R. (2004). What is Transparency? McGraw-Hill Companies, Inc.
- Ontario (2017). The Literacy and Numeracy Secretariat: Capacity Building Series. Retrieved on 0/05/2017 from [www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/PLC.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/PLC.pdf)
- Ontario (2005). Education for All: The Report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students with Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6. Retried on (16/05/19) from <http://www.oafccd.com/documents/educationforall.pdf>
- OECD (2007). Human Capital How what you know shapes your life: How what you shape your life your?. OECD Insights
- Ottestad, G. (2013). School Leadership for ICT and Teachers' Use of Digital Tools. *NORDIC Journal of Digital Literacy*, 8, (1), pp.107-125.
- Pallant, J. (2005). SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS
- Pallant, J. (2002). SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows. [www.allenandunwin.com/spss.htm](http://www.allenandunwin.com/spss.htm)
- Peng, D. & Vašátková, J.P. (2016). Headteacher as pedagogical leader in pedagogical leadership in schools. *GRANT Journal*. p. 58-60. Retried on (06/07/2019) from: [http://www.grantjournal.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=84&Itemid=79&lang=en](http://www.grantjournal.com/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=79&lang=en)
- Petty, G. (2009). Evidence-Based Teaching: A Practical Approach. Nelson Thirnes.
- PC (Peace Corps) (2005). Working with CCBI volunteer workbook. Information Collection and Exchanges Publication No. M0073
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J., & Zelazo, J. (2000). The children of the Cost,



- Quality, and Outcomes Study Go to School: Technical report. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Potane, J. Vitorillo, R. R., Maghuyop, R. O. & Bayeta, R, Jr, (2018). School-to-School (STS) Partnership Towards Sustainable and Transformative Development of Schools Network in Cagayan de Oro City. Retried 0n ( 12/11/2018) from <https://ssrn.com/abstract=3200257> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3200257>
- PLB (Professional Learning Board) (2019). Do Seating Arrangement Have an Impact on Student Learning? Online Teacher Relicensure & PD Courses. Retried on (26/04/19) from: <https://k12teacherstaffdevelopment.com/tlb/do-seating-arrangements-have-an-impact-on-student-learning/>
- Prateek, T. ; Tsuyoshi.F. (2014). Educating the next Generation: Improving Teacher Quality in Cambodia (English). *Directions in development; human development*. Washington, DC: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/665571468015851252/Educating-the-next-generation-improving-teacher-quality-in-Cambodia>
- Prestine, N.A. (1993, July). Extending the essential schools metaphor: Principal as enabler. *Journal of School Leadership*, 3(4),pp. 356-379.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling a Lone: The Collapse of Revival of American Community*. Simon & Schuster Inc.
- Putnam, R. D. (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *The American Prospect*, 4(13), pp. 35-42.
- Rapp, S. (2010). Headteacher as A Pedagogical Leader: A Comparative Study of HeadteachersIn Sweden and England. *British Journal of Educational Studies*, 58 (3), pp. 331-349. Doi: 10.1080/00071001003752229
- Railsback, J. (2003). Building Trusting Relationship for School Improvement: Implications for Principals and Teachers. Northwestre Gionaled Educational laboratory.
- Reinhart, P.(2017). How To Promote Transparency In Your Business. Retried on ( 19/042019) from: <https://www.wework.com/creator/how-to-guides/how-to-promote-transparency-in-business/>
- Ren, S. & Kosal, H. (2016). Education Reform in Cambodia: Progress and Challenges in Basic Education. Parliamentary Institute of Cambodia. Regional Research Paper. Retried on

- (06/06/2019) from: [https://www.pic.org.kh/images/2017Research/20170523%20Education\\_Reform\\_Cambodia\\_Eng.pdf](https://www.pic.org.kh/images/2017Research/20170523%20Education_Reform_Cambodia_Eng.pdf)
- Reyes, P., Scribner, J. D., & Scribner, A. P. (Eds.). (1999). *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities*. Teachers College Press.
- Richardson, J.W. (2008). ICT in Education Reform in Cambodia: Problems, Politics, and Policies Impacting Implementation. *The MIT Press*, 4(4), pp.67-82.
- Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Rochelle, T.L & Shardlow, S.M. (2013). Quality of Social Networks Among UK Chinese. *Social Indicators Research*, 114 (2), pp. 425-439
- Rockwood, H. S. (1995). Collaborative learning an Approach of learning. *National teaching and Learning Forum*,4(6), 1-15.
- Ross, R. R. (1987). *Cambodia: A country study*. The United States Government, Secretary of the Army.
- RPS (Rosedale Primary School) (2019). Punctuality: Arriving at School on Time. Retrieved on (23/04/2019) from: <http://www.rosedale.doncaster.sch.uk/punctuality-arriving-at-school-on-time->
- Rue, L.W., & Byars, L.L. (1992). *Management skills and application*. Prentice- Hall International.
- Ryan, K., Cooper, J.M, & Mason, C. (2016). *Those Who Can Teach*. Cengage Learning.
- Rüzgar, N. (2018). The effect of Leaders' Adoption of Task-Oriented or Relationship-Oriented Leadership Style on Leader-Member Exchange (LMX), In the Organizations That Are Active in Service Sector: A Research on Tourism Agencies. *Journal of Business Administration Research*, 7(1), 50-60. doi:10.5430/jbar.v7n1p50
- Sam, R.; Zain, A.N., Jamil, H.(2012). Cambodia's Higher Education Development Historical Perspectives (1863-2012). *International Journal of Learning Development*, 2 (2).
- Schmitt, S. A., Finders, J. K., & McClelland, M. M. (2015). Residential Mobility, Inhibitory Control, and Academic Achievement in Preschool. *Early Education and Development*, 26(2), pp. 189-208. Doi:10.1080/10409289.2015.975033
- Scott, J. (1991). Methods of Network Analysis. *The Sociological Review*, 39(1), 155-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1991.tb02974.4>
- Scott, D., & Morrison, M. (2007). *Key Ideas in Educational Research*. London: Continuum.
- SEAMO (The Southeast Asian Ministers of Education Organization) (2010). *Report: Status of*

- Seels, B., (1989). The Instructional Design Movement in Educational Technology. *Educational Technology*.29(5), pp. 11-15.
- Senate (2008). The Constitution of the Kingdom of Cambodia (Khmer). Retrieved on 08/07/2019) from: <http://www.nea.gov.kh/>
- Senge, P.M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. Doubleday.
- SEP (Stanford Encyclopedia of Philosophy). (2015). Trust. Retrieved on(21/08/2019) from: <https://plato.stanford.edu/entries/trust/>
- Sergiovanni, T. J. (2005), *Strengthening the Heartbeat; Leading and Learning Together in Schools*, Jossey-Bass
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for School*. Taylor & Francis. Book.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as Pedagogy, Capital Development and School Effectiveness, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 1(1), 37-46. Doi: 10.1080/1360312980010104.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the Schoolhouse: How Is It Different Why Is It Important*. San Francisco: Jossey-Bass. Book.
- Sergiovanni, T.J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Severt, J.B. & Estrada, A.X. (2015). On the Function and Structure of Group Cohesion. In Salas, E., Wessey, W. & Estrada, A.X. (2015). *Team Cohesion: Advance in Psychological theory, Methods and Practice*. Emerald Group Publishing limited.
- Siang, T.K. (1991). The Effects of Seat Location on Students' Learning Behaviour in the Classroom., *Singapore Journal of Education*, 11 (2), p. 71-75, DOI: 10.1080/02188799108547675
- Siegrist, M., Earle, T.C & Gutscher, H. 2007 ). *Trust in Cooperative Risk Management: Uncertainty and Scepticism in the Public mind*. EarthScan.
- Shrestha (2013). Internal versus External Social Capital and the Success of Community Initiatives: A Case of Self-Organizing Collaborative Governance in Nepal. *Public Administration Review*, 73,(1), pp. 154–164. DOI: 10.1111/j.1540-6210. 2012 .02 62 2.x.
- Simao, L.B.; Rodrigues, R.G. & Madeira, M.J. (2016). External relationships in the organizational innovation. *Revista de Administração e Inovação*, 13(3), p. 156-165. [dx.doi.org/10.1016/j.rai.2016.06.002](https://doi.org/10.1016/j.rai.2016.06.002)

- Siraj-Blatchford, I. (1999). Early Childhood Pedagogy: Practice, Principles and Research, in: Mortimore, P. (1999). *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*, pp. 20–45. Doi.org/10.1177/003172171009200326
- Sirotnik, K. A. (1999). Making sense of educational renewal. *Phi Delta Kappan*, 80(8), 606-610.
- In In Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Smagorinsky, (2007). Vygotsky and Social Dynamics in Classrooms. *The English Journal*, 97(2), pp. 61-66. DOI: 10.2307/30046790
- Smith B.L. (1993) Creating learning communities. *Liberal Educ* 79(4):32–39
- Smink, J. & Schargel, F.P. (2004). *Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention*. Routledge.
- Solomon, R.C. & Flores, F. (2001). *Building Trust: In Business, Politics, Relationships, and Life*. Oxford University Press.
- Sorm, S. (2013). *The Role of Leaders in Promoting Parent Involvement in Cambodian Primary School*. MA. Thesis (Unpublished)
- Sorm, S. & Günbayı, I. (2018). School Leadership: The exercise of Legitimate Power in Cambodia. *European Journal of Education Studies*, 4(5), 256-284. Doi:10.5281/zenodo.1238513.
- Spielman, A. (2018). A Letter to the Public Accounts Committee. Ofsted: Raising Standard and Improving Lives. Retried on (02/05/2019) from: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/752721/HMCI\\_PAC\\_letter\\_311018.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/752721/HMCI_PAC_letter_311018.pdf)
- St. John, E.P., Fisher, A. S., & Hu, S. (2011). *Breaking through the access barrier: How Academic Capital Formation Can Improve Policy in Higher Education*. Routledge: Tylor and Francis Group. Book.
- St. John, E.P (2003). *Refinancing the College Dream: Access, Equal Opportunity and Justices for Taxpayers*. Johns Hopkins University Press.
- Stellman, J.M. (1998). *Encyclopedia of Occupational Health and Safety: The body, health care and Safty*. International Labour Organization.
- Stewart, T. A. (1998). Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations. *Wiley online library*. 37 (7), 56–59. DOI: 10.1002/pfi.4140370713

- Sztompka, P. (1999 ). *Trust: A Sociological Theory*. Cambridge University Press.
- Tan, C. (2010). Educational policy trajectories in an era of globalisation: Singapore and Cambodia. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*. 40. p. 465-480. Doi: 10.1007/s11125-010-9170-6
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings* (2nd ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Thamarasseri, I. ( 2016). The Implications Human Relationship Approach to Educational Administration. *International Journal of Education & Applied Sciences Research*, 3, (6), pp. 1-11.
- Teng, F. (2019). *Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Thompson, D. & Robinson, J. (2001). Creating Effective Study Groups. *Learning Centre of Douglas College*. Retried on (25/04/19) from: <https://www.douglascollege.ca/-/media/17393D82F32D43FAA6F6A87ED74CFE5C.ashx?la=en>
- Tichy, M.N. , Tushman, M.L., Fombrun, C.(1979). Social Network Analysis for Organizations *The Academy of Management Review*, 4, (4), 507-519.
- Tjip de Jong (2010) *Linking Social Capital to Knowledge Productivity: An Explorative Study on the Relationship Between Social Capital and Learning in Knowledge Productive Networks*.
- Trateek, P. and Fukao, T. (2015). *Educating the Next Generation: Improving Teacher Quality in Cambodia*. World Bank.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334–352. In Brewster, C. & Railsback, J. (2003). *Building Trusting Relationships for School Improvement: Implications for Principals and Teachers*. North Regional Educational Laboratory.
- UNICEF (2018). *Education: For every child, quality education and life skills*. Retried on (13/09/2019) from: <https://www.unicef.org/cambodia/education>.
- UNICEF (2013). *Child Friendly Schools Help Cambodian Children Enjoy Learning*. UNIEF Cambodia for Every Child. Retried on (22/06/2019) from: <http://unicefcambodia.blogspot.com/2013/05/child-friendly-schools-help-cambodian.html>
- UNESCO (2015). *Harassment and Abuse of Power and Authority*. Ethics Office. Retrieved on (12/02/2017 )from: <http://www.unesco.org/new/en/ethics-office/harassment-and-abuse-of-power-and-authority/>

- UNESCO (the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2017). Traditional Children's Games in South-East Asia (Interactive Games). Retrieved on (27/06/2019) from: <https://bangkok.unesco.org/content/traditional-childrens-games-south-east-asia-interactive-games>
- UNESCO (the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1988). Games and Toys in the Teaching of Science and Technology. Science and Technology Education. Document series No. 29. Retrieved on (27/06/2019) from: [http://www.unesco.org/education/pdf/325\\_41.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/325_41.pdf)
- Unicef (The United Nations Children's Fund) (2018). Education: For every child, quality, Education and Life Skills. UNICEF for Every Children. Retrieved on (08/07/2019) from: <https://www.unicef.org/cambodia/education>
- UNESCO (2011). Education and Fragility in Cambodia. Education in emergencies and reconstruction. Research Paper. Retrieved on (21/08/2019) from: [http://s3.amazonaws.com/ineeassets/resources/Situational\\_Analysis\\_of\\_Education\\_and\\_Fragility\\_-\\_Cambodia.pdf](http://s3.amazonaws.com/ineeassets/resources/Situational_Analysis_of_Education_and_Fragility_-_Cambodia.pdf)
- Van Der Westhuizen, P.C. & Basson, C. J. J, (1991). Effective Educational Management. HAUM : Kagiso
- VOS (2008). Teaching Matters: A Policy Report on the Motivation and Morale of Teachers in Cambodia.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. Readings on the development of children, 23(3), 34-41.
- Wannarka, R. & Ruhl, K. (2008). Seating Arrangements That Promote Positive Academic and Behavioural Outcomes: a Review of Empirical Research. 23(2), p.89-93
- Wenger, E. (1998 ). Communities of Practice Learning: Meaning , and Identity. CambridgeUniversity Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. Harvard Business School Press.
- Wentzel, K.R. & Brophy, J.E. (2014). Motivating Students to Learn. Routledge: Taylor and Francis Group.
- Whipple, W.R. (1987). Collaborative Learning: Recognizing It When We See It. Collaborative Learning: Recognizing It When We See It. *AAHE Bulletin*, 40(3), pp. 4-6
- White, S.R. (2002). Organization Model of a Constructivist Learning Community: A Vygotskian Metaphor for Educators. *The Journal of Educational Thought (JET)*, 36(2), pp. 111-128

- Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2005). *Research Methods in Education* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Wiersma, W., and Jurs, S.G. (2004). *Research Methods in Education: An Introduction*, (8th ed.), China: *Pearson Education Asia Ltd & China Light Industry Press*.
- Wignall, R. (1992, June). Building a collaborative school culture: A case study of one woman in the principalship. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Enschede, The Netherlands.
- Winnicott, D. W. (1971). The use of an object and relating through identifications. *Playing and reality*.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (1998). *How to Be an Effective Teacher: The first Day of School*. Harry K. Wong Publication. In Black, K.J. (2010). *Increasing the Shared Personal Practices of Educators*. Xlibris US.
- Wyk, N.V. & Lemmer, E. (2009). *Organising Parent Involvement in SA Schools*. Juta & Company Ltd
- Youchoko, T. (2016). *7 Powerful Tips for Creating a Culture of Learning in the Classroom*. TheOutlier Series. Retrieved on (16/09/2019) from: <http://www.ingredients.com/7-powerful-tips-for-creating-a-culture-of-learning-in-the-classroom/> for Windows. Buckingham: Open University Press.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. Sage Publications Ltd.
- Zaccaro, S.G. & Klimoski, R.G. (2001). *The Nature of Organizational Leadership: Understanding the Performance Imperative Confronting today's Leaders*. Jossey-Bass Inc.

## **Ek-1. KAMBOÇYA DEVLETINE YAZILAN DİLEKÇE**

### **Kamboçya Devletine Yazılan Dilekçe**

Kingdom of Cambodia  
Nation Religion King

Petition Letter for Research

To

The Head of Educational Directorate of Kandal Province

My name is Sath SORM living in Preysopor village, Chreylos commune, Punhea Lueu district, Kandal province. Nowadays I am doing PhD in Educational Administration and Supervision at Akdeniz University, Turkey, in academic year: 2015-2018. Responding to the requirement of the University. All doctorate students are compulsory to conduct a research on their interest topic. Based on this mandatory obligation, I have chosen a study, titled "Pedagogical leadership praxis in nurturing teaching and learning in primary schools". It aims at exploring school principals' experiences of using pedagogical leadership in nurturing teaching and learning. Notwithstanding this dissertation, I have other research article which is a part of doctorate study, titled "Teacher accountability". This study will be undertaken in purpose of surveying primary school principals' view teachers' professional accountability.

Objective: Therefore, I would like to ask for research permission from March 9 to April 30, 2018 in primary schools located in Kandal province under your authority. As planned, there will be 105 school principals getting involved in this study by divided into two stages. Firstly, I would like to select 5 school principals to participate in interview. Secondly, 100 primary school principals will be asked to complete in survey questionnaire. For the second research, those 100 principals will be also invited to complete questionnaire for "Teacher accountability" simultaneously. Noticeably, an interview will be spent 35 minutes while questionnaire completion will last 20 minutes.

I hope that you will give me this valuable permission to select primary school principals for interviewing and completing questionnaire. I further clarify that schools' and principals' privacy will be kept secretly. On the other hand, all voluntary principals have a say to reject or to withdraw from participation at any time if he or she feels that any question is sensitive.

Finally, I would like to express my deep gratitude that you spend valuable time reading and consider this request. May you and all your colleagues be healthy, happy and successful in all duties.

Turkey, February 20, 2018

Sath SORM

Tel: (+90)55318993362

Email: [sorm\\_sath@hotmail.com](mailto:sorm_sath@hotmail.com)



## Ek-2. ÜNİVERSİTEDEN DİLEKÇE MEKTUBU

### Üniversiteden Gelen Dilekçe



25 November 2017

#### To Whom It May Concern

On behalf of Faculty of Educational Science at Akdeniz University, Turkey, I hereby confirm that Sath SORM is a very student, doing his PhD in educational administration and supervision at our faculty in academic year 2015-2018. This is the last year of his study. Based on our rules, all PhD students are compulsory to conduct researches relevant to their specialty. Mr Sath SORM is not excluded. He is interested in topics on “Principal’s praxis of pedagogical leadership in nurturing teaching and learning quality in Cambodian primary schools” and “Teacher Accountability”.

Seeing primary schools under your authority is suitable to the study area for collecting data. He would like to choose your schools as a research target. As planned, the dissertation research will be undertaken with 105 primary school principals in two steps. Firstly, 5 principals will be selected as interviewees, and secondly, 100 principals will be asked to complete questionnaires. For the second research paper on “Teacher Accountability” will be asked the same 100 principals to complete questionnaires. On the other hand, the research will last two months, from 9 March to 30 April 2018.

Formally and ethically, the researcher has to ask permission from the superior of informants before actual data collection. Therefore, we would request you to kindly allow him to carry out his research in your authority territory. Finally, because this research is very important for his academic success, I hope that the research will proceed smoothly via collaborating with you and your subordinates. Moreover, the fruitful results will contribute to the development of educational field in Cambodia.

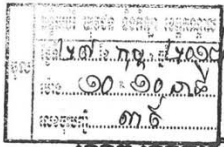
Yours Sincerely,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Ilhan Gunbayi'.

Prof. Dr. İLHAN GÜNBAI

The Head of Faculty of Educational Science

A circular official stamp in blue ink, containing the text 'Prof. Dr. İlhan GÜNBAI'.



លិខិតសុំការអនុញ្ញាត  
គោរពចូលមក

លោក លោកស្រី ប្រធាន មន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡា ខេត្តកណ្តាល

តាំងនាមឱ្យមហាវិទ្យាល័យវិទ្យាសាស្ត្រអប់រំ នៃសាកលវិទ្យាល័យមេឌីទែរណេនៃសាធារណរដ្ឋកម្ពុជា ខ្ញុំសូមបញ្ជាក់ថា ឈ្មោះ **លោម សាត** ពិតជាសិស្សកំពុងសិក្សាថ្នាក់បណ្ឌិត លើមុខជំនាញ រដ្ឋបាល និងអធិការកិច្ចអប់រំ នៅក្នុងមហាវិទ្យាល័យ របស់យើងខ្ញុំ ក្នុងឆ្នាំសិក្សា ២០១៥-២០១៨ ប្រាកដមែន ហើយឆ្នាំនេះជាឆ្នាំចុងក្រោយរបស់គាត់។ ដោយផ្អែកលើច្បាប់របស់ សាកលវិទ្យាល័យ និងកិច្ចព្រមព្រៀងទាំងអស់មានកាតព្វកិច្ចសិក្សាស្រាវជ្រាវលើប្រធានបទដែលទាក់ទងនឹងមុខជំនាញដែល ខ្លួនបានសិក្សានាពេលកន្លងមក។ ដូច្នេះ លោក **លោម សាត** ក៏ត្រូវបានតម្រូវឱ្យធ្វើតាមផងដែរ ដោយលោកបានជ្រើសរើស យកប្រធានបទ "ការរុញច្រាននៃភាពជាអ្នកដឹកនាំក្រសួង ដើម្បីលើកកម្ពស់គុណភាពបង្រៀននិងបង្រៀននៅកម្រិតបឋម សិក្សា" និង "គណនេយ្យភាពគ្រូបង្រៀន" ។

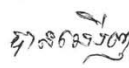

ដោយយល់ឃើញថាសាលាបឋមសិក្សានៅក្នុងខេត្តកណ្តាល ដែលស្ថិតក្នុងដែនសមត្ថកិច្ចរបស់ លោក លោកស្រី ប្រធាន ស្ថិតក្នុងចំណាប់អារម្មណ៍សម្រាប់ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះ ក្នុងនាមគាត់ផ្ទាល់ជាអ្នកស្រាវជ្រាវ ត្រូវសុំការអនុញ្ញាតពី លោក លោកស្រីប្រធាន ក្នុងការជ្រើសរើសយកសាលាគោលដៅទាំងនោះសម្រាប់ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនាពេលខាងមុខដ៏ខ្លី នេះ។ ដំណើរការនៃការសិក្សាស្រាវជ្រាវនឹងត្រូវចែកជាពីរដំណាក់កាល៖ ទីមួយ គាត់សុំការអនុញ្ញាតជ្រើសរើសនាយកចំនួន៥ នាក់ដើម្បីធ្វើកិច្ចសម្ភាស។ ទីពីរ នាយកសាលា១០០នាក់ និងត្រូវបានអញ្ជើញឱ្យចូលរួមបំពេញកម្រងសំណួរ។ ចំពោះការ ស្រាវជ្រាវអំពី «គណនេយ្យភាពគ្រូបង្រៀន» នាយកសាលា១០០នាក់ដែល នឹងត្រូវបានអញ្ជើញឱ្យបំពេញកម្រងសំណួរក្នុង ពេលតែមួយផងដែរ។ ជាការកត់សម្គាល់ ការសិក្សាស្រាវជ្រាវទាំងពីរប្រធានបទនេះ នឹងធ្វើឡើងចាប់ពីថ្ងៃទី៥ ខែមិថុនា ដល់ ថ្ងៃ ទី៣០ ខែមេសា ឆ្នាំ២០១៨។ ជាចាំបាច់ និងតាមក្រសួងលើការសិក្សាស្រាវជ្រាវ អ្នកស្រាវជ្រាវចាំបាច់ត្រូវតែស្នើសុំការ អនុញ្ញាតជាផ្លូវការពីថ្នាក់លើរបស់សាមីសាលាជាមុនសិន មុនពេលការសិក្សាស្រាវជ្រាវចាប់ផ្តើម។

អាស្រ័យហេតុនេះ ខ្ញុំសូមស្នើសុំឱ្យលោក លោកស្រី ប្រធានមន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡា ខេត្តកណ្តាល មេត្តាផ្តល់ ការអនុញ្ញាតដល់ លោក **លោម សាត** បានចុះប្រមូលទិន្នន័យនៅក្នុងសាលាបឋមសិក្សាមួយចំនួន ដែលកំណត់ថាជាសាលា គោលដៅដែលស្ថិតក្នុងដែនសមត្ថកិច្ចរបស់លោក លោកស្រីប្រធាន ដោយស្មារតីសហការ និងអនុគ្រោះផងចុះ។

ជាចុងក្រោយ ដោយសារការស្រាវជ្រាវនេះមានសារសំខាន់ណាស់សម្រាប់ភាពជោគជ័យក្នុងការសិក្សារបស់គាត់ ខ្ញុំ សង្ឃឹមថា ការស្រាវជ្រាវនេះនឹងមានដំណើរការល្អនាពេលខាងមុខនេះ។ លោក លោកស្រី ប្រធានមន្ទីរ លោកនាយក និងលោកស្រីនាយិកាសាលា។ ម្យ៉ាងវិញទៀត លទ្ធផលនៃការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះអាចជាផ្នែកមួយ រួមចំណែកក្នុង ការអភិវឌ្ឍវិស័យអប់រំនៅកម្ពុជាផងដែរ។

សាធារណរដ្ឋកម្ពុជា ថ្ងៃទី ២០ ខែកុម្ភៈ ឆ្នាំ២០១៧

ហត្ថលេខា  
  
សាស្ត្រាចារ្យបណ្ឌិត ម៉ីហានី ប្រាសាទយ៉ក  
នាយកមហាវិទ្យាល័យវិទ្យាសាស្ត្រអប់រំ

  
លោក/លោកស្រី អរុណ ស្រុកកណ្តាល ស្រីវិ, ៣៣៣៧  
"ស្នើសុំ" សហការ  
ថ្ងៃ ខែ ឆ្នាំ ២០១៧ ចំនួន ៥ ឃ្លី រោ ៤៣៧៧៧.២២១១  
កម្ពុជាខ្មែរថ្ងៃ ១៤ ខែ មិថុនា ឆ្នាំ ២០១៧  
លោកស្រី អរុណ ស្រុកកណ្តាល  
រដ្ឋមន្ត្រី  
  
គង់ ចាន់មុស្សិបា

## EK-4. KATILIMCI İZİN FORMU

### Katılımcı İzin Formu (Türkçe)

.... / .... / 2018

Bu forma imza attığımda, Sath SORM tarafından “Kamboçya İlkokullarında Öğretimin ve Öğrenme Kalitesinin Geliştirilmesinde Okul Yöneticisinin Pedagojik Liderlik Pratiği” üzerine yapılan bir çalışmaya katılmayı kabul ettiğimi belirtiyorum. Ayrıca, aşağıdaki bilgileri vermeden önce okuduğumu ve anladığımı gösterir:

- Gönüllüyüm ve çalışmadan istediğim zaman geri çekebilirim.
- Fiziksel veya psikolojik zarar riski yoktur.
- Verdiğim bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve tüm veriler araştırmacı tarafından toplanacak ve analiz edilecek ve güvenli bir şekilde saklanacaktır. Ardından, rapor resmi olarak sunulduktan sonra imha edilecektir.
- Talep üzerine çalışmanın bir özetini alacağım.
- Araştırmacıya araştırmaya ve sonuçlarının yayınlanmasına izin veriyorum.

Ben ....., Bu veri koleksiyonuna katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının İmzası

Tarih, randevu, biriyle çıkmak ..... / .... / 2018

### Consent Form (İngilizce)

.... / .... / 2018

My signature on this form indicates that I agree to participate in a study conducted by Sath SORM on “Pedagogical leadership praxis in nurturing teaching and learning in primary schools” and “Teacher accountability”. It also shows that I read and understand before providing information as follows:

- I am volunteer and can withdraw at any time from the study.
- There is no risk of physical or psychological harm.
- The information I give will be strictly confidential and all the data will be collected and analyzed by the researcher and will be securely kept secretly. Then, it will be destroyed after the report is officially submitted.
- I will receive a summary of the study upon request.
- I am giving permission to the researcher for the research and its results being published.

I, ....., agree to participate in this data collection.

Signature of the Participant

Date ..... / .... / 2018

## EK-5. PEDAGOJİK LİDERLİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

### Pedagojik Liderlik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

(Türkçe)

#### I. Demografik bilgi

Telefon numaranız (isteğe bağlı): .....

E-posta adresiniz (isteğe bağlı): .....

Müdür olmadan önce işin neydi? ne kadar süreliğine?

Ne kadar zamandır okul müdürü oldun?

Okulunuzda kaç öğretmen ve öğrenci var?

#### II. Sosyal sermaye

1. Size göre sosyal sermaye nedir?
2. Tecrübelerle dayanarak nasıl sosyal sermaye oluşturursunuz?  
-iyi ilişkiler sürdürmeli ve birbirimize karşı dürüst olmalıyız
3. Okullarınıza nasıl güven veriyorsunuz:
  - a. Siz ve meslekdaşlarınız arasında, siz ve öğrenciler arasında?
  - b. Astların arasında?
  - c. Öğretmenler ve öğrenciler arasında?
  - d. Öğrenciler ve öğrenciler arasında?
  - e. Şu ana kadar öğretmenlerinize ne tür yardımlarda bulundunuz?
  - f. Öğretmenleri birbirlerine yardım etmeye nasıl teşvik ediyorsunuz?
  - g. Öğrencileri birbirlerine öğrencilere yardım etme konusunda nasıl cesaretlendirirsiniz?
4. Okulunuz ve toplumunuz arasında nasıl güven inşa ediyorsunuz?
  - a. Topluluğunuzdaki farklı görevdeki insanlara ne kadar güveniyorsunuz? (polis, yerel makamlar, öğretmenler ve doktorlar
  - b. Son 12 ayda kaç kez toplulu etkinliklere katıldınız? (törenler, düğün, seçim, yol yapım ...)  
Okulunuz hangi kaynaklarından fon alıyor?
5. Sizler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişki nasıl?
6. Okullarınızda iyi iletişim kurmak için neler yaparsınız?
  - a. Siz ve meslekdaşlarınız arasında, siz ve öğrenciler arasında?
  - b. Astların arasında?
  - c. Öğretmenler ve öğrenciler arasında?
  - d. Öğrenciler ve öğrenciler arasında?
  - e. Okulunuzdaki insanlarla iletişim kurmak için hangi kanalları kullanıyorsunuz?
7. Okulunuz ve toplumunuz arasındaki iletişimi nasıl geliştirirsiniz?
  - a. Ebeveynleri, çocuklarının evde öğrenmelerine dahil etmek için hangi teknikleri kullanıyorsunuz?
  - b. Ebeveynleri okul etkinliklerine dahil etmek için hangi teknikleri kullanıyorsunuz?
  - c. Okulunuz ve diğer okullar arasındaki işbirliğini nasıl teşvik ediyorsunuz?
8. Okulunuzdaki öğretmenlerin yüzde kaçını ortak ilgi alanına zaman veya para kazandırıyor?  
(yol onarımı, okul binası, okul töreni ...)
9. Okulunuzdaki iyi ilişkilerden beklentiniz nedir?
10. Okulunuz ve toplumunuz arasındaki ilişkiden beklentiniz nedir?

#### III. Akademik Sermaye

1. Size göre akademik sermaye nedir?
2. Deneyimlerinize dayanarak sizce etkili bir akademik sermaye nasıl oluşturulur?

3. Ortalama olarak, öğretmenler haftada öğrencilere ne sıklıkta ev ödevi verirler?
4. Öğrencinin yüzde kaç okula ödevini tamamlayarak gelir?
5. Sizin tahmininize göre, iyi hazırlanarak okula gelen öğrencilerin yüzdesi (üniforma, evde okuma, öğrenme materyali, okula zamanında varış ...)
6. Öğrenciyi çalışkan olmaya teşvik etmek için hangi stratejileri kullandınız?
  - a. Zayıf egzersiz yapan öğrencilere yardımcı olmak için hangi stratejileri kullandınız?
7. Müfredatın odak noktası hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Öğrenciniz öğrenmesi gerçek hayatta bağlantılı mı?
9. Okulunuzdaki öğrencilerin yüzde kaç geçen sene yıllık sınavı geçti?

#### **IV. Entelektüel Sermaye**

1. Size göre entelektüel sermaye nedir?
2. Okulunuzda entelektüel sermaye nasıl oluşturulur?
3. Bilgi ve deneyim paylaşımı nedir?
4. Bilgi ve deneyimleri öğretmen kadrosu ile paylaşmayı ne şekilde teşvik ediyorsunuz?
5. Öğretmenler deneyimlerini ve sorunlarını sizinle ne sıklıkta paylaşmaktadır?
6. Öğretmenler, çeşitli öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için çözümler aramak için ne sıklıkta birlikte çalışmaktadırlar?
7. Öğretmenlerin çoğu okul meselesi hakkında tartışmaya ve karar almaya ne sıklıkla katılmıştır?
  - a. Öğretmenler müfredat tasarlamaya ne sıklıkla katılmaktadır?
  - b. Öğretmenler okul bütçesi planlamasına ne sıklıkla katılmaktadır?
8. Ne kadar sıklıkla öğretmenlerin endişelenmeden birbirleriyle özgürce konuşabilecekleri açık bir ortam yaratıyorsunuz?
9. Öğretmenler, öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için fikir ve önerileri ne sıklıkla paylaşıyor?
  - a. Öğretmenler okul sorunlarını ne sıklıkla eleştirmektedirler?

#### **V. Profesyonel Sermaye**

1. Öğretim elemanlarınız ne kadar süre hizmet öncesi eğitim aldı?
2. Eğitim personeliniz ne sıklıkla örgün hizmet içi eğitim almıştır? (Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenmiştir)
3. Öğretmenleriniz ne sıklıkta öğretim yöntemleri hakkında gayri resmi bir eğitim kursu aldı? (STK'lar veya yabancı elçilikler)
4. Okulunuzda kanıt temelli strateji öğretimi ne ölçüde yapılmaktadır?
5. Sınıftaki pedagojik karar vermede öğretmenler hangi dereceye kadar özerktir?
6. Sınav kağıdını tasarlamada öğretmenler hangi dereceye kadar özerktir?

#### **VI. Sonuç Soruları**

1. Pedagojik liderlik nedir?
2. Pedagojik liderlik, öğretmenler için öğretimin desteklenmesine nasıl katkıda bulunur?
3. Pedagojik liderlik öğrenciler için öğrenmeyi nasıl destekliyor?
4. Sosyal sermaye, akademik sermaye, entelektüel sermaye ve profesyonel sermaye arasında hangisini en çok başarılı şekilde uyguladınız? Neden?
5. Pedagojik liderlik uygulamasında hangi zorluklarla karşılaştınız?

## EK-5. PEDAGOJİK LİDERLİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

### Pedagojik Liderlik Yarısı Yapılandırılmış Görüşme Formu (İngilizce)

#### I. Demographic information

Your telephone number (voluntary):.....

Your email (voluntary):.....

What was your job before being a principal? for how long?

How long have you been a school principal?

How many teachers and students in your school?

#### II. Social capital

1. What is social capital according to your opinion?
2. How do you create social capital based on experiences?  
we must keep good relation and be honest with each other
3. How do you build trust in your schools:
  - a. Between you and your colleges, you and students?
  - b. Among your subordinates?
  - c. Between teachers and students?
  - d. Between students and students?
  - e. What have you ever helped your teaching staff?
  - f. How do you encourage teachers to help each other?
  - g. How do you encourage students to help each other students?
4. How do you build trust between your school and community?
  - a. How much do you trust different types of people in your community? (police, local authority, teachers and doctors)
  - b. How many times in the past 12 months did you participate in community activities? (ceremonies, wedding, election, building roads...)  
From which sources of fund does your school get?
5. How is the relationship between you, teachers and students?
6. How do you do to build good communication in your schools
  - a. Between you and your colleges, you and students?
  - b. Among your subordinates?
  - c. Between teachers and students?
  - d. Between students and students?
  - e. Which channels do you utilize to communicate with people in your school?
7. How do you improve communication between your school and community?
  - a. What techniques do you use to involve parents in their child's learning at home?
  - b. What techniques do you use to involve parents in school activities?
  - c. How do you promote cooperation between your school and other schools?
8. What percentage of teachers in your school contributes time or money to common interest?  
(repairing road, building school, school ceremony ...)
9. What is your expectation from good relationship in your school ?
10. What is your expectation from relationship between your school and community?

### **III. Academic Capital**

1. What is academic capital based on your point of view?
2. How to build an effective academic capital based on your experiences?
3. In average, how often do teachers give homework to students per week?
4. What percentage of your student come to school with completed homework?
5. By your estimation, what percentages of students come to school with being well prepared (uniform, reading at home, learning material, coming to school on time...)
6. What strategies have you used to encourage student to be hardworking?
  - a. What strategies have you used to help students who perform poorly doing exercise?
7. What do you think about the focus of curriculum?
8. Does your student learning link to real life problem?
9. What percentage of students in your school passed annual exam last year?

### **IV. Intellectual Capital**

1. What is intellectual capital based on your own view?
2. How to build intellectual capital in your school?
3. What is sharing knowledge and experiences?
4. In what way do you promote sharing knowledge and experiences with teaching staff?
5. How often have teachers shared their experiences and problems with you?
6. How often have teachers worked together to search for solutions to address diverse student needs.
7. How often have teachers involved in discussing and making decisions about most school issues?
  - a. How often have teachers joined in designing curriculum?
  - b. How often have teachers participated in school budget planning?
8. How do you create an open environment for them to discuss or to talk each other freely without any worrying?
9. How often do teachers share ideas and suggestions for improving student learning?
  - a. How often have teachers ever criticized about school issues?

### **V. Professional Capital**

1. How long did your teaching staff get pre-service training?
2. How often have your teaching staff gotten formal in-service training? (arranged by Ministry of Education, Youth and Sport)
3. How often have your teaching staff gotten informal training course about teaching methods? (NGOs or foreign Embassy)
4. To what extend is teaching strategy evidence-based in your school
5. To what extend are teachers autonomous in pedagogical decision in the class?
6. To what extend are autonomous in designing exam paper?

### **Conclusion Questions**

1. What is pedagogical leadership?
2. How does pedagogical leadership contribute in promoting teaching for teachers?
3. How does pedagogical leadership support learning for students?
4. Among social capital, academic capital, intellectual capital and professional capital, which one have you practised successfully the most? Why?
5. What challenges have you encountered in pedagogical leadership practice?

## EK-6. PEDAGOJİK LİDERLİK ANKETİ

### Pedagojik Liderlik Anketi (Türkçe)

### Pedagojik Liderlik Anketi

Bu anket, okulunuzda “Eğitim ve Öğretimde Pedagojik Liderlik Uygulamaları” konusunda pedagojik liderliği uygulamadaki deneyimlerinizi ortaya çıkarmak için tasarlanmıştır.

Lütfen aşağıdaki kutuya (√) tıklayınız:

#### I. Demografik Bilgi

1. a) Cinsiyet  
 Erkek  Kadın
- b) Yaş (Yıl)  
 26 Altı  36-55  
 27-35  55 Üstü
2. Ne kadar süredir okul müdürü olarak çalışmaktasınız?  
 1 yıldan az  7-10 yıl  
 2-4 yıl  11-15 yıl  
 4-6 yıl  15 yıldan daha fazla
3. Okul müdürü olmadan önce ne kadar süre öğretmenlik yaptınız?  
 1 yıldan az  5-7 yıl  
 2-4 yıl  7 yıldan daha fazla
4. How many teachers are there in your school?  
 2-5  11-20  
 6-10  20 yıldan daha fazla
5. How many students are there in your school?  
 100 den daha az  120-139  
 100-119  139 dan daha fazla
6. Mezuniyetiniz?  
 Lise  Lisans  
 Yüksek Lisans  Diğer (Lütfen yazınız)...

#### II. Sosyal Sermaye

Ne şekilde sosyal sermaye inşa ettiniz? Lütfen aşağıdaki tabloda (√) işaretleyiniz.

1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum

No	Sosyal Sermaye	1	2	3	4	5
1	Okulumda güven oluşturmak için tüm meslektaşlarımla iyi ilişkiler kurmalıyım.					
2	Okulumda güven oluşturmak için tüm meslektaşlarımla birliği sağlamaya çalışıyorum.					
3	Okulumda güven oluşturmak için birbirimize yardım etmeliyiz.					
4	Okulumda güven oluşturmak için birbirlerine karşı dürüst olmaya çalışıyorum.					
5	Okulum ve toplumum arasında güven oluşturmak için, toplumla iyi ilişkiler kurmalıyım.					
6	Okulum ve toplumum arasında güven oluşturmak için topluluğa karşı dürüst olmam gerekir.					
7	Okulum ve toplumum arasında güven oluşturmak için toplulukla bilgi alışverişinde bulunmalıyım.					



8	Topluluğunuzdaki polis, yerel makamlar, öğretmenler ve doktorlar gibi farklı insanlara tamamen güveniyorum.					
9	Geçtiğimiz 12 ayda, topluluğa törenler, düğün, seçim, inşaat yolları gibi birçok etkinliğe katılıyorum.					
10	Okulum MoEYS'ten ek fon aldı.					
11	Okulum STK'lardan ve toplumdaki fon almıştır.					
12	Okulumda iyi ilişkiler kurmak için birbirimize karşı dürüst olmamız gerekir.					
13	Okulumda iyi ilişkiler kurmak için birbirimizle bilgi alışverişinde bulunuyoruz.					
14	Okulumda iyi ilişkiler kurmak için toplantıları ve tartışmaları arttırıyoruz.					
15	Okulumda iyi ilişkiler kurmak için okulumuzda eşitliği teşvik ediyoruz.					
16	Okul ve toplum arasında iyi bir ilişki kurmak için birbirimizle bilgi alışverişinde bulunuyoruz.					
17	Okul ve toplum arasında iyi bir ilişki kurmak için toplulukla sık sık görüşüyoruz.					
18	Okul ve toplum arasında iyi bir ilişki kurmak için, deneyim alışverişinde bulunmak için fırsatlar yaratırız.					
19	Ebeveynlerin, evde öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmalarını sağlamak için her ay kaydedilmiş kitap gönderiyoruz					
20	Ebeveynlerin, öğrencilerin evde öğrenmelerine yardımcı olmalarını sağlamak için, çocuklarına evde “Gündüz yetmiyor, geceleri ekliyoruz” sloganını ekleyerek daha fazla öğrenmeye teşvik etmelerini söylüyorum.					
21	Ebeveynlerin okul etkinliklerine katılmasını sağlamak için her yıl katılacakları veli toplantı programı hazırlamaktayım					
22	Ebeveynlerin okulda öğrencinin öğrenmesine katılmalarını sağlamak için, öğrenciyi problem yaşadığında çözüm bulmak için okulda konuşmaya davet ediyorum.					
23	Okuldaki / okul ve toplum arasındaki iyi ilişkinin okulum için daha fazla gelişme getirmesini bekliyorum.					
24	Okuldaki / okul ve toplum arasındaki iyi ilişkinin okulum için daha fazla gelişme getirmesini beklemiyorum.					

### III. Akademik Sermaye

Ne şekilde akademik sermaye oluşturduunuz? Lütfen aşağıdaki tabloda (√) işaretleyiniz.

1 = Katılıyorum, 2 = kesinlikle katılıyorum, 3 = fikrim yok, 4 = katılmıyorum, 5 = kesinlikle katılmıyorum

No	Akademik Sermaye	1	2	3	4	5
25	Okulumdaki öğretmenler her gün öğrencilere ev ödevi veriyor.					
26	Neredeyse tüm öğrencilerim ödevlerini tamamlayarak okula geliyor.					
27	Öğrencilerimin çoğu okula iyi hazırlıklarla geliyor (üniforuma, evde okuma, çalışma materyalleri, dakiklik).					
28	Öğrencimi çalışkan yapmak için iyi bir öğrenciyi örnek alıyorum ve diğerlerine taklit etmelerini söylüyorum.					
29	Öğrencilerimin çalışkan olmalarını sağlamak için, en yüksek puan alanlara, ödüller vererek onları motive ediyorum.					
30	Zayıf öğrencilere yardım etmek için ek öğretim amacıyla özel bir sınıf oluşturuyorum.					

31	Zayıf öğrencilere yardım etmek için, zayıf öğrencileri sıra dışı öğrencilerle birlikte oturacak şekilde düzenlerim.					
32	Zayıf öğrencilere yardım etmek için onlarla iyi ilişkiler kurmaktayım.					
33	Zayıf öğrencilere yardım etmek için, bir öğrenci kulübü ve öğrenci konseyi oluşturdum, böylece iyi öğrenciler zayıf öğrencilere farklı yollardan yardım edebilecekler.					
34	Okulumdaki müfredat kabul edilebilir.					
35	Okulumdaki müfredatın çok ucu açık ve öğrencilerin yetişmesi zor.					
36	Okulumdaki dersin çoğu öğrencinin gerçek hayatına bağlanıyor.					
37	Öğretmenlere öğrencilerle eğitim amaçlı oyun oluşturma ve oyun oynamalarını tavsiye etmekteyim.					

#### IV. Entelektüel Sermaye

Hangi şekilde entelektüel sermaye oluşturduunuz? Lütfen aşağıdaki tabloda (√) işaretleyiniz.

1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum

No	Entelektüel Sermaye	1	2	3	4	5
38	Teknik toplantıda edindiğim deneyimlerimin yanısıra bilgilerimi her zaman öğretmenlerimle paylaşıyorum.					
39	Deneyimlerimin yanısıra bilgilerimi drama sınıflarında her zaman öğretmenlerimle paylaşıyorum.					
40	Öğretmenler her hafta deneyimlerini ve sorunlarını her zaman birbirleriyle paylaşırlar.					
41	Okulumdaki öğretmenler, öğrencinin problemleriyle başa çıkmada çözüm bulmak için meslektaşları ile her zaman görüşürler.					
42	Okulumdaki öğretmenler okul kararlarının çoğunda her zaman benimle birlikte çalışıyorlar.					
43	Öğretmenler hiçbir zaman müfredat tasarlama da yer almamışlardır, çünkü bu MoEYS'nin görevidir.					
44	Okulumdaki öğretmenler her zaman bütçe planlamasına katılıyor.					
45	Öğretmenlerin özgürce iletişim kurabilecekleri açık bir ortam oluşturmak için, endişelenmeden birbirleriyle özgürce konuşmalarını söylerim.					
46	Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini daha da geliştirmek için her zaman görüş ve önerilerini ifade eder.					
47	Öğretmenler okul meselesini asla eleştirmemişlerdir.					

#### V. Profesyonel Sermaye

Ne şekilde profesyonel sermaye oluşturduunuz? Lütfen aşağıdaki tabloda (√) işaretleyiniz.

1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum

No	Profesyonel Sermaye	1	2	3	4	5
48	Okulumdaki öğretmenler, profesyonel bir öğretmen olmadan önce 2 yıl boyunca pedagojik beceri eğitimi almışlardır.					
49	Okulumdaki öğretmenlere MoEYS tarafından yılda en az bir kez resmi hizmet içi eğitim verildi.					
50	Okulumdaki öğretmenler STK'lardan gayri resmi hizmet içi eğitim almadılar.					
51	Okulumdaki öğretmenler yabancı elçilikten gayri resmi hizmet içi eğitim almadılar.					
52	Okulumdaki öğretmenlerin öğretme stratejileri kanıta dayalıdır.					

53	Okulumdaki öğretmenler, sınıflarında pedagojik (öğretme stratejileri) karar vermede tamamen özerktir.					
54	Yıllık sınav kağıdını tasarlamak için okulumdaki öğretmenler her zaman diğer okullardan diğer öğretmenlerle tartışır ve sonra birlikte oluştururlar.					
55	Öğretmenleri, diğer okullardan diğer öğretmenlerle beceri alışverişinde bulunmaya teşvik ediyorum.					

#### VI. Pedagojik uygulamalarda karşılaştığımız zorluklar

Pedagojik liderliği kullanırken hangi zorluklarla karşılaştınız? Lütfen aşağıdaki tabloda (√) işaretleyiniz. 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum

No	Zorluklar	1	2	3	4	5
55	BİT'i idari işlerde kullanamıyorum.					
56	BİT'i iletişimde kullanamıyorum.					
57	Okulumun maddi kaynakları eksik.					
58	Okulumda güç rekabet sorunları var.					
59	Okulumda finansal kaynaklar eksik.					
60	Okulumda ebeveyn katılımı bulunmuyor.					
61	Okulumdaki öğretmenler öğrencileri suçlamaktan korkuyor.					
62	Öğrencilerin aileleri evi değiştirir.					
63	Öğrencilerin evleri okuldan çok uzak.					
64	Kadın öğretmenler doğum izninde olduklarında yerlerine yedek bir öğretmen bulmada zorlanıyorum.					
65	Engelli öğrenciler de okulum için bir zorluk.					

#### VII. Pedagojik liderliğin dört bileşeni arasında, sosyal, akademik, entelektüel ve profesyonel sermaye hangisini en başarılı şekilde uyguladınız?

- Sosyal sermaye       Entelektüel sermaye  
 Akademik sermaye       Profesyonel sermaye

## EK-6. PEDAGOJIK LIDERLIK ANKETİ

### Pedagojik Liderlik Anketi

(İngilizce)

#### Questionnaire for Pedagogical leadership

This questionnaire is designed to look for your experiences in applying pedagogical leadership in your school which specifies the title “Pedagogical Leadership’s Praxis in Nurturing Learning and Teaching.”

Please tick (√) in the box below:

#### VIII. Background Information

7. a) Sex  
 Male  Female
- b) Age (years)  
 Under 26  36-55  
 27-35  Over 55
8. How long have you worked as a school principal?  
 Less than 1 year  7-10 years  
 2-4 years  11-15 years  
 4-6 years  More than 15 years
9. How long did you served as a teacher before becoming a school principal?  
 Less than 1 year  5-7 years  
 2-4 years  More than 7 years
10. How many teachers are there in your school?  
 2-5  11-20  
 6-10  More than 20
11. How many students are there in your school?  
 Less than 100  120-139  
 100-119  More than 139
12. What is your highest degree?  
 High school  Bachelor degree  
 Associate degree  Other (please write down)...

#### IX. Social Capital

In what way have you built social capital? Please tick (√) in table below.

1=Agree, 2= strongly agree, 3= no idea, 4=disagree, 5= strongly disagree

No	Social capital	1	2	3	4	5
1	To build trust in my school, I must keep good relation with all my colleagues.					
2	To build trust in my school, I try to maintain unity with all my colleagues.					
3	To build trust in my school, we must help each other.					
4	To build trust in my school, I try to keep honest to each other.					
5	To build trust between my school and community, I must keep good relation with community.					
6	To build trust between my school and community, I must keep honest with community.					
7	To build trust between my school, and community, I must exchange information with community.					
8	I completely trust different types of people in your community such as police, local authority, teachers and doctors.					

9	In the past 12 months, I participate in community a lot of activities such as ceremonies, wedding, election, building roads...					
10	My school has gotten additional fund from MoEYS.					
11	My school have gotten fund from NGOs and community					
12	To build good relation in my school, we must keep honest with each other.					
13	To build good relation in my school, we exchange information with each other.					
14	To build good relation in my school, we increase meetings and discussion.					
15	To build good relation in my school, we promote equality in our school.					
16	To build good relation between school and community, we exchange information with each other.					
17	To build good relation between school and community, we have frequent meeting with community					
18	To build good relation between school and community, we create opportunities to exchange experiences.					
19	To get parents to involve in helping students learning at home, we send recorded book every month.					
20	To get parents to involve in helping students learning at home, I tell them to urge their children to learn additionally at home by adhering a slogan: at day is not enough, add at night.					
21	To get parents to involve in school activities, I have created parent meeting program so that they participate every year.					
22	To get parents to involve in student learning at school, I invite them to discuss at school to find solution whenever the student has problem.					
23	I expect that the good relation in school/ between school and community brings more development for my school.					
24	I don't expect that the good relation in school/ between school and community brings more development for my school.					

## X. Academic Capital

In what way have you built academic capital? Please tick (√) in table below.

1=Agree, 2= strongly agree, 3= no idea, 4=disagree, 5= strongly disagree

No	Academic capital	1	2	3	4	5
25	The teachers in my school give home-work to the students every day.					
26	Almost all of my students come to school with completed homework.					
27	Most of my students come to school with well preparing (uniform, reading at home, study materials, punctuality).					
28	To make my student hardworking, I take a good student as a model and tell other to imitate.					
29	To make my students hardworking, I motivate them, who earn highest scores, by giving rewards.					
30	To help weak students, I create a special class for additional teaching.					

31	To help weak students, I arrange the weak students to sit with outstanding students.					
32	To help weak students, I have made good relation with them.					
33	To help weak students, I create a student club and student council so that the good students are able to help the weak students from different means.					
34	The curriculum in my school is acceptable.					
35	The curriculum in my school is too open that is hard for students to catch up.					
36	Most of the lesson in my school attaches to student's real lives.					
37	I advised teachers to create and play game with students.					

## XI. Intellectual Capital

In what way have you built intellectual capital? Please tick (√) in table below.

1=Agree, 2= strongly agree, 3= no idea, 4=disagree, 5= strongly disagree

No	Intellectual capital	1	2	3	4	5
38	I always share my knowledge as well as my experiences with the teachers in technical meeting.					
39	I always share my knowledge as well as experiences with teachers in demonstrating class (thnak ni tours).					
40	Teachers always share their experiences and problems with each other every week.					
41	Teachers in my school always make discussions with their colleagues to find solution for dealing with student's problems.					
42	Teachers in my school always participate with me in most of school decision making.					
43	Teachers have never joined in designing curriculum because it is the duty of MoEYS.					
44	Teachers in my school always participate in budget planning.					
45	To build an open environment for teachers to freely communicate, I tell them openly to talk each other freely without worrying.					
46	Teachers always express their opinion and suggestion for further developing student learning.					
47	Teachers have never criticized school issue.					

## XII. Professional Capital

In what way have you built professional capital? Please tick (√) in table below.

1=Agree, 2= strongly agree, 3= no idea, 4=disagree, 5= strongly disagree

No	Professional capital	1	2	3	4	5
48	Teachers in my school have been trained pedagogical skill for 2 years before becoming a professional teacher.					
49	Teachers in my school have been gotten formal in-service training at least once a year from MoEYS.					
50	Teachers in my school have never gotten informal in-service training from NGOs.					
51	Teachers in my school have never gotten informal in-service training from foreign embassy.					

52	Teaching strategies of the teachers in my school are highly evidence-based.					
53	Teachers in my school are fully autonomous in pedagogical (teaching strategies) decision making in their class.					
54	To design annual exam paper, the teachers in my school always discuss with other teachers from other schools, and then they create together.					
55	I encourage the teachers to exchange skills with other teachers from other schools.					

### XIII. Challenges you have encountered in pedagogical practices

What challenges have you encountered in using pedagogical leadership? Please tick (√) in table below. 1=Agree, 2= strongly agree, 3= no idea, 4=disagree, 5= strongly disagree

No	Challenges	1	2	3	4	5
55	I cannot use ICT in administration affair.					
56	I cannot use ICT in communication.					
57	My school lacks material resources.					
58	There are power competition issues in my school.					
59	My school lacks financial resources.					
60	My school lack parent involvement.					
61	Teachers in my school are too afraid to blame on students.					
62	Students' families change the house.					
63	Students' houses are too far from school.					
64	I am difficult to find substituted teacher when the lady teacher deliver the baby.					
65	Disable students is also a challenge for my school.					

### XIV. Among the four components of pedagogical leadership, social, academic, intellectual and professional capital, which one have you practiced most successfully?

Social capital

Intellectual capital

Academic capital

Professional capital

## **EK-7. BİLDİRİM**

### **BİLDİRİM**

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

08/11/2019

Sath SORM



## **ÖZGEÇMİŞ**

**Adı ve Soyadı:** Sath SORM

**Doğum Yeri ve Tarihi:** Chhreylos commune, Kandal province, Cambodia, 28.11.1984

**Medeni Durumu:** Bekar

### **Eğitim Durumu**

**Lisans:** Buddhist Philosophy at Preah Sihanouk Raj Buddhist University, Cambodia.

**Yüksek Lisans:** Educational Economics and Management at Northeast Normal University, China.

**Doktora:** Educational Administration and Supervision at Akdeniz University, Turkey.

**Yabancı Dil / Diller:** Khmerce, İngilizce, Çince, Türkçe

### **Yayınları**

#### **Uluslararası Bildiri**

Sorm, S. & Gunbayi, I. (2016). An Integration of Social Paradigms into the Analysis of Social Development Theories. 5th World Conference on Educational and Instructional Studies-WCEIS 2016 27-29 October 2016, Porto Bello Hotel Resort & SPA, Antalya / Turkey

#### **Makale**

Gunbayi, I. & Sorm, S. (2019). Paradigms in Guiding Management Approach and Theories: Classical, Neoclassical, Modern and Postmodern theories. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*.10(2), pp. 39-55.

Sorm, S. & Gunbayi, I. (2018). School Leadership: The Exercise of Legitimate Power in Cambodia. *European Journal of Education Studies*. 4(5), pp. 256-284. Doi: 10.5281/zenodo.1238512

Gunbayi, I. & Sorm, S. (2018). Social Paradigm in Guiding Social Research Design: The Functional, Interpretive, Radical Humanist and Radical Structuralist paradigm. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 9 (2), pp. 57-76.

Sorm, S. & Gunbayi, I. (2016). An Integration of Social Paradigms into the Analysis of Social Development Theories. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*.7 (4), pp.65-83.

#### **İletişim**

[sorm.sath@hotmail.com](mailto:sorm.sath@hotmail.com)

**Tel:** (+90) 5349631984

## İNTİHAL RAPORU

### Kamboçya İlkokullarında Öğretimin Ve Öğrenme Kalitesinin Geliştirilmesinde Okul Yöneticisinin Pedagojik Liderlik Uygulamaları

ORIGINALITY REPORT

Prof.Dr. İlhan GÜNBAŸI

<b>3%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>2%</b>
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

<b>1</b>	<b>Submitted to Akdeniz University</b> Student Paper	<b>&lt;1%</b>
<b>2</b>	<b>www.eab.org.tr</b> Internet Source	<b>&lt;1%</b>
<b>3</b>	<b>Submitted to Inonu University</b> Student Paper	<b>&lt;1%</b>
<b>4</b>	<b>Submitted to Karadeniz Teknik University</b> Student Paper	<b>&lt;1%</b>
<b>5</b>	<b>Submitted to Gaziantep Aniversitesi</b> Student Paper	<b>&lt;1%</b>
<b>6</b>	<b>Submitted to Eskisehir Osmangazi University</b> Student Paper	<b>&lt;1%</b>
<b>7</b>	<b>Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University</b> Student Paper	<b>&lt;1%</b>
<b>8</b>	<b>www.jret.org</b> Internet Source	<b>&lt;1%</b>