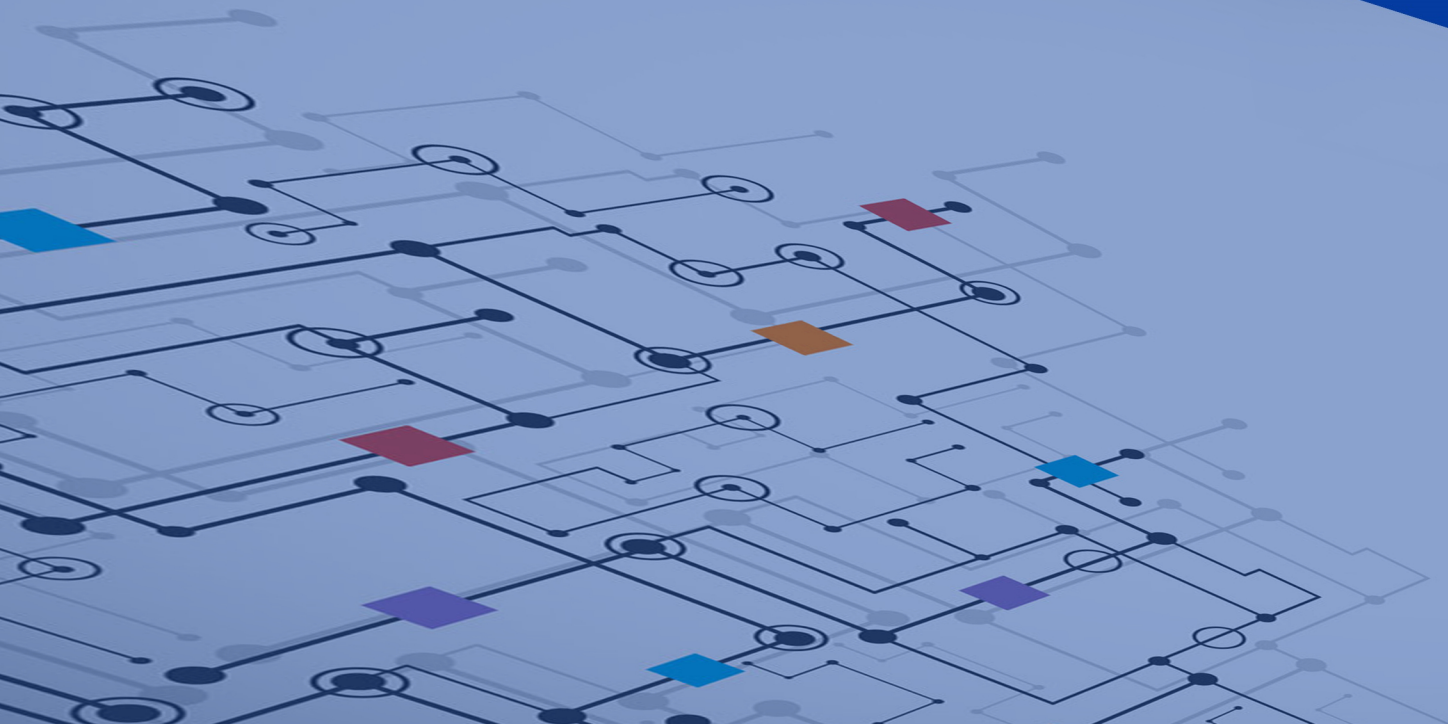


Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi

Ege Journal of Educational Technologies

Cilt/Volume: 4 Sayı/No: 1 Yıl/Year: 2020





Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi

Ege Journal of Educational Technologies

Dizinler



Index Copernicus

<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=122970>



Asos Index

<https://asosindex.com.tr/index.jsp?modul=journal-page&journal-id=166>

2020 (4): 1



Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi

Ege Journal of Educational Technologies

Editörler

Prof. Dr. Mustafa Murat İnceoğlu
Doç. Dr. Tarık KIŞLA
Yrd. Doç. Dr. Yüksel Deniz Arıkan

Web Sayfası Yönetim

Doç. Dr. Tarık KIŞLA

Redaksiyon

Doç. Dr. Tarık KIŞLA

Yazışma Adresi

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
35040 Bornova-İZMİR
Tel: (0232) 311 31 45 Fax: (0232) 3734713
İnternet Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/eetd>
eposta: egeegitimteknolojileri@gmail.com



Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi

Ege Journal of Educational Technologies

HAKEM KURULU

- Prof. Dr. Abdullah Kuzu (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Arif Altun (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Buket Akkoyunlu (Çankaya Üniversitesi)
Prof. Dr. Eralp Altun (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Murat İnceoğlu (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilay Bümen (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Şirin KARADENİZ (Bahçeşehir Üniversitesi)
Doç. Dr. Adile Aşkı Kurt (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet Naci Çoklar (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Halil Yurdugül (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Fırat (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Pınar Çavaş (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Alev Ateş Çobanoğlu (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Fırat Sarsar (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Gökhan Dağhan (Hacettepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nilufer Atman Uslu (Celal Bayar Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Onur Dönmez (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Şemseddin Gündüz (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Tarık Kışla (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yavuz Samur (Bahçeşehir Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yusuf Levent Şahin (Anadolu Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Y. Deniz Arıkan (Ege Üniversitesi)
Dr. Beril Ceylan (Ege Üniversitesi)
Dr. Evren Şumuer (Kocaeli Üniversitesi)
Dr. Ömer Şimşek (Dicle Üniversitesi)



Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi

Ege Journal of Educational Technologies

İÇİNDEKİLER

- Yükseköğretimde İngilizce Derslerinde Teknoloji Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri**
Teachers' Views on the Use of Technology in English Classes in Higher Education
Sema Yıldız HUSEYNOV ----- 1-13
- Örgütsel İklim ile Öğretmen Bağlılığı arasındaki ilişkinin İncelenmesi**
Examining the Relationship between organisational climate and teacher commitment
Jee Fenn CHUNG----- 14-23

Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi
Journal of Ege Education Technologies

e-ISSN: 2667-4270

Cilt: 4 Sayı: 1, Aralık 2020, Sayfa: 1- 13



Yükseköğretimde İngilizce Derslerinde Teknoloji Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sema Yıldız HUSEYNOV¹

¹ Öğr. Gör., Piri Reis Üniversitesi, İngilizce Hazırlık Bölümü, shuseynov@pirireis.edu.tr, ORCID:0000-0003-3479-3195

Geliş Tarihi: 22.12.2020

Kabul Tarihi: 06.05.2021

Çevrimiçi Erişim: 28.04.2022

Özet

Teknoloji, doğuşundan itibaren Türkiye ve tüm dünyada günümüz eğitim programında önemli bir yere sahiptir ve öğretmenler derslerinde teknolojiye yer verme konusunda teşvik edilmeye çalışılır. (Baek et al., 2008; Pelgrum, 2001). Genel olarak, teknolojinin öğretme sürecine dâhil edilmesinin öğrencilerin öğrenme sürecinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Ancak, teknolojinin öğrenme sürecinde etkili olabilmesi, öğretmenin onu nasıl kullandığıyla ve programa teknolojiyi etkili dâhil etme becerileriyle ilgilidir (Bitner ve Bitner, 2002).

Bu çalışmada Türkiye’de bulunan üç farklı yükseköğretim kurumunda çalışan her bir kurumdan 8 İngilizce öğretim görevlisi olmak üzere toplam 24 öğretim görevlisiyle teknoloji kullanımıyla alakalı görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen görüşleri kodlamalar yapılarak analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce dersinde teknoloji, Öğretmen görüşleri, Teknoloji ve Öğretmen

Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi

Journal of Ege Education Technologies

e-ISSN: 2667-4270

Volume: 4 No: 1, December 2020, Pages: 1- 13



Teachers' Views on the Use of Technology in English Classes in Higher Education

Received: 22.12.2020

Accepted: 06.05.2021

Online: 28.04.2022

Abstract

Since the emergence of technology, it has had an important place in Turkey and all over the world and today's education program has tried to encourage teachers to include the technology in their classes. (Baek et al., 2008; Pelgrum, 2001). In general, it is thought that including technology in the teaching process will be beneficial for the learning process of students. However, the effectiveness of technology in the learning process is related to how the teacher uses it and the ability to effectively include technology in the curriculum (Bitner & Bitner, 2002).

In this study, 24 English teachers in total from three different universities in Turkey, and 8 teachers from each university, were interviewed and asked questions about technology use. Teachers' views were analyzed by coding and presented in tables.

Keywords: *Technology in English lesson, Teacher opinions, Technology and Teacher*

GİRİŞ

Günümüz tablosuna bakıldığında, yabancı dil öğretmenleri bilgisayar teknolojisini benimsemekte fakat verimli bir şekilde öğretme süreçlerinde kullanma konusunda hala yavaştır (Li ve Walsh, 2011; Yang ve Huang, 2008). Teknolojiyi dâhil etme sürecini hızlandırmak amacıyla teknoloji kullanımını ve kullanımı etkileyen faktörleri öğretmen bakış açısından anlamak önemlidir. Yapılan çoğu çalışma öğretmenlerin hangi teknolojik araçları kullandığı, teknoloji kullanımıyla ilgili tutumları ve tutumlarını destekleyen faktörlerle alakalıdır (e.g. Yang ve Huang, 2008). Etkili bilgisayar destekli dil öğrenimi gerçekleştirmek için öğretmenlerin teknolojiyi nasıl ve hangi amaçla kullandığını bilmek önemlidir fakat teknolojinin öğretme sürecine nasıl dâhil edildiğine araştırmalarda çok az yer verilmiştir (Chapelle, 2003). Bu nedenle; bu çalışma yabancı dil öğretmenlerinin dersin farklı aşamalarında teknolojiyi nasıl kullandığına ve teknoloji kullanımlarını hangi faktörlerin etkilediğine odaklanacaktır.

İlgili Araştırmalar

Bilgisayar destekli dil öğrenimi ve öğretimi konusunda ELT alanında pek çok çalışma vardır. Bu çalışmalar daha çok teknolojik araçların kullanımının gerekliliğini, belirli bir aracın kullanımının etkilerini, harmanlanmış eğitim, ters yüz edilmiş sınıf modelini ve teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemiştir.

Öğretmen görüşlerini inceleyen bir araştırmada hem harmanlanmış öğretim hem de yüz yüze öğretim uygulayan 19 üniversite hocasının öğrenme teknolojilerinin ne olduğuyla ve öğrenme teknolojilerinin ders planlama sürecinde ve ders esnasında kullanımıyla ilgili ne düşündükleri araştırılmıştır. Çalışmada yalnızca öğretmenlerle yapılan görüşmeler veri olarak kullanılmış ve en sonunda öğretmen görüşleri kategoriler altında toplanmıştır. Sonuçların öğrenme olasılığını en üst düzeye çıkarmakla ilgilenenler öğretmenler ve öğrenciler için için çıkarımları vardır. (Ellis et al., 2009).

Yine yabancı dil öğreniminde harmanlanmış öğrenmeyi konu eden bir araştırmada harmanlanmış öğrenme sistemiyle öğrenim gören 34 öğrenciden oluşan ve yüz yüze öğrenim gören 32 öğrenciden oluşan iki grup bir dönem sonunda gösterdikleri başarı değişimine göre incelenmiştir. Bu çalışmada sadece başarı testleri sonuçları kullanılmış, hiçbir nitel veriye yer verilmemiş ve nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar, yüksek öğretimde İngilizce öğrenmede harmanlanmış bir yaklaşımın benimsenmesinin, daha öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrencilerin sonuçlarını ve deneyimlerini kayda değer ölçüde artırabileceğine dair değerli kanıtlar sunarak, dil öğretiminin her alanında önemli gelişmeler olduğunu göstermiştir (Şafran,2013).

İran'da Azerbaycan bölgesinde yaşayan öğretmen ve öğrenciler üzerine yapılan bir araştırma da öğretmenlerin BDDE ile ilgili görüşleri, öğretmenlere göre BDDE'nin avantajları ve dezavantajları, önündeki engeller bir anket uygulayarak belirlenmiştir. İran'ın Azerbaycan vilayetlerinin farklı ortaokullarında çalışan EFL öğretmenleri ile tanımlayıcı bir araştırma çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaya 60 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, katılımcı öğretmenlerin algılanan bilgisayar yeterliliğini, öğretmenlerin BDDE'ye yönelik genel algılarını, BDDE uygulamalarını, BDDE'nin algılanan avantajlarını, dezavantajlarını ve engellerini ve son olarak BDDE'nin etkili kullanımına yönelik önerilerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin BDDE ile çok aşına olmadıkları ve bu konuya ilişkin hizmet içi eğitimin gerekli olduğu ortaya çıkmıştır (Rafiee ve Purfallah,2014).

Yine İran'da yapılan bir çalışmada İran'da İngilizce öğretmenleri tarafından en yaygın ve en az kullanılan teknolojik eğitim araçlarının hangileri olduğu ve İngilizce öğretmenlerinin bu araçları derslerinde kullanmaya yönelik tutumlarının ne olduğunu bulmayı amaçlamıştır. Araştırma, İran'daki farklı üniversiteler ve dil enstitülerindeki 32 erkek ve kadın İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere bir anket uygulanarak ve sonrasında yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılarak sonuçlar belirlenmiştir. En yaygın aracın projeksiyon cihazı en az kullanılan aracın ise Web 2 araçları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin İngilizce derslerinde teknolojiyi uygulamaya yönelik tutumlarının, birçok engelleri ve zorlukları olmasına rağmen

olumlu olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, dil derslerinde teknoloji kullanımının avantajlarını belirten diğer çalışmaları desteklemektedir. Son olarak bulgular, bu çalışmanın, yabancı dil öğrenme bağlamında teknolojik araçların kullanımını geliştirmek için dil öğretmenleri, materyal geliştiricileri ve müfredat tasarımcıları için bazı etkileri olduğunu göstermektedir. (Golshan ve Tafazoli, 2014).

Golshan ve Tafazoli'nin (2014) araştırmasına benzer bir çalışmada da K-12 öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin pedagojik görüşleri alınmış ve ayrıca öğretmenlerin teknoloji kullanım alanları kişisel web siteleri incelenerek bulunmuştur. Örneklem söz konusu 12 öğretmen özellikle teknoloji kullanımı konusunda ödüllü olan öğretmenlerden seçilmiştir. Sonuçlara göre öğrenci merkezli inançlara sahip öğretmenler, teknolojik, idari veya değerlendirme engellerine rağmen öğrenci merkezli müfredatı yürürlüğe koyma eğilimindedirler. Öğretmenlerin, teknolojinin öğrencilerin öğrenmesiyle ilgisine ilişkin kendi inançları ve tutumlarının, öğretmenlerin başarıları üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu sonucuna varıldı. Ek olarak, öğretmenlerin çoğu, iç faktörlerin (örneğin, teknoloji tutkusu, problem çözme zihniyetine sahip olma) ve diğerlerinden gelen desteğin (yöneticiler ve kişisel öğrenme ağları), ders uygulamalarını şekillendirmede anahtar rol oynadığını belirtmiştir. Öğretmenler, diğer öğretmenlerin teknolojiyi kullanmasını engelleyen en güçlü engellerin, teknolojiye yönelik mevcut tutum ve inançlarının yanı sıra mevcut bilgi ve beceri düzeyleri olduğunu belirtmişlerdir. (Ertmer et al., 2012).

Kore'de yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sınıf ortamında teknolojiyi kullanma kararlarını etkileyen faktörleri belirlemek ve öğretim deneyiminin bu kararları ne ölçüde etkilediğini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 38 ilkokul 26 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere 88 maddelik bir anket uygulanmıştır. Spesifik olarak, bu çalışmada kullanılan maddeler öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin algılarından türetilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi kullanmalarını etkileyen altı faktör keşfedilmiştir. Bunlar; dış isteklere ve başkalarının beklentilerine uyum sağlamak, dikkat çekmek, teknolojinin temel işlevlerini kullanmak, fiziksel yorgunluğu gidermek, sınıf hazırlığı ve yönetimi ve teknolojinin gelişmiş işlevlerini kullanmaktır. Bu çalışmadan, öğretmenlerin çoğunluğunun teknolojiyi öğretimi ve öğrenmeyi desteklemek için kullanmayı düşünmesine rağmen, deneyimli öğretmenlerin genellikle teknolojiyi dış güçlere yanıt olarak istemsizce kullanmaya karar verdiklerini, çok az deneyime sahip öğretmenlerin ise teknolojiyi kendi iradeleri ile kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. (Baek et al., 2008).

Öğretmenlerin teknolojiden neden ve nasıl yararlandığını araştıran çalışmalar vardır ancak özellikle İngilizce öğretmenlerinin kullanım durumlarını araştıran yeterli araştırma yoktur. Bu konuda özellikle İngilizce öğretmenlerini kapsayan bir çalışma Çin'de yapılmıştır ve oradaki sekiz ortaokul öğretmenin eğitim teknolojisini İngilizce öğretimine nasıl entegre ettiğini ve teknoloji kullanımını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Bu çalışmada, örneklem teknoloji ile alakalı bir projede çalışan öğretmenlerden seçilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin teknolojiden nasıl yararlandığını ve teknolojiden yararlanma durumlarını etkileyen faktörler ortaya konmuştur (Li, 2014). Li tarafından yapılan çalışma ders gözlemlerine ve öğretmen görüşlerine dayalıdır. Gözlem ve görüşmeler incelendiğinde, PowerPoint'in sınıfta en sık kullanılan teknolojik uygulama olduğu, internet ve diğer teknolojik araçların da öğretmenler tarafından kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, eğitim teknolojilerini öğretimi iyileştirme, materyal tasarlama ve mesleki gelişimlerini sürdürme gibi profesyonel amaçlar için kullanmaktadır. Öğretmenler ayrıca, etkileşimi geliştirmek, dil edinimini geliştirmek, anlamayı kolaylaştırmak ve dil kullanımı için bir bağlam oluşturmak gibi öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için teknolojiyi kullandıklarını iddia etmiştir. Çalışma, sosyokültürel bağlamlar, öğretmenlerin inançları, kaynaklara erişim ve teknoloji yeterliliği ve güveni dahil olmak üzere öğretmenlerin teknoloji kullanımını etkileyen dört önemli faktörü tanımlamıştır. Bu çalışma, eleştirel bir yansıtıcı yaklaşımın, öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin ihtiyaçlarını ve pedagojik inançlarını anlamalarına yardımcı olmak için yararlı olduğunu göstermektedir. Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin teknoloji yeterliliğini ve güvenini arttırmada ve böylece öğretimlerinde teknoloji kullanımını iyileştirmelerinde yararlı olmaktadır.

Araştırma Soruları

- İngilizce öğretim elemanlarının derslerinde öğretim teknolojilerine yer verme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenler mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için teknolojiden faydalıyor mu? Nasıl?
- Öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki motivasyonları nelerdir?
- Öğretmenlerin teknoloji kullanımını olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
- Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda tutumları nasıldır? Geliştirdikleri tutumları etkileyen faktörler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma nitel bir vaka çalışmasıdır. Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla katılımcılarla yüz yüze görüşülerek ve isteğe bağlı ses kaydı yapılarak toplanmıştır. Nitel araştırma, bir konuda derinlemesine bilgi toplamayı içeren bir araştırma biçimidir. Olaylarla ilgili veriler doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda veriler; değişik tekniklerle toplanabilir. Bunlar arasında derinlemesine görüşme, gözlem, katılımcı gözlem ve günlük incelemesi gibi teknikler önde gelenleridir (Wiersma, 1995). Bu araştırmanın verileri ise, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna yönelik üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme son halini almıştır.

Nitel veriler analiz edilmeden önce ses kayıt cihazıyla kaydedilen konuşmalar yazıya dönüştürülmüştür. Nitel verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı kategoriler belirler ve her bir kategoriye gelen verileri sayar (Silverman, 2014, s. 116). Büyüköztürk (2015), içerik analizini “İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir tekniktir.” şeklinde tanımlamaktadır: Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından belirtilen nitel araştırmanın dört aşamadaki analizine başvurulmuştur. Öncelikle ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilen konuşmalar, yazıya dökülmüştür. Ardından da araştırmacı notları ile karşılaştırılmış, kodlama ve tematik kodlama yapılmıştır. Görüşme formundaki sorular uzman görüşü yardımıyla temalara ayrılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Temalar iki uzman tarafından kontrol edildikten sonra, konuyla ilgisiz olan cevap temalar değerlendirme dışı tutulmuştur. Her iki kodlayıcının verileri okumasının ardından, bir kod listesi hazırlanmıştır. Uzmanların fikir birliği yaptığı cevaplar tema adı altında belirtilmiş ve kodlayıcı uyumunu sağlanmıştır. Kodların güvenilirliği için öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşme formlarından birer görüşme formu tesadüfi seçilmiş ve her iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Güvenilirlik için Miles ve Huberman’ın (1994) formülü kullanılarak Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) hesaplanmış, güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Kodlama sonucu elde edilen veriler, ihtiyaca göre tablolaştırılarak anlamlı bir gruplandırma ve akış içinde araştırma bulgularında sunulmuştur. Kategorilere ayrılmış olan katılımcı cevapları sayısallaştırılmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

Evren ve Örneklem

Çalışma İstanbul ilinde yükseköğretim kademesinde İngilizce öğretmenliği yapan 3 farklı yükseköğretim kurumundan her bir yükseköğretim kurumu için 8 öğretmen, toplamda 24 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada öğretim kurumlarının isimleri YOK 1, YOK 2 ve YOK 3 olarak kodlanmıştır. Yüksek öğretim kurumlarının teknolojik açıdan donanımları ise benzer düzeydedir. YOK 1 ve YOK 3’de her bir sınıfta bilgisayar, projeksiyon cihazı, ses sistemi ve internet bağlantısı mevcuttur. YOK 2’de ise bu donatılara ek olarak akıllı tahta mevcuttur. Her bir kurumda teknik açıdan problem yaşandığında anında ulaşabilecek destek ekibi bulundurulmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet, yaş, tecrübe yılı ve lisan mezuniyet bilgileri mevcuttur.

Tablo 1: Demografik Bilgiler

ID	Cinsiyet	Yaş	Tecrübe	Lisans Bölümü
Katılımcı 1	Kadın	27	5	Edebiyat
Katılımcı 2	Kadın	27	4	Edebiyat
Katılımcı 3	Kadın	24	2	ELT
Katılımcı 4	Erkek	33	6	Edebiyat
Katılımcı 5	Erkek	30	5	Edebiyat
Katılımcı 6	Erkek	26	4	ELT
Katılımcı 7	Kadın	29	5	Edebiyat
Katılımcı 8	Erkek	29	4	Edebiyat
Katılımcı 9	Kadın	48	8	Edebiyat
Katılımcı 10	Erkek	38	15	ELT
Katılımcı 11	Kadın	24	2	Edebiyat
Katılımcı 12	Kadın	24	2	Edebiyat
Katılımcı 13	Kadın	30	5	Edebiyat
Katılımcı 14	Kadın	24	2	Edebiyat
Katılımcı 15	Kadın	32	10	Edebiyat
Katılımcı 16	Kadın	28	6	ELT
Katılımcı 17	Kadın	28	6	ELT
Katılımcı 18	Erkek	52	28	ELT
Katılımcı 19	Erkek	32	10	ELT
Katılımcı 20	Erkek	34	12	ELT
Katılımcı 21	Erkek	23	1	Edebiyat
Katılımcı 22	Erkek	26	3	Edebiyat
Katılımcı 23	Kadın	45	22	ELT
Katılımcı 24	Kadın	39	16	ELT

BULGULAR

Bulgular temel olarak iki ana bölümde verilmiştir. Her bir alt bölümde sorulan soruyla ilgili öğretmen cevapları alt bölüm içerisindeki tablolarda mevcuttur.

A. Derslerinizde teknoloji kullanımını gerekli görüyor musunuz?

Tablo 2: Teknoloji Kullanımını Gerekli Görüyor musunuz?

Tema	Kod	N=24
Teknoloji Kullanma gerekliliği	Çok gerekli – Çok önemli	7
	Oldukça gerekli	1
	Çok gerekli değil	1
	Bazı durumlarda gerekli değil	3
	Çok fazla ihtiyaç duymuyorum	1
	Genç öğretmenler için gerekli	1
	Son derece gerekli	2
	Gerekli	3
	Gerekli ve faydalı	2
	Olmazsa olmaz	1
	Gerekli değil	2

B. Derslerinizde teknoloji kullanma nedenleriniz nelerdir?

Tablo 3: Teknoloji Kullanma Nedenleri

Tema	Kodlar	N=24
Teknoloji	Dersi interaktif hale getiriyor	2
Kullanma	Öğrenciler teknolojiyle iç içe olduğu için	2
Nedenleri	Öğrencilere ulaşmak için gerekli	2
	Öğrencilerin dikkatini çekmek için	5
	Kalıcı öğrenme sağlamak için	1
	Ders erken bittiğinde vakit geçirmek için	2
	Dersi sıkıcılıktan ve monotonluktan kurtarmak için	3
	Kitabı yansıtarak takip etmek için	8
	Fotokopi almamak için	3
	Konuyla alakalı görsel sunmak için	9
	Görselliği artırmak için	3
	Öğrencileri motive etmek-istekli hale getirmek için	7
	Oyun oynatmak için	5
	Video izletmek için	16
	Şarkı dinletmek için	3
	Sınıfta da materyallerime erişmek için (Drive)	3
	Ek alıştırmalar ve materyaller için	7
	Birlikte çalışmayı kolaylaştırdığı için	1
	Kelime öğretimi için	5
	Çeşitlilik sunduğu için	1
	Materyale ulaşma kolaylığından dolayı	2
	Zaman tasarrufu sağladığı için/ Hızlı olduğu için	6
	Kullanışlı olduğu için	1
	Zorunluluk (kurumca) olduğu için	2
	Öğrencilerin bir noktaya odaklanmalarını sağlamak için	1
	Eğlence amaçlı	4
	Bireysel olarak ilgi duymak	1
	Dinleme materyalleri için	1
	Bilgi aramak için	2
	Pratik olduğu için	1
	Kolaylık sağladığı için	6
	Yeni dünyaya ayak uydurmak için	1
	Gerçek hayattan materyale erişmek için	1
	Düzenli sunumlar not almayı kolaylaştırdığı için	1
	Öğrencileri kitaptan kurtardığı için	1

C. Teknoloji kullanımını olumsuz etkileyen faktörler?

Tablo 4: Teknoloji Kullanımını Etkileyen Faktörler Nelerdir?

Tema	Kodlar	N=24
Teknoloji kullanımını etkileyen faktörler	Teknik sorunlar	17
	İnternet erişimi olmaması	6
	Farklı uygulamaların sınıfta çalışmaması	1
	Hazır bilgi sunarak hazıra alıştırmaması	1
	Sınıfın donanımsal eksikleri	1
	Öğrencilerin teknolojiye erişimlerinin olmaması	1
	Bağımlı olmak	1
	Zaman alması	1
	Yanlış bilgilerle kafa karıştırmaması	1
	Bireysel ilgisizlik	1
	Kullanımının karışık olması – kullanmayı bilmemek	1
	Sağlık sorunlarına yol açması	1
	İlgisiz öğrenci grubuyla çalışmak	1
	Dersi yavaşlatıyor	1
	Öğrencilerin telefon kullanımını kontrol etmenin zorluğu	1
Sınıf mevcudu fazlalığı	1	

D. Özellikle İngilizce Dersinde Teknolojiden faydalanmanın yararları nelerdir?

Tablo 5: Teknoloji Kullanımının Yararları Nelerdir?

Tema	Kodlar	N=24
Teknolojinin Faydaları	Otantik materyal sunması	1
	Telaffuzlarını geliştirmesi	7
	Dinleme becerisini geliştirmesi	3
	Konuşma becerisini geliştirmesi	2
	İngilizce dünya dili olduğu için çok çeşitli materyale ulaşmak	7
	Dil becerilerini geliştirmesi	1
	Türkiye’de bulunmaya yabancı kaynaklara erişebilmek	1
	Görsel ve işitsel materyaller sunması	7
	Chat ve sosyal medya uygulamalarının ana dili İngilizce olan insanlarla sosyalleşme sağlaması	2
	Motivasyon artırması	1

E. Özellikle İngilizce dersinde teknoloji kullanımının zararları nelerdir?

Tablo 6: Teknoloji Kullanımının Zararları Nelerdir?

Tema	Kodlar	N=24
Teknolojinin zararları	Derse dikkati dağıtıyor	2
	Sınıf düzenini bozuyor	2
	Çok fazla bilgisayara bağımlı kalınıyor	1
	Fiziksel ve psikoloji sorunlara yok açıyor	2
	Hazıra alıştıyor	1
	Üretkenliği engelliyor	1
	Kopya çekmeyi artırıyor	1
	Not almayı unutturuyor onun yerine öğrenciler fotoğraf çekiyorlar	1
	Kontrol etmek zor	1
	Çok fazla materyal olduğu için yanlış bilgilerin de yayılması	1

F. Ders esnasında kullanılan teknolojik araçlar ve amaçları nelerdir?

Bu bölümde her 3 üniversite de donanımsal açıdan benzer oldukları için bilgisayar ve projeksiyon tüm okul ve sınıflarda mevcut olduğu için tüm öğretmenler bu donanımlardan derslerinde bazıları ifade etmese bile yararlanmak durumundadır. Bu göz önüne alınarak bu araçlar tabloya eklenmemiş öğretmenin kendi inisiyatifiyle kullandığı donanım ve yazılımlar eklenmiştir.

Tablo 7: Derste Kullanılan Teknolojik Araçlar Nelerdir?

Tema	Kodlar	N=24
Kullanılan Teknolojik araçlar	Youtube ve diğer video araçları	11
	Kahoot	15
	Dijital kitap	6
	Google arama motoru	2
	Telefon	2
	Edmodo	8
	Voscreen	3
	Bulut depolama (Google Drive ve Dropbox)	2
	Powerpoint ve diğer sunum uygulamaları	5
	Zaman sayacı	1
	Online oyunlar	1
	Online ödev sistemi oxfordlearning	1
	Facebook	1
	Podcast	1
	Quizlet	2
	Padlet	2
	Socrative	2
	Internet	2
	Sunum kumandası	1
	Esllab	1
Powtoon	1	

Görüşmenin ikinci ana bölümünde amaç öğretmenlerin derse ön hazırlık yaparken teknolojiye ne şekilde yararlandığını bulmaktır. Bu bölümdeki A, B ve C soruları tek tablo halinde Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Teknolojiden Ne Şekilde Yararlanılıyor?

Temalar	Kodlar	N=24
a. Ders planlama sürecinde teknolojiye yararlanma durumu	Faydalanırım ve kolaydır	18
	Faydalanmam	4
	Faydalanıyorum ama bazen zorlanıyorum	2
b. Materyal hazırlama durumu	Kendim hazırlarım	10
	Materyal havuzu var	11
	Herkes kendi hazırlar ve birbirimizle paylaşıyoruz	6
	Ortak hazırlıyoruz	5
c. İlk defa karşılaşılan teknolojik bir aracı öğrenme yöntemi	Araştırırım	2
	Videolar izlerim	3
	Yardım alırım	15
	Kullanmam çünkü bilgi işlem talebime geç yanıt verir	1
	Böyle bir durumla karşılaşmadım	1
	Kurcalayarak öğrenirim	9
	Eğitim alırım	3

G. Mesleki gelişime katkı sağlamak amacıyla teknolojiye ne şekilde yararlanıyorsunuz?

Tablo 9: Mesleki Gelişim için Teknoloji Kullanma Durumu

Tema	Kodlar	N=24
Mesleki gelişimi desteklemek için teknoloji kullanma durumu	Konuyu nasıl anlatacağım ile ilgili fikir almak için kullanırım	5
	Öğretmenlere ait sosyal sayfaları takip ederim	3
	Materyal araştırması yaparım	3
	Blog ve web sitelerini takip ederim	5
	Akademik dergileri takip ederim, online akademik veri tabanlarını kullanırım	13
	Güncel videoları takip ederim	1
	Farklı aktiviteler ve yöntemler araştırırım	5
	Öğretmen blogları takip ederim	5
	Teknolojiden faydalanmam	2
	Yenilikleri takip ediyorum	3
Öğretmen gelişimi hakkında e-kitap okurum	1	

H. Teknoloji kullanımı ile alakalı eğitim aldınız mı veya almak ister misiniz?

Tablo 10: Teknoloji Kullanımıyla İlgili Eğitim Alma Durumu

Tema	Kodlar	N=24
Teknoloji kullanım eğitimi alma durumu	Almadım ama almak istiyorum	11
	Lisans veya yüksek lisans derslerinde öğrendim	8
	Daha fazlasını almak istiyorum	3
	Seminer veya konferansa katıldım	4
	Almadım talep olursa alırım	1
	Almadım	1

İ. Öğrencilerle ders dışı iletişim sağlama yolu

Tablo 11: Öğrencilerle ders dışı iletişim sağlama yolu

Tema	Kodlar	N=24
Öğrencilerle ders dışı iletişim sağlama yolu	E-posta	22
	Telefon	4
	Öğrenci Bilgi Sistemi	1
	Whatsapp	6
	Ofis saatleri	1
	Edmodo	9
	Padlet	1
	Google Classroom	1

J. Öğrencilere ders dışında online ödev ve ya quiz hazırlama durumu

Tablo 12: Öğrencilere Ders Dışında Online Ödev veya Quiz Hazırlama Durumu

Tema	Kodlar	N=24
Öğrenciler ders dışı online ödev veya quiz hazırlama durumu	Hazırlamıyorum	9
	Yayınevinin sunduğu ödevler var	4
	Bazen hazırlıyorum	1
	Hazırlıyorum	9
	Hazırlamıyorum gerekirse hazırlarım	1
	Sınıf içi verdiğim ödevleri mail atıyorlar	1

SONUÇ

Bu bölümde ortaya çıkan bulgular ışığında araştırma soruları cevaplanmıştır.

a. Öğretmenler mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için teknolojiden faydalıyor mu? Nasıl?

Bulgular bölümünde Tablo 9'a bakıldığında 24 öğretmenden 21 öğretmen teknolojiyi bir mesleki gelişim aracı kullanırken, yalnızca 3 öğretmen mesleki gelişim amaçlı teknolojiden faydalanmamaktadır. Teknolojiyi mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla kullanan öğretmenler en çok (n=13) online akademik yayınları takip etmektedir.

b. Öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki motivasyonları nelerdir?

Teknoloji konusunda onları olumlu görüş bildirmeye motive eden faktörleri Tablo 3'te görmek mümkündür.

Öğretmenlerin teknolojiye faydalanmaları konusundaki en motive edici faktör olarak teknolojinin kolay erişilebilir görsel ve işitsel materyal sunması öne çıkmaktadır (n=20). Öğretmenler genel olarak dersle alakalı video izleterek (n=16), şarkı dinleterek (n=3) ve dinleme materyallerini kullanarak (n=1) öğrencilere görsel ve işitsel materyal sağlamaktadır. Tablo 7’de kullanılan araçlara bakıldığında da Youtube ve diğer video uygulamaları (n=11), sınıfı interaktif hale getirecek oyun uygulamaları (Kahoot (n=15), Voscreen (n=3), Quizlet (n=2), Socrative (n=2)) öne çıkmaktadır. Bu bulgular da Tablo 3 bulgularını destekler niteliktedir. Bütün bunlara bakıldığında dersi interaktif hale getirmek ve öğrencileri dersle alakalı motive etmek teknoloji kullanımını altında yatan ana amaçtır denilebilir.

c. Öğretmenlerin teknoloji kullanımını olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?

Öğretmenlerin teknoloji kullanımını etkileyen başlıca olumsuz faktörler Tablo 4’te görüldüğü üzere karşılaşılan teknik sorunlar (n=17) ve sınıfta internet erişimi (n=6) olmamasıdır. Öğretmenlerin teknik sorunlara çözüm bulamaması ve gerekli teknik desteği alamaması onların teknoloji kullanımını zaman zaman olumsuz etkilemektedir. Bu sorunun önüne geçmek gerekli eğitimlerin verilmesiyle mümkün olabilir. Tablo 10’da 24 öğretmenden 13 öğretmenin teknoloji konusunda eğitim almadığı ve 8 öğretmenin de lisans ve yüksek lisans dersleri dışında eğitim almadığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin karşılaştıkları problemler konusunda gerekli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Yine Tablo 10’da öğretmenlerin teknolojiyle alakalı eğitim alma konusunda istekli oldukları (n=15) görülebilir.

d. Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda tutumları nasıldır? Geliştirdikleri tutumları etkileyen faktörler nelerdir?

Bulgular bölümünde Tablo 2’de incelendiğinde toplamda 18 öğretmenin teknolojinin gerekliliği konusunda hemfikir olduğu ayrıca 3 öğretmenin de bazı durumlarda gerekli olmadığı fikrini öne sürdüğü görülmektedir. Bu durum göz önüne alındığında öğretmenlerin teknoloji konusunda olumlu görüşe sahip olduklarını söylemek mümkündür. Tablo 8’de ortaya çıkan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin ders planlama sürecinde teknoloji kullanımını kolay bulması (n=18), Tablo 3’te de görüldüğü gibi öğrencileri motive etmek için kolay erişilebilir bir yol olarak görmeleri ve öğretmenlerin hemen hemen hepsinin (n=23) öğrencilerle ders dışı iletişimi teknolojik araçlarla sağlaması (Tablo 11) öğretmenlerin teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirmelerinde rol oynamaktadır. Teknolojinin hem ders hazırlık sürecinde, hem ders esnasında hem de ders sonrası iletişim sağlamak amacıyla kullanılması öğretmenler için geleneksel yöntemlere göre oldukça hızlı, kolay ve yenilikçidir.

KAYNAKÇA

- Baek, Y., Jung, J., & Kim, B. (2008). What makes teachers use technology in the classroom? Exploring the factors affecting facilitation of technology with a Korean sample. *Computers and Education*, 50(1), 224-234.
- Bitner, N., & Bitner, J. (2002). Integrating technology into the classroom: eight keys to success. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(1), 95-100.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. A., Hughes, J., Weyers, M., & Riding, P. (2009). University teacher approaches to design and teaching and concepts of learning technologies. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 109-117. doi:10.1016/j.tate.2008.06.010
- Golshan, N., & Tafazoli, D. (2014). Technology-enhanced Language Learning Tools in Iranian EFL Context:

Frequencies, Attitudes and Challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136, 114-118. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.299

Li, Li & Walsh, S. (2011). Technology uptake in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 15(1), 99-125.

Li, L. (2014). Understanding language teachers' practice with educational technology: A case from China. *System*, 46, 105-119. doi:10.1016/j.system.2014.07.016

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rafiee, S. J., & Purfallah, S. A. (2014). Perceptions of Junior High school Teachers toward Computer Assisted Language Learning (CALL) within the Context of Azarbayjan Provinces. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1445-1453. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.564

Šafranĵ, J. (2013). Using Information Technology in English Language Learning Procedure: Blended Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 514-521. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.099

Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications.

Wiersma, W. (1995). *Research methods in education: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon

Yang, S. C., & Huang, Y. (2008). A study of high school English teachers' behavior, concerns and beliefs in integrating information technology into English instruction. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1085-1103.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi

Journal of Ege Education Technologies

e-ISSN: 2667-4270

Cilt: 4 Sayı: 1, Aralık 2020, Sayfa: 14- 23

Araştırma Makalesi



Örgütsel İklim ile Öğretmen Bağlılığı arasındaki ilişkinin İncelenmesi

Jee Fenn CHUNG¹

¹ Doç. Dr., Kurumsal Araştırma ve Araştırma Yönetim Komitesi Merkezi, Berjaya Üniversitesi, Kuala Lumpur, Malezya.
chung.jeefenn@berjaya.edu.my, ORCID: 0000-0002-5568-1072

Geliş Tarihi: 25.04.2020

Kabul Tarihi: 23.06.2020

Çevrimiçi Erişim: 28.04.2022

Özet

Örgütsel iklim ve öğretmen bağlılığı, bir okulun etkinliğini ortaya koyan kritik faktörlerden birkaçıdır. Ancak, okulun örgütsel iklimi ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda yeterli değildir. Örgüt iklimi ve bağlılık arasındaki ilişkiyi açıklayan teorinin genişlemesine katkıda bulunabilecek bir çalışma yapılması gerekmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada okulun örgütsel iklimi ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Bu çalışma, Sarawak, Malezya'daki 167 ortaokuldan 375 öğretmeni kapsayan amaçlı örnekleme ile kesitsel tanımlayıcı çalışma tasarımı kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada Örgütsel İklim Endeksi (OCI) ve Örgütsel Bağlılık Anketi (OCQ) olmak üzere iki anket aracı kullanılmıştır. Okulun örgütsel iklimindeki dört boyut (yani meslektaş liderliği, öğretmen profesyonelliği, akademik baskı ve kurumsal kırılabilirlik) bağımsız değişkenlerdir. Öğretmen bağlılığı bağımlı değişkendir. Bu çalışmanın sonuçları okulun örgütsel ikliminin öğretmen bağlılığı ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Meslektaş liderliği, öğretmen profesyonelliği ve akademik baskı gibi boyutların öğretmen bağlılığı ile pozitif anlamlı bir ilişkisi vardır. Aksine, kurumsal kırılabilirliğin öğretmen bağlılığı ile hiçbir ilişkisi olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, bu çalışma öğretmen bağlılığının en baskın göstergesinin öğretmen profesyonelliği olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, bu çalışmanın sonuçları öğretmen bağlılığında güçlü bir akademik beklenti değişkeni olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, müdürler, öğretmenler, ebeveynler ve akademisyenler için bazı pratik çıkarımlar yapılmasına katkıda bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen bağlılığı, örgüt iklimi, ortaokul, Saravak

Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi

Journal of Ege Education Technologies

e-ISSN: 2667-4270

Volume: 4 No: 1, December 2020, Pages: 14- 23

Research Article



Examining the Relationship between organisational climate and teacher commitment

Received: 25.04.2020

Accepted: 23.06.2020

Online: 28.04.2022

Abstract

Organisational climate and teacher commitment are a few critical factors that explained the effectiveness of a school. However, there is lack of study concerning the relationship between school's organisational climate and teacher commitment. Therefore, there is a need to carry out study that can contribute to an expansion of theory that explains the relationship between organisational climate and commitment. Hence, this study focuses on the relationship between school's organisational climate and teacher commitment. This study utilising cross sectional descriptive study design, with purposive sampling that involved 375 teachers from 167 secondary schools in Sarawak, Malaysia. Two survey instruments were used in this study, namely, the Organizational Climate Index (OCI) and the Organizational Commitment Questionnaire (OCQ). The four dimensions in the school's organisational climate (i.e. collegial leadership, teacher professionalism, academic press and institutional vulnerability) were the independent variables. While the teacher commitment served as the dependent variable. The results of this study indicated that school's organisational climate is significantly related to teacher commitment. Dimensions such as collegial leadership, teacher professionalism and academic press have positive significant relationship with teacher commitment. On the contrary, institutional vulnerability was found to have no relationship with teacher commitment. In addition, this study also showed that the most dominant predictor of teacher commitment is the teacher professionalism. In conclusion, the results of this study revealed that there is a strong academic expectancy variable in teacher commitment. The results contributed in giving a rise to some practical implications for principals, teachers, parents and academics.

Keywords: *Teacher commitment, organisational climate, secondary school, Sarawak*

GİRİŞ

Örgüt iklimi, bireyin çalışma ortamında üstleri ve diğer çalışanlarla olan ilişkisinin ölçümü olarak kabul edilir. Bir okulu diğerinden ayıran, okulun içsel özellikleridir (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002). Akademisyenler, örgütsel iklimin örgütün üyelerinin davranışlarını etkilediğine inanmaktadır. Halpin ve Croft'a (1963) göre, bir okulun örgütsel iklimi açıktan kapalıya değişir. Yüksek moral açık olarak sınıflandırılabilir. Öğretmenler, çekişme ve baskı olmadan birlikte iyi çalışırlar. Büro işleri veya rutin raporlarla çok fazla uğraşmazlar. Öğretmenler önemli miktarda iş tatmini elde ederler ve organizasyonun ilerlemesini sağlamak için teşvike sahiptirler. Öğretmenler okulla ilişkilendirilmekten gurur duyarlar. Aksine, kapalı bir iklim sağlıksız veya hastalıklı bir iklimdir. Halpin ve Croft (1963), kapalı iklimin istenmediğini, hem fakülte hem de öğrenciler için rahatsız edici olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler ilgisizdirler ve uyum içinde çalışmamaktadırlar.

Halpin ve Croft (1963), ilkokulların iklimini ölçen Örgütsel İklim Tanımlayıcı Anketini (OCDQ) geliştirmiştir. Daha sonra, Hoy ve Sabo (1998) Örgütsel İklim İndeksi'ni (OCI) oluşturmak için OCDQ ve Örgütsel Sağlık Envanterini (OHI) birleştirmiştir.

Geçmiş yıllarda okul iklimi, okul ruhu, öğretmen morali, etkililik, müdür davranışı, öğretmenlerin kişisel yeterliliği ve kaynak desteği gibi çeşitli değişkenler incelenmiştir (Othman ve Kasuma, 2016; Smith, 2009; Hoy ve Sabo, 1998).

İklimle birlikte, örgütsel bağlılık; örgüte bağlılık vurgusuyla, örgütsel araştırmanın bir diğer önemli parçasıdır. Örgütsel bağlılık, örgütün amaçlarını ve değerlerini içerir. Bağlılık, bir kuruluşa bağlılığın ötesine geçer. Bağlılık, Öğrenci başarısını etkileyen öğretmen bağlılığı ile kişinin kendini örgüte vermesini içerir (Reihl ve Sipple, 1996).

Okulun özellikleri öğretmen bağlılığını etkiler. İdari destek alan öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerine bağlı kalmaları daha olasıdır. Düzenli bir okulla ilişkilendirilen öğretmenler daha yüksek bir mesleki bağlılık düzeyine sahiptir. Öğretmenler için sınıf özerkliği, bağlılıkla ilişkili başka bir özelliktir. Akran desteği de öğretmen bağlılığında önemli bir unsurdur (Raman, Chang & Khalid, 2015; Chung, 2014; Smith, 2009).

Açıkça, örgütsel iklim bağlılıkla ilişkilidir. Dolayısıyla bu çalışma bu iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamaya katkı sağlayabilir.

LİTERATÜR ve HİPOTEZ

Kolektif Liderlik ve Bağlılık

Öğretim elemanlarına meslektaş gibi davranan, onların girdilerine açık olan, yüksek ve ulaşılabilir performans standartları belirleyen, arkadaş canlısı ve nazik olan herhangi bir yöneticinin, öğretmenden belirli bir düzeyde bağlılık beklemesi olağandır (Douglas, 2010). OCDQ ve OHI'nin kullanıldığı önceki araştırmalar (Lucero & Etom, 2017; Raman, Chang ve Khalid, 2015; Savas & Toprak, 2014), destekleyici müdür davranışı ile öğretmen bağlılığı üzerindeki müdürün etkisi arasındaki ilişkiyi desteklemiştir. OCI, OCDQ ve OHI ögelerini birleştirdiğinden, bu nedenle bu iki değişken arasında pozitif bir ilişki beklenir.

H₁: Meslektaş liderliği öğretmen bağlılığı ile pozitif ilişkilidir.

Öğretmen Profesyonelliği ve Bağlılığı

Bir okul iklimi, öğretmenlerin birbirlerine destek ve saygılarının, öğrencilerin başarılarına bağlı kalmalarının ve birbirlerinin yeteneklerine olan inançlarının, öğretmenin belirli bir düzeyde bağlılığını özetlemesi gerektiğini gösterir. Lucero ve Etom (2017), Hosseini ve Talebian (2015), Ebrahimi ve Mohamadkhani (2014) ve Smith (2009) tarafından yapılan önceki çalışmalar, öğretmen profesyonelliği ile bağlılıkları arasında pozitif bir ilişkiyi desteklemiştir.

H₂: Öğretmen profesyonelliği bağlılıkla pozitif ilişkilidir

Akademik Baskı ve Bağlılık

Yüksek ancak ulaşılabilir akademik standartların belirlendiği, tüm paydaşların yüksek başarı için baskı yaptığı ve öğrencilerin başarmak ve öğretmenlerin saygısını kazanmak için çok çalıştığı bir okul iklimi, öğretmenin belirli bir düzeyde örgütsel bağlılığını bekleyebilir. Önceki çalışmalar (Akoto & Allida, 2017; Othman & Kasuma, 2016; Raman, Chang & Khalid, 2015), öğretmen bağlılığı üzerinde yeterli etki ile akademik baskı ve öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişkiyi desteklemiştir.

H₃: Akademik baskı, öğretmen bağlılığı ile pozitif ilişkilidir

Kurumsal Güvenlik Açığı ve Bağlılık

Dış güçlere ve onların girdilerine duyarlı bir okul iklimi, öğretmenin düşük bir düzeyde örgütsel bağlılığını bekleyebilir. Oldukça savunmasız bir okul, öğretmenleri ve müdürü etkili ebeveynler ve vatandaş gruplarından korumasız bırakacaktır (Akoto & Allida, 2017; Hosseini & Talebian Nia, 2015; Reza, Jafar, Mohammad, Hasan & Shahrookh, 2013; Smith, 2009). Dolayısıyla kurumsal kırılabilirlik ile öğretmen bağlılığı arasında negatif bir ilişki olması beklenmektedir.

H₄: Kurumsal kırılabilirlik öğretmen bağlılığı ile negatif ilişkilidir

YÖNTEM

Araştırma Tasarımı

Bu çalışmanın amacına ulaşmak için betimsel ve çıkarımsal araştırma desenlerine odaklanan nicel bir yaklaşım kullanılmıştır. Örgütsel iklim ve öğretmen bağlılığı ile ilgili teorileri ve kavramsal bağlantıları anlamak için belge analizi yapılmıştır. Veri toplama ve analizlerin ana kaynağı olarak Örgütsel İklîm İndeksi (OCI) ve Örgütsel Bağlılık Anketi'ni (OCQ) içeren anket kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını Malezya, Sarawak'taki 167 ortaokuldan öğretmenler oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi izlenerek ve Krejcie ve Morgan'ın (1970) Örneklem Büyüklüğünü Küçültme Tablosu'na atıfta bulunularak bu çalışmaya 375 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir.

Table 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Faktör	Demografik değişken	f	%
Cinsiyet	Erkek	180	48.0%
	Kadın	195	52.0%
Yaş	21-30 yaş	74	19.5%
	31-40 yaş	153	40.8%
	41-50 yaş	83	22.4%
	51-60 yaş	65	17.3%
Evlilik Durumu	Evli	318	84.8%
	Bekar	57	15.2%
Eğitim Düzeyi	Diploma	81	21.6%
	Lisans	256	68.3%
	Lisansüstü	38	10.1%
Deneyim	1-10 yıl	71	18.9%
	11-20 yıl	169	45.1%
	21-30 yıl	96	25.6%
	> 30 yıl	39	10.4%
Konum	Kent	182	48.5%
	Kırsal	193	51.5%

Katılımcıların dağılımı cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, deneyim ve yer olmak üzere altı faktöre

göre yapılmıştır. Tablo 1'de katılımcıların demografik profile görülebilmektedir.

Tablo 1, katılımcıların demografik bilgilerinin ayrıntılarını vermektedir. Sonuçlar, sırasıyla 180 kişi veya %48 erkek ve 195 kişi veya %52 kadın katılımcı olduğunu göstermektedir. Yaş faktörü için, sonuçlar katılımcıların 74 veya %19.5, 153 veya %40.8, 83 veya %22.4 ve 65 veya %17.3'ünün sırasıyla 21-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaşında ve 51-60 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu (318 veya %84,8) evlidir. Sadece 57 kişi veya %15,2'si bekar olduğu görülmektedir. Eğitim faktörüne baktığımızda diploma yeterliliğine sahip 81 katılımcı (%21,6), lisans diplomasına sahip 256 katılımcı (%68,3) ve lisansüstü yeterliliğine sahip 38 katılımcı (%10,1) olduğu görülmektedir. Katılımcıların deneyimleri açısından 71 (%18,9) katılımcı 1-10 yıl, 169 (%45,1) katılımcı 11-20 yıl, 96 (%25,6) katılımcı 21-30 yıl ve 39 (%10,4) katılımcı 30 yıldan fazla deneyime sahiptir. Son faktör konumdur. Katılımcıların (193 kişi veya %51.5) çoğunluğu kırsal okullardan iken geri kalanlar (182 kişi veya %48,5) kentte bulunan okullardan olduklarını belirtmiştir.

Veri Koleksiyonu

Bu çalışmada, Örgütsel İklim İndeksi (OCI) ve Örgütsel Bağlılık Anketi (OCQ) olmak üzere iki tür anket kullanılmıştır. Anketin güvenilirliğini ve yapı geçerliliğini incelemek için bir pilot çalışma yapılmıştır. Sonuçlar, OCI'deki dört boyutun tümü için Cronbach's Alpha katsayılarının nispeten yüksek olduğunu ortaya koydu: Meslektaş Liderliği (0,90), Öğretmen Profesyonelliği (0,86), Akademik Baskı (0,91) ve Kurumsal Güvenlik Açığı (0,88). Bu arada, OCQ için Cronbach's Alpha katsayıları 0.64 ile 0.90 arasında değişiyordu. 0.70'den daha düşük puan alan altı madde, Cronbach's Alpha katsayılarının genel okumasının yüksek derecede güvenilirlik gösteren 0.86'ya yerleşmesini sağlamak için silindi. Öte yandan, madde analizi, bu iki anket grubundaki tüm maddelerin 0.05'te anlamlı düzeye ulaştığını ortaya koydu. Ayrıca, faktör analizi sonuçları da yeterli yapı geçerliliğini göstermiştir.

İstatistiksel analiz

Bu çalışma, toplanan tüm verileri analiz etmek için SPSS sürüm 22'yi kullanmıştır. Bu nicel çalışma için istatistiksel prosedürler, faktör analizi, güvenilirlik analizi, doğrusallık testi, tanımlayıcı analiz, korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

ANALİZ ve DEĞERLENDİRMELER

Araştırma Sorusu 1: Sarawak'taki ortaokullarda örgüt iklimi düzeyi nedir?

Table 2: Örgütsel İklim için Ortalama ve Standart Sapma

Örgütsel İklim Boyutu	Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (SD)
Liderlik	3.18	.40
Öğretmen Profesyonelliği	3.47	.46
Akademik baskı	3.22	.50
Kurumsal Güvenlik Açığı	2.40	.75
Genel	3.14	.35

Tablo 2, tüm boyutlar için ortalama değerler orta derecede yüksek olduğunu göstermektedir; meslektaş liderliği boyutu (3.18), öğretmen profesyonelliği (3.47), akademik baskı (3.22) ve kurumsal kırılganlık (2.40). 167 okulun genel ortalama örgütsel iklim değeri 3.14'tür.

Araştırma Sorusu 2: Sarawak'taki ortaokullarda öğretmen bağlılık düzeyi nedir?

Tablo 3'teki bulgular, Sarawakian öğretmenlerinin genel olarak yüksek düzeyde öğretmen bağlılığına sahip olduğunu göstermektedir (\bar{x} = 4.09). Örgütte kalmayı isteme yönünde en yüksek düzeyde bağlılık gösterirler (\bar{x} = 4.20). Bunu, organizasyonun değerlerini ve amaçlarını paylaşma (\bar{x} = 4.15) ve ekstra çaba harcamaya yönelik bağlılık (\bar{x} = 3.88) yönü takip eder.

Table 3: Öğretmen Bağlılığı için Ortalama ve Standart Sapma

<i>Unsur</i>	<i>Ort. (\bar{x})</i>	<i>S.S.</i>
Ekstra çaba gösterme	3.88	.45
Kuruluştta kalmayı istemek	4.20	.48
Kuruluşun değerlerini ve hedeflerini paylaşmak	4.15	.51
Genel	4.09	.40

Hypothesis Testing

Örgüt iklimi ve öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkinin gücünü ölçmek için Bartlett, Kontrlik ve Hingins (2001) tarafından geliştirilen Korelasyon Değeri Yorumlama Tablosuna başvurulmuştur.

Table 4: Korelasyon Değeri Yorumu

<i>Korelasyon değeri (r)</i>	<i>İlişki Gücü</i>
$\pm 0.70 - 0.99$	Çok güçlü
$\pm 0.50 - 0.69$	Güçlü
$\pm 0.30 - 0.49$	Orta derece güçlü
$\pm 0.10 - 0.29$	Zayıf
$\pm 0.01 - 0.09$	Çok zayıf

Table 5: Örgütsel İklım ve Öğretmen Bağlılığı Arasındaki İlişki

<i>Değişken</i>	<i>Com</i>	<i>CL</i>	<i>TP</i>	<i>AP</i>	<i>IV</i>
Bağlılık (<i>Com</i>)	-				
Liderlik (<i>CL</i>)	.65*	-			
Öğretmen profesyonelliği (<i>TP</i>)	.78*	.60*	-		
Akademik baskı (<i>AP</i>)	.64*	.40*	.61*	-	
Kurumsal güvenlik açığı (<i>IV</i>)	-.11	-.03	-.20	-.04	-

* $p < .01$ 'de anlamlı (Tek kuyruklu)

Tablo 5'ten, meslektaş liderliği ile öğretmen bağlılığı arasında anlamlı, pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = .65$, $n = 375$, $p < .01$). Olumlu anlamlı ilişki, yüksek bir meslektaş liderliği boyutunun öğretmenlerin bağlılık düzeyini artırabileceğini ve bunun tersini de göstermektedir. Bu nedenle, H1 desteklenir. Sonuçlar, öğretmenlerin tehdit edici olmayan, kontrolsüz bir şekilde yapı, kaynaklar, değerlendirme, faydalı etki ve profesyonel destek sağlayan bir müdür tarafından yönetildikleri zaman bir organizasyona bağlı olacakları teorisi ile tutarlıdır (Tarter ve diğerleri, 1989).

Öğretmen profesyonelliği ile bağlılık arasında da anlamlı, pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmuştur ($r = .78$, $n = 375$, $p < .01$). Pozitif anlamlı ilişki, daha yüksek düzeyde bir öğretmen profesyonelliğinin daha yüksek düzeyde öğretmen bağlılığı ile sonuçlanacağını ve bunun tersini göstermektedir. Bu nedenle, H2 desteklenir. Sonuçlar önceki bulgularla uyumludur (Lucero & Etom, 2017; Hosseini & Talebian, 2015; Raman, Chang ve Khalid, 2015; Ebrahimi & Mohamadkhani, 2014; Smith, 2009).

Benzer şekilde, akademik baskı ile öğretmen bağlılığı arasında anlamlı, pozitif ve güçlü bir ilişki vardır ($r = .64$, $n = 375$, $p < .01$). Olumlu anlamlı ilişki, okul ikliminde yüksek bir akademik baskı boyutunun öğretmenin bağlılığını artırabileceğini ve bunun tersi olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, H3 desteklenir. Bu sonuç, önceki çalışmalardan elde edilen bulguları ve bu değişkenler arasındaki kavramsal bağlantıyı desteklemektedir (Othman ve Kasuma, 2016; Raman, Chang ve Khalid, 2015; Savas ve Toprak, 2014; Hoy ve Miskel, 2008).

Kurumsal kırılabilirlik ile öğretmen bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı açıktır ($r = .11$, $n = 375$, $p > .05$). Bu nedenle, H4 desteklenemedi. Sonuçlar bir şekilde önceki bulgularla örtüşüyor (Akoto & Allida, 2017; Hosseini & Talebian Nia, 2015; Raman, Chang & Khalid, 2015; Reza, Jafar, Mohd., Hasan & Shahrookh, 2013), ancak kavramsal bağlantıyı desteklemiyor. (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Özetle, öngörüldüğü gibi, meslektaş liderliği, öğretmen profesyonelliği ve akademik baskı, öğretmen bağlılığı ile pozitif ilişki göstermektedir. Şaşırtıcı bir şekilde, kurumsal kırılmalık, öğretmen bağlılığı ile anlamlı bir ilişki göstermemektedir.

Araştırma Sorusu 4: Öğretmen bağlılığını etkileyen baskın örgütsel iklim boyutu/boyutları nelerdir?

Table 6: Correlation and Multiple Regression Analysis for Teacher Commitment on Predictor Variables (Collegial Leadership, Teacher Professionalism, Academic Press and Institutional Vulnerability)

<i>Bağımsız değişken</i>	<i>r</i>	<i>Beta (β)</i>	<i>Sig.</i>
Liderlik	.65*	.51*	.000
Öğretmen profesyonelliği	.78*	.59*	.000
Akademik baskı	.64*	.40*	.000
Kurumsal güvenlik açığı	-.11	-.12	.458

R = .85
F = 14.642
Düzeltilmiş *R*² = .68*

* *p* < .01 'de anlamlı

- Predictors: (Sabit), Meslektaş liderliği, Öğretmen profesyonelliği, Akademik baskı.
- Bağımsız Değişken: Öğretmen bağlılığı

Tablo 6, kurumsal kırılmalık (*p* > .05) dışında, örgütsel iklimin boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde öğretmen bağlılığını [*F* (4, 370) = 14.642, *p* < .01] öngördüğünü göstermektedir. Örgütsel iklimin boyutlarının birleşik etkisi, öğretmen bağlılığındaki varyans değişiminin %68'ini açıklamıştır (*R* = .85, Adj. *R*² = .68, *p* < .01). Ayrıca öğretmen profesyonelliğinin öğretmen bağlılığının en iyi yordayıcısı olduğu bulunmuştur (β = .59, *p* < .01). Meslektaş liderliği (β = .51, *p* < .01) ve başarı baskısı (β = .40, *p* < .01) ayrıca öğretmen bağlılığının iyi yordayıcılarıdır. Sonuçlar, bağlılık için tek yordayıcının öğretmen profesyonelliği olduğunu bulan önceki çalışmalara ektir (Bahramia, vd., 2016; Othman ve Kasuma, 2016; Smith, 2009).

SONUÇ

Bu çalışmanın genel amacı, Sarawak ortaokulları bağlamında örgütsel iklim ve öğretmen bağlılığının dört boyutunun ilişkisini incelemektir. Bu çalışmanın tanımlayıcı istatistikleri, Sarawak'taki öğretmenlerin örgütsel iklim düzeylerinin orta düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca bağlılık düzeylerinin nispeten yüksek olduğu da not edilmelidir.

Bu çalışmanın çıkarımsal istatistikleri, meslektaş liderliği ile öğretmen bağlılığı, öğretmen profesyonelliği ve öğretmen bağlılığı ile akademik baskı ve öğretmen bağlılığı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Ayrıca meslektaş liderliği, öğretmen profesyonelliği ve akademik baskı öğretmen bağlılığının en baskın yordayıcısı iken öğretmen profesyonelliği de öğretmen bağlılığının yordayıcılarıdır. Meslektaşları liderliği ve akademik baskı da öğretmen bağlılığının iyi bir göstergesidir. Ancak kurumsal kırılmalık, örgütsel iklimde öğretmen bağlılığı üzerinde ne ilişkisi ne de etkisi olmayan tek boyuttur.

Bu araştırmanın sonuçları, sadece araştırmaya katılan okul müdürleri için değil, aynı zamanda öğretmen bağlılığı için çaba sarf eden tüm öğretmenler, veliler ve alandaki paydaşlar için de çıkarımlara sahiptir. Bulgular, öğretmen profesyonelliği, meslektaş liderliği ve akademik baskının öğretmen bağlılığına hakim olduğunu göstermektedir; okul müdürlerinin veya okul yöneticilerinin, akademik başarıda daha yüksek standartlar koymanın yanı sıra öğretmen profesyonelliğini, işbirliğini ve işbirliğini teşvik etme konusunda daha büyük bir sorumluluk başlatma ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu hareketler, yavaş ama istikrarlı bir şekilde öğretmenler arasında daha fazla bağlılığı geliştirecek ve artıracaktır.

Örgütsel iklimin boyut maddelerinden yararlanmak, öğretmen bağlılığının geliştirilmesi için aşağıdaki beklentiyi verir. Her şeyden önce, profesyonellik perspektifinden bakıldığında, öğretmenler üstlerinden -

müdür ve meslektaşlarından - destek almalıdır. Göreceli olarak, öğretmenler profesyonelce hareket etmeli ve meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlamalıdır. Müdürler, öğretmenlerin işbirliği ve işbirliğini uygulayabilecekleri bölüm toplantıları gibi koşullar yaratabilirler. Ayrıca, grup çalışması sorunlarını ve örgütsel kabulü ele almak için öğreticiyi bir platform olarak kullanan müdürler ile mesleki gelişim programında mentor-menti ve öğretmen-öğretmen işbirliği ele alınmalıdır. Bunlar, öğretmenler arasında profesyonellik duygusunu teşvik etmek ve geliştirmek için akıllı hareketlerden bazıları olmalıdır.

Meslektaş liderliği perspektifinden, düzenli bir okulla ilişkili öğretmenlerin, okulun amaç ve değerlerine bağlı olmaları daha olasıdır. Bu nedenle müdürler, öğretmenlerinin müdürleri tarafından korunduklarını ve desteklendiklerini ve müdürlerinin öğretmenleri için teslim edeceğini hissettikleri bir iklim geliştirmelidir. Müdürler ayrıca öğretmenlere sosyal uyum geliştirmeleri için fırsat sağlamalıdır. Müdürler, konuların tüm yönlerini araştırmalı ve başka görüşlerin de var olduğunu kabul etmelidir. Daha ortak bir yöntem sergileyen davranışları uyarlayarak daha esnek bir karar verme süreci uygulamalıdır. Örneğin, veli katılımı faaliyetlerine öğretmenlerin katılımı, ders çalışmasında daha yüksek hedeflere ulaşmak için alternatifler belirleme veya öğrencilerle ilgili disiplin vakaları. Bu hamleler hayati öneme sahiptir çünkü öğretmenlerin karar verme sürecine katılımı bağlılıkla bağlantılıdır (Douglas, 2010; Smith, 2009).

Son olarak, bu çalışmadaki bulgular akademik baskının öğretmen bağlılığı ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin akademik başarıları konusunda hevesli olduklarında ve "ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarında", okullarına daha bağlı hale gelirler. Bu bağlamda okulların, okulları için elde edilebilecek akademik hedefleri ortaya koyan ve bu hedeflere ulaşıldığında öğretmenleri ve öğrencileri tanıyan bir meslektaş liderine ihtiyacı vardır. Ayrıca öğretmenler, okul tarafından düzenlenen akademik faaliyetlerde aktif olarak yer almak için velilerle birlikte hareket etmelidir. Ayrıca okulun akademik gelişimi için baskı yapmalı ve öğrencilere yüksek başarı standartlarını sürdürmeleri için baskı yapmalıdırlar.

Daha fazla araştırma için akademik ve akademik olmayan personelin çalışmanın örnekleme dahil edilmesi önerilmektedir. Diğer ana akım okullardan akademik ve akademik olmayan personel, örgütsel iklim ve bağlılıkla ilgili algılarını tespit etmek için dahil edilebilir. Çalışmanın sonuçları, bu çalışmanın bulguları ile karlı bir şekilde karşılaştırılabilir.

Gelecekteki bir çalışma, öğretmen yeterliliği ve öğretmen profesyonelliği veya bağlılığı üzerindeki etkileri gibi daha fazla bağımsız değişken eklemeyi düşünebilir. Çalışma, öğretmen yeterliğinin örgütsel iklim ve öğretmen bağlılığı üzerindeki ilişkisini ve etkisini inceleyebilir. Ayrıca, çalışma aynı zamanda meslektaş liderliğinin öğretmen yeterlik düzeyini etkileyip etkilemediğini de test edebilir.

Örgüt iklimi ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma, okul başarısı için hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu iki değişkenin ve diğerlerinin önemi, tüm eğitim alanındaki iyi uygulamaları zenginleştirmek için tutarlı bir şekilde test edilmeli ve değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akoto, M., & Allida, D. (2017). Relationship of school climate and organizational commitment of secondary school teachers. *Baraton Interdisciplinary Research Journal*, 7(Special Issue), 1-9.

Bahramia, M.A., Barati, O., Ghoroghchian, M., Al-Faraj, R.M., & Ezzatabadi, M.R. (2016). Role of organizational climate in organizational commitment: The case of teaching hospitals. *Osong Public Health and Research Perspectives*, 7(2), 96-100.

Bartlett, J.E., Kontrik, J.W., & Hinggin, C.C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. Retrieved August 12, 2018, from www.ferdinandnabiswa.com/Documents/DEM810samplesize%20determination.pdf.

Chung, J.F. (2014). Organisational climate and teacher commitment: A Brunei perspective. *Berjaya Journal of Services & Management*, 1, 94-108. DOI: 10.5281/zenodo.3464797

- Chung, J.F. (2020). Organisational Climate and Teacher Commitment. *Izmir Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 64-70.
- Department of Education Sarawak. (2018). Stages of schooling in Sarawak. Retrived in May 2nd, 2018, from <https://www.sarawak.gov.my/web/home/page/337/education>.
- Douglas, S. M. (2010). Organizational Climate and Teacher Commitment. Unpublished PhD dissertation. Alabama, USA: The University of Alabama.
- Ebrahimi, M. & Mohamadkhani, K. (2014). The relationship between organizational climate and job involvement among teachers of high schools in Delijan City, Iran. *International Journal of Management and Business Research*, 4(1), 65-72.
- Halpin, A.W. & Croft D.B. (1963). The organizational climate of school. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hosseini, M., & Talebian Nia, H. (2015). Correlation between organizational commitment and organizational climate of physical education teachers of schools of Zanjan. *International Journal of Sport Studies*, 5(2), 181-185.
- Hoy, W. K. (2013). The organizational climate description for elementary schools (OCDQ-RE). Retrived in July 16th, 2018 from <http://www.waynehooy.com/ocdq-re.html>.
- Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2013). *Instructional leadership: A learning-centered Guide for Principals*, 4th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 9th edition. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, And Practice*, 8th edition. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. & Sabo, D. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K. Smith, P. A. & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23, 31-48.
- Lambert, E.G. (2004). The impact of job characteristics on correctional staff members. *The Prison Journal*, 84(2), 208-227.
- Lucero, L., & Etom, R. (2017, June). School climate as it relates to organizational commitment of teachers, presented at The Asian Conference on Cultural Studies, Kobe, Japan.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.

- Mowday, R., Steers, R., & Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Othman, T., & Kasuma, J. (2016). Relationship of school climate dimensions and teachers' commitment. *Journal of Contemporary Issues and Thought*, 6, 19-29.
- Raman, A., Chang, C.L., & Khalid, R. (2015). Relationship between school climate and teachers' commitment in an excellent school of Kubang Pasu District, Kedah, Malaysia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3), 163-173.
- Reza, S., Jafar, R. S., Mohammad, N., Hasan, A. & Shahrookh, K. (2013). The relation of organizational climate and job motivation with organizational commitment of new employed teachers of physical education of educations and training administration in Kermanshah Province. *Advances in Environmental Biology*, 7(13), 404-408.
- Savas, A.C., & Toprak, M. (2014). Mediation effect of schools' psychological climate on the relationship between principals' leadership style and organizational commitment. *The Anthropologist*, 17(1), 173-182.
- Smith, L. D. (2009). *School Climate and Teacher Commitment*. Manuscript submitted for publication. College of Education, University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Tarter, C. J., Hoy, W. K. & Bliss, J. (1989). Principal leadership and organizational commitment: The principal must deliver. *Planning and Changing*, 20, 139-140.
- Tarter, C. J., Hoy, W. K. & Kottkamp, R. B. (1990). School health and organizational commitment. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 236-242.