T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKUL BİNALARININ MEKÂNSAL KALİTESİ İLE ÖĞRETMEN PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞIN ARACILIK ROLÜ

DOKTORA TEZİ

BELİS FEYZA GÜLLÜ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ADİL ÇORUK

ÇANAKKALE – 2025

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKUL BİNALARININ MEKÂNSAL KALİTESİ İLE ÖĞRETMEN PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞIN ARACILIK ROLÜ

DOKTORA TEZİ

BELİS FEYZA GÜLLÜ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ADİL ÇORUK

ÇANAKKALE-2025

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Belis Feyza GÜLLÜ tarafından Doç. Dr. Adil ÇORUK yönetiminde hazırlanan ve **20/01/2025** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan "**Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü**" başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**'nda **DOKTORA TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	**İmza**
Doç. Dr. Adil ÇORUK (Danışman)	……
Prof. Dr. Kaya YILDIZ	……
Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER	…….
Doç. Dr. Ahmet AVCI	…….
Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK	…….

Tez No : 10606826
Tez Savunma Tarihi : 20/01/2025

……
Doç. Dr. Melis ULU DOĞRU
Enstitü Müdürü

…/…/20…

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Belis Feyza GÜLLÜ
20/01/2025

ÖZET

OKUL BİNALARININ MEKÂNSAL KALİTESİ İLE ÖĞRETMEN PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞIN ARACILIK ROLÜ

Belis Feyza GÜLLÜ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Tezi
Danışman: Doç. Dr. Adil ÇORUK
20/01/2025, 207

Araştırma, öğretmenlerin görev yapıyor oldukları okul binalarının mekânsal kalitesi ile performansları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılıklarının aracılık rolü olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Söz konusu amaç doğrultusunda okul binalarının mekânsal kalitesi ve öğretmen performansı, okul binalarının mekânsal kalitesi ve örgütsel bağlılık, örgütsel bağlılık ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi, kavramların çeşitli değişkenler üzerinden ele alınması, araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul iline bağlı kamu ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler araştırmanın evrenini; İstanbul ili Ataşehir, Bağcılar, Beşiktaş, Beykoz, Büyükçekmece, Kadıköy, Bahçelievler, Üsküdar, Maltepe ve Ümraniye ilçelerindeki 425 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada "Okul Binası Değerlendirme Ölçeği", "Öğretmen İş Performansı Ölçeği" ve "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul binalarının mekânsal kalitesi algıları arasında cinsiyet, kıdem yılı, yaş, okuldaki toplam öğretmen sayısı ve okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık söz konusudur. Öğretmenlerin performans algılarında cinsiyet, medeni durum, unvan, kıdem yılı, yaş, okuldaki toplam öğretmen sayısı, okuldaki toplam öğrenci sayısı, okula ulaşım süresi, çocuk sahibi olma ve ek iş yapma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında cinsiyet, medeni durum, unvan, kıdem yılı, yaş, toplam öğretmen sayısı, toplam öğrenci

sayısı, okula ulaşım süresi, çocuk sahibi olma ve ek iş yapma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algıları ile performans algıları arasında, okul binalarının mekânsal kalitesi algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında, öğretmen performansı ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiye aracılık etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Ortamları, Okulların Fiziksel Koşulları, Okul Binaları, Mekânsal Kalite, Öğretmen Performansı, Örgütsel Bağlılık, Aracılık Rolü

ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF ORGANISATIONAL COMMITMENT IN THE RELATIONSHIP BETWEEN SPATIAL QUALITY OF SCHOOLS AND TEACHER PERFORMANCE

Belis Feyza GÜLLÜ
Çanakkale Onsekiz Mart University
School of Graduate Studies
Doctoral Dissertation in Educational Sciences
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Adil ÇORUK
20/01/2025, 207

The study aims to examine whether organizational commitment plays a mediating role in the relationship between the spatial quality of school buildings and teachers' performance. In line with this purpose, the sub-objectives of the study include examining the relationship between the spatial quality of school buildings and teacher performance, the spatial quality of school buildings and organizational commitment, the relationship between organizational commitment and teacher performance, and addressing the concepts through various variables. In the 2023-2024 academic year, 425 teachers in Ataşehir, Bağcılar, Beşiktaş, Beykoz, Büyükçekmece, Kadıköy, Bahçelievler, Üsküdar, Maltepe and Ümraniye districts of Istanbul constituted the sample of the study. “School Building Evaluation Scale”, “Teacher Job Performance Scale” and “Organizational Commitment Scale” were used in the study. According to the results obtained, there was a significant difference in teachers’ spatial quality perceptions of school buildings in terms of gender, seniority, age, total number of teachers in the school and total number of students in the school. A significant difference was found in teachers' perceptions of performance in terms of variables such as gender, marital status, title, seniority, age, total number of teachers in the school, total number of students in the school, transportation time to school, having children and doing additional work. It was concluded that there was a significant difference in teachers' perceptions of organizational commitment in terms of gender, marital status, title, seniority, age, total number of teachers, total number of students in the school,

transportation time to school, having children and doing additional work. It is seen that there is a significant positive relationship between teachers' perceptions of the spatial quality of school buildings and their perceptions of performance, between teachers' perceptions of the spatial quality of school buildings and their perceptions of organizational commitment, and between teacher performance and organizational commitment. However, it was concluded that teachers' perceptions of organizational commitment did not mediate the relationship between the spatial quality of school buildings and teacher performance.

Keywords: Educational Environments, Physical Conditions of Schools, School Buildings, Spatial Quality, Teacher Performance, Organizational Commitment, Mediating Role

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI……..……... i

ETİK BEYAN…… ii

ÖZET ……..…….…….. iii

ABSTRACT …….. v

İÇİNDEKİLER ……..…… vii

SİMGELER ve KISALTMALAR…….....…… xiv

TABLOLAR DİZİNİ…….…. xv

ŞEKİLLER DİZİNİ……..……...…….….. xix

BİRİNCİ BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu……..…… 1

1.2. Araştırmanın Amacı…….……...…….. 3

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler……..……...…… 4

1.4. Araştırmanın Önemi…….……..……... 6

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları……..……... 7

1.6. Varsayımlar……..……. 8

1.7. Tanımlar……..…….. 8

İKİNCİ BÖLÜM 9

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Ortamları ve Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi…….……. 9

2.1.1. Mekânsal Kalite Kavramı…….. 9

Mekânsal Kaliteyi Tanımlayan Parametreler……..… 10

2.1.2. Eğitim Mekânı Olarak Okul Binaları ……. 12
Pedagojik Bağlamda Okul Binaları……. 13
Kapsayıcılık ve Okul Binaları……. 15
Sürdürülebilirlik ve Okul Binaları ……. 15
Okul Sağlığı ve Güvenliği ……. 16
Okullarda Mekânların Yönetimi……. 17
Okul Binaları Tasarım İlkeleri…… 18
2.1.3. Okul Binalarında Ergonomi…… 19
Aydınlatma…… 20
Gürültü ve Akustik…….. 20
İç Hava Kalitesi…….. 21
Isı ve Nem……... 22
Renk…… 22
Mobilya ……. 23
Okulun Konumu……. 24
Okul Bahçesi……... 24
Okul Binasının Yaşı…… 25
Okulun Büyüklüğü…….. 26
2.1.4. Okul Binalarının Tarihsel Gelişimi……. 26
2.1.5. Mimari Özellikleri Açısından Alternatif Okul Binaları…….. 29
Montessori Okulları……. 30
Reggio Emilia Okulları……... 30
Waldorf Okulları……. 31
Orman Okulları……... 32
Köy Enstitüleri…… 32
2.1.6. Okul Binalarına İlişkin Ulusal ve Uluslararası Alanyazında Yapılmış Çalışmalar…… 34
2.2. Öğretmen Performansı……. 42
2.2.1. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler……. 43
Bireysel Faktörler…… 43
Örgütsel Faktörler……... 44
Çevresel Faktörler……... 45
2.2.2. Öğretmen Performansının Boyutları…….. 45

Görev Performansı……. 46
Bağlamsal Performans…… 47
Uyumsal Performans…….. 48
2.2.3. Öğretmen Performansının Değerlendirmesi ve Geliştirilmesi…… 49
Öğretmen Performans Değerlendirmesinin Yararları……. 50
Performans Geliştirmede Mentorluk ve Koçluk Uygulamaları….. 50
Okul Temelli Mesleki Gelişim Uygulaması…… 51
360 Derece Performans Değerlendirme ……. 52
Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Performans Değerlendirmesine Yönelik Uygulamalar…….…….. 53
2.2.4. Öğretmen Performansına İlişkin Ulusal ve Uluslararası Alanyazında Yapılmış Çalışmalar……..…… 55
2.3. Örgütsel Bağlılık……..……. 60
2.3.1. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması…….…….…… 61
Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları…….…….……. 62
Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları……..…… 65
Çoklu Bağlılık Yaklaşımları……..…….……. 66
2.3.2. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler……..…..…… 67
Kişisel Faktörler……..…… 67
Örgütsel Faktörler……..……. 68
2.3.3. Örgütsel Bağlılığa İlişkin Ulusal ve Uluslararası Alanyazında Yapılmış Çalışmalar……..……. 69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 75
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli……..……..……. 75
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi……..…….……... 75
3.3. Veri Toplama Araçları……..…….……. 79
3.3.1. Okul Binası Değerlendirme Ölçeği…..……...…… 80
3.3.2. Öğretmen İş Performansı Ölçeği……..…...…… 81
3.3.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği……..…… 82

3.4. Verilerin Analizi ...……..……..……..……..…… 84

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 87
ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Okul Binalarının Mekânsal Kalitesine İlişkin Bulgular…..……. 87
4.1.1. Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalite Algılarına İlişkin Bulgular…….……...…… 87
4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları……..…….…… 88
4.1.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları…….……..…… 89
4.1.4. Unvan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları…..……..…… 90
4.1.5. Kıdem Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları……...…….…… 91
4.1.6. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları …… 92
4.1.7. Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları……..……..……...…… 93
4.1.8. Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları…… 96
4.2. Öğretmenlerin Performans Algılarına İlişkin Bulgular…..…….…. 99
4.2.1. Öğretmenlerin Performans Algısı Seviyelerine İlişkin Bulgular…….. 99
4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları……. 100
4.2.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları…...…….. 101
4.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları……...…….. 102

4.2.5. Unvan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları……. 103
4.2.6. Kıdem Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları……. 104
4.2.7. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları……. 105
4.2.8. Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları…..…….. 107
4.2.9. Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları……..……... 109
4.2.10. Okula Ulaşım Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları……...…….. 111
4.2.11. Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları……..…….. 112
4.2.12. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları……...…….. 113
4.2.13. Ek İş Yapma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları……..…….. 114
4.2.14. Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları……...……. 115
4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular …….. 116
4.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Seviyelerine İlişkin Bulgular……..…….. 117
4.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları…….……. 117
4.3.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları…….……..……... 118
4.3.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları…….……..… 119
4.3.5. Unvan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları……. 120

4.3.6. Kıdem Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları……. 122
4.3.7. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları……. 123
4.3.8. Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları……..… 124
4.3.9. Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları…….……. 125
4.3.10. Okula Ulaşım Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları…..……..……. 128
4.3.11. Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları…..……... 130
4.3.12. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları……..…..……... 131
4.3.13. Ek İş Yapma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları…….…….…… 131
4.3.14. Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları……...…….…….. 132
4.4. Mekânsal Kalite ve Öğretmen Performansına Yönelik Bulgular……. 133
4.5. Mekânsal Kalite ve Örgütsel Bağlılığa Yönelik Bulgular…….…….…….. 135
4.6. Örgütsel Bağlılık ve Öğretmen Performansına Yönelik Bulgular……..…….. 137
4.7. Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular……. 139

BEŞİNCİ BÖLÜM 141
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma……..…….. 141
5.2. Öğretmenlerin Performans Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma…….…..…. 147
5.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma…..... 155
5.4. Mekânsal Kalite ve Öğretmen Performansına Yönelik Sonuç ve Tartışma…….…….. 166

5.5. Mekânsal Kalite ve Örgütsel Bağlılığa Yönelik Sonuç ve Tartışma…… 167
5.6. Örgütsel Bağlılık ve Öğretmen Performansına Yönelik Sonuç ve Tartışma…….…….…….. 168
5.7. Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma….. 170
KAYNAKÇA……...…… 175
EKLER…….…… I
EK 1. ……..……...…… II
EK 2. ……... IV
EK 3. ……..……...…… VI

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
Akt.	Aktaran
AMOS	Analysis of Moment Structures
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
F	Varyans
LGS	Lise Giriş Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
n	Öğretmen sayısı
OTMG	Okul Temelli Mesleki Gelişim
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
ss	Standart Sapma
TC	Türkiye Cumhuriyeti
TDK	Türk Dil Kurumu
vd.	Ve diğerleri
$\bar{X}$	Ortalama
YEM	Yapısal Eşitlik Modeli
%	Yüzde oranı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler	77
Tablo 2	Çalışmada kullanılan ölçeklerin madde ve puanlama bilgileri	79
Tablo 3	Okul binası değerlendirme ölçeğinde yer alan boyutlar ve madde dağılımları	80
Tablo 4	Okul binası değerlendirme ölçeğinin alt boyutları	81
Tablo 5	Öğretmen iş performansı ölçeğinde yer alan boyutlar ve madde dağılımları	81
Tablo 6	Öğretmen iş performansı ölçeğinin alt boyutları	82
Tablo 7	Örgütsel bağlılık ölçeğinde yer alan boyutlar ve madde dağılımları	83
Tablo 8	Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları	83
Tablo 9	Okul binası değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri	87
Tablo 10	Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları	88
Tablo 11	Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulguları	89
Tablo 12	Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların unvan değişkenine ilişkin bulguları	90
Tablo 13	Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların kıdem yılı değişkenine ilişkin bulguları	91
Tablo 14	Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların yaş değişkenine ilişkin bulguları	92
Tablo 15	Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların okuldaki toplam öğretmen sayısı değişkenine ilişkin bulguları	94

Tablo 16 Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenine ilişkin bulguları 97
Tablo 17 Öğretmen iş performans ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 100
Tablo 18 Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları 100
Tablo 19 Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların medeni durum değişkenine ilişkin bulguları 101
Tablo 20 Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulguları 102
Tablo 21 Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların unvan değişkenine ilişkin bulguları 103
Tablo 22 Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların kıdem yılı değişkenine ilişkin bulguları 104
Tablo 23 Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların yaş değişkenine ilişkin bulguları 105
Tablo 24 Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların okuldaki toplam öğretmen sayısı değişkenine ilişkin bulguları 107
Tablo 25 Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenine ilişkin bulguları 109
Tablo 26 Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların okula ulaşım süresi değişkenine ilişkin bulguları 111
Tablo 27 Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların çocuk sahibi olma değişkenine ilişkin bulguları 113
Tablo 28 Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulguları 114
Tablo 29 Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların ek iş yapma değişkenine ilişkin bulguları 115
Tablo 30 Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların haftalık ders saati değişkenine ilişkin bulguları 116
Tablo 31 Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 117

Tablo 32 Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları 118
Tablo 33 Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların medeni durum değişkenine ilişkin bulguları 119
Tablo 34 Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulguları 120
Tablo 35 Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların unvan değişkenine ilişkin bulguları 121
Tablo 36 Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların kıdem yılı değişkenine ilişkin bulguları 122
Tablo 37 Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların yaş değişkenine ilişkin bulguları 123
Tablo 38 Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların okuldaki toplam öğretmen sayısı değişkenine ilişkin bulguları 124
Tablo 39 Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenine ilişkin bulguları 126
Tablo 40 Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların okula ulaşım süresi değişkenine ilişkin bulguları 128
Tablo 41 Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların çocuk sahibi olma değişkenine ilişkin bulguları 130
Tablo 42 Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulguları 131
Tablo 43 Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların ek iş yapma değişkenine ilişkin bulguları 132
Tablo 44 Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların haftalık ders saati değişkenine ilişkin bulguları 133
Tablo 45 Mekânsal kalite ve öğretmen performansı ilişkisine yönelik bulgular 134
Tablo 46 Mekânsal kalitenin öğretmen performansına etkisine ilişkin bulgular 135
Tablo 47 Mekânsal kalite ve örgütsel bağlılık ilişkisine yönelik bulgular 136
Tablo 48 Mekânsal kalitenin örgütsel bağlılığa etkisine ilişkin bulgular 137

Tablo 49 Örgütsel bağlılık ve öğretmen performansı ilişkisine yönelik bulgular 138
Tablo 50 Örgütsel bağlılığın öğretmen performansına etkisine ilişkin bulgular 138
Tablo 51 Modele ilişkin uyum değerleri 140

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Araştırmanın modeli	85
Şekil 2	Aracılık etkisi için oluşturulan yapısal eşitlik modeli	139

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna değinilerek araştırmanın amacı, alt problemleri, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sisteminin öğretmen, öğrenci, yönetici, eğitim felsefesi, eğitim programı ve tüm eğitim paydaşları ile bir bütün olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada her bir değişken bir diğerini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla eğitim felsefesi, eğitim programları, eğitim yönetimi ve denetimi mekanizmaları, öğretmen yetiştirme sistemi, ölçme değerlendirme sistemi ile öğretmen ve öğrenci tutumlarının, eğitim sisteminin niteliğinde etkili olan unsurlar olduğu söylenebilir. Eğitim çıktılarının niteliğini etkilediği düşünülen bir diğer unsurun, öğretmen ve öğrencilerin günlerinin büyük çoğunluğunu geçirdikleri eğitim ortamları olduğu düşünülmektedir. Nitekim Gürkaynak (1988), fiziksel çevrenin insan deneyim ve davranışları üzerinde birtakım etkileri bulunduğunu ve bu iki unsurun birbiri ile karşılıklı bir ilişki içerisinde olduğunu ifade etmiştir. Söz gelimi yapay çevredeki planlama, gürültü, iç hava kalitesi gibi unsurlar, bireylerde iletişim becerilerini ve davranışlarını da etkileyebilmekte, sonuç olarak zihinsel sağlık üzerinde de etkili olabilmektedir (Kutlu, 2018). Buna ek olarak Oyman (2010)'a göre bireylerin günlük yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri çalışma ortamları, onların memnuniyetlerini etkileyebilmekle birlikte bu durum stres, devamsızlık, gecikme ve bağlılık gibi birtakım tutum ve davranışlarla ilişkilendirilmektedir. Nitekim Buckley vd. (2004), Gençdal (2018) ve Sancak (2019) öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile görev yapıyor oldukları okulların fiziksel durumları, okulların mekânsal kalitesi arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmalar yapmışlardır. Dolayısıyla söz konusu çalışmalar ışığında okul binalarının mekânsal kalitesinin, öğretmenlerin okula olan bağlılıkları ile de ilişkili olabileceğini söylemek mümkündür.

Okul binalarının mekânsal kalitesinin öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılar nitelikte olması, öğretmenlerin çalışıyor oldukları okullara aidiyet hissetmeleri, kendilerini okulun bir parçası olarak görmeleri; rahat ve kullanışlı bir öğrenme ortamı sunarak öğretmen performansını artırabilmekte, dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarında iyileşmeler sağlayabilmektedir. Bu nedenle görev yaptığı okul binasına ilişkin mekânsal kalite algısı yüksek bir öğretmenin performans algısının da yüksek olabileceği; dolayısıyla okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı arasında bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Al vd. (2018), Kara ve Yetkin (2015) ve Kaya (2010), çalışmalarında okullardaki mekânsal kalitenin öğretmenlerin performansını etkilediği sonucunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Siegel (1999), çalışmasında öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin performanslarının, okul binalarının fiziksel düzenlemeleri ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır (akt. Oyman, 2010).

Okul binalarının mekânsal kalitesi ile ilişkili olduğu düşünülen örgütsel bağlılık ve öğretmen performansı kavramlarının, aynı zamanda birbirleri ile de ilişkili olduğu yorumu yapılabilir. Görev yaptığı okula bağlı bir öğretmen; mesleki zorlukların üstesinden gelebilmekte, daha iyi eğitim-öğretim hizmeti verebilmekte, mesleki yeterlilikler bağlamında kendisini daha nitelikli hissedebilmekte ve performans algısı daha yüksek olabilmektedir. Nitekim örgütsel bağlılığın eğitim örgütleri açısından önemini ele aldığı derleme çalışmasında Avcı (2017) ilgili araştırmalar ışığında; yüksek örgütsel bağlılığa sahip öğretmen ve yöneticilerin kurumlarına sadık olduklarını, kurumlarına daha yararlı hizmetler sunabilmek adına kendilerini mesleki ve kişisel açıdan sürekli geliştirdiklerini, akademik başarısı ve özgüveni yüksek, kişisel gelişimi beklenen düzeyde öğrenciler yetiştirerek okul başarısına katkı sağladıklarını ifade etmiştir. Bu noktada ilgili alanyazın incelendiğinde örgütsel bağlılık ve öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmaların (Delima, 2015; Hendri, 2019; Karayılan ve Mert, 2022; Kılıç, 2019; Laily ve Wahyuni, 2023; Özgenel, 2019) bulunduğu görülmektedir.

Söz konusu alanyazına ilişkin çalışmalar ışığında, okul binasının iç yapısının, dış cephesinin bakımı ve temizliği, aydınlatma düzeyi, güvenliği, konforu, öğretmenler odası

ve sınıfların eğitim öğretime elverişli yapısı, okul bahçesi gibi değişkenlere ilişkin öğretmen algısı; öğretmenin hem performansını hem de okul örgütüne olan bağlılığını etkileyebilmektedir. Diğer bir ifade ile çalıştığı okul binasına ait mekânsal kalite algısı olumlu olan bir öğretmen, nitelikli ve kullanışlı eğitim ortamları sayesinde kendisini mesleki açıdan daha yetkin hissedebilir; okula olan bağlılığı ise bu ilişkiye aracılık edebilir. Bu yorum bağlamında öğretmenlerin görev yapıyor oldukları okullardaki mekânsal kalite algıları ile iş performansları arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının aracılık rolü üstlendiği düşünülmektedir.

Araştırma, öğretmenlerin görev yapıyor oldukları okul binalarının mekânsal kalitesi ile performansları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılıklarının aracılık rolü olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Böylelikle öğretmenlerin görev yapıyor oldukları okulun fiziki şartlarına ilişkin algıları ve performansları arasındaki ilişkide okula olan bağlılıklarının herhangi bir aracılık etkisi bulunup bulunmadığı göz önüne alınarak okulların mekânsal kalitesi, öğretmen performansı ve örgütsel bağlılık kavramlarının öneminin bilimsel bir temele oturtularak vurgulanması; söz konusu araştırmanın sonuçlarının eğitim politikacıları, eğitim planlamacıları, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve eğitim mekânı tasarlayan, inşa eden tasarımcı, mimar, mühendislere ve diğer tüm eğitim paydaşlarına okul binalarına ilişkin daha geniş bir bakış açısı sağlaması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla örgütsel bağlılık ile ilişkili olabileceği düşünülen okul binalarının mekânsal kalitesi ve öğretmen performansı kavramlarının ele alınması, eğitim çıktılarını etkileyebileceği düşüncesi ile araştırmanın nedenselliğini ortaya koymaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma, öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının aracılık rolü olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Böylelikle öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, okulun fiziki şartları ile performansları arasındaki ilişkide herhangi bir aracılık etkisi bulunup bulunmadığı göz önüne alınarak okulların mekânsal kalitesinin öneminin bilimsel bir temele oturtularak vurgulanması amaçlanmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları, okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiye aracılık etmekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda söz konusu temel probleme yönelik alt problemler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algıları ne düzeydedir ve bu algıları;
    a. Cinsiyet,
    b. Eğitim düzeyi,
    c. Unvan,
    d. Kıdem yılı,
    e. Yaş,
    f. Okuldaki toplam öğretmen sayısı,
    g. Okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmenlerin iş performansları algıları ne düzeydedir ve bu algıları
    a. Cinsiyet,
    b. Medeni durum,
    c. Eğitim düzeyi,
    d. Unvan,
    e. Kıdem yılı,
    f. Yaş,
    g. Okuldaki toplam öğretmen sayısı,
    h. Okuldaki toplam öğrenci sayısı,
    i. Okula ulaşım süresi,
    j. Çocuk sahibi olma,
    k. Okulda çalışma süresi,
    l. Ek iş yapma,
    m. Haftalık ders saati değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ne düzeydedir ve bu algıları

a. Cinsiyet,
b. Medeni durum,
c. Eğitim düzeyi,
d. Unvan,
e. Kıdem yılı,
f. Yaş,
g. Okuldaki toplam öğretmen sayısı,
h. Okuldaki toplam öğrenci sayısı,
i. Okula ulaşım süresi,
j. Çocuk sahibi olma,
k. Okulda çalışma süresi,
l. Ek iş yapma,
m. Haftalık ders saati değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin mekânsal kalite algıları ile iş performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmenlerin mekânsal kalite algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile iş performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları, öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalite algıları ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiye aracılık etmekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin görev yapıyor oldukları okul binalarına ilişkin mekânsal kalite algıları, eğitim çıktılarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyebileceği düşünülen öğretmen performansı ile ilişkili olabilmektedir. Söz konusu ilişkide öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının aracılık rolü olabileceğini söylemek mümkündür. Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde okul binalarının mekânsal kalitesi, öğretmen performansı ve örgütsel bağlılık kavramlarına alanyazında ayrı ayrı önem verildiği sonucuna ulaşılmış ve örgütsel bağlılığa (Gören ve Sarpkaya, 2014; Kurşunoğlu vd., 2010), öğretmen performansına (Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Cerit, 2012), okulların mekânsal kalitesine (Başar, 2000; Gültekin, Aruntaş ve Gün, 2014), örgütsel bağlılık ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiye (Karayılan ve Mert, 2022; Kılıç, 2019), okulların mekânsal kalitesi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye (Sancak, 2019) ve iş performansı ile mekânsal kaliteye (Kaya, 2010) yönelik çalışmaların bulunduğu tespit edilmiştir. Buna karşın okul binalarının mekânsal kalitesi tek bir parametreden değil, çeşitli parametrelerden etkilenen bir unsur olması nedeniyle çok boyutlu ele alınması gereken bir kavram olarak ifade edilebilir. Söz gelimi Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı İnşaat ve Emlak Genel Müdürlüğü bünyesinde yer almakta olan eğitim yapıları projeleri incelendiğinde, yeni yapılacak okul binaları için tip projeler sunulmaktadır (MEB, 2024). Söz konusu projeler, okul türü, kademe, öğrenci kapasitesi baz alınarak derslik ve inşaat alanı temelli çeşitlilikler göstermekte; bu durum tüm bölge ve şehirlerdeki öğretmen ve öğrencilerin benzer ihtiyaç ve gereksinimlere sahip olduğu izlenimini oluşturmaktadır. Buna karşın iklimsel, coğrafi, sosyokültürel ve sosyoekonomik açılardan çeşitlilik göstermekte olan Türkiye'deki okul binalarının da bu bağlamda çeşitlilik göstermesi, öğretmen ve öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini daha fazla karşılaması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla gerek yeni yapılan okul binaları gerekse onarım ve tadilat gören eğitim yapılarının Türkiye'deki söz konusu farklılıklara paralel bir şekilde çeşitlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede ülkedeki bölgesel farklılıklara ve ihtiyaçlara cevap verebilen, bulunduğu çevreye uyumlu nitelikte okul binaları inşa edildiği müddetçe öğretmenlerin iyileştirilmiş eğitim ortamları sayesinde örgütsel bağlılıklarının ve performanslarının da bu doğrultuda artacağı; sonuç olarak eğitim çıktılarının da daha nitelikli hale gelebileceği düşünülmektedir. Nitekim iç ve dış donatıları ihtiyaç ve beklentilere cevap verir bir okul binasında çalışan öğretmenlerin daha rahat bir

çalışma ortamı elde etmesi sayesinde görev yaptıkları okula ilişkin aidiyetlerinin artacağı, kendilerini okulun bir parçası olarak göreceği; dolayısıyla mesleki açıdan kendilerini daha fazla geliştirmek isteyerek performans algılarının bu doğrultuda artacağı ve sonuç olarak eğitim öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli hale geleceğini söylemek mümkündür

Bu araştırmanın, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okul binalarının mekânsal kalitesi ve öğretmen performansı ilişkisine aracılık edip etmediğinin incelenerek alanyazındaki boşluğu doldurma konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede okul binalarının mekânsal kalitesi ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılık kavramının eğitim örgütlerindeki rolünün ortaya konulacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte örgütsel bağlılık, öğretmen performansı ve okul binalarının mekânsal kalitesine ilişkin yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Söz konusu araştırma sonuçlarının eğitim politikacıları, eğitim planlamacıları, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve eğitim mekânı tasarlayan ve inşa eden tasarımcı, mimar, mühendislere ve diğer tüm eğitim paydaşlarına okul binalarına ilişkin daha geniş bir bakış açısı sağlaması hedeflenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde belirlenen ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapmakta olan kadrolu öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, belirlenen ölçme araçları ile gönüllü katılımcılardan elde edilmiş olan veriler ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma; ilgili alanyazın ile cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, unvan, kıdem yılı, yaş, okuldaki toplam öğretmen ve öğrenci sayısı, okula ulaşım süresi, çocuk sahibi olma, okulda çalışma süresi, ek iş yapma ve haftalık ders saati değişkenleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Varsayımlar

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin, kendilerine uygulanan ölçeklere içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Mekânsal Kalite: Tasarımda fark edilen, göze çarpan farklılıklar (Rapoport, 1977).

Örgütsel Bağlılık: Bireyin örgütle özdeşleşmesi, örgüte dahil olması, örgüt üyeliğinden keyif alması ve örgütüne duyduğu duygusal bağlılık (Allen ve Meyer, 1990).

Öğretmen Performansı: Genel bağlamda eğitim, özel bağlamda belirli bir dersin öğretim hedefleri ile uyum gösteren öğretmen davranışları (Yonghong ve Chongde, 2006).

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, okul binalarının mekânsal kalitesi, öğretmen performansı ve örgütsel bağlılığa ilişkin kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş; söz konusu kavramlar ilgili alanyazın çerçevesinde ele alınmıştır.

2.1. Eğitim Ortamları ve Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi

Bu bölümde mekânsal kalite algısı irdelenerek mekânsal kaliteyi oluşturan unsurların neler olduğu araştırılmıştır. Ardından okul binaları, eğitim mekânı olma özellikleri bağlamında incelenmiş; eğitim binalarında eğitim öğretimi etkileyen fiziksel unsurlar, okul binalarının tarihsel gelişimleri, alternatif okullar ve alanyazında yer almakta olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Mekânsal Kalite Kavramı

Kalite kavramı, bağlamsal açıdan kullanım amacının çeşitliliği nedeniyle farklı şekillerde kullanılabilmekte; kavrama farklı anlamlar yüklenebilmektedir. Kalite kelimesinin etimolojisi incelendiğinde kavramın ‘nasıl’ anlamında kullanılan “qualis” soru sözcüğünden türetilmiş qualitas (nasıllık) sözcüğünden geldiği anlaşılmaktadır (Nişanyan, 2003). Kavram, Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü’nün tanımına göre bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği, nitelik olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Genel açıdan bir ürün, hizmet, süreç veya oluşumdan beklenen gereksinimlerin karşılanabilmesi, hizmet verilen kişi veya kişilere en iyiyi sağlayabilme olarak tanımlanabileceği gibi ISO 9000 standartlarında yer alan tanımına göre ise müşterilerin ihtiyaç ve beklentilerine yönelik üretim ve hizmetlerin gerçekleştirilmesidir (Altınöz, 2005).

Mekân kavramı; yer, konum, pozisyon, uzam, uzay, varoluş gibi anlamlara gelmektedir (Nişanyan, 2003). Bununla birlikte İnceoğlu (2007)’na göre mekân,

mimarlıkta üretilen bir nesne, yaşam için tasarlanan bir ürün olup belirli bir yüzey veya duvar, döşeme gibi mimari unsurlarla sınırlandırılmaması gereken bir kavramdır. Herhangi bir boşluğun spesifik bir parçasının veya tümünün sınırlandırılması ile elde edilen tanımlı bir mekânı da içerebilmektedir. Diğer bir deyişle güneş ışığının bir ağacın altında bıraktığı bir gölge bile bir mekân olabilmektedir. Bunlara ek olarak belirli bir şekilde sınırlandırılmış bir iç mekân olabileceği gibi söz konusu iç mekânın tek başına veya diğer mekânlarla oluşturduğu bir dış mekân da bulunmaktadır. Benzer şekilde Altan (1993) da mekânın sadece gözle görülür bir şekilde sınırlandırılamayacağı, hissedilebilen tüm çevrelemelerin mekân algısı oluşturduğunu ifade etmektedir. Her iki kelimenin birleşiminden oluşan mekânsal kalite kavramı ise kullanıcı ihtiyaçlarının yerine getirilip getirilmemesi durumu ile ilişkili bir kavram olarak nitelendirilebilir (Demir, 2018; Öngöz ve Al Şensoy, 2021). Kaya (2010), mekânsal kalite kavramındaki kalite ifadesinin "kullanıma uygunluk veya ihtiyaçlar için yeterli olma kabiliyeti" olarak tanımlanabileceğini ifade etmiştir.

Mekânsal Kaliteyi Tanımlayan Parametreler

Mekâna atfedilen iyi veya kötü değerlendirmeleri öznel bir bakış açısıyla ifade edildikleri için bir mekânın kaliteli olup olmaması noktasında "iyi" ya da "kötü" kavramlarının, belirli parametreler çerçevesinde bir zemine oturtulması ile tespit edildiği söylenebilir. Mekânsal kalite parametreleri, alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Mekânsal kalite çalışmalarına ilişkin ilk yaklaşım, Romalı mimar Vitruvius'un 'De Architectura' isimli kitabında ele alınmış olup; kaliteli bir mimarinin kullanışlılık, güzellik ve sağlamlık kavramları ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Kahraman, 2014). Ortalama düzeyde bir mekânsal kalitenin sağlanabilmesi için mekân düzenlemesinin yeterli bir şekilde yapılmış olması ile birlikte çevresel değişkenlerin de mekânsal kaliteyi sağlayacak biçimde etkin olmaları gerekmektedir (Kaya, 2010).

Günal ve Esin (2010), mekânsal kalite parametrelerini ele alan çalışmalarda tasarım, yapım, bakım-onarım ve kullanıma uygunluk unsurlarının incelendiğini ifade etmiştir. Tasarım kalitesi, tasarım sürecinin başlangıcında ortaya konan teknik çizimler,

metraj-keşif veya şartnameler gibi dokümanlar ile proje hedefinin uygunluğu olarak ifade edilebilir (Özkaptan Alptekin ve Kanoğlu, 2010). Konuyla ilgili Altaş (2003) yapım kalitesini, binanın yapımında kullanılan tasarıma uygun, eksiksiz ve özenli olması durumu olarak açıklamış; bakım-tutum ve kullanım kalitesini ise diğer aşamaların ardından kullanıcıların mekânı benimseyerek kendi kişiliklerine uygun duruma getirmeleri süreci olarak tanımlamıştır (Akt., Kaya, 2010). Bakım-tutum ve kullanım parametresi, mekânsal kalitenin kullanıcılarına ilişkindir. Mekânı özümsemiş kullanıcı, mekânı kullanırken mekânın da ihtiyaçlarını karşılayacak ve mekânda oluşturulmuş olan kişiliğe aykırı düşecek kullanım hatalarından kaçınacaktır. Benzer durumun okul binaları için de geçerli olduğu söylenebilir. Okul binaları, içlerinde günlerinin büyük çoğunluğunu geçiren okul üyeleri tarafından özümsenip benimsenecek; zamanla mekânın kişiliğini kaybettirmeden belirli gereksinimler doğrultusunda birtakım mekânsal değişiklik ve düzenlemelere tabi tutulabilecektir. Öte yandan Günal ve Esin (2010), söz konusu parametrelerin yanı sıra psiko-sosyal kalitenin, ölçümünün bireysel farklılıklara sebebiyet verebileceği gerekçesiyle çalışmalarda daha az yer bulduğunu ifade etmiştir. Fizyolojik gereksinimlerin karşılanmasının yanında bireylerin psikolojik gereksinimlerinin de mekânsal kalite kavramında ele alınması gereken unsurlardan biri olduğunu vurgulamıştır.

Demirel (2005), mekân kalitesinin boyutlarını performans, nitelikler, güvenilirlik, uygunluk, dayanıklılık, hizmet sunumu, estetik ve algılanan kalite olarak ifade etmiştir. Buna göre mekânın kendisinden beklenen işlevleri yerine getirmesi, amaca hizmet noktasındaki uygunluğu performans olarak nitelendirilmiştir. Beklenen işlevleri karşılamasının yanı sıra farklı niteliklere de sahip olması nitelikler boyutunu oluştururken; işlevsel ve niteliksel özellikleri sürdürüyor olması güvenilirlik boyutudur. Yasal sistemin belirlediği standartlara uygun olması, uygunluk; tahmin edilen ekonomik ömrünü aşarak işlevselliğini ve diğer kalite parametrelerini sürdürüyor olması dayanıklılık olarak değerlendirilmiştir. Tüm donatıların öngörülenlerin de ötesinde beklentilere cevap vermesi hizmet sunumu boyutunu oluşturmaktadır. Bununla birlikte çok sayıda öznel değerlere sahip olması, görselliğin mükemmelliği estetik boyutudur. Son olarak mekân ile ilgili algılanan imaj ise algılanan kalite boyutunu açıklamaktadır.

Van der Voort ve Van Wegen (2005) ise mekânsal kaliteyi işlevsel, estetik, teknik ve ekonomik kalite olmak üzere dört başlık altında toplamışlardır. Buna göre bir mekânın işlevsel kalitesi mekânın kullanılabilirliği, içeride gerçekleştirilebilecek etkinliklere uygun olup olmaması ile ilgilidir. Estetik kalite, mekânın uyarıcı, güzel ve orijinal olarak algılanması, hoş, rahat ve ferah olup olmaması, kültürün bir parçası olup olmaması, belirli bir stil ya da mimari dönemi temsil edip etmemesi ile ilgilidir. Teknik kalite, güvenilirlik, sürdürülebilirlik, dayanıklılık gibi teknik gerekliliklerin sağlanabilirliğidir. Aynı zamanda binanın güvenli ve sağlıklı bir iç iklime sahip olması, sıcaklık, nem, aydınlatma, doğal ışık ve akustik gibi ölçülebilir özelliklerin enerji dostu bir çerçevede sağlanmasıdır. Dördüncü parametre olan ekonomik kalite ise fiyat performans açısından kaynakların ne derece etkili kullanıldığı ile ilişkilidir.

2.1.2. Eğitim Mekânı Olarak Okul Binaları

Öğrenciler ve eğitim işgörenleri tarafından kullanılması amacıyla tahsis edilmiş, eğitim, yönetim ve servis birimlerinin tamamını kapsamakta olan fiziki mekân, okul binası olarak tanımlanmıştır (Küçükahmet, 1986, akt. Duman ve İkiel, 2002). Bu tanıma ek olarak Başaran (1994), eğitimi üreten eğitim merkezi, anaokulu, ilkokul ortaokul, lise, yüksekokul, enstitü, fakülte veya üniversite gibi temel sistemlerin okul olarak tanımlandığını ifade etmiştir.

Eğitim mekânları, belirli somut ya da soyut sınırlar çerçevesinde toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere benimsenen eğitim yaklaşımlarına uygun eğitim programlarını sunarak bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak şekilde tasarlanmış mimari yapılar olarak tanımlanabilir. Okul ise Polat ve Ünişen (2014) tarafından programda var olan hedefleri en kısa sürede ve en verimli şekilde gerçekleştirmek için öğrencilerin geçici bir şekilde dış dünyadan ayırılarak akranları ile birlikte öğrenmeleri için yönlendirilen mekânlar olarak tanımlanmıştır. Eğitim ortamları olarak okulların çok boyutlu değişken ve parametrelerden oluşan ve etkilenebilen karmaşık bir yapı olduğunu söylemek mümkündür. 21. yüzyılın beraberinde getirdiği ihtiyaç ve değişimleri, toplumun bir parçası olarak nitelendirilebilecek okullarda görmek mümkündür. Dolayısıyla eğitim öğretim

faaliyetlerinin yanı sıra sürdürülebilirlik, kapsayıcılık ve sağlık yönetimi gibi kavramların eğitim mekânları ile ilişkilendirilmesi gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir. Çalışmanın bu başlığında pedagojik bağlamda okul binalarına değinilerek kapsayıcılık, sürdürülebilirlik, okul sağlığı ve güvenliği, okul mekânlarının yönetimi boyutlarında okul binaları değerlendirilecek; okul binalarının tasarım ilkeleri ele alınacaktır.

Pedagojik Bağlamda Okul Binaları

Okullar, sosyokültürel, bilimsel ve teknik bilginin aktarımı ile birlikte öğrenme kapasitesinin artırılmasını sağlayan bir eğitim aracı olarak yararlanılmak üzere tasarlanmıştır (Işıker ve Bölük, 2018). Diğer taraftan Jarwis (2005) öğrenme ortamlarını, öğrenmeyi etkileyen faktörler kümesi olarak tanımlanmıştır. Söz konusu faktörler arasında yer alan yönetici, öğretmen gibi beşerî faktörler, eğitim sisteminin önemli unsurları olmalarına rağmen eğitimin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için eğitim amaçlarına uygun bir mekân olması gerekmektedir (Polat ve Ünişen, 2014).

Aydoğan (2012), çalışmasında okul binalarına yönelik çeşitli yaklaşımları derlemiştir. Söz konusu çalışmadaki ilk yaklaşıma göre gelecekte var olacak okulların tek tip olmayacağı ifade edilmiş, var olan standartlaştırılmış tek tip okulların zamanla demode hale geleceğine vurgu yapılmıştır. Buna göre müfredat, program ve çeşitli pedagojileri destekleyen okul binalarının yerel şartlara uygun inşa edilmesi daha faydalı olacaktır. Bunlara ek olarak mevcut okullardan daha küçük, daha az sınıf mevcudunun olduğu ve yakın çevreleriyle ilişkili ve etkileşim halinde inşa edilen okullar, ortaya atılan yaklaşımlardan bir diğeridir. Benzer şekilde Birinci ve Özgenel (2019) de dünyadaki öğrenci ihtiyaçlarının farklı şartlara paralel olarak çeşitlilik gösterdiğini; dolayısıyla her birinin öğrenme ortamının söz konusu çeşitliliğe göre farklılaşması gerektiğini, ihtiyaç dahilinde esneklik sağlayacak ortamların oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretim ortamlarının mekânsal tasarımları, eğitimin ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılamak için değişme göstermektedir. Eğitim, sistem olarak değişmeye devam ettikçe eğitim mekânlarına olan tasarım arzının da değişmeye devam edeceği söylenebilir. Söz

gelimi eğitim felsefesinin değişmesi ile standart süreli sınıflar yerine daha işbirlikçi bir yaklaşıma yönelim olduğu görülmekte, okullarda sürdürülen öğrenme faaliyetlerinin şekli de değişmektedir. Dolayısıyla okulların hedef görevleri yerine getirebilmeleri için fiziksel koşullarının, süreç ve kazanımlarla uyum içinde çalışması gerekmektedir (Hotaman, 2018). Sadece ders esnasında var olan öğrenme faaliyetleri, günün tamamına yayılan öğrenme faaliyetleri olarak değişim göstermektedir (Işıker ve Bölük, 2018).

Birer eğitim işgöreni olan okul yöneticileri ve öğretmenler de tıpkı öğrenciler gibi zamanlarının büyük bölümünü okullarda geçirmektedirler (Dağlı ve Gençdal, 2018). Zamanla çevresel psikoloji alanının önem kazanmasıyla birlikte insan-çevre ilişkisine yönelik görüşler giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Dolayısıyla eğitimciler de fiziksel ortamların öğrenci davranış, tutum ve öğrenmeleri üzerinde bir etkisinin olup olamayacağını düşünmeye başlamıştır (Birinci ve Özgenel, 2019). Eğitim çıktılarının nitelikli olabilmesi okul bina kaliteleri ile ilişkilendirilebilir. Kaliteli okul binalarının hem öğretmen hem de öğrencinin eğitim öğretim süreçlerinde destekleyici bir ortam sağlaması gerekmektedir (Blyth vd., 2012). Benzer şekilde Celep (2008)'e göre okulun öğretim çıktılarının etkililiği, öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için okul binalarının iç ve dış etmenlerinin öğrenciyi güdüleyici olması gerekmektedir. Bunlara ek olarak okulun yaşanabilir bir ortam haline gelebilmesi için içinde zaman geçiren bireylerin okula karşı aidiyet hissinin gelişmesi gerekmektedir (Dinç ve Onat, 2013).

Okul binası inşa etmek herhangi bir ofis binası inşa etmekten farklılık göstermektedir. İnşa edilen okul binaları, görünümleri itibariyle toplumun önemli bir parçası olduğu algısını ve toplumun eğitime verdiği önemi de yansıtmaktadır (Şahin, 2020). Okullar, bireylere iş birliğine yönelik motivasyon sağlayan, onları geliştiren, onlara topluluk ruhu aşılayan mekânlardır. Bununla birlikte öğrencilerin okulda zaman geçirmeyi sevip sevmemelerini, öğretim çıktılarının niteliğini etkilemesi nedeniyle okul binalarının etkin bir şekilde kullanılmasına olanak tanıyacak şekilde tasarlanması gerekmektedir (Aydoğan, 2012).

Kapsayıcılık ve Okul Binaları

Bir eğitim ortamı olan okulların mekânsal kalitesinden söz edilebilmesi için aynı zamanda kapsayıcılık derecesinin de önemli olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim ortamlarında kapsayıcılığın özel gereksinimli öğrenciler için alınan fiziksel ortam düzenlemelerinin yanı sıra öğrenme ortamlarındaki farklı zekâ türleri ve bireysel öğrenme özelliklerini de kapsar nitelikte olması gerektiği söylenebilir. Zekanın farklı unsurlardan meydana geldiğini ifade eden Gardner (1993), farklı öğrenme türlerinin beynin farklı bölgelerinde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Zekanın sekiz bileşenden oluştuğunu aktaran Gardner (1993), bu bileşenleri sözel/dil zekâsı, mantık/matematiksel zekâ, görsel/uzamsal zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, müzik/ritim zekâsı, sosyal zekâ, öze dönük zekâ ve doğa zekâsı olarak sınıflandırmıştır. Buna göre bir etkinliğin, birkaç zekâ bileşeninin bir arada çalışması ile mümkün olabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bilginin çok çeşitli kaynaklardan gelmesi nedeniyle öğrenciler bilgiyi özümseyebilmesi için farklı kaynaklardan gelen bilgileri işlemek zorundadırlar (Başaran, 2004). Farklı kaynakların zorunluluğu da okullarda farklı kaynakların öğrencilere sunulmasını ve bu doğrultuda tasarımlara ihtiyaç duyulmasını da beraberinde getirmektedir. Bilginin içselleştirilebilmesi, diğer bir deyişle anıya dönüştürülmesi gerekliliğinden hareketle; eğitim mekânları da çeşitli uyaranlar vasıtasıyla anıların bireylerin belleğine yerleşmesini sağlamalıdır (Esin ve Tekçe, 2012).

Sürdürülebilirlik ve Okul Binaları

Sürdürülebilirlik; bir toplum, ekosistem veya sürekliliği olan bir sistemin aşırı kullanım ile bozulma veya kesintiye uğramadan, ana kaynaklara fazla yüklenilmeden kullanılması olarak tanımlanabilir (Güler ve Turan, 2013). Pek çok mekânda olduğu gibi sürdürülebilir açıdan okul binaları da mekânsal kalitenin önemli bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Esnek kullanıma uygun öğrenme ortamlarının tasarlanması ile birlikte mümkün olan yerlerde doğal ışık, doğal havalandırma, düşük enerji ve su kullanımı ve kaliteli akustik gibi özellikler, bir okul binasında var olması gereken sürdürülebilir kriterler olarak değerlendirilebilir (Sigurdardottir ve Hjartarson, 2011). Okul binalarının tasarımında

giderek önem kazanan sürdürülebilirlik, yenilenebilir enerji, geri dönüştürülebilir malzeme kullanımı gibi doğal çevreye ilişkin kazanımların yanı sıra sosyal ve kültürel değerlerin korunması, insan sağlığı ve konforu gibi kavramları da içinde barındırmakta, ekonomik, ekolojik ve sosyal bileşenleri de kapsamaktadır (Erişen, 2022).

Okul Sağlığı ve Güvenliği

Sağlık ve güvenlik kavramı asıl olarak canlılara atfedilmiş kavramlar olsa da okulların sağlık ve güvenliğinden de söz etmek mümkündür. Frazier (1993), birçok Amerikan okulunda öğretmen ve öğrencilerin, morallerini ve sağlıklarını olumsuz yönde etkileyen fiziksel ortamların bulunmakta olduğunu ifade etmiştir. Bireylerin çevreden etkilenme ihtimallerinin yüksek olduğu fikri ışığında, söz konusu önermenin geçerliliğini halen koruduğunu söylemek mümkündür. Okul sağlığı kavramı; toplumu oluşturacak genç bireylerin sosyal sağlıklarını, ruh sağlıklarını ve beden sağlıklarını okul döneminden itibaren korumak ve sonuç olarak mutlu, sağlıklı bir toplum oluşturmak amacıyla ortaya çıkmış bir kavramdır. Sağlıklı okul ise öğrenciden öğretmene, okul personelinden diğer okul paydaşlarına kadar tüm üyelerin sağlığıyla ilgilenen bir oluşumdur. Okul sağlığı hizmetleri, ağız-diş sağlığı, beslenme, ruh sağlığının korunması, şiddetin önlenmesi, erken tanı ve tedavi olanaklarının yanı sıra çevre sağlığı, okul ergonomisi ve okul mimari standartları ile de yakından ilişkili bir kavramdır (Şahinöz vd., 2017). Dolayısıyla okul binalarının fiziksel şartları öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Söz gelimi Durán-Narucki (2008)'ye göre bakımsız okul tuvaletlerini kullanamayan öğrenciler rahatsız olabilmekte; bu gibi rahatsızlıklar okul iklimini etkileyebilmektedir. Kötü koşullardaki bir okul hem çalışmak hem de öğrenmek için uygun alanlar olmamakla birlikte okula devam ve öğretim kalitesinde de birtakım olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Bunlara ek olarak dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi de eğitim sisteminde birtakım değişiklikler yaşanmasına sebep olmuş, uzaktan eğitim sistemi veya hibrit sistem gibi yeni öğretim şekilleri eğitim sistemine dahil olmuştur. Dolayısıyla pandeminin eğitim sistemine kalıcı olarak yer ettiği noktalardan birisi de uzaktan eğitim veya hibrit eğitim yöntemleridir. Bu noktada okul binalarının da söz konusu değişime ayak uydurması, uzaktan eğitim sınıfları veya hibrit eğitime olanak tanıyacak özel sınıflarını gerekli kıldığı söylenebilir.

Okul güvenliği ise tüm eğitim kurumlarında olması gereken bir nitelik olup eğitim kurumlarında güvenli bir ortamın oluşturulmasını, oluşabilecek krizleri önlemeye yardımcı, kriz esnasında bireyler üzerindeki olumsuz etkileri azaltmaya yardımcı düzenlemelerin yapılmasını içermektedir. Okul içindeki donanımın okul üyelerine zarar vermeyecek şekilde ve uygun ergonomik özelliklere sahip olması, bireylerin sağlık ve güvenliklerini tehlikeye atmayacak sağlam, dayanıklı, kolay temizlenebilen ürünlerin kullanımını kapsamaktadır (Sancak, 2019).

Okullarda Mekânların Yönetimi

Eğitim mekânı olan okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için bazı mekân düzenlemelerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Sağlıklı ve etkili bir mekân yönetimi okulda bulunan öğretmen, okul yöneticisi ve diğer eğitim personelinin sağlık ve güvenliği ile birlikte onların motivasyon ve performanslarını da etkileyebilmekte; öğrencilerin akademik başarısına katkıda bulunabilmektedir. Eğitim ortamlarında mekân yönetimi yönetici, öğrenci, öğretmen ve diğer okul personelinin rahat ve güzel bir atmosferde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürebilecekleri fiziksel bir ortam oluşturmayı hedeflemektedir. Yönetimin en temel amacı verimliliği sağlamak olduğundan, verimliliği en üst seviyede sağlayacak eğitim ortamlarının oluşturulması ve gerekli koşulların sağlanması da okul yönetiminin sorumluluğu dahilindedir (Demir, 2011). Eğitim ortamlarının iç ve dış mekânlarında kullanıcıların fizyolojik, psikolojik ve sosyal tüm beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi amacıyla okul yöneticileri ve öğretmenlerin birtakım sorumlulukları bulunmaktadır (Sancak, 2019). Okul binalarının bakım onarımı, sağlığı ve okul güvenliği gibi alanlarla ilgilenilmesi, okulun yenilenme ihtiyacının olup olmamasının tespiti, mekânların aktif bir şekilde kullanımı, mekânlardan en az maliyetle yüksek verimin alınması gibi süreçler ile mekân yönetiminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Demir, 2011).

Okul Binaları Tasarım İlkeleri

Nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi için ihtiyaç ve hedefler doğrultusunda uygun okul binalarının tasarlanması gerektiği söylenebilir. Okul tasarımına başlanmadan önce ilk olarak, öğrenci mevcudu, uygulanacak öğretim yöntem ve teknikler, öğretmen ve yönetici sayısının göz önünde bulundurulması ve okul binalarının bu değişkenlere paralel büyüklüğe ve donanıma sahip olması gerekmekte; toplumun değişmekte olan dinamikleri de göz ardı edilmeksizin nüfus, teknoloji, eğitim ihtiyaçları gibi pek çok parametre planlamaya dahil edilmelidir (Karakütük vd., 2018).

Sanoff (2001) fiziksel çevreyi; öğrenme ortamlarını, farklı yaş grupları arasındaki etkileşimi ve uygulamaları olumlu yönde etkileyebileceğinden ikinci öğretmen olarak değerlendirmektedir. Bu noktada okulun fiziksel özelliklerinin, dış mekânının, öğrenme ortamlarının, sosyal alanların, iletişim araçları olanaklarının, görsel çekiciliğinin ve güvenliliğinin okul binası tasarımında önemli bir role sahip olduğunu ifade etmektedir. Lackney (2003), modern bir okul binası tasarımında öğrenen merkezcilik, gelişimsellik ve yaşa uygunluk, güvenlik, konfor, kapsayıcılık, esneklik, toplumsal kullanım, sürdürülebilirlik ve ilham kaynağı olma gibi unsurların yer alması gerektiğini belirtmiştir. Işık (2004), eğitim öğretime uygunluk derecesinin saptanabilmesi için okul binasının eğitim öğretim planına uygunluk, öğrenci gelişim özelliklerine uygunluk, öğrenci sayısına uygunluk, doğal afetlere karşı güvenlik, öğrenciler için ulaşılabilirlik kriterlerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), okul binalarına ilişkin belirli standartların ortaya konmasını hedeflemiştir. Sekiz yıllık zorunlu eğitimin hayata geçirilmesi ile birlikte meydana gelen sistem değişikliğinin ardından okul binalarında da birtakım değişikliklere ihtiyaç duyulmuştur. Buna göre okullardaki ikili eğitimin ortadan kaldırılmasına yönelik hedef doğrultusunda yeni okul binalarına ihtiyaç duyulmuştur. İlköğretimde yaşanan bu yeniden yapılanma ile birlikte okul binalarında okuma salonları, laboratuvarlar, spor salonlarının bulundurulması, belirlenen standartlara uygun sınıf ve bahçe alanları zorunlu kılınmıştır (Ünal vd., 2000). 2015 yılında MEB tarafından

yayınlanan Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'nda eğitim mekânlarına ilişkin birtakım ölçütler belirlemiştir. Söz konusu kılavuzda okul binalarının yapılacağı arazi olanaklarına ilişkin kriterler belirlenmiş; ardından esneklik, kullanıcı odaklılık, toplumsallık, konfor, sürdürülebilirlik gibi ilkeler, genel tasarım kriterleri olarak ifade edilmiştir. Ardından okul binalarına ilişkin mekânsal standartlar sıralandırılmış; derslikler, kütüphane, çok amaçlı salon, yemekhane, kantin, giriş holleri, koridorlar, merdivenler, asansör gibi ortak alanlar ve sirkülasyon alanlarına ilişkin standartlar ortaya konulmuştur. Kapsayıcılık bağlamında özel gereksinimli bireylere yönelik tasarım standartları ele anılarak, yapı elemanları ve teknik standartlara ilişkin tasarım koşullarına yer verilmiştir (MEB, 2015).

2.1.3. Okul Binalarında Ergonomi

Bir mekânda var olan donanım ve iç unsurlar, bireylerin fiziksel ve mental iyi oluşları ile birlikte davranışlarını etkileyebilmektedir. Söz gelimi çevresel değişkenlerin mekân kalitesi ve insan sağlığına etkisini ele alan çalışmasında Kutlu (2018), iç hava kalitesi, akustik, aydınlatma ve renk gibi parametrelerin insan sağlığı üzerinde birtakım etkileri olduğunu ifade etmiştir. Gün içinde zamanlarının önemli bir kısmını eğitim mekânlarında geçiren öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve diğer okul personelinin de okul binalarının fiziksel unsurlarından olumlu veya olumsuz olarak etkilendiklerini söylemek mümkündür. Dolayısıyla eğitim öğretim faaliyetlerinin en verimli şekilde yürütülebilmesi için eğitim ortamlarının da uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Okul binalarında yapılacak ergonomik düzenleme ile öğrencilerin daha hümanist bir eğitim ortamında eğitim görmeleri sağlanarak eğitimde verimlilik artırılabilir (Önder vd., 2013). Eğitim öğretim çıktılarında verimliliğin artırılması amacıyla sınıf ortamı ile birlikte kantin, bahçe, laboratuvar, spor salonu ve kütüphane gibi ortak kullanım ortamlarının da detaylı olarak bütüncül bir şekilde planlamasının yapılması gerekmektedir (Işık, 2004). Bu noktada okul binalarında eğitim öğretimi etkileyebilecek ergonomik unsurlar; aydınlatma, gürültü ve akustik, iç hava kalitesi, ısı ve nem, renk, mobilya ve ergonomi, okulun konumu, okul bahçesi, okul binasının yaşı, okulun büyüklüğü başlıkları altında açıklanmıştır.

Aydınlatma

İyi bir eğitim öğretim ortamının oluşturulabilmesi için akla gelen ilk ergonomik unsurun aydınlatma olduğu söylenebilir. Önder vd. (2013)'ne göre aydınlatma derecesinin eğitim ortamında önemli bir etkisi bulunmaktadır. Yoğun ışığın öğrenci ilgisini dağıtacağı ifade edilirken gereğinden az aydınlatmanın da gözü yorabileceği belirtilmiştir. Aydınlatmanın daha çok doğal olması gerektiği belirtilen çalışmada aydınlatmanın yapay olarak sağlandığı ortamlarda ise güneş ışığını taklit eden bir aydınlatma sisteminin bulunması gerektiği vurgulanmıştır. Hathaway (1987)'in farklı ışıklarla aydınlatma sistemlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında güneş ışığını taklit eden ışık sistemlerinin öğrenciler üzerinde pozitif yönlerde davranış farklılıkları ve ruh durumlarında olumlu etkiler sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Akbaba ve Turhan (2016)'a göre niteliksiz bir aydınlatma sisteminin yorgunluk ve odaklanmayı güçleştirme ile birlikte psikolojik iyi oluş üzerinde de olumsuz bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle ışığın şiddeti, rengi ve dağılımı dikkatli bir şekilde planlanmalıdır. Bunlara ek olarak Sancak (2019), dersliklere ulaşımın sağlanabilmesi amacıyla aydınlatılması gereken diğer bölümlerin, ortak kullanım alanları olan merdivenler ve koridorlar olduğunu belirtmiştir.

Gürültü ve Akustik

Eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi adına okul binalarının akustik kalitesinin artırılması gerekmektedir (Sınanmış, 2020). Akustik ve ses yalıtımı; sadece sınıf ortamı ile değil, aynı zamanda sınıf dışı seslerin bulunduğu kantin, yemek salonu, koridor, mutfak, atölyeler, tuvaletler, müzik odası gibi çeşitli eğitim ortamlarını da kapsamaktadır (Sancak, 2019).

Akustiğin iyi planlanmadığı okul binalarında ise gürültü kirliliği ortaya çıkabilmektedir. Rahatsızlık verici, hoşa gitmeyen sesler olarak tanımlanan gürültü, bireylerin psikolojik iyi oluşlarına, işitme organlarına ve performanslarına olumsuz yönde etki etmektedir (Akbaba ve Turhan, 2016). Okul binalarının fiziksel koşulları okul binasının temizliği, aydınlatma, ısı, öğretim donamını gibi unsurlar olarak düşünülmesine

rağmen okul binalarında var olan gürültü kirliliği genellikle göz ardı edilmektedir (Bulunuz vd., 2017). Buna karşın eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü ortamların gürültü kirliliğinin en aza indirilmesi gerektiği söylenebilir. Lemasters (1997) öğrencilerde dışardan gelen seslerin stres düzeylerini yükselttiğini ve bu nedenle öğrenci akademik başarısının dışardan daha az gürültü alan sınıflar ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle okul binalarının bulunacağı alanın kara, demiryolu trafiğinin, şantiyelerin, atölye veya eğlence yerlerinin bulunduğu alanlardan uzak olması gerekmektedir (Kaplan, 2014).

İç Hava Kalitesi

Öğretmen performansı ve öğrencilerin akademik başarısı ile okul binalarının iç hava kalitesinin ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. İç hava kalitesinin yetersiz olması yetersiz havalandırmadan kaynaklanmaktadır. Düşük iç hava kalitesi oldukça yaygın olması nedeniyle etkilerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Oyman, 2010).

Havalandırma, iç mekânlarda kirlenen havanın tazelenmesi amacıyla gerekli oksijen ve karbondioksite sahip temiz havanın sağlanmasıdır (Önder vd., 2013). Okullarda kişi başına düşen alanın diğer kamu alanlarına göre daha az olması ve çocukların yetişkinlere kıyasla vücut ağırlıklarına oranla daha fazla hava solumaları nedeniyle eğitim ortamları havalandırmanın en iyi şekilde sağlanması gereken mekânlardır (Çağlayan, 2014). Yetersiz havalandırma, öğrenci ve öğretmen performansını da olumsuz yönlerden etkileyebilmektedir (Kaplan, 2014; Schneider, 2002). İç mekânlardaki hava kirliliği hem içerden hem de dışardaki kaynakların birleşiminden oluşmaktadır (Yıldız, 2016). Okullardaki kişi sayısının fazla olması nedeniyle öğrencilerin ders aralarındaki hareketleri, çok sayıda öğrencinin sınıfa giriş çıkışları, her öğrencinin mekâna getirdiği toz ve partiküller eğitim ortamlarının iç mekân kalitesini düşürebilmektedir (Oh vd., 2014).

McDonald (1960), yapmış olduğu çalışmasında iyi bir havalandırmanın öğretmenlerin daha az yorulmasını sağladığı için öğretmenin performansı ve davranışlarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (akt. Yıldız, 2016). Nitelikli bir tasarım aracılığıyla uygun bir havalandırma sisteminin kurulması ve uygun malzemelerin

kullanılması, mekânın hava kirliliğine ve kötü kokulara maruziyetini en aza indirger ve bireylerin daha zinde kalmasını sağlar (Sınanmış, 2020).

Isı ve Nem

Eğitim ortamlarında nem ve sıcaklığın, öğrenci ve öğretmenlerin konsantrasyonları açısından önemli ergonomik unsurlardan birisi olduğunu söylemek mümkündür (Önder vd., 2013). Bireyler fizyolojik olarak çevrelerine uyum sağlayabilmek amacıyla sıcak havalarda terleme ile vücutlarını soğutarak, soğuk havalarda da ısı üreterek vücut ısılarını kontrol altına almaya çalışmaktadır (Akbaba ve Turhan, 2016).

Eğitim sözlüğüne yeni eklenmiş olan "sıcaklık çevresi" kavramı; hava dolaşımı, hava temizleme, ısıtma-soğutma, nem kontrolü ve taze hava gibi unsurları içermekte olup öğrencilerin kavrama becerilerini, fiziksel sağlıklarını ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini etkilemektedir. Buna ek olarak sınıf ortamlarının sıcaklığı ve nem, öğretmenlerin işyeri memnuniyetini de etkileyebilmektedir (Gençdal, 2018). Dolayısıyla eğitim ortamlarındaki sıcaklık ve nem değerlerinin optimum düzeyde olması gerektiği, çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir. Schneider (2002), öğrencilerin mental kapasitelerini en iyi şekilde kullanabilecekleri ortalama nemin %40 ile %70 arasında; ortalama sıcaklığın ise 22°C ile 23°C arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. McGuffey (1982) ise çalışma verimliliğini olumsuz etkileyen psikolojik etkilerin 26°C'den fazla olan sıcaklıklarda meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Renk

Mimari yapıların karakterini sadece şekil, boyut veya doku gibi unsurlar değil; aynı zamanda mekânın rengi de etkilemektedir (Çabuk, 2006). Bununla birlikte renklerin bireylerde fiziksel ve davranışsal farklılıklara sebebiyet verdiği bilinmektedir. Renklerin bireylerde kan basıncı üzerinde etkilerinin var olduğu bilinmekle birlikte psikologlara göre renkler, beyin gelişimi ile de ilişkilidir (Çağlayan, 2014). İnsan psikolojisine göre renkler

“sıcak renkler” ve “soğuk renkler” olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre kırmızı, turuncu ve sarı gibi sıcak renkler bireylerde neşe, canlılık ve hareket motivasyonu sağlarken; mor, mavi, yeşil gibi soğuk renkler bireylerde sakinlik ve rahatlık ile ilişkilendirilmiştir (Kaplan, 2014). Benzer şekilde Gençdal (2018), soğuk renklerin gevşetici ve rahatlatıcı özelliklere; sıcak renklerin ise gerilim yaratıcı, uyarıcı özelliklere sahip olduğunu ifade etmektedir. Çabuk (2006), bir ilkokul sınıfının mavi-gri tonlarda renklere sahip olmasından kaynaklı algılanan psikolojik sıcaklığı etkilediği ve kırmızı renkli bir odaya kıyasla 4°C daha soğuk hissedildiğini aktarmaktadır.

Önder vd. (2013)’ne göre renklerin öğrencilerin öğrenme ortamlarında güdüleyici etkisi nedeniyle eğitim ortamlarında açık renk tonlarının tercih edilmesi; kirlenmeyi engellemek için ise yerden yaklaşık 1,5 metre kadar koyu bir renk ile boyanması gerekmektedir. Bununla birlikte eğitim ortamlarındaki mobilyaların duvar renkleri ile uyumuna ve parlamamasına özen gösterilmelidir.

Mobilya

Eğitim öğretim ortamlarında performansı, psikolojik ve fiziksel sağlığı etkilediği düşünülen bir diğer ergonomik unsur mobilyadır. Eğitim ortamlarında öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin performansları, anatomik, psikolojik ve gelişimsel özelliklerine uygun olan mobilyaların seçimi ile ilişkilendirilebilir. Kullanıcı özelliklerine uyumsuz çalışma çevresi, kullanıcıları olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla bireylerin vücut ölçüleri ve hareket kabiliyetlerine uygun tasarımların yapılması gerekmektedir. Bireylerin en az seviyede yorularak en fazla seviyede motivasyon ve performans sağlayabileceği mobilyaların tercih edilmesi, ergonomik çalışma mekânları için önem arz etmektedir (Yararel Doğan, 2019).

Okul binalarında kullanılan mobilyalar da öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek özelliklere sahip olmalıdır (Sancak, 2019). Sınıflarda kullanılan sıraların yapısı hem güvenlik hem konfor hem de öğrenme bakımından kullanışlı olmasının yanı sıra kullanılacak diğer donanım seçilirken de amaca uygunluk, ergonomik yeterlilik unsurlarına bağlı kalınmalıdır (Çağlayan, 2014). Özellikle pek çok alışkanlığın kazanıldığı,

düzgün oturma alışkanlığının edinildiği dönem olan ilköğretim döneminde öğrencilerin anatomik yapısına ve gelişimine katkı sağlayacak mobilyaların kullanımı öğrencilerin sağlıklı gelişimi için önemli bir faktördür (Oyman, 2010).

Okulun Konumu

Bir okulun iç mekân kalitesi kadar dış mekân kalitesi de eğitim öğretim faaliyetlerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Eğitim ortamlarındaki dış mekân kalitesinin yüksek olması, memnuniyetin artmasına ve ders dışı zamanlarda tercihen sosyal faaliyetlere katılımı artırabilmektedir (Sancak, 2019). İnşa edilecek yerin belirlenmesi, sağlıklı ve uygun bir eğitim öğretim ortamı oluşturma aşamasındaki ilk adımdır (Gençdal, 2018). Bir okulun bulunduğu konum; öğrencilerin rahatlıkla ulaşabilecekleri, iklimsel ve kültürel koşullara uygun, öğretim programlarına uygun, merkezi, güvenli, alt yapı hizmetlerinin sağlanabileceği bir konumda olmalı ve konum belirlenirken bu unsurlara dikkat edilmelidir (Bagford, 1981, akt. Işık, 2004; CEFPI, 1985). Bunlara ek olarak özellikle büyük şehirlerde trafik sorunlarının yaşanması nedeniyle trafik sorunlarının en aza indirgenerek kaza riskinin düşürülmesi amacıyla okullara yaya ulaşımı temel eğitim binaları için dikkat edilmesi gereken unsurların başında gelmektedir. Servis araçlarının okul kapılarına yakın bir yerde öğrenci indirmeleri veya bindirmeleri; yaya kullanımı için ise yeterli aydınlatma sağlanması ve bu bölgelerin yaşayan, canlı bölgeler olması gerekmektedir (Sınanmış, 2020).

Okul Bahçesi

Okul bahçesi, okul sınırları içerisinde yer almakta olan okul binası dışındaki açık alandır. Okul bahçesi okul binası içerisinde yer alan öğretim faaliyetlerinin yanı sıra çoğunlukla törenler, beden eğitimi dersleri için kullanılmakta olup öğrencileri ders dışı zamanlarını farklı etkinliklerle ve oyunla geçirdikleri mekânlardır. Dolayısıyla öğrencilerin fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayan önemli bir çevredir (Karaburun vd., 2015).

Kentleşmenin beraberinde getirdiği bir sorun olarak özellikle temel eğitim seviyesindeki öğrencilerin oyun oynadıkları açık mekânlar azalmaktadır. Çocukların gelişiminde oyun, bedensel, ruhsal ve sosyal gelişim için önemli bir unsurdur. Bu nedenle bir okul bahçesinden beklenen en önemli unsurlardan bir tanesi öğrencilerin oyun oynama ihtiyaçlarını yeterince sağlayabilmesidir (Aksu ve Demirel, 2011). Dış çevrede çocuklar daha fazla obje ile etkileşim kurabilmeleri nedeniyle ince motor becerilerini geliştirebilir (Davies, 1996); gerçek dünya ile etkileşim kurarak doğayı inceleyebilir ve yaratıcılığını artırır (Kolb, 1984). Asfalt tabanlı, genellikle araba park edilmek için kullanılan küçük bahçelere sahip okullarda, öğrencilerin gelişimin bütüncül bir yaklaşımla ele alan eğitim öğretim faaliyetlerinin baskın olduğunu söylemek mümkün değildir. Okul bahçelerinden en yüksek düzeyde verim alabilmek için öğrencilerin farklı fiziksel ve sosyal gereksinimlerine cevap verebilen okul bahçelerine ihtiyaç vardır (Karaburun vd., 2015). Dolayısıyla okulların "dış çevreleri" olarak ifade edilen okul bahçeleri, çeşitli gözlem ve etkinlikler için bitki ve hayvanların yer aldığı, doğal alanların bulunduğu mekânlar olarak tasarlanmalı; spor ve oyun faaliyetleri için aktif ve gürültülü mekânlar, dinlenme ve oturma alanları, sessiz alanlar farklı yerlerde konumlandırılmalıdır (Algan ve Uslu, 2009).

Okul Binasının Yaşı

Eğitim ortamları olarak okul binalarının yaşı da binaların mekânsal kalitesini etkileyebilen unsurlardan bir tanesidir. Okul binasının yaşı, ilk inşa edildiği sene esas alınarak; bina büyük bir tadilattan geçmişse tadilatın yapıldığı sene esas alınarak hesaplanmaktadır (Ruzsala, 2008). Okul binalarının yaşı ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olabileceğini ileri süren pek çok araştırmacı bulunmaktadır. Buna karşın binanın yaşı, direkt olarak başarıyı etkileyen bir faktör değildir. Buna karşın öğrenme ortamlarında gerekli ısı, akustik gibi unsurlar eski binalarda yetersiz olabilmektedir (Gençdal, 2018). Öte yandan pek çok eski okul binası birtakım yenilemelerle yeterli ve etkin öğrenme ortamları sunabildiğinden; pek çok yeni okul da bu yeterlilikleri sağlayamadığından okul binasının yaşı, tek başına öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili bir belirleyici olmamalıdır (Schneider, 2002).

Okulun Büyüklüğü

Okul binalarının büyüklüğü, eğitim çıktılarını doğrudan veya dolaylı açılardan etkileyebilmektedir. Alanyazında okul büyüklüğü, öğrenci sayısı veya fiziksel büyüklüğü ifade edebilen bir kavramdır (Karakütük vd., 2012). Yapılan çalışmalarda küçük okullarda öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenleriyle olan etkileşimi ile program ve öğretim uygulamalarının daha nitelikli bir şekilde yürütüldüğü görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin morali de yüksek olmakta, disiplin sorunlarıyla daha az karşılaşılmaktadır (Erdoğan, 2016).

2.1.4.Okul Binalarının Tarihsel Gelişimi

Kalitenin kültüre, topluluklara, alışkanlıklara, beklentilere ve zamana karşı değişkenlik gösterebilen bir kavram olduğu söylenebilir. Dolayısıyla geçmişteki mekânsal kalite algısıyla içinde yaşanılan dönemin mekânsal kalite algısı birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Söz gelimi 19. yüzyılda var olan bir eğitim yapısına ait mekânsal kalite algısı ile 21. yüzyılda var olan bir okula ilişkin mekânsal kalite algılarının birbirinden farklılık göstermesi mümkündür. Eğitimin tarihsel süreç içerisinde profesyonel bir hizmete dönüşmesi ile birlikte, mekânla tanımlanan eğitim ortamları ortaya çıkmış; benimsenen eğitim modeline en uygun mimari, duygusal ve toplumsal ortamların nasıl olması gerektiği üzerine tasarlama örnekleri giderek gelişmiştir (Esin ve Tekçe, 2012).

Tarih boyunca okul binaları ve okul binalarına ilişkin mekânsal kalite algıları; toplumun ihtiyaç ve beklentilerine, benimsenmiş olan eğitim felsefesine göre birtakım değişikliklere uğramıştır. Okul binalarındaki fiziksel özellikler, sadece toplumun ihtiyaç ve beklentileri ile ilintili değil; aynı zamanda dönemin sosyo-demografik özellikleri, politik yapısı ve ekonomik yapısı ile yakından ilişkilidir. Bu farklılığın en belirgin olduğu dönem tarımdan sanayiye geçişin yaşandığı endüstriyel dönüşüm dönemidir. Bu dönemde eğitim olanaklarından yalnızca asiller yaralanabilmekteydi. İngiltere'de çocukların fabrikalarda çalıştırılması ile birlikte işgücüne okuma yazma bilen, daha yeterli elemanların kazandırılabilmesi amacıyla yaygın eğitim faaliyetleri de başlamış oldu. Yaygın eğitimin

ilk örnekleri olan bu eğitim sisteminde okullar fabrikaya benzemekte; öğretmenler işçi, öğrenciler ise ürün olarak görülmektedir. Tek bir odada eğitimin olduğu bu yapılarda, zamanla mevcut olumsuz koşullar nedeniyle havalandırma ve aydınlatma gibi unsurlarda iyileşmeye gidilmiştir. Özellikle sanayileşmenin getirdiği bir dönüşüm olarak kentlerin cazibe merkezi haline gelmesi ile birlikte kent nüfusunda artış yaşanmış; salgın hastalıklar ve sosyal problemler önemli toplumsal sorunlar halini almıştır. Özellikle 20. yüzyılın ilk yarısında tüberküloz gibi hastalıkların ortaya çıkması ile birlikte toplumsal sağlık ve hijyen unsurları önem kazanmaya başlamış ve okul binalarında hijyen ve sağlık unsurları ön planda tutulmaya başlanmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ise Avrupa ve Amerika'da toplum dinamiklerinin değişimi ile yeni bir toplum yapısının oluşmasıyla birlikte pedagojik anlayışlar değişim göstermiştir. 2. Dünya Savaşı sonrası meydana gelen nüfus patlamasının (babyboom) ardından daha büyük kapasiteli, çok katlı, iki yana dizilmiş sınıf dizisinin bulunduğu eğitim yapıları inşa edilmeye başlanmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde ise ortaya çıkan enerji krizi, enerji kontrollü bina tasarımlarının ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. 1980'li yıllardan önce artan nüfusa paralel olarak tasarlanan düşük bütçeli kalitesiz okul yapıları zaman içerisinde yetersiz görülmeye başlanarak yeni okul tasarımları arayışına gidilmiştir. Az sayıda öğrencinin bulunduğu küçük öğrenme ortamlarının daha etkili olacağı fikrinden yola çıkılarak küçük okullar inşa edilmeye başlanmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde ise öğrencilerin, hayata daha fazla dahil edilmesini sağlayacak tasarımlar ön plana çıkmıştır. Teknoloji alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak öğrenme modelleri, öğrenci merkezli hale gelmiş; disiplin odaklı okul modellerinin yerini sosyal bir merkez vazifesi gören okul modelleri almıştır. Öğrenme için okul binalarına ihtiyaç azalmış; öğrenme etkinlikleri her yerde ve farklı şekillerde gerçekleştirilebilecek bir etkinlik haline gelmiştir (Erman, 2022).

Eğitim kavramı ve eğitim yapıları, Avrupa ve Amerika tarihinde olduğu gibi Anadolu Türk tarihi boyunca üzerinde durulan bir unsur olmakla birlikte Türklerin Anadolu'ya ilk gelişlerinden bugüne Türklere ait özgün eğitim kurumlarının ve yapılarının bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu yapılar Anadolu Selçuklu ve Osmanlı ile erken cumhuriyet dönemi eğitim yapıları olmak üzere iki boyutta değerlendirilebilir. Türk mimarî yapıları içerisinde en fazla inşa edilen yapılar, eğitim yapılarıdır. Anadolu Selçuklu dönemi ile birlikte gelişme göstererek türlerine göre medrese, sıbyan mektebi ve

darülhuffaz gibi eğitim yapılarının bulunduğu görülmektedir. Medreseler kültür, bilim ve sanat konularında gerekli elemanların yetiştirildiği eğitim kurumlarıdır. Selçuklu medreseleri avlu etrafında konumlandırılan hücreler, öğrencilerin çalışma, barınma ve dinlenme yerleri olarak tasarlanmıştır. Osmanlı dönemi öncesindeki medreselerin büyük çoğunluğunun bağımsız yapılar oldukları bilinmektedir. Osmanlı döneminde ise medreseler Anadolu Selçuklu dönemindeki medreselerden çok büyük farklılık göstermemektedir. Dönemin bir diğer eğitim kurumu olan sıbyan mektepleri, ilköğretime denk tutulabilecek kurumlar olup İslam din kurallarının, Kur'an ve okuma yazmanın öğretildiği eğitim kurumlarıdır. Bununla birlikte Anadolu'da Kur'an-ı Kerim'in öğretildiği eğitim kurumu olan darülhuffaz da bulunmaktadır (Kılıç ve Gerengi, 2022).

19. yüzyıla kadar varlıklarını devam ettiren eğitim yapıları, Osmanlı'da batılılaşma hareketlerinin etkisiyle yerlerini batılı eğitim kurumlarına bırakmıştır. Modernleşme girişimleri ile birlikte pek çok kurum açılmış, bu yapıların tasarımında batılı mimarlar ön plana çıkmışlardır. Modern inşa teknikleriyle eklektik üsluplar ortaya çıkarak Osmanlı mimarisinin geçmiş ögeleri de eklenerek yeni bir dönem başlatılmıştır. Dönemin yükseköğretim kurumlarına öğrenci yetiştirmek ve sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla rüştiyeler açılmış; rüştiyeler beklenen hedefe ulaşamayınca idadi mektepleri açılmıştır. 1869 yılında eğitim için hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile birlikte okullar sıbyan ve rüştiye mekteplerini kapsayan birinci kademe, idadi ve sultani mekteplerini kapsayan ikinci kademe ve yüksekokullar olmak üzere üçe ayrılmıştır. Söz konusu eğitim kurumlarına mimari açıdan bakıldığında ise rüştiye binalarının simetrik, dikdörtgen, kagir, çok katlı, dış cephesi vurgulu, neoklasik stilden alıntıların olduğu yapılar olduğu görülmektedir. İdadilerin tasarımlarının ise Paris mekteplerine uygun olduğu görülmektedir (Yarar, 2022). Hem Müslüman hem de Hıristiyan tebaanın bir arada okuduğu, batılı tarzda eğitim veren bir diğer eğitim kurumu da Sultaniyelerdir. Sultaniyeler; 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre il merkezlerinde ortaöğretimin üst basamağı olan, Rüştiyelerin üzerine 6 yıllık bir öğrenim verecek türden eğitim kurumları olarak açılmışlardır (Akyüz, 2012).

Erken cumhuriyet dönemi eğitim yapılarında ise Osmanlı döneminden kalan eğitim yapıları olan rüştiye ve idadilerin yerine orta mektep, sultani yerine lise, iptidai yerine ilk

mektep isimleri verilerek programlarında birtakım değişikliklere gidilmiştir. Bu eğitim yapılarının bazılarının tadilattan geçirildiği, bazılarına ise eklemeler yapıldığı bilinmektedir. 1930'lu yıllara gelindiğinde millî üsluptan uzaklaşılarak daha fonksiyonel ve rasyonalist formlar oluşturulmaya başlanmıştır. Bu dönemde ulusal bir mimari tasarım oluşturulma isteği ile birlikte tasarıda yerel unsurlar uygulanmış ulusal ve yerli olana dönüş başlatılmıştır. Dönemin göze çarpan eğitim kurumları köy enstitüleri, halkevleri ve millet mektepleridir. 1940'lı yıllar itibariyle belirli kırsal alanlarda öğretmen ve öğrencilerin emekleri ile yapılmış köy enstitüleri; arazi konumu, köylere yakınlıkları, ihtiyaçlara göre şekillenen dağınık yerleşimli, yerel şartlara uyumlu, basit, işlevsel yapılardır. Dönemin başka bir eğitim yapısı olan halkevleri, halkı modern hayatın gerektirdiği davranış biçimlerine alıştırmak ve dünya görüşlerini şekillendirmek amacıyla kurulmuş eğitim kurumlarıdır. Planları çeşitli salonlar, kütüphaneler, parti şubesi, misafirhane gibi birimlerden oluşmaktadır. Bu binalarda bahçe en önemli unsurlardan birisi olup halk burada toplanır, eğlenceler düzenlenir ve çeşitli gösteriler yapılır. Bir diğer eğitim kurumu olan millet mektepleri ise 15-45 yaş arası olan ve okuma yazma bilmeyen halkı eğitmek amacıyla açılan eğitim kurumlarıdır. Bu dönemde hazırlanan tip projeler vasıtasıyla kırsal bölgelerde yerel ihtiyaçların dikkate alındığı basit okul binaları yapılmış; merkezlere gelindiğinde ise binalar ebat ve plan olarak büyütülmüştür (Yarar, 2022).

2.1.5. Mimari Özellikleri Açısından Alternatif Okul Binaları

Okullar, toplumsal açıdan ve bireysel açıdan ihtiyaç ve beklentilerin karşılandığı kurumlar olarak nitelendirilebilir. Illich (2022)'e göre geleneksel okul sistemi, bireyleri tektipleştirmekte, bireylerin öğrenme kapasitesini düşürmekte, yeteneklerini köreltmekte, özgürlüğünü kısıtlamaktadır. Eğitim sisteminde ticari amaçlar ön plana çıktığında asıl amacından sapmaya başlamıştır. Bunlara ek olarak eğitimin parçalara ayrılmamış halde toplumun bir parçası olarak bütünden kopmaması gerektiğini ifade etmektedir. Okulsuz toplum teorisinin kaliteli bir eğitim sisteminde olması gereken nitelikleri ele aldığı söylenebilir. Bu görüşün ışığında bu niteliklere cevap verebilecek eğitim binalarına ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. İstendik davranışları kazandırmasının yanı sıra öğrencilerin okullarda istenmeyen kötü alışkanlıklar edinmeleri ve okul sisteminin kendisinin üzerine yapılan eleştiriler, alternatif eğitim veya alternatif okul gibi kavramların

ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. 2002'de Franklin tarafından 'yapı bağlamında geleneksel okullardan farklılık gösteren eğitim programları' olarak tanımlanan alternatif okullar (Schreglmann, 2019), bu araştırmada Montessori Okulları, Regio Emilia Okulları, Summerhill Okulları, Waldorf Okulları, Orman Okulları ve Köy Enstitüleri olarak sınırlandırılmıştır.

Montessori Okulları

İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olan Maria Montessori (1870-1952), psikiyatri bölümünde görev yaptığı sırada zihinsel engelli çocuklara odaklanmış; onların özel bir eğitim aracılığıyla gelişme gösterebileceklerini görmüştür. Söz konusu çocuklardan edinmiş olduğu olumlu sonuçlar ışığında aynı yaklaşımların normal çocuklar üzerinde uygulanabileceğini de düşünerek çalışmalarını eğitim alanına odaklamıştır (Oğuz ve Akyol, 2006). Bu yaklaşıma göre bireyler doğuştan itibaren bir öğrenme isteği ile doğarlar. Söz konusu öğrenme isteğinin sekteye uğramaması adına eğitimde öğrencilerin özgürlük ortamının sağlanması gerekmektedir (Arslan, 2020). Montessori yaklaşımında, tüm alternatif eğitim sistemlerinde olduğu gibi öğrenen merkezli bir eğitim anlayışının varlığı göze çarpmaktadır. Daha çok okul öncesi ve ilkokul eğitimini kapsayan bu yaklaşımda sosyal birliktelik ve eşitlikçi düzen çok önemli olduğu gibi öğretmenler de öğrenciler ile birlikte öğrenme faaliyetlerine dahil olmaktadırlar. Mobilyalar ve materyaller, öğrencilerin boyutlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış; sınıflar, oyun alanlarına açılarak dış mekândaki etkileşim güçlendirilmiştir (Erman, 2022). Bu yaklaşımda öğrencilerin kendisini tam bir birey haline getirmesini sağlayacak şekilde tasarlanmış bir çevre geliştirilmiştir. Montessori'ye göre öğrencilerin özgür doğasının bir gereği olarak çocuklara gereken fiziksel serbestlik verilmeli; alanlar oluşturulurken çocukların yeterli özgürlük alanına sahip olması sağlanmalıdır (Anıktar, 2022).

Reggio Emilia Okulları

Tank okulu olarak da adlandırılan Reggio Emilia, aslen İtalya'nın güneyinde bir şehirdir. 2. Dünya Savaşı'ndan sonra söz konusu bölgede yaşayan halk, savaş yıkıntılardan

malzeme alarak ve terk edilmiş tank, kamyon ve atları satarak çocukları için bir okul yapma çabası içerisine girmişlerdir. Bir eğitimci olan Loris Malaguzzi ise halkın bir okul inşa etme çabasını duyarak şehre gelmiştir. Halkın okul yapma girişimine katılan Malagguzi ile birlikte halk; bombalanmış evlerin tuğlaları, nehirden getirilen kum ile bir çiftçinin bağışlamış olduğu bir arsa üzerine okul inşa etmişlerdir (Edward vd., 1998).

Bu okulda var olan yaklaşıma göre eğitim, sadece belirli bir grup öğrencinin elde edeceği bir imtiyaz değil; kız ve erkek tüm çocukların hakkıdır. Malaguzzi, yaklaşımında 'duvar' metaforu kullanmış, geleneksel eğitim modellerinin beraberinde getirdiği tüm alışkanlık ve kuralları bir duvar olarak değerlendirmiştir. Bu yaklaşımın amacı ise bu duvarları aşmaktır. Öğrencilerin merak ve ilgileri, Reggio Emilia yaklaşımında önemli olmakla birlikte program, öğrencilerin kendileri tarafından tasarlanır. Reggio Emilia yaklaşımını esas alan okullarda çevre, üçüncü öğretmen olarak adlandırılmaktadır. Okullarda girişler, ortak alanlar, bahçeler, atölyeler, mini atölyeler, müzik odaları, tiyatrolar, yemekhaneler ve arşiv alanları gibi alanlar bulunmaktadır. Özellikle ortak alanlar ve atölye alanları, bu yaklaşıma özgü olması nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir (Coşkun ve Durakoğlu, 2015). Öğretim, doğal ortam veya sınıf içi etkileşimler içerisindeki faaliyetler aracılığıyla gerçekleşir. Öğretmenler, küçük yönlendirmeler ile öğrencilere uygun çevre ve koşulları sunarak hür bir çalışma ortamı sağlamaktadır (Kozankurt, 2019).

Waldorf Okulları

Waldorf yaklaşımı ilk kez Almanya'nın Stuttgart kentinde Rudolf Steiner öncülüğünde başlamıştır. Stuttgart kentinde yer alan Waldorf-Astoria isimli bir sigara fabrikasının sahibi ve aynı zamanda Steiner'in öğrencisi olan Emil Volt, Steiner'den fabrikada çalışan işçilerin çocukları için bir okul kurmasını istemiştir. Bunun üzerine gerek ekonomik gerekse politik unsurlardan bağımsız ve her çocuğa açık olma özelliği taşıyan 'Waldorf Serbest Okulları' kurulmuştur (Barnes, 1991).

Waldorf Okulları'nın benimsedikleri eğitim felsefesine özgü mimari özelliklere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Mimari önermeleri ile iç içe geçmiş bir eğitim

yaklaşımı olarak Waldorf Okullarının ortak ilkeleri; formun işlevin peşinden gelmesi, biçimlendirici güçler, başkalaşım, zıtlık, renk, işbirlikçi tasarım süreci, sürdürülebilir mimari, mimaride mizah, mimarın ve çocuğun hayal gücü olarak sıralandırılmaktadır (Esin ve Tekçe, 2012). Öğrenme ortamları sıcak ve canlı renklere sahip olmakla birlikte içlerinde doğal materyaller ve çeşitli cisimler bulunmaktadır. İçleri mobilya dolu büyük oyun evleri, fındık kabukları, deniz kabukları, pamuk ve yün, Waldorf okullarındaki öğrenme ortamlarında sıklıkla bulunan materyallerdir (Schmitt-Stegmann, 1997).

Orman Okulları

Orman okullarının temel fikri, çocukların görsel, dilsel, kinestetik ve kişilerarası iletişimini güçlendirerek öğrenmenin kolaylaştırılması ve bu hedefin çeşitlilik ve zenginlik arz eden dış mekânda yapılmasıdır. Bu yaklaşımda belirleyici etken, öğrenmenin kapalı ortamlardan çok dışarıda gerçekleştirilmesidir. Çocukların doğayı kullanarak öğrenebilecekleri her ortam, orman okulları olarak değerlendirilebilir (Koyuncu, 2019).

Öğrenme ortamları bağlamında orman okullarının bir ormanın içinde olması gerekliliği bulunmamaktadır. Buna karşın çocukların çevreye saygısının artması, yaşantısal öğrenmenin sağlanması amacıyla okullarda bir dış alanın bulunması gerekmektedir. Bu özel alanda çocuklar, kendi tecrübelerini kazanmakta, tüm duyularını bir arada kullanarak öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır (Arslan, 2020).

Köy Enstitüleri

Türkiye'de geleneksel eğitim sisteminden farklılık gösteren eğitim kurumlarından birinin, Cumhuriyet'in ilk yıllarına denk gelen Köy Enstitüleri olduğunu söylemek mümkündür. Köy Enstitüleri'nin, Cumhuriyetin ilanından sonra ortaya çıkan sosyal, ekonomik, politik ve kültürel şartları iyileştirmesi, ülke kalkınmasına katkıda bulunması amaçlanmıştır. Dönemin şartlarına ışık tutulduğunda erkek nüfusunun %68'i; kadın nüfusunun ise %89'u okuma yazma bilmemektedir. Bu oran toplumun nüfusunun %79'unu

oluşturmaktadır. Toplumun büyük bir kesiminin köylerde yaşıyor olması, okuma yazma bilmeyenlerin büyük bir çoğunluğunun köylerde olduğu gerçeğini gözler önüne sermektedir. Okuryazarlık oranının oldukça düşük olmasının yanı sıra köy şartlarının oldukça elverişsiz olması, köylere hizmetin aksaması ve sağlık şartlarının yetersiz olması, ülke kalkınması üzerinde önemli bir engel oluşturmuştur (Şeren, 2008). Bununla birlikte 1935 yılı itibariyle nüfusun %80'ini oluşturan köylerde mevcut olan okul sayısı oldukça kısıtlıdır. Kentlerden köylere gönderilen öğretmenler, köy şartlarına uyum sağlayamamakta; dolayısıyla başarılı olamamaktadırlar. Söz konusu şartlar altında, köylünün dilinden anlayan aydın tipine ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu amaçla dönemin ilköğretim genel müdürü İsmail Hakkı TONGUÇ, tüm geleneksel eğitimcilerin eleştirilerine rağmen askerliğini tamamlamış okuryazar gençleri geçici olarak köylere 'eğitmen' vasfıyla göndermek amacıyla Eskişehir Çifteler'de dört aylık bir kurs açmıştır. Eğitmen kursunu tamamlayarak köylere görevlendirilen gençler, burada başarılı olmuş ve eğitmen kursları ülke genelinde yaygınlaşmaya başlamıştır. Zamanla daha kapsamlı bir eğitimin gerekliliği göz önüne alınarak 'Köy Öğretmen Okulları' açılması planlanarak var olan mevcut eğitmen kursları, Köy Öğretmen Okulu'na dönüştürülmüştür. Köylerde daha nitelikli bir eğitimin verilebilmesi amacıyla 17 Nisan 1940 tarihinde kabul edilen Köy Enstitüleri Kanunu ile kapsamlı bir eğitime elverişli Köy Enstitüleri'nin kurulması kararlaştırılmıştır (Aysal, 2005).

Öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı sunan Köy Enstitüleri'nde var olan derslerin teorik olarak işlenmesinden sonra öğrenciler tarafından daha iyi pekiştirilebilmesi amacıyla uygulamalar yapılmaktaydı. Dolayısıyla öğrenme, sadece laboratuvar veya sınıf gibi dar kapsamlı alanlarda gerçekleşmemekteydi (Göksu, 2020). Bunun yanı sıra Köy Enstitüleri'nin kendi eğitim felsefesine uygun eğitim mekânlarının bulunduğu görülmektedir. Her bölgede kurulan köy enstitüsü, bölgelerin farklı ihtiyaçları ve iklim koşulları göz önünde tutularak farklı tarzlarda tasarlanmıştır. Öğrencilerin kalacakları mekânlar, elli ya da yüz kişilik kümeler için etüt ve yemek odası, mutfak ve küme öğretmeninin konutunu kapsayan birimler şeklinde imar edilmiştir. Bununla birlikte bölgenin şartlarına uygun olarak derslikler, bağ, bahçe, işlikler, koruluk, fidanlık, havuz, ahır, tarla, kümes, ağıl, kitaplık, laboratuvar, kültür ve güzel sanatlar dersleri için salonlar, oyun alanları, revir, fırın, elektrik santrali, su deposu, açık hava yıkanma muslukları,

çamaşırhane, banyo, revir, öğretmen evleri, spor alanları, arılık, balıkhane gibi çeşitli mekânlar ile birlikte inşa edilmişlerdir (Aykaç vd., 2018; Çetin ve Kıran, 2019).

2.1.6. Okul Binalarına İlişkin Ulusal ve Uluslararası Alanyazında Yapılmış Çalışmalar

Okul binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin yapılan çalışmaların eğitim bilimlerine ilişkin alanyazında oldukça kısıtlı olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye'de yapılan çalışmaların genellikle araştırma makalesi ve yüksek lisans tezi olduğu görülürken doktora çalışması ve derleme makalelerin sayısının toplam çalışmalarda küçük bir paya sahip olduğu görülmektedir. Var olan çalışmalar ise konu bağlamında çeşitlilik göstermektedir. Söz gelimi Schneider (2002), yapmış olduğu derleme çalışmasında iç hava kalitesi, sıcaklık, nem, havalandırma, ışık, akustik, binanın yaşı, kalitesi, dış görünüşü, okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü gibi unsurların akademik çıktıları etkileyebileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Yaman (2006), büyük sınıfları öğretmen görüşleri doğrultusunda ele almıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf mevcutları 51'i aşan öğretmenler, sınıf mevcutları 20 ile 30 aralığında olan öğretmenlere göre öğrencilere daha sert davranabilmekte, sınıf büyüklüğü gürültüye neden olabilmekte ve kalabalık sınıf ortamı sınıfların temiz kalamamasına neden olmaktadır. Bununla birlikte sınıf mevcudu 51 ve üzeri olan sınıflarda eğitim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılamadığı, eğitim materyallerinin daha sık bozulduğu, konu içeriklerinin tam olarak verilemediği öğretmenlerce belirtilmiştir.

Durán-Narucki (2008) bakım gerektiren tesisler ile şehir ve eyalet sınavlarındaki öğrenci notları arasındaki ilişkide okula devamın aracı rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçları, bina kalitesinin akademik sonuçlar üzerindeki etkilerine ilişkin kanıtlar sunmakta ve bu olguya ilişkin sosyal adalet konularını ele almaktadır. Çalışmada okula katılımın İngilizce sınavı için tam aracı, Matematik sınavı için ise kısmi aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha kalitesiz okul binalarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin okula katılımlarının daha az olduğu, bu nedenle İngilizce ve Matematik standart sınavlarında daha düşük notlar aldıkları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Simons vd.

(2010) ise Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin New York eyaletinin kuzeyindeki okul binası koşullarını araştırmış, okula devamsızlık ve okul binasının koşulları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Buna göre öğrenci devamsızlığı; gözle görülür küf, nem, kötü havalandırma ile ilişkilendirilmiştir. Düşük sosyoekonomik bölgelerdeki okullar ve daha düşük yaş gruplarının devam ettiği okullarda kötü bina koşulları ve okula devamsızlık arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Türe ve Karaküçük (2011), yatılı ilköğretim bölge okullarında eğitim ortamlarının fiziksel özelliklerini çeşitli değişkenler bağlamında incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin derslik içindeki en memnun olmadıkları değişkenler gürültü ve sakinlik durumu, dersliğin kokusu, duvar rengi, materyallerin düzeni ve dersliğin temizliği olarak saptanmıştır. Yatakhanede en memnun olmadıkları değişkenler ise yatakhanenin büyüklüğü/hacmi, havalandırma, koku, duvar rengi ve eşya/araç gereç düzenidir. Bahçe koşullarına ilişkin memnuniyet düzeyi incelendiğinde öğrencilerin en fazla bahçenin yeşil alan bağlamındaki görünümü, oturma ve dinlenme alanları, temizlik ve güvenlik noktasında memnun olmadıkları görülmektedir. Derslikte meydana gelen gürültü nedenlerinin ele alındığı bir diğer bölümde öğrenciler, olumsuz öğrenci davranışları ve yanlış sınıf düzeninin gürültüye neden olduğunu ifade etmişlerdir. Dersliğin temizliğine ilişkin memnuniyetsizliğin ise öğrenciler tarafından çevresel sebepler ve olumsuz öğrenci davranışlarından kaynaklanıyor olabileceği ifade edilmiştir.

Okul çevresinin çocuk gelişimi için önemli bir unsur olduğunu ifade eden Shamsuddin vd. (2012), çevresel bağlamın tutum ve davranışlarda etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Çalışmalarının sonuçlarına göre okul bahçesinin çevresel özellikleri ile öğrencilerin sosyal davranışlarında bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2 okuldan elde edilen çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin boş zamanlarını en fazla geçirdikleri yerler toplanma alanları, okul kantini, okul kantininin bitişiğindeki ortak alandır. Okul kantinlerinin tüm öğrencileri alabilecek kapasitesinin olmaması nedeniyle öğrencilerin en fazla tercih ettikleri alanın ortak toplanma alanları olduğu tespit edilmiştir. Bu alanlar, öğrencilerin arkadaşlarıyla rahatlıkla bir araya gelebildikleri mekânlar olması, konforlu ve sakin bir ortam sağlamaları nedeniyle tercih edilmektedir. Toplanma alanları ve kantinlerin yakınında veya arasında bulunan koridorlar da öğrencilerin zaman geçirmeyi tercih

ettikleri mekânlar arasındadır. Buna karşın her iki okulda öğrencilere özel alan sağlayabilen mekânların bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte materyallerin kullanımı ve renklerin de öğrencilerin keyifli zaman geçirebilmeleri noktasında önemli unsurlar olduğu belirtilmiştir. Buna göre öğrenciler, bitki ve su ögelerinin bulunduğu park gibi alanlarda zaman geçirmekten keyif almaktadırlar. Öğrenciler, daha fazla oturma alanı gibi daha fazla yeşilliğin olması noktasında fikir birliğindedirler. Bu doğrultuda tasarımcıların, yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiği bir okul çevresine ilişkin öğrencilerden sadece iç mekânlar ile ilgili değil dış mekân ile ilgili de görüşlerini dikkate almaları gerekmektedir.

Eğitim mekânlarına ilişkin bir diğer çalışmada (Önder vd., 2013), eğitim ortamlarında ergonomi ele alınmış ve insan fizyolojisine uygun ideal sınıf ortamının nasıl olması gerektiği irdelenmiştir. Süleyman Demirel Üniversitesi'nin dersliklerinin incelendiği çalışmada sınıfların akustik kalitelerinin yetersiz, ses ve gürültü düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacılar eğitim mekânlarındaki akustik yetersizlik nedeniyle oluşan gürültünün giderilebilmesi için büyük yüzey alanına sahip ortamlarda sesin daha büyük hacimde yansıması nedeniyle koridorlardaki taban, tavan ve duvar yüzeylerinin sert malzemelerle kaplanmaması, yumuşak boya ve sıvalar tercih edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte tavanlara asılabilecek ses yutucu akustik kaplamalar da çalışmacılara göre gürültünün önüne geçilmesini sağlayacak önlemlerdendir.

Ali vd. (2013), okul binalarındaki tasarım kusurları ile bakım işlerinin yürütülmesinde yaşanan zorluklar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada yüksek bakım maliyetine neden olan tasarım kusurlarının bir listesi oluşturulmuştur. En yaygın tasarım kusurlarının bina cephesi ve döşeme levhasının altındaki yarıkların eksik olması ve buna paralel olarak daha fazla kusura yol açması sonucu ortaya çıkmıştır.

Çağlayan (2014), yapmış olduğu doktora tezinde okul binaları ve örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Buna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yapıyor oldukları okul binalarına ilişkin yeterlilik algılarının 'kısmen yeterli' düzeyde olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin okul binalarının fiziksel özelliklerine yönelik algılarının okul iklimine yönelik algılarında önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Okul bahçelerinin incelendiği bir çalışmada (Karaburun vd., 2015) İstanbul ilinin Avrupa yakasında bulunan okul bahçelerinin öğrenci sayılarına göre mekânsal değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre öğrencilerin bilişsel, fiziksel, pedagojik ve sosyal açıdan gelişimleri bağlamında okul bahçelerinin gereken yeterliliğe sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Okul binalarının mekânsal olanakları çerçevesinde etkili bir eğitim öğretimin nasıl olması gerektiğini ele alan çalışmasında Dane (2016), yeni nesil öğrenme ortamlarında etkili bir eğitim öğretim ortamının sağlanabilmesi için altı önemli mekânsal niteliği ele almıştır. Bu nitelikler genişlik, mobilyaların hareketliliği, çeşitli mobilya ayarları, öğrenciler için erişilebilir eğitim teknolojileri, aktif yüzeyler ve öğrencilerin sınıfın tüm özeliklerine erişimidir.

Göksoy (2017), okul binalarının fiziksel yeterliliğini eğitimcilerin görüşleri üzerinden ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, okul binalarına ilişkin fiziksel yeterlilik algısının eğitimcilerin görüşlerine göre ve okuldan okula değişiklik gösterdiği; okulların fiziki donanım konusunda belirli bir standardının olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Eğitimcilerin görüşlerine göre okullardaki bazı yetersiz ve eksikliği bulunan unsurlar, branş derslikleri, etkinlik alanları, okul bahçesinin ders dışında kullanılması amacıyla düzenlenmesi, çöp kutuları, dinlenme alanları ile oyun alanlarının birbirinden ayrılması, teknolojik donanım, aydınlatma, yazı tahtaları gibi yetersizlikler olarak sıralanmaktadır.

Arslanoğlu (2017), sessiz okul olarak adlandırılan eğitim mekânlarında bulunması gereken fiziksel kriterleri ele almıştır. Çalışmada, yeni nesil eğitim mekânlarının inşa edilerek sessiz okul ilkesinin benimsendiği bu eğitim kurumunda esnek ahşap koridor ve zeminin kullanılması, okul girişlerinde ayakkabıların çıkarılması, bu mümkün değilse en azından sınıf girişlerinde ayakkabıların çıkarılması, gıcırtı oluşumunun engellenmesi için

parke üzerine PVC kaplatılması ya da halıfleks döşenmesi, bina kat sayısının ikiyi geçmemesi, sadelik, kullanışlılık, betonarmeden uzaklaşılması gibi öneriler sunulmuştur.

Eğitim mekânlarının ilişkilendirildiği bir diğer konu ise yaşam doyumudur. Şahin (2018), öğretmenlerin okul binalarının niteliğine yönelik algıları ile okul yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre algılanan yaşam doyumu ile okul binalarının koşulları arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Dağlı ve Gençdal (2018), öğretmen algılarına göre okul binalarının mekânsal koşullarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlere göre görev yaptıkları eğitim kurumlarının mekânsal özellikleri 'kısmen yeterli' olarak saptanmıştır. Buna göre okul binasından bahçeye ulaşım, bina yapısının öğrenime elverişlilik durumu, doğal ışık, bina ana girişinin görünürlüğü, okul girişinin genişlik durumu, ısı düzeyi, aydınlatma, pencerelerin büyüklüğü gibi değişkenlerin, öğretmenler tarafından oldukça yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan engellilere yönelik olanaklar, bireysel öğrenme stillerine uygun eğitim ortamları, sanat eğitimi, fen eğitimi sınıflarının yeterlilik durumu, yemek yeme alanları, bireysel alanlar, eşya saklama alanları, veli görüşme alanları gibi değişkenlerin ise yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okulların fiziksel özelliklerine ilişkin yapılan bir diğer çalışmada ise Birinci ve Özgenel (2019), öğrencilerin okullardaki mevcut fiziksel özelliklere ilişkin görüşlerini ele almışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilere göre okul binasının mevcut fiziksel durumu orta düzeydedir. Öğrencilere göre okul bahçelerinin, tuvaletlerin, okul kantininin yetersiz olduğu saptanmıştır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yaş gruplarının arttıkça okula ilişkin eleştirilerinin de artmakta olduğu saptanmıştır.

Kozan vd. (2019)'in öğrenme ortamlarına ilişkin yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin en çok materyal, temizlik ve öğrenci sayısı sorunları yaşıyor oldukları tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre hijyen koşullarının iyileştirilmesi, materyallerin iyileştirilmesi, öğrenci sayısının azaltılması, ortak kullanım alanları ile sınıf boyutlarının genişletilmesi gerekmektedir.

Şahin (2019), düşük ve yüksek öğrenci başarısı ile eski ve yeni bina türlerinin öğretmenlerin okul binalarının kalitesine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Örneklemini 204 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeninin oluşturduğu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kampüslerine yönelik algıları, akustik boyutlar ve toplam ölçek arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın, akademik başarısı daha düşük olan okullar aleyhine olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmaya göre okul binalarının kalitesinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Paköz (2021) tarafından yapılan çalışmada velilerin okulun mekânsal yeterliliğine ilişkin memnuniyetlerinin genel memnuniyetleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre velilerin okula ilişkin genel memnuniyetleri üzerindeki en etkili faktör spor ve etkinlik alanlarının büyüklüğüdür.

Çiftçi ve Kıral (2020), okul gürültüsüne ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Öğretmenlere göre gürültü düzeyi çok yüksek olmakla birlikte gürültü kaynağının öğrenciler olduğu öğretmenlerce belirtilmiştir. Gürültünün yoğun olarak yaşandığı zaman diliminin teneffüs saatleri olduğu ve en çok koridorda gerçekleştiği, öğretmenlerin gürültünün önüne geçmek için sözlü uyarılarda bulunduğu, öğretmenlerin gürültüden fiziksel, mental ve ailevi açıdan etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul yönetiminin gürültünün önüne geçilmesi amacıyla herhangi bir çalışma yapmadıkları da çalışmanın bir diğer sonucudur. Öğretmenler, gürültünün azaltılmasına yönelik öğrencilerin enerjilerini boşaltacak aktivitelerin düzenlenmesi, sabah saatlerinin akademik çalışmalara son saatlerin ise bedensel aktivite veya sosyal etkinliklere ayrılacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Gürültüye ilişkin yapılan bir başka çalışmada Bulunuz ve Akyün (2019), Bursa ilinin Osmangazi ilçesindeki bir ilkokulun gürültü düzeyini ortaya koymayı ve okulun akustik özelliklerini irdelemeyi amaçlamışlardır. Okuldaki gürültü düzeyinin olması gereken seviyenin çok daha üzerinde olduğu, okulda gürültü seviyesinin azaltılmasına yönelik herhangi bir ses emici akustik materyalin kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sürdürülebilirlik kavramının zamanla eğitim ortamlarında da konu edinildiği görülmektedir. Bu doğrultuda Djalilova ve Şahin (2020), sürdürülebilirlik kavramı

çerçevesinde tasarlanmış okullardaki gün ışığı alımının desteklenmesi amacıyla kullanılan yöntemleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada ele alınan okullarda doğal ışık alımı için güney yönünde açıklıkların bırakıldığı, pencerelerin kat yüksekliğinde tasarlandığı, tepe ışığını sağlamaya yardımcı açıklıkların bulunduğu saptanmıştır. Binaların da gün ışığı alabilmeleri amacıyla biçimsel açılardan değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Septriyani vd. (2020)'ye göre mimarinin akran zorbalığı açısından önemli bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Akran zorbalığı davranışlarının kontrol dışı, görülmeyen alanlar gibi mimari ile ilişkili faktörler nedeniyle artabileceğini savunan çalışmacıların yapmış oldukları durum analizini sonuçlarına göre kantin, ibadet alanları gibi alanlarda denetim ve gözetim eksikliği olabileceğinden dolayı bu alanlar, akran zorbalığı noktasında potansiyel oluşturan alanlardır. Bununla birlikte okul bahçesindeki bitki örtüsünün de görünürlüğü azaltabilmesinden dolayı akran zorbalığına maruz kalınabilecek alanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre akran zorbalığı riskini artıran durumlar okulun mekânsal düzeni, ışıklandırma gibi faktörler olabilmektedir. Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin dinlenme zamanlarının farklı zamanlarda planlanması gibi önlemlerin akran zorbalığı riskini azaltabileceği aktarılmıştır.

Okul alanlarının keyifli bir öğrenme atmosferi yaratabileceği önermesi ışığında Widiastuti vd. (2021), çalışmalarında öğrencilerin çalışmak amacıyla hangi okul alanlarını tercih ettiklerini, ne tür mekân kriterlerine ihtiyaç duyulduğunu ve öğrencilerin tercihlerini ortaya koyan dağılım şekillerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre kütüphane, mescit ve multimedya laboratuvarları, ısıl konfor, destekleyici materyallerin yeterli olması ve akustik konfor gibi imkanlardan dolayı öğrencilerin çalışmak amacıyla en çok tercih ettikleri mekânlardır.

Okul binalarının irdelendiği bir başka çalışmada Bayram (2022), okul binalarının mevcut durumlarını göz önünde bulundurarak alanda yapılmış yüksek lisans ve doktora çalışmalarını incelemiştir. İnşaat mühendisliği alanında yapılmış olan çalışmada tezler, türlerine, yıllarına, konularına, yapıldıkları üniversitelere ve anabilim dallarına göre sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre tezlerin yarısından fazlasının mimarlık

alanında yapıldığı görülmüştür. Mimarlık alanını inşaat mühendisliği, iç mimarlık, eğitim yönetimi, sanat tarihi, Türk İslam sanatları takip etmektedir. Çalışmaların yaklaşık %84'ü yüksek lisans, geri kalan yaklaşık %16'sı ise doktora tezleridir. Tezlerin en fazla 2019 yılında yapıldığı saptanmıştır.

Ankara ilinin Çankaya ilçesine bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan 352 ilkokul öğretmeninin görüşlerinin incelendiği başka bir çalışmada (Erözeren ve Demirkasımoğlu, 2022) ilkokul bahçelerinin durumu ve öğretmenlerin ideal okul bahçesi görüşleri irdelenmiştir. Araştırmada okul bahçelerinin en çok demir parmaklık ve beton duvar gibi yapay elemanlarla çevrelendiği, tercihen sert zeminlerin kullanıldığı, öğrenci yaralanmalarının önüne geçmek amacıyla kullanılan yumuşak zeminlerin çok az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul binalarının mekânsal kalitesine ilişkin eğitim-öğretim alanında yapımış çalışmaları inceledikleri araştırmalarında Güllü ve Çoruk (2024), eğitim-öğretim alanında okul binaları ve mekânsal kalitesi üzerine yapılan 72 çalışmaya ulaşmış; yıl, tür, yöntem, model ve desen, çalışma grubu ve örneklem, irdelenen kurum, yazar sayısı, eğitim bilimleri alt disiplin alanı, veri toplama araçları, konu dağılımı, sonuç ve öneriler bakımından irdelemişlerdir. Ulaşılan çalışmaların yarısından fazlasının araştırma makalesi, yaklaşık %21'inin yüksek lisans tezi, yaklaşık %7'sinin ise doktora tezi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalarda sırasıyla en çok ilkokul, ortaokul ve lise binaları incelenmiştir. İncelenen araştırmaların sırasıyla en çok eğitim bilimleri, temel eğitim, fen ve matematik eğitimi alt disiplin alanlarında yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda ele alınan konuların çeşitlilik göstermekte olduğu; bu konuların okul binalarının fizikel koşulları, yeni nesil eğitim binaları, kullanıcı-mekân bakımından okul binaları olduğu saptanmıştır. Çalışmalarda okullardaki öğrenci sayısının fazla olduğu, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin okul bina algılarının büyük okullarda çalışan öğretmenlerin algılarından daha olumlu olduğu, özel okullarda çalışan öğretmenlerin mekânsal kalite algılarının devlet okullarında çalışan öğretmenlerin algılarından daha olumlu olduğu, okul binalarının mekânsal kalitesinin psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olduğu, fiziksel koşullara ilişkin memnuniyet algılarının öğretmen performansını ve öğrencilerin okula devamlılığını etkilediği, okulların engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersiz olduğu,

okulların dış mekân, yeşil alanlar, yardımcı mekânlar ve sınıflar bakımından yeterli olmadığı, okullarda gürültü düzeyinin yüksek olduğu, buna karşın okulların inşa edildiği yerlerin eğitsel açıdan uygun olduğu, kampüs okullar, etkili okullar, yeşil okullar ve mutlu okulların özellikleri ve hangi donatılara sahip olmaları gerektiği gibi sonuçlar ortaya konmuştur. Çalışmalarda sunulan önerilerin ise sonuçlarına paralel olarak okul sağlığı ve güvenliğine, engelli öğrencilere, okulların fiziksel koşullarına, iç ve dış mekânlarına, bina-kullanıcı etkileşimine, okul gürültüsüne yönelik öneriler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Öğretmen Performansı

Eğitim kurumlarının asıl amacı, önceden ortaya konmuş eğitim hedeflerine ulaşılması; bu doğrultuda öğrencilerin duygusal, bilişsel, ahlaki, sosyal ve diğer pek çok alanda gelişimlerini sağlamaktır. Bu noktada okul için belirlenmiş olan söz konusu amaçlara ulaşılabilmesi için okul içi ve okul dışı unsurların yanı sıra öğretmen performansı da önemli bir faktördür. Bu noktada öğretmen performansının, eğitim sistemi bağlamında detaylıca irdelenmesinin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Genel perspektifte bakıldığında öğretmen performansı, okulun amaçlarına ulaşılabilmesi için öğretmenlerin sağlamakta oldukları katkı olarak değerlendirilebilir (Özdemir ve Yirmibeş, 2016). Yonghong ve Chongde (2006) ise öğretmen performansını genel bağlamda eğitim, özel bağlamda ise belirli bir dersin öğretim hedefleri ile uyum gösteren öğretmen davranışları olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte Kusumaningrum vd. (2019) öğretmen performansını, öğrenci başarısının artırılmasına yönelik bilgi ve becerileri içeren; beceri, deneyim ve samimiyetine dayalı olarak görev, rol ve sorumluluklarını yerine getirdiği çalışma olarak değerlendirmişlerdir.

Bireylerin ve toplumun kalkınması, öğrencilerin ileriye yönelik hazırlanması, geliştirilip yetiştirilmesi noktasında en önemli unsurun öğretmenler olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin performansının yüksek olmasının bireyleri, dolayısıyla toplumu olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Nitekim toplumun ve görev yaptıkları eğitim kurumlarının beklentilerini karşılamaları, öğretmenlerin toplum içinde etkililiklerini artırmaktadır (Alkan, 2022). Dolayısıyla öğretmenlerin sınıflarında göstermiş oldukları

performans, toplumsal hedeflere ulaşma noktasında kilit bir role sahip olmakla birlikte öğrencilerin, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşabilmeleri, bu niteliklere sahip birer birey olarak geliştirilebilmeleri, öğretmenlerin performansı ile ilişkilidir (Gür-Erdoğan ve Horzum, 2019).

2.2.1. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler

Performans kavramına ilişkin alanyazın incelendiğinde, örgüt üyelerinin yüksek ya da düşük performans göstermesinde etkili pek çok unsur olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin performansını etkileyen söz konusu faktörler bireysel, örgütsel ve çevresel faktörler olarak değerlendirilmiştir.

Bireysel Faktörler

Performans ile ilişkili faktörlerden birisi bireysel faktörlerdir. Performans algısı, her işgören için farklılaşmakla birlikte belirli yaş dönemlerinden itibaren işgörenlerin performanslarında değişmeler meydana gelebilmektedir. Bununla birlikte cinsiyet faktörünün de performansa etki eden bir diğer faktör olduğu görülmektedir. Toplumun cinsiyetlere atfetmiş olduğu rollerden dolayı kadın ve erkek işgörenlerin sorumlulukları birbirinden farklı olabilmekte, bu durum işgörenlerin performanslarını olumlu ya da olumsuz açılardan etkileyebilmektedir (Altunova, 2019).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, performansları ile ilişkili bir diğer faktördür. Buna göre hizmet içi veya hizmet öncesinde edinilmiş olan mesleki yeterliliğin iyi düzeyde olmasının öğretmenlerin performanslarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Buna karşın mesleki gelişim açısından yeterli olmayan öğretmenler, kendilerini yetersiz hissetmeleri sonucunda daha düşük performans gösterebilmektedirler (Seferoğlu, 2004). Mesleki yeterliliğin yanı sıra iş deneyimi de performansı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Quinones vd., 1995).

Performansı etkileyen unsurların başında aynı zamanda motivasyon gelmektedir. Motivasyonun her ne kadar örgütsel bir faktör olabileceği düşünülse de bireysel bir faktör olarak da değerlendirilebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen unsurların irdelendiği bir çalışmada eğitim çıktılarının daha nitelikli hale gelebilmesi için öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması gerektiği ifade edilmiştir (Ertürk ve Aydın, 2017).

Örgütsel Faktörler

Alanyazın incelendiğinde yönetim tarzı, okul iklimi, örgütsel bağlılık, takdir edilme, ödüllendirme, ücret, terfi, iş doyumu gibi örgütle ilişkili faktörlerin, performansı etkilediği görülmektedir. Örgüt içerisindeki yönetim tarzı çerçevesinde örgüt üyelerinin kararlara katılımının sağlanması (Bükülmez, 2013), liderlik stilleri (Akçekoce ve Bilgin, 2016) gibi unsurlar, işgörenlerin performanslarını olumlu ya da olumsuz açıdan etkilemektedirler. Dolayısıyla örgüt üyelerinin performanslarını olumlu yönde etkilemek yöneticilerin sorumluluğundadır (Altunova, 2019). Performansı belirleyici bir diğer unsur okul iklimidir. Dilbaz Sayın (2017) ve Demir (2008)'in çalışmalarında okul iklimi ile öğretmenlerin performansları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul iklimi gibi örgütsel bağlılık da performans düzeyini etkileyebilmektedir. Yapılan çeşitli çalışmalar, performans ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Eliyana vd. (2019), bireylerin örgütsel bağlılığının arttıkça işgören performansının da arttığı sonucunu ortaya koymuştur. Ridwan vd. (2020) ise örgütsel bağlılık ile performans arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte örgütsel bağlılık alt boyutları olan normatif bağlılık ile duygusal bağlılığın iş performansını pozitif yönde etkilediği; devam bağlılığının ise iş performansını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Örgüt içerisinde motivasyona etki ederek performansı da olumlu yönde artırdığı düşünülen birtakım unsurlardan da söz edilebilir. Söz gelimi yüksek performansın devamlılığı açısından performans farklılıklarının örgütlerde ödül sistemine yansıtılması (Can, 2010), ücret (Gül ve Oktay, 2009), belirli bir terfi sisteminin varlığı (Eren, 2017)

teşvik edici birer güdüleme aracı olmaları nedeniyle performanslarına da etki edecektir. Bireylerin yapıyor oldukları işten sağladıkları doyum düzeyleri de performanslarını olumlu veya olumsuz açıdan etkileyebilmektedir. Ridwan vd. (2020) ile Polatcan ve Cansoy (2019)'un yapmış oldukları çalışmaya göre iş doyumu arttıkça performansın da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çevresel Faktörler

Performansa etki eden diğer faktörler ise çevresel faktörlerdir. Örgütlerin kontrolü dışında, örgüt dışı koşullara bağlı olan değişimler, örgütün de bu doğrultuda değişmesi ve şekillenmesinde rol oynamaktadır (Altunova, 2019). Belirtilen çevresel faktörlerin başında işgörenlerin çalışıyor oldukları ortam gelmektedir. Örgüt üyelerinin gerek psikolojik gerekse fizyolojik açıdan rahat bir şekilde çalışabilmeleri için çalışma ortamlarındaki aydınlatma, renk, ısı, nem, ses, araç-gereç yeterliliği gibi unsurlar, işgörenlerin performanslarını etkilemektedir (Bükülmez, 2013). Çalışma ortamlarındaki fiziki şartların yanı sıra örgütteki sosyal ortamın da performans üzerindeki etkisinden söz etmek mümkündür. Örgüt tarafından çalışanlara sunulan iş ortamının kalitesi, örgüt başarısını etkileyen bir unsurdur (Ekvall, 1996). Bir örgütte yeni çalışmaya başlayan örgüt üyeleri sosyalleşme süreci ile birlikte kendilerini örgüte daha kolay adapte etmekte (James vd., 2008), bu sayede destekleyici iş arkadaşları edinen örgüt üyesinin iş tatmini de artmaktadır (Bükülmez, 2013).

2.2.2.Öğretmen Performansının Boyutları

Performans kavramının sınıflandırılabileceği tek bir unsur veya faktör bulunmamaktadır. Dünya üzerinde var olan meslek çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda performans kavramının az sayıda boyutla ele alınabilmesi oldukça güç gözükmektedir. Bununla birlikte performansın açıklanabilmesi noktasında örgütlerin sahip oldukları dinamik yapı birtakım değişiklikleri de beraberinde getirebilmektedir. Yapı ve süreçlerin getirdiği yenilik ve gelişmeler, teknolojinin beraberinde getirdiği yenilikler, iş gerekliliklerini de etkilemektedir. Takım çalışması, öğrenme, proaktif olma gibi çalışan

özellikleri giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bağlamsal açıdan örgütler değişime uğramakta, bu değişim nedeniyle performans kavramının gereklilikleri de örgüt dinamiklerine paralel olarak evrilmektedir (Limon, 2019).

Alanyazında iş performansı kavramı için geliştirilen pek çok boyut ve ölçeğin bulunduğu görülmektedir. Griffin vd. (2007) iş performansına ilişkin olumlu iş rolü davranışları başlığı altında dokuz alt boyut geliştirmiş; bunları bireysel görev yeterliliği, bireysel görev uyumu, bireysel görev proaktifliği, takım üyeliği yeterliliği, takım üyeliği proaktifliği, takım üyeliği uyumu, örgüt üyeliği uyumu, örgüt üyeliği yeterliliği ve örgüt üyeliği proaktifliği olarak sınıflandırmıştır. Robbins ve Judge (2012), kavramı görev performansı, üretkenlik karşıtı davranışlar ve örgütsel vatandaşlık boyutları ile ele almış; Koopmans vd. (2013) ise kavramı görev performansı ve üretkenlik karşıtı iş davranışları boyutları ile birlikte bağlamsal performans, uyum performansı boyutlarını da geliştirmiştir. Öte yandan Carlos ve Rodrigues (2016), iş performansı kavramını görev performansı ve bağlamsal performans olmak üzere iki ana boyutta ayırmış; görev performansı boyutunda bilgi, örgütsel beceriler, etkililik alt boyutları ile sınıflandırmıştır. Bağlamsal performans boyutunu ise daimî çaba, ilişkisel beceriler, iş birliği ve bilinçli olma alt boyutlarında irdelemiştir. Bu çalışmada ise performans kavramı, Limon ve Sezgin-Nartgün (2019) tarafından öğretmenlere yönelik sınıflanan *görev performansı, bağlamsal performans* ve *uyumsal performans* boyutları olarak ele alınmıştır.

Görev Performansı

Performans kavramının çok boyutlu yapısı ışığında işgörenlerin örgüt içerisinde geçiriyor oldukları zamanın tamamını görevleri ile meşgul olarak geçirmemeleri, performans kavramının sadece iş tanımı çerçevesinde değerlendirilmiyor oluşu, görev performansı kavramının iş performansı kavramının sadece bir alt boyutu olduğunun anlaşılmasını sağlamıştır (Murphy ve Kroeker, 1988). Görev performansı boyutu, performans kavramının mesleğe ilişkin yönü olarak ifade edilebilmekle birlikte örgütün amaçlarını direkt olarak desteklemekte ve bu yönüyle örgütler açısından önem taşımaktadır (Limon, 2019). Görev performansı ile ilgili davranışlar teknik beceriler ve işe özgü

bilgilerin kullanımı ile ilişkilidir (Scotter vd., 2000). Bott vd. (2003) tarafından geliştirilen görev performansı ölçeği, pek çok mesleğe ilişkin maddeleri kapsamakta olup; iş amaçlarını ve terfi ölçütlerini karşılama, işe ilişkin tüm görevlerde yetkin olma, işin gerekliliklerini yerine getirebilme, sorumluluk yüklenme, üst pozisyonlar için uygun görülme, tüm iş alanlarında yeterlilik, görevleri yetkin bir şekilde uygulama, kendinden beklenilen görevleri sürdürerek iyi bir performansa sahip olma, gerçekleştirilecek hedefleri planlama ve organize etme, son teslim tarihlerine uyma gibi kriterleri içermektedir. Grup etkinliklerine destek olan işbirlikçi ve yardımsever davranışlar, işgörenler arasında meydana gelen anlaşmazlıkları azaltarak görev performansına olumlu yönde etki eden sosyal ve politik ortamı destekler ve örgütsel koordinasyon ve kontrolü iyileştirir (Borman ve Motowidlo, 1993, akt. Limon, 2019).

Bağlamsal Performans

Görev performansı, bağlamsal performanstan daha fazla ilgi görse de araştırmacılara göre bağlamsal performansın, örgütler için daha fazla rekabet avantajı sağlıyor olduğu görülmeye başlanmıştır. Bağlamsal performans, örgütsel hedeflerin gerçekleştirildiği bağlamı destekleyip geliştirerek örgütün genel performansına katkı sağlar (Witt vd., 2002). Örgüt üyesinin görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmek için şevkle ve gerektiğinde fazladan çaba ile ısrarcı olmak, kendi işinin parçası olmayan görevleri yürütmek için gönüllü olmak, diğer örgüt üyelerine yardım ve onlarla iş birliği, örgütsel kural ve prosedürleri takip etmek, örgütün hedeflerini onaylamak, desteklemek ve savunmak, Borman ve Motowidlo (1997)'nun bağlamsal performans taksonomisine göre bağlamsal performans davranışlarının boyutlarını içermektedir. Buna ek olarak bağlamsal performans davranışları, iş arkadaşları, yöneticiler veya müşterilerle olan etkileşimin yanı sıra öz disiplin, çaba gösterme ve istekli olmak gibi davranışları içermektedir (Scotter vd., 2000).

Borman ve Motowidlo (1997)'ya göre bağlamsal faaliyetler önemlidir çünkü görev faaliyetleri için katalizör görevi üstlenen örgütsel, sosyal ve psikolojik bağlamı şekillendirerek örgütsel etkinliğe katkıda bulunur. Bağlamsal faaliyetler, işin resmi

olmayan görevlerini yerine getirmek için gönüllü olmayı ve görevlerin yerine getirilmesi için örgütteki diğer işgörenlere yardım etmeyi ve onlarla iş birliği yapmayı içermektedir. Talimatlara uyan, inisiyatif kullanan, zor görevlerde ısrarcı bir tutum sergileyen, diğer kişilerle etkili bir iş birliği içinde olan, örgüt adına gönüllü olarak hareket eden örgüt üyeleri, bu davranışları sergilemeyen örgüt üyelerine kıyasla örgüte daha fazla katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte bağlamsal performans düzeyi yüksek olan işgörenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyum düzeyleri daha yüksek; işten ayrılma niyetleri ise daha düşüktür (Scotter, 2000).

Uyumsal Performans

Çalışma yaşamının sürekli değişim göstermesi, örgüt üyelerinin de değişen şartlara uyum sağlamalarını gerekli kılmaktadır. Örgütlerde değişimin başarılı olabilmesi için değişen şartlara uyum gösteren ve değişim sürecinde sorumluluk alan örgüt üyelerinin bulunması gerekmektedir. Aksi halde değişime uyum sağlayamayan örgüt üyeleri, çağın gereksinimlerini karşılama noktasında yetersiz kalmakta ve beklenen ilerlemeyi gösterememektedirler (Dilekçi ve Nartgün, 2020). Uyumsal performans, işgörenlerin yeni rollerine uyum gösterdiği, yeni beceriler edindiği veya var olan iş davranışlarını değiştirdiği zamanlar için değerlendirilebilir. Uyumsal performansı yüksek işgörenler, örgütteki değişim yönetimini daha iyi sağlamaktadırlar. Örgütte değişim yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlayan işgörenlerin olması da örgütsel etkililiğe olumlu yansımakta; örgütün öğrenen örgüt olma kapasitesini de artırabilmektedir (Limon, 2019). Dolayısıyla işgörenlerin uyumsal performanslarının örgüt başarısı için gerekli olduğunu söylemek mümkündür.

Uyumsal performans kavramı Hesketh ve Neal (1999) tarafından genel anlamda bireyin dinamik çalışma koşullarına uyum sağlama yeteneği; Pulakos vd. (2000) tarafından çalışanların iş durumları ve yeni olayların gerekliliklerine göre davranışlarını uyarlama durumları olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte Pulakos vd. (2000), uyumsal performans kavramını, alanyazın temelinde acil durumlarla başa çıkma, iş stresi ile başa çıkma, problemlere yaratıcı çözümler üretme, belirsiz durumlarla başa çıkma, öğrenme,

kişilerarası uyum, kültürel uyum ve fiziksel yönelimli uyum alt boyutlarında değerlendirmişlerdir. Öte yandan uyumsal performans, hedef ve planları duruma göre ayarlamak, yenilikçi fikirler üretmek, yeni görev ve teknikler öğrenmek, diğer grup ve kültürleri anlamak, başkalarına karşı açık fikirli ve esnek olmak, dayanıklılık göstermek, hızlı analiz yapmak ve uygun davranmak gibi davranışları kapsamaktadır (Ramawickrama vd., 2017).

2.2.3.Öğretmen Performansının Değerlendirmesi ve Geliştirilmesi

Eğitim sistemindeki en stratejik öge olan öğretmenlerin psikolojik ve mesleki yeterliliklerinin eğitim çıktılarını etkilemekte olduğu görüşü ışığında öğretmenlerin mevcut performanslarının artırılarak onlardan en üst düzeyde verim alınması gerekmektedir (Bozan ve Ekinci, 2019). Öğretmen performansı, gelişigüzel ortaya çıkmamakla birlikte okulun amaç ve hedeflerine ulaşılabilmesi için öğretmen performansının tanımının ortaya konması, kolaylaştırılması ve sürdürülmesi gerekmektedir (Kusumaningrum vd., 2019). Dolayısıyla performansın ortaya konabilmesinin ‘yeterli’ veya ‘yetersiz’ olarak nitelendirilmesinin performans değerlendirmesi ile mümkün olabileceği düşünülebilir.

Performans değerlendirmesi Gilley vd. (2009) tarafından işgörenlerin işe ilişkin performanslarının ve gelişimlerinin örgütleri tarafından değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmıştır. Armstrong (2004)’a göre ise işgörenlerin gelişim ihtiyaçlarının ve potansiyelinin belirlenebilmesi, mevcut potansiyellerinin nasıl ve nerede geliştirilmesi gerekliliğini görebilmek için işgörenlerin performanslarını ölçme sürecidir. Öğretmen performansına ilişkin alanyazında yapılan tanımların temelinde ise öğretmen performans değerlendirmesinin sistematik ve amaçlı bir süreç olduğu yer almaktadır. Değerlendirme sisteminin gerek öğretmen beklentilerine cevap verecek şekilde nasıl bir performans gösterdiklerini gerekse daha iyi bir performans için ne yapmaları gerektiğini anlamalarını sağlayarak hem mesleki hem de kişisel gelişimi desteklemeyi amaçlamalıdır (Liu, 2011, akt. Yıldırım, 2023). Bu noktada performans gelişiminin desteklenebilmesi için öncelikle mevcut performansın değerlendirilerek ortaya konmasının önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Öğretmen Performans Değerlendirmesinin Yararları

Performans değerlendirmenin hem örgüte hem de işgörenlere yarar sağladığını söylemek mümkündür. Performans değerlendirme sürecinde işgörenler, aldıkları dönütler sayesinde kendilerini hangi açıdan geliştirmeleri gerektiğine dair fikir edinebilir; güçlü yönlerinin neler olduğunu öğrenerek potansiyellerini daha kolay bir şekilde ortaya çıkarabilirler. Bu durum örgütlerin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmakla birlikte işgörenin kariyer ilerlemesine de yardımcı olmaktadır (Mathis ve Jackson, 2011). Öğretmen performans değerlendirmesi ise eğitim kalitesinin artırılarak toplumsal gelişim ve değişime katkı sağlaması açısından önemli bir süreç olarak görülmektedir (Alkan, 2022).

Öğretmenlere yönelik yapılan performans değerlendirmesi, öğretmenlerde gelişimi özendirdiği gibi sorumluluk duygusunu geliştirerek motivasyonu artırmakta, yapılabilecek hizmet içi eğitim çalışmalarına zemin hazırlamaktadır (Erdoğan, 2014). Performans değerlendirme aracılığıyla öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin politikaların geliştirilmesi, öğretmen istihdamı, hizmet içi eğitim, öğretmenlerin kariyer geliştirmeleri, performans temelli bir ödül sisteminin geliştirilmesi mümkündür. Dolayısıyla öğretim faaliyetleri ile beklenen hedeflere ulaşılabilmesi için öğretmen performansının değerlendirilmesi eğitim amaçlarına ulaşılması noktasında bir pusula görevi üstlenmektedir (Akşit, 2006).

Performans Geliştirmede Mentorluk ve Koçluk Uygulamaları

Öğretmenlerin performanslarının yükseltilebilesi amacıyla hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim faaliyetleri gibi geleneksel yöntemlerin yanı sıra farklı alternatif performans geliştirme yöntemlerinin de bulunduğu görülmektedir. Bu alternatif uygulamalardan birisi koçluk ve mentorluk uygulamalarıdır.

MacLennan (1995)'a göre mentor, kıdemli bir öğretmenin yeni atanmış öğretmene kurumun nasıl çalıştığını göstermek, rol model olmak, mesleki yeterlilik bağlamında rol

göstermek amacıyla yardımcı olacağı süreç; koçluğu ise bir kişinin diğerine performansa ilişkin sorumluluk duygusunu artırmak, uygulama yaptırmak, başarıya engel durumları belirleyerek ortadan kaldırmak amacıyla yardım ettiği süreçtir. Mentorluk ve koçluk birbiri ile benzerlikler gösteren, buna karşın birtakım farklılıklara sahip kavramlardır. Etkili iletişim kurabilme, yapıcı dönütler verebilme, güvenilir bir ortam oluşturabilme, uygun söylem ve öz dönüşüm becerilerine sahiplik, mentorluk ve koçluk yapacak kişilerde var olan ortak özellikler olarak sıralanmaktadır. Öte yandan mentor ve koç arasındaki farka odaklanıldığında koçların daha çok uygulayıcı önderliğinde hareket ettiği görülmektedir. Diğer bir deyişle koçlar, bireylerde farkındalık sağlamakta; mentorlar ise bilgi ve deneyimlerini daha deneyimsiz kişilere aktarmaktadırlar.

Türkiye'de 2016 yılının şubat ayında MEB tarafından 'Danışman Öğretmen Uygulaması (Mentor)' projesi hayata geçirilmiş, aday öğretmenlerin göreve başladıkları tarihten itibaren ilk altı aylarında en az on yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin, yeni öğretmenlere mentorluk yapması planlanmıştır (Göker vd., 2021). Buna karşın, söz konusu uygulama haricinde güncel ve sistematik bir koçluk/mentorluk uygulamasının eğitim sistemi içerisinde bulunmadığını söylemek mümkündür.

Okul Temelli Mesleki Gelişim Uygulaması

2000 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile imzalanan anlaşmayla yürürlüğe giren 'Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli' çalışmaları, öğretmenlerin performanslarını geliştirmeye yönelik Türkiye'de uygulanan girişimlerdendir. Bu doğrultuda 'Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu' hazırlanarak Bolu, Ankara, Hatay, İzmir, Van ve Kocaeli illerinde araştırma yapılarak 2007 yılında sonuca ulaşmıştır (MEB, 2008). Söz konusu model aracılığıyla öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer paydaşların iş birliğinde bulunmaları ile okullarda öğrenen toplulukların oluşması ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi amaçlanmıştır. Birlikte ve birbirinden öğrenme fikrinden hareketle eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, mesleki deneyim paylaşımının artırılması, yönetici ve öğretmenlerin belirli yeterlilikler doğrultusunda gelişerek bu gelişimlerini eğitim-öğretim süreçlerine yansıtmaları ve böylece öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılarak

öğrenci gelişimine katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Öte yandan velilerin de iş birliği yapmasına imkân sağlanması ve okulun bir kültür merkezi haline getirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda sürecin aşamaları; gelişim ihtiyaçlarının ve mevcut durumun belirlenmesi, ihtiyaçların öncelik durumuna göre sıralanması, stratejinin oluşturulması, mesleki gelişim ve bireysel gelişim planının hazırlanması, okul temelli mesleki gelişim okul planının hazırlanması ve sürecin izlenerek değerlendirilmesidir (MEB, 2010).

360 Derece Performans Değerlendirme

360 derece performans değerlendirme sistemi, geleneksel değerlendirme sistemlerinden farklı olarak örgüt üyelerinin sadece üstleri tarafından değil; aynı zamanda ilgili olduğu diğer üyeler tarafından da değerlendirmeye tabi tutulduğu değerlendirme sistemidir. Örgüt üyeleri, performanslarına ilişkin değerlendirmeyi, diğer üyelerin değerlendirme sonuçları vasıtasıyla öğrenir (Yüce, 2003). Geleneksel performans değerlendirme sistemleri, örgüt üyelerinin ne yaptıklarına odaklanırken 360 derece performans değerlendirme sistemi örgüt üyelerinin nasıl yaptıklarına odaklanır (Örencik, 2007). 360 derece performans değerlendirme sistemi, örgüt üyelerine zayıf ve güçlü yanları hakkında bilgi vererek ihtiyaç duydukları alanlara ilişkin yol göstermektedir. Bu değerlendirme sistemi ile çalışanların ilerlemesi ve gelişmesi planlanmaktadır (Woods, 1997).

Türkiye'de 8. ve 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda kamu örgütlerinde performans değerlendirme sistemine geçilmesi planı ile öğretmenlerin çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak değerlendirmeye tabi tutulması gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda MEB tarafından çeşitli araştırmalar ve pilot uygulamalar yapılmıştır. Eğitim sisteminde çoklu veri kaynağına dayalı performans sistemine yönelik ilk somut adım 2017 yılında 12 il ve 132 okulda pilot bir uygulama ile atılmış; bu doğrultuda MEB tarafından bir öğretmen performans değerlendirme sitesi oluşturulmuştur. Söz konusu site üzerinden öğretmenlerin; okul yöneticileri veya il yöneticileri, zümre öğretmenleri, diğer öğretmenler, öğrenciler, veliler ve öz değerlendirme olmak üzere 6 farklı kaynak tarafından performans

değerlendirmesine tabi tutulması planlanmıştır (Kahya ve Hoşgörür, 2020). Buna karşın bu denetim sisteminin taslak plan olarak kaldığı ve uygulamaya geçirilmediği görülmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Performans Değerlendirmesine Yönelik Uygulamalar

Öğretmen performansının, diğer mesleklere göre daha zor değerlendirilebileceğini söylemek mümkündür. Farklı meslek gruplarında üretim sonuçları değerlendirilerek performans açısından kestirimlerde bulunabilinirken öğretmenlik mesleğinde her yıl değişmekte olan öğrenci profili ile bunun direkt olarak başarılma şansı bulunmamaktadır (Peterson, 1995, akt. Earged, 2001). Öğretmen performansının değerlendirilmesi noktasında Millî Eğitim Bakanlığının süreklilik arz eden bir değerlendirme sisteminin bulunmadığı görülmektedir. Buna karşın performans değerlendirmesine ilişkin birtakım girişimlerde bulunulmuş, bu girişimlerin birçoğu taslak halinde kalmıştır. 2006 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri geliştirilmiştir. Söz konusu yeterlilik formuna göre 'Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim', 'Öğrenciyi Tanıma', 'Öğretme ve Öğrenme Süreci', 'Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme', 'Okul, Aile ve Toplum İlişkileri', 'Program ve İçerik Bilgisi' olmak üzere altı yeterlilik alanı; bu yeterlilik alanlarına ilişkin alt yeterlilikler ve alt yeterliliklere ilişkin performans göstergeleri belirlenmiştir. Öğretmen yeterlilikleri; eğitim hedeflerine ulaşılması, öğretmen niteliklerinin kıyaslanabileceği bir sistem inşa etme, kalite güvencesi oluşturma, hizmet içi eğimi destekleme, öğretmen performans değerlendirmesi yapma, öğretmenlerin kariyer gelişimleri için kullanılabilme amaçlarına hizmet etmektedir (MEB, 2006).

Öğretmen performansının değerlendirilebilmesi amacıyla 17/04/2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmî Gazete'de "Performans Değerlendirme Formu" yayınlanmıştır. Bu forma göre 10 mesleki ölçüt, bu ölçütlerin temalarına göre mesleki göstergelerin bulunduğu görülmektedir. 5'li Likert sistem kullanılan formda alanı rehberlik olan, alanı özel eğitim olan, rehberlik veya özel eğitim alanı öğretmenleri hariç diğer tüm öğretmenler olmak üzere mesleki ölçüt ve göstergeler farklılık gösterebilmektedir (Resmî Gazete,

2015). 2015 yılında Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ve Maarif Müfettiş Başkanlıkları Yönetmeliği'nde yapılan değişiklik ile öğretmen değerlendirme faaliyetleri 2015-2016 tarihlerinde okul müdürlerine bırakılmıştır. Buna karşın söz konusu değerlendirme sisteminin tartışma konusu haline gelmesi nedeniyle uygulamadan vazgeçilmiştir (Dalbudak, 2022).

Öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin bir başka girişimin 2018 yılında yapıldığı görülmektedir. 2018 yılında taslak olarak yayınlanmış olan "Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği"ne göre geniş kapsamlı bir taslak plan geliştirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin kurum müdürleri, zümre öğretmenleri, zümre öğretmenleri harici diğer branş öğretmenleri, öğrenciler, veliler ve kendisi, performans değerlendiricileridirler. Her bir değerlendiriciye göre farklı formlar geliştirilmiştir. Bununla birlikte taslağa göre öğretmenler her dört yılda bir mesleki yeterlilik sınavına tabi tutulmaktadır. Alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi, mevzuat, planlama, öğrenme ortamları, süreç yönetimi, ölçme ve değerlendirme, milli, manevi ve evrensel değerler, öğrencilere karşı yaklaşım, iletişim ve iş birliği, mesleki ve kişisel gelişim başlıkları ile birlikte T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konuları, sınavın içeriğini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınava girdikleri yıl sınav puanı, kurum müdürü değerlendirmesi, zümre öğretmenlerinin değerlendirmesi, diğer alan öğretmenlerinin değerlendirmesi, veli ve öğrenci değerlendirmeleri ile öz değerlendirmeleri belirli oranlarda hesaplanarak nihai performans değerlendirilmesi yapılmaktadır. Söz konusu değerlendirme sonuçları, öğretmenlerin ek hizmet puanı ve başarı belgesi almaları, yurt dışı öğretmenlik görevine atanma, kurum müdürlüğüne atanma, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik gibi mesleki yükselme gibi durumlar için kullanılacaktır (YÖK, 2018). Buna karşın söz konusu değerlendirme sistemi de taslak planda kalmış; uygulamaya geçilmemiştir.

2017-2023 yılları arasında uygulanan Öğretmen Strateji Belgesi de öğretmenlerin performans değerlendirme ve gelişimlerine ilişkin hedefleri kapsamaktadır. Öğretmen performansının önemine vurgu yapılarak, öğretmenlerin adaylık süreçlerinden itibaren mesleki ve kişisel gelişim uygulamalarının niteliğini artırmak planlanmıştır. Buna göre öğretmen yeterliliklerinin ihtiyaçlara göre güncellenmesi, öğretmen değerlendirmesinin

periyodik olarak her dört senede bir yapılarak öğretmenlerin sınava tabi tutulması, öğretmen değerlendirmesi ve gelişimi konusunda rol oynayacak kişilere eğitim verilmesi, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin (OTMG) hayata geçirilmesi planlanmıştır (MEB, 2017).

2.2.4. Öğretmen Performansına İlişkin Ulusal ve Uluslararası Alanyazında Yapılmış Çalışmalar

Alanyazında öğretmenlerin performanslarına ilişkin pek çok çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bu başlıkta, öğretmen performansına ilişkin çalışmalar ve çalışmalardan elde edilen sonuçlar ele alınmıştır.

Öğretmen performansının pek çok çalışmada örgütsel bağlılık ile ilişkilendirildiğini görmek mümkündür. Örgütsel bağlılığın iş performansı üzerindeki etkisini, iş tatmini üzerinden incelediği çalışmasında Loan (2020), kurumsal bağlılığın iş performansı üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğunu, örgütsel bağlılık kontrol edildiğinde iş tatminin iş performansı üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan başka bir çalışmada örgütsel bağlılığın normatif bağlılık ve duygusal bağlılık alt boyutları ile işgören performansı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin var olduğu ve işgören performansını anlamlı bir şekilde etkilediği saptanmıştır (Uludağ, 2018). Örgütsel bağlılığın iş performansına etkisinin incelendiği benzer bir çalışmada ise örgütsel bağlılık ve alt boyutları olan duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutları ile iş performansı arasında zayıf pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucuna göre örgütsel bağlılık ve alt boyutları olan duygusal bağlılık ve devam bağlılığının iş performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Boz, Duran ve Uğurlu, 2021).

Eliyana ve Ma'arif (2019), çalışan performansına yönelik dönüşümcü liderlikte iş tatmini ve örgütsel bağlılığın etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarının sonucuna göre dönüşümcü liderlik; örgütsel bağlılığa müdahale edildiğinde iş performansına doğrudan etki sağlayamamaktadır. Ridwan vd. (2020) örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve

örgütsel vatandaşlığın çalışan performansı üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre algılanan örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının çalışan performansı üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Suharto vd. (2019), yapmış oldukları çalışmalarında çok kültürlü yeterliliklerin, örgütsel adaletin ve örgütsel bağlılığın iş performansı üzerindeki doğrudan etkisini incelemişlerdir. Buna göre çok kültürlü yeterliliğin ve örgütsel adaletin iş performansı üzerinde doğrudan etkisi bulunmadığı; örgütsel bağlılığın ise iş performansını doğrudan etkilediği görülmüştür.

Özan ve Karagözoğlu (2020), 2017 yılında 12 ilde ve 132 okulda pilot uygulaması yapılmış olan 'T.C. MEB Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği Taslağı'nı katılımcı görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar taslak değerlendirme sisteminin uygulanması halinde adaletsizlik olabileceğini; sistemin baskı aracı olarak kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre taslağın medyada gösterim şekli birtakım yanlış algılara sebebiyet vermiş, katılımcılardan bazıları taslağın sunum tarzı nedeniyle mesleki itibar kaybına uğradıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen performans değerlendirmesinin ele alındığı bir başka çalışmada ise öğretmen performanslarını değerlendirme ölçütlerinin etkililiğine yönelik öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. MEB Teftiş Kurulu tarafından hazırlanmış olan 'Öğretmen Performans Değerlendirme Form'larından uyarlanarak hazırlanmış olan anketler, Niğde'deki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenler tarafından performans değerlendirilmesi gerekli görülmüş, çoklu değerlendirme süreci içerisinde öz değerlendirmenin ve zümre öğretmenleri hariç kurum içi değerlendirmenin daha etkili olduğu görüşü ortaya çıkmıştır (Biçer ve Tahtalıoğlu, 2023).

Performansla ilişkilendirilen kavramlardan bir tanesi de iş doyumudur. Özdemir ve Yirmibeş (2016), okullarda liderlik ekibi uyumu ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide iş doyumunun aracılık etkisini incelemişlerdir. 261 öğretmenin katıldığı çalışmanın sonuçlarına göre iş doyumu ile performans arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Liderlik ekibi uyumu ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide iş doyumu kısmi aracılık etkisi göstermektedir. İş doyumu ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi

"Duygusal Olaylar Kuramı" çerçevesinde inceleyen Büyükgöze ve Özdemir (2017), temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerinden yararlanmıştır. Buna göre iş performansı ve iş doyumu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmış, iş doyumunun iş performansını anlamlı bir şekilde etkilediği saptanmıştır.

Performans kavramı ile ilişkilendirilen bir başka kavramın ise liderlik olduğu görülmektedir. Buna göre Muliati vd. (2022), ilkokul öğretmenlerinin performansı üzerinde dönüşümcü liderlik, yeterlilik ve öz yeterlilik arasındaki etkiyi analiz etmeyi amaçlamıştır. Dönüşümcü liderliğin, yeterliliğin ve öz yeterliliğin öğretmen performansı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu; dönüşümcü liderlik, yeterlilik ve öz yeterliliğin aynı anda öğretmen performansı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Akçekoce ve Bilgin (2016), ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisini ele almışlardır. 306 öğretmenin katıldığı çalışmada liderlik stilleri kapsamında etik, dönüşümcü, kültürel, öğretimsel ve vizyoner liderlik stilleri incelenmiştir. Çalışmada değerlendirilen etik liderlik, dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik, öğretimsel liderlik ve vizyoner liderlik stillerinin, öğretmen performansları üzerinde "katılıyorum" düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cerit (2012), 253 sınıf öğretmeninin katılmış olduğu çalışmasında öğretmen performansı ile lider üye etkileşimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucuna göre lider üye etkileşimi, öğretmenlerin performanslarının önemli bir yordayıcısıdır. Ankara ilindeki resmi ilkokullarda çalışmakta olan öğretmenlerin öğretmen performansı, karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat arasındaki çok yönlü ilişkiyi incelediği çalışmasında Sincer (2021), okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergiledikçe öğretmenlerin performanslarında ve olumlu duygularında da artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iş performansı algılarının yüksek olduğu; karizmatik liderliğin ve örgütsel sadakatin öğretmen performansını yordadığı görülmüştür. Aracı değişken olan örgütsel sadakatin etkisiyle karizmatik liderliğin öğretmen performansını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Murkatik vd. (2020), mesleki ve pedagojik yeterliliğin öğretmen performansı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre

mesleki yeterliliğin ve pedagojik yeterliliğin öğretmen performansı üzerinde hem kısmen hem de eş zamanlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Hatipoğlu ve Kavas (2016), veli yaklaşımlarının öğretmen performansı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmalarında bilgilendirici ve olumlu veli yaklaşımları ile öğretmen performansı arasında olumlu yönde bir ilişkinin bulunduğunu saptamışlardır. Tenkit edici ve olumsuz veli yaklaşımları ile öğretmen performansı arasında ise ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna göre velilerin olumlu yaklaşımlarının öğretmen performansını olumlu açıdan etkileyerek artırdığı değerlendirilmiştir. Altunova (2019), yapmış olduğu çalışmasında sınıf öğretmenlerinin iş performanslarını etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin iş performansı üzerinde en çok yönetimsel ve kurumsal faktörlerin olumlu etkisinin olduğu, öğretmenlerin performans düşüklüğü yaşamasına ise sistemsel faktörlerin neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte genel mesleki yeterliliklerin, öğrenci seviyesinin, ders içeriğine hâkim olmanın öğretmen performansını etkilediği katılımcılarca ifade edilmiştir.

Alkan (2022), öğretmen performansı ile okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ve okul mutluluğu arsındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya İstanbul ilinin Avrupa yakasında bulunan Bahçelievler, Sultangazi, Gaziosmanpaşa ve Bayrampaşa'daki devlet okullarında görev yapmakta olan 410 öğretmen katılım sağlamıştır. Katılımcılardan elde edilen sonuçlara göre okul kademesi büyüdükçe öğretmen performansı ve okul mutluluğunun anlamlı olarak azalmakta olduğu saptanmıştır. Katılımcıların performansları ile okul mutluluk algıları, okul müdürlerinin ödün verme, tümleştirme ve uzlaşma çatışma yönetimi stilleri arasında olumlu yönde orta düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2023), öğretmenlerin performans değerlendirmesine yönelik bir model önerisi sunduğu çalışmasında öğretmen performans değerlendirmesinin summatif ve formatif olması gerektiğini öne sürmüştür. Bununla birlikte değerlendirme sürecinden sorumlu olması gereken ilk kişinin okul yöneticisi olması gerektiği; ardından sorumlu olması gereken diğer üyelerin ise değerlendirilen öğretmenin kendisi ve zümre başkanı olduğunu belirtmiştir. Süreç boyunca değerlendirmeye ilişkin ele alınacak boyutların; öğretim hizmeti, ölçme ve değerlendirme, öğrenciler ile ilişkiler, veli ile ilişkiler ve

mesleki sorumluluk olarak belirlendiği görülmektedir. Değerlendirilen öğretmenin öz değerlendirmesi, okul yöneticisi ve diğer meslektaşların gerçekleştirdiği sınıf içi ve sınıf dışı gözlemler, veli ve öğrenci memnuniyet sonuçları ve performans kanıtlarına ilişkin belge ve materyalleri içeren portfolyo dosyalarının performans kriterleri dışında kullanılabilecek kaynaklar olduğu saptanmıştır. Araştırmada tasarlanan iki farklı değerlendirme modelinden birincisinin bakanlık politikaları ve yasal altyapılarla uygulanabilecek summatif bir değerlendirme; ikincisinin ise okul kapsamında yapılabilecek yasal bir düzenleme gerektirmeyen formatif amaçlarla tasarlanmış bir değerlendirme modeli olduğu görülmektedir.

Battal (2022), öğretmen performansı ve entelektüel sermaye birikimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 322 öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin performans algıları yüksektir. Öğretmen performansı ile entelektüel sermaye birikimi arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır.

Öğretmen performansının öğrencilerin akademik başarılarını ve okulların etkililik ve imajlarını etkileyebileceği görüşünden hareketle Dalbudak ve Özgenel (2022), okul imajı, okul etkililiği, öğrenci akademik başarısı ve performans arasındaki ilişkiler örüntüsünü analiz etmişlerdir. Yapılan değerlendirmede LGS puan ortalamasının yüksek olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin performans algıları, LGS puan ortalamasının altında olan okullarda çalışan öğretmenlerin performans algılarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul imajı ile öğretmen performansı arasında olumlu yönde orta düzeyli anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen performansı, okul imajı ve okul etkililiğinin birlikte akademik başarıyı anlamlı yordayıp yordamadığı değerlendirilmiş; elde edilen sonuca göre sadece okul imajının akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci başarısı ve öğretmen performansının ilişkilendirildiği başka bir çalışmada öğrencilerin çıktıları ile öğretmenlerin performans teşvikleri konusu değerlendirilmiştir. Buna göre liyakate dayalı bir ödeme sisteminin doğrudan öğrenciyi elde tutmayı hedeflediği belirtilmiştir. Yapılan vaka çalışmasına göre sistemi uygulayan yöneticilerin; istenen sonuçların ortaya çıkacağını

tahmin etmesine rağmen istenen sonuçlara ulaşılamadığını, liyakate dayalı ödeme sisteminin doğrudan sonucu olarak istenmeyen sonuçların da ortaya çıkmış olabileceğini ifade ettikleri belirtilmiştir. Buna göre öğrencilerin not ortalamalarının ve günlük devam oranlarının hiç değişmediği ve ders geçme oranlarının düştüğü, bununla birlikte ders içeriklerinin seyreltildiği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, performansa dayalı bir teşvik sisteminin, değerlendirilen kişileri teşvik edici sonuçlar üretmeye motive edebileceğini; ancak okul gibi karmaşık örgütlerde performansa dayalı teşvik sisteminin istenmeyen birtakım olumsuz sonuçlar da üretebileceğini göstermiştir (Eberts vd., 2002).

2.3. Örgütsel Bağlılık

Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için insan kaynaklarına ihtiyaçları olduğunu söylemek mümkündür. Buna karşın örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmeleri noktasında salt insan kaynağı yeterli olmamakla birlikte örgütlerini benimseyen, kendilerini örgütlerine ait hisseden bireylere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Dolayısıyla bir örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlayan; iş doyumu, verimlilik, işe sarılma gibi değişkenlere olumlu yönde etki eden örgütsel bağlılık kavramı, 20. ve 21. yüzyılda yönetime ilişkin çalışmaların odak noktası haline gelmiştir (Ateş, 2019). Bağlılık kavramı, en yüksek derecedeki bir duygu olup; sadık olma durumunu, sadakati anlatmaktadır (Balay, 2014). Bunun yanı sıra bağlılığın örgüt boyutunu temsil eden örgütsel bağlılık kavramının, çeşitli disiplinlerde ele alınan bir kavram olması nedeniyle alanyazında pek çok tanımın varlığından söz etmek mümkündür. Allen ve Meyer (1996)'a göre örgütsel bağlılık, işgören ve işgörenin çalıştığı örgüt arasında var olan, işgörenin çalıştığı örgütü terk etme olasılığını düşüren psikolojik bir bağdır. İnce ve Gül (2005) ise örgütsel bağlılığı bireylerin üyesi oldukları örgüte karşı hissettikleri ve örgütleri ile özdeşleşmeleri olarak tanımlamışlardır. Öte yandan örgütsel bağlılığı Fukami ve Larson (1984) örgütsel rol ve sosyal örgüte bağlılık, Sheldon (1971) kişinin kimliğini örgüte bağlayan eğilim ve tutumlar, Becker vd. (1996) ise çalışanın işyerine psikolojik olarak bağlanması olarak tanımlamışlardır (akt. Balay, 2014).

Eğitim kurumlarında insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunan en önemli unsurun yine insan gücü olduğu söylenebilir. Örgütlerdeki işgörenlerin yetenekli ve bilgili oluşları, örgüt başarısı için yeterli değildir. Söz gelimi bilgili ve becerikli fakat örgüte karşı düşük bağlılığa sahip bir işgören, sorumluluklarını yerine getirme noktasında istekli olmayabilir. Çalıştıkları eğitim örgütlerine bağlılık duyan öğretmenler, çalışma alanlarına ve öğrencilerine daha güçlü bir şekilde yönelim göstermekle birlikte öğrencilerinin akademik başarısı ve etkili eğitim öğretime odaklanmaktadırlar (Balay, 2014). Eğitim öğretim bağlamında öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, çalışıyor oldukları eğitim kurumunun bir parçası olmaları öğrencilerinin gelişim süreçlerinde gönüllü olarak yer almalarıdır (Wullur ve Werang, 2020). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, meslektaşları ile olan etkileşimlerine, mesleki algılarına, işlerinin niteliğine, öğrencileri ile olan iletişimlerine bağlıdır. Öğretmenlerin okullarına karşı gösterdikleri düşük örgütsel bağlılık düşük performans göstermelerine ve okuldan ayrılmaya neden olabilmekle birlikte okulun verimliliğini de etkileyen bir sorun olarak görülmektedir. Öğretmenlerde var olan düşük örgütsel bağlılık; okulun eğitim-öğretim hedeflerinden sapmalara neden olabilmektedir (Celep, 1998). Öte yandan örgütsel bağlılığı yüksek öğretmenler okul faaliyetlerine daha etkili bir şekilde katılmakta; kurumsal hedeflere ulaşmak için çaba göstermeleri nedeniyle daha yüksek performans sergilemektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları okullarının etkililiği açısından önemli bir unsurdur (Khan, 2019).

2.3.1.Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

Örgütsel bağlılık, alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Söz konusu yaklaşımlar tutumsal bağlılık, davranışsal bağlılık ve çoklu bağlılık yaklaşımları olarak üç başlıkta değerlendirilmiştir. Örgütsel bağlılığın davranışsal ve tutumsal olarak iki farklı çerçevede değerlendirilmesinin temel sebebi sosyal psikologların ve örgütsel davranışçıların bağlılık kavramını farklı perspektiften değerlendirmiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Buna göre sosyal psikologlar daha çok davranışsal bağlılığa; örgütsel davranışçılar ise tutumsal bağlılığa odaklanmışlardır (Mowday vd., 2013).

Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları

Tutumsal bağlılık, işgörenlerin örgütleriyle ilişkilerini esas almaktadır (Demirçelik, 2017). Tutum, anlamsal olarak bireyi bir davranışa iten yönelimdir. Duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç boyutu olan tutumda bireyin olay, insan, nesne veya faaliyetlere karşı oluşturduğu duygusal tepkileri duygusal boyutu, söz konusu unsurlar hakkındaki inançları bilişsel tutumu oluşturmaktadır. Bununla birlikte tutuma paralel olarak eyleme geçme, tepki verme ise davranışsal boyutu oluşturmaktadır. Buna göre tutumsal bağlılık da örgüt ve örgüt üyesi arasındaki mevcut bağın bir muhakemeye alınması neticesinde oluşan bakış açısı veya duygusal eğilimdir. Sonuç olarak örgüt üyesinin üyesi olduğu örgüte karşı davranışları da onun birtakım davranışlar sergilemesine sebebiyet verecektir. Bu davranışlar örgütten ayrılma, devamsızlık veya devam, örgütün yararına çaba gösterme gibi davranışlardır (Gül, 2002).

Tutumsal bağlılık yaklaşımında işgören, üyesi olduğu örgütteki varlığını devam ettirerek örgütün hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Balay, 2014). Dolayısıyla bu yaklaşıma göre işgören, üyesi olduğu örgütün ilkelerini benimsemiş olduğu için örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi noktasında istekli olması sonucu üyesi olduğu örgüte karşı duygusal bir bağ kurmaktadır (Mowday vd., 2013). Bu doğrultuda bu yaklaşımda göze çarpan yaklaşımların Kanter, O'Reilly ve Chatman, Etzioni, Penley ve Gould ile birlikte Allen ve Meyer tarafından ele alınan yaklaşımlar olduğu görülmektedir.

Kanter'ın örgütsel bağlılık yaklaşımında *devama yönelik bağlılık, kenetlenme bağlılığı* ve *kontrol bağlılığı* ön plana çıkmaktadır. Devama yönelik bağlılıkta örgüt üyesi, örgütün varlığını sürdürmesi amacıyla birtakım çabalar ortaya koymaktadır. Ortaya koyduğu bu çabalar, örgüt üyesinin, örgütten ayrılmasını güçleştirmektedir. Birey örgütten ayrılmayı güçleştirecek fedakarlıklarda ve yatırımlarda bulunması nedeniyle örgütten ayrılmasının, örgütte kalması durumuna kıyasla kayıp elde edeceğini düşünmektedir. Örgütün normlarına ve kurallarına olan bağlılık ise kontrol bağlılığı olarak ele alınmıştır. Örgütün kuralları ve normları, doğru kabul edildiği için örgüt üyeleri tarafından içselleştirilir, onları bir rehber olarak algılar (Kanter, 1968). Kenetlenme bağlılığında örgüt

üyelerinin örgütteki ilişkilere bağlılığı söz konusudur. Bu doğrultuda örgütler, üyelerinin örgüte olan bağlılıklarını artırmak için oryantasyon, yeni üyelerin takdimi, rozet veya üniforma gibi sembollerin kullanılması ve kutlamalar gibi yöntemler kullanmaktadırlar (Görgülü, 2022).

O'Reilly ve Chatman'a göre örgütsel bağlılık, örgüt üyesinin örgütüne karşı duyduğu psikolojik bağlılık olarak değerlendirilmektedir (Yavuz, 2008). Bu bağlılık yaklaşımına göre örgütsel bağlılığın *uyum, özdeşleşme* ve *içselleştirme* olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Uyum boyutundaki ana amaç bir takım dış ödüller edinmektir. Buna göre örgüt üyelerinin örgütsel bağlılık göstermesindeki unsur belirli ödüllere kavuşma veya cezaları önlemek, gidermektir. Özdeşleşme boyutunda örgüt üyesi tutum ve davranışlarını, kendilerini ifade etmek amacıyla diğer gruplarla diğer örgüt üyeleri ile yakın ilişkiler kurarak gerçekleştirdiğinde özdeşleşme meydana gelmektedir. Böylelikle örgüt üyesi, örgütün amaç, değer ve özelliklerini kabul ederek bu unsurlarla özdeşleşirse bağlılık oluşmaktadır. Öte yandan içselleştirme boyutu ise örgüt üyesinin davranış ve tutumlarını, örgütün ve diğer örgüt üyelerinin değer sistemiyle uyumlu hale getirmesiyle gerçekleşmektedir (Newton ve Shore, 1992; O'Reilly, 1995; O'Reilly ve Chatman, 1986, akt. Balay, 2014).

Örgütsel bağlılık sınıflandırmalarına ilişkin ilk çalışmaları yapanlardan biri olan Etzioni, örgütsel bağlılığı bireyin örgüte yakınlaşması bağlamında *ahlaki açıdan yakınlaşma, çıkara dayalı yakınlaşma* ve *yabancılaştırıcı yakınlaşma* olmak üzere üçe ayırmıştır. Ahlaki yakınlaşmada örgüt üyesi, örgütün norm, amaç ve değerlerini içselleştirmekte ve örgüte pozitif ve yoğun bir yöneliş göstermektedir. Birey, bu bağlılık boyutunda işini değerli görmekte ve görevini ona değer verdiği için yerine getirmektedir (Gül, 2002). Çıkara dayalı yakınlaşma boyutunda örgüt üyesinin daha az örgütsel ilişkileri bulunmakla birlikte bağlılık boyutunun ortaya çıkmasında işgören ve örgüt arasındaki alış-veriş etkili olmaktadır. Bireyin üyesi olduğu örgüte karşı geliştireceği bağlılık araçsal bir motivasyona bağlıdır. Örgüt üyesi, örgütün kendine sunduğu fırsatların ihtiyaçlarını tatmin etmesi durumunda örgüte bağlılık geliştirir. Yabancılaştırıcı yakınlaşma boyutunda ise örgüt üyesi örgütü cezalandırıcı veya zararlı görmektedir. Bu boyut, örgütteki olumsuz

yönelişi betimlemektedir. Örgüt üyesi psikolojik olarak örgüte bağlı olmamasına rağmen örgütte kalmaya zorlanmaktadır (Gül, 2002).

Etzioni'nin örgütsel katılım modeline dayanan Penley ve Gould'un örgütsel bağlılık yaklaşımı, Etzioni'nin örgütsel bağlılığı açıklama noktasında oldukça uygun olduğunu; buna karşın birtakım noksanlıklar taşıması sebebiyle ilgi görmediğini vurgulamıştır. Penley ve Gould'un yaklaşımına göre bir örgütte birden fazla bağlılık türü bir arada bulunabilmektedir. Etzioni'nin modelini rehber alarak örgütsel bağlılığı *ahlaki bağlılık, çıkarcı bağlılık* ve *yabancılaştırıcı bağlılık* olmak üzere üç boyutta sınıflandırmışlardır (Gül, 2002). Ahlaki bağlılık boyutunda örgüt üyesi, örgütün amaçlarını kabul ederek örgütle özdeşleşmekte; örgütün başarı ve başarısızlıklarından kendisini sorumlu tutmaktadır. Çıkarcı bağlılık boyutu, örgütsel bağlılığın araçsal boyutu olup örgüt üyesi belirli amaçlara ulaşmak için örgütü bir araç olarak görmektedir. Örgüt üyesi, fedakarlıkları karşılığında ödül ve teşvikler beklemektedir. Öte yandan yabancılaştırıcı bağlılık boyutunda bireyin örgütte kalma sebebi, örgütten ayrılması durumunda maddi kayba uğrama riski, farklı iş seçeneklerinin bulunmaması veya kısıtlı olması gibi nedenlerdendir. Bu boyutta örgüt üyesi, örgüt içerisindeki ödül veya cezaların performansa dayalı değil; rastgele verildiğini düşünmektedir (Penley ve Gould, 1988, akt. İnce ve Gül, 2005).

Allen ve Meyer, üç boyutlu örgütsel yaklaşımlarında örgütsel bağlılığı *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* olmak üzere üç boyutta ele almışlardır. Duygusal bağlılık boyutunda birey örgütün amaç ve değerlerini kabul etmekte, örgütle bütünleşmektedir. Örgütte kalmalarının nedeni buna ihtiyaçlarının olmasından ziyade salt örgütte kalmak istemesinden kaynaklanmaktadır (Balay, 2014). Devam bağlılığı, Allen ve Meyer tarafından Becker'in (1960) yan bahis kuramı esas alınarak geliştirilmiştir. Aynı zamanda rasyonel bağlılık olarak da ifade edilmektedir (Gül, 2002). Bu boyut örgüt üyesinin örgütten ayrılması durumunda göze alması gereken maliyeti yansıtmaktadır. Örgüt üyesinin bu durumdaki algısı, örgütte kalıp kalmamasında belirleyici rol üstlenmektedir (Yavuz, 2008). Bireylerin yaptıkları işi sevip sevmemelerinin ötesinde başka bir iş seçeneklerinin olmaması, örgütte kalmanın ihtiyaçlar nedeniyle olması durumunda sahip oldukları bağlılık boyutudur (Demirçelik, 2017). Normatif bağlılık ise

örgüt üyesinin yöneticilere yönelik oluşturduğu sadakat ve elde edilen kazanımlar sonucu meydana gelen borçluluk hissi neticesinde örgüte faydalı olma amacının oluşturduğu bağlılık türüdür (Herscovitch ve Meyer, 2002). Özet olarak güçlü bir duygusal bağlılığa sahip örgüt üyeleri, üyesi oldukları örgütlerde kendi istedikleri için kalmakta; güçlü bir devam bağlılığına sahip olanlar ihtiyaçları olması sebebiyle örgütte kalmakta, güçlü bir normatif bağlılığa sahip bireyler ise öyle davranmak zorunda hissetmeleri nedeniyle örgütte kalmaktadırlar (Allen ve Meyer, 1990).

Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları

Tutumsal bağlılık yaklaşımına karşılık sosyal psikologlar tarafından geliştirilen davranışsal bağlılık, bireylerin geçmiş yaşantıları sonucunda örgütte kalmaya istekli olmaları durumudur (Kaplan, 2020). Davranışsal yaklaşımda örgüt üyeleri, örgütlerinde varlıklarını devam ettirebilmek için kendi düşüncelerinden ziyade, örgütün amaç ve hedefleri çerçevesinde örgüttekilerin kendisinden beklenilenleri yapmaktadır (Zengin, 2020). Bu yaklaşıma göre örgüt üyeleri, farklı gerekçelerle örgütleri içerisinde sorumluluk alma veya fedakarlıkta bulunma gibi davranışlar sergilemektedirler. Daha sonraki davranışları ise önceki davranışlara bağlılık göstererek sergilemektedirler (Ateş, 2019). Buradaki bağlılık davranışları, örgütten ayrılmama, devamsızlık yapmama gibi davranışları içermektedir (Gül, 2002). Bu doğrultuda *Becker'in Yan Bahis yaklaşımı* ve *Salancik'in örgütsel bağlılık yaklaşımı* ele alınmıştır.

Örgütsel bağlılığı davranışlar ile ilişkilendiren *Becker, Yan Bahis Kuramı*'nda örgüt üyelerinin, örgüt içerisinde sergilediği davranışlarının tutarlı olmasını örgütsel bağlılık ile ilişkilendirmiştir. Söz konusu tutarlı davranışlar, genel olarak kabul görmüş ve uzun süredir uygulanmakta olan davranışlar dizisidir (Yavuz, 2008). Sergilenen davranışların tutarlı olabilmesi için söz konusu davranışlar hakkında örgüt üyesinin bilgi edinmiş olması; sonraki davranışlarını ise edindiği sonuçlar doğrultusunda sergilemesi gerekmektedir. Üyenin söz konusu davranışları sergilemesindeki temel sebep, bu davranışların amacına ulaşma noktasında en iyi yöntem olduğunu düşünmesidir. Örgüt üyelerinin tutarlı davranışlar sergilemesindeki belirleyici unsurlardan bir tanesi de örgüt arasındaki alışveriş

dengesidir. Birey, örgüt ile arasında olan alışverişten edindiği yarara göre tutarlılık ve süreklilik göstermektedir (Shore vd., 2000). Örgüt üyesi, bu davranışları amaçlarına ulaşma notasında bir araç olarak görmekte olduğu için tekrarlamaktadır. Bu davranışları sergilemekten vazgeçmesi durumunda kaybetme ihtimalinin olduğu imkanları düşünerek bu davranışları sergilemeye devam etmektedir. Bu tutarlı davranışların sergilenmesi ise yan bahisle açıklanmaktadır (Gül, 2002). Becker, örgüt üyelerinin örgüte karşı bağlılık göstermesinin nedenlerini, diğer bir deyişle yan bahsin kaynaklarını toplumsal beklentiler, bürokratik düzenlemeler, sosyal etkileşimler ve sosyal roller olmak üzere dört başlık olarak değerlendirmiştir (İnce ve Gül, 2005).

Salancik'in örgütsel bağlılık yaklaşımına göre örgüt üyelerinin örgütsel bağlılık geliştirmelerinin nedeni örgüte ilgi ve bağlılığını güçlendiren inançlara bağlanmasıdır. Bu noktada örgütsel bağlılık, örgüt üyesinin davranışlarına olan bağlılığıdır (Demirçelik, 2017). Bu yaklaşım, tutum ve davranışlar arasındaki uyum temellidir. Örgüt üyesinin tutumu ile davranışları arasında uyumsuzluk olması durumunda örgüt üyesinin strese girmesine, örgüte karşı negatif bir tutum sergilemesine neden olmaktadır. Buna karşın davranış ve tutumun uyum sağlaması durumunda örgüt üyesinin örgüte olan bağlılığı artacaktır (Zengin, 2020)

Becker ve Salancik'e ait her iki yaklaşımda da örgütsel bağlılık, davranışları devam ettirme eğilimi olarak değerlendirilmiştir. Buna karşın Becker'e göre bireyde davranışa bağlılığın oluşması için, bireyin davranıştan vazgeçtiğinde kaybedeceklerinin farkında olması gerekmektedir. Öte yandan Salancik'e göre bireyde davranışa bağlılığın oluşması için davranışı devam ettirme isteğinin olması gerekmektedir (Gül, 2002).

Çoklu Bağlılık Yaklaşımları

Bağlılık kuramcıları örgütleri bir bütün olarak ele almaktadır. Buna karşın örgüt kuramcılarına göre örgüt, farklı ögelerin birleşiminden meydana gelen koalisyonlardan oluşmaktadır. Reichers (1985)'e göre bu ögeler, diğer örgütsel grupların değer ve amaçlarıyla çelişen, kendine özgü değer ve amaçları olan ögelerdir. Dolayısıyla kişilerin

bağlılık gösterdikleri unsurların belirlenebilmesi için belirli grupların tanımlanmış olması, sonrasında örgüt üyelerinin çoklu bağlılıklarının odakları olarak kullanılmalıdır (Balay, 2014).

Çoklu örgütsel bağlılık yaklaşımına göre örgüt üyeleri iş yerindeki arkadaşlarına, mesleklerine, müşterilere farklı seviyelerde bağlılık geliştirebilir. Bu nedenle bağlılığa ilişkin kaynakların saptanabilmesi amacıyla öncelikle örgütle ilgisi olan kaynakların belirlenmesi gerekmektedir. Söz konusu kaynaklar farklı gruplar, örgüt üyeleri, sendikalar olabilmektedir. Dolayısıyla bireylerin örgütlerine duydukları bağlılık, diğer bireylerin örgütlerine duydukları bağlılıktan farklılık gösterebilmektedir. Diğer bir deyişle örgüte yönelik tutum, birey-örgüt uyumu, özdeşleşme, iş doyumu, önceki yaşantılar, toplumun beklentileri, sendika veya kamuoyu gibi değişkenler, örgüt üyelerinin örgütsel bağlılıklarını etkileyebilmektedir (Kaplan, 2020).

2.3.2.Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Bireylerin örgütsel bağlılığını etkilemekte olan çeşitli faktörlerin varlığından söz edilebilir. Söz konusu faktörler örgütsel olabildiği gibi kişisel faktörler de olabilmektedir. Bu noktada örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel ve örgütsel faktörler ele alınmıştır.

Kişisel Faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel faktörler kişilik özellikleri, yaş, medeni hâl, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi unsurlar olabilmektedir (Ateş, 2019) Örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel faktörler bağlamında pozitif kişilik özellikleri, örgüt üyelerinin örgütsel bağlılıklarını artırmaktadır. Toplumun cinsiyetlere atfettiği beklentiler ve sorumluluklar da kadın veya erkek örgüt üyelerinin örgütsel bağlılıklarını etkileyebilmektedir. Yapılan bir çalışmada erkek çalışanların maaşlarının daha yüksek olması, daha iyi pozisyonlarda çalışıyor olmaları kadın çalışanlara göre örgütsel bağlılıklarını artırmaktadır (Yalçın ve İplik, 2005). Bununla birlikte kadınların aile ve iş ortamlarında farklı rol ve

sorumluluklarının bulunması, örgütsel bağlılıklarını azaltıcı unsurlar olarak görülmektedir (Çakır, 2001). Kimi çalışmalarda kadın çalışanların örgütsel bağlılıkları erkek çalışanlara göre daha yüksekken kimi çalışmalarda erkek çalışanların örgütsel bağlılıkları kadın çalışanlara göre daha yüksektir (Atalay, 2022).

Örgütsel bağlılığa etki eden bir diğer faktör ise yaş faktörüdür. Genç örgüt üyelerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile orta yaşlı veya yaşlı örgüt üyelerinin örgütsel bağlılık düzeyleri değişkenlik gösterebilmektedir. Buna göre genç örgüt üyeleri çalışabilecekleri alternatiflerinin fazla olması daha yüksek ücret gibi nedenlerle kurumlarından daha kolay ayrılabilmektedirler. Buna karşın yaş almış örgüt üyeleri ise kariyer hedeflerini üyesi oldukları örgüte yönelik geliştirdikleri için örgütsel bağlılıkları genç örgüt üyelerine göre daha yüksek olabilmektedir (Özdemir, 2015).

Örgüt üyelerinin eğitim düzeyi arttıkça örgütsel bağlılığın azaldığı düşünülmektedir. Yalçın ve İplik (2005) bu durumun altında yatan sebebin, eğitim düzeyi yüksek olan örgüt üyelerinin beklentilerinin diğer örgüt üyelerine göre daha farklı ve daha az cevap verilebilir olması, farklı iş alternatiflerine sahip olduklarını düşünüyor olmaları olarak ifade etmişlerdir. Öte yandan Bakan (2011) örgütsel bağlılığı etkilediği düşünülen bir diğer faktörün medeni durum olabileceğinden hareketle çalışmasında, evli olan örgüt üyelerinin kendilerini ailelerine karşı daha fazla sorumlu hissetmeleri neticesinde işsiz kalmak istememelerini, ayrılma maliyetinin daha yüksek olacağı fikri nedeniyle örgütlerinde kalmayı tercih etmekte olduklarını belirtmiştir.

Örgütsel Faktörler

Yönetim tarzı, işin niteliği, ücret politikası, örgüt kültürü, örgütsel adalet, ödüller, takım çalışması, rol belirsizliği veya rol çatışması gibi örgüte ilişkin faktörler, örgütsel bağlılığı etkileyebilmektedir (Çillik, 2019). İşin zorluk seviyesi, motive ediciliği, örgüt üyelerine verilen yetki ve sorumluluk, örgütsel bağlılığın artmasında etkili olmaktadır (İnce ve Gül, 2005). Örgüt üyelerinin performanslarının karşılığında elde ettikleri ücretlerin yüksek olması, örgütün çekiciliğini artırmakta, bu durum da örgütsel bağlılığı olumlu

yönde etkilemektedir (Ateş, 2019). Bununla birlikte güçlü bir örgüt kültürüne sahip örgütlerde işgörenlerin örgüte ait değer, hedef, inançlar ile bütünleşmeleri, onların örgütsel bağlılıklarını güçlü kılmaktadır (Bakan, 2011). Ödüller, örgütsel bağlılığın artırılması için örgütlerde kullanılan bir yöntem olup, örgüt üyelerinin işe devamının sağlanması için bir motivasyon aracıdır (Atalay, 2022). Teşvik edici, eşit dağıtılan ödüller, esnek uygulamalar, örgütsel sorumluluk ve bağlılığı etkilemektedir (Ateş, 2019).

Örgütsel bağlılık üzerinde rol çatışmasının ve rol belirsizliğinin olumsuz etkileri olabilmektedir. Bu noktada belirsizliğin var olması örgütün dışında var olan alternatifleri daha çekici kılmakta ve örgüt üyelerinin örgütsel bağlılıklarını düşürmektedir (Balay, 2014). Öte yandan takım çalışması sayesinde örgüt üyeleri, iş arkadaşları ile olan ilişkilerini devam ettirmekte, iş arkadaşlarına, işlerine ve örgüte karşı olumlu bağlılık geliştirmektedir (Çillik, 2019). Bunlara ek olarak örgütün merkezi olup olmaması, yazılı kuralların bulunması gibi örgütün yapısal özellikleri de işgörenlerde örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Ateş, 2019).

2.3.3. Örgütsel Bağlılığa İlişkin Ulusal ve Uluslararası Alanyazında Yapılmış Çalışmalar

Gerek ulusal alanyazında gerekse uluslararası alanyazında örgütsel bağlılığa ilişkin pek çok çalışmanın varlığından söz etmek mümkündür. Söz konusu çalışmalar salt örgütsel bağlılığa ilişkin olabilmekle birlikte, örgütsel bağlılık ile ilişkilendirilen kavramların ele alındığı çalışmalar da olabilmektedir. Bu noktada, bu başlık altında örgütsel bağlılık kavramı ve kavram ile ilişkilendirilen diğer konuları ele alan çalışmaların bazıları değerlendirilmiştir.

Çalışmaların bir kısmında örgütsel bağlılık kavramının kişilik özellikleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Utami vd. (2021), çalışmalarında öğretmenlerin kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkisinin olabileceği düşüncesinden yola çıkarak bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre kişilik özelliklerinin, örgütsel bağlılık üzerinde olumlu direkt etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla

birlikte örgütsel bağlılığa etki eden ana faktörlerin çalışanların işe katılımı, ahlaki sorumluluk ve sadakat olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Kaplan (2020), öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Kayseri ilinin merkez ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda çalışan 767 öğretmenden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerde beş faktörlü kişilik özelliklerinden olan öz disiplin ve uyumluluk alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerde var olan tutarsızlık davranışları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılığın, performans kavramı ile ilişkilendirildiği de görülmektedir. Örneklemini Sivas il merkezinde görev yapmakta olan 243 öğretmenin oluşturduğu çalışmasında Kılıç (2019), etik iklimin, örgütsel bağlılık ve performans üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Buna göre örgütsel bağlılık ile öğretmenlerin performansı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suharto vd. (2019)'nin benzer görüşten yola çıkarak 350 katılımcı ile yürüttükleri çalışmalarına göre çok kültürlü yeterliliğin örgütsel bağlılık üzerinde doğrudan etkisi bulunmamaktadır. Buna karşın örgütsel bağlılığın iş performansı üzerinde doğrudan pozitif etkisi bulunmaktadır. Benzer şekilde Loan (2020), örgütsel bağlılığın iş performansı üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğu, örgütsel bağlılık kontrol edildiğinde iş tatmininin iş performansı üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görgülü (2022), çalışmasında örgütsel destek, örgütsel adalet, örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve iş doyumu kavramları arasındaki yapısal ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Afyonkarahisar il merkezindeki liselerde görev yapmakta olan 353 öğretmenden toplanan veriler ışığında öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel destek algıları örgütsel sinizm algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel sinizmleri de iş doyumu ve örgütsel bağlılık algılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Örneklemini ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 442 öğretmenin oluşturduğu bir başka çalışmada, okul yöneticilerine ilişkin örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerde örgütsel bağlılık ve örgütsel güven algılarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları, öğretmenlerin örgütsel güvenlerini ve örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde yordamaktadır (Demir ve İnandı, 2022).

Wasti (2000), Türk kültüründeki örgütsel bağlılık kavramı ile Batı alanyazınında geliştirilmiş örgütsel bağlılık kavramı arasındaki ortak ve farklı yönleri ortaya koymayı hedeflemiştir. Buna göre Türk işgörenlerin ortak hatlarıyla duygusal, normatif ve devamlılık olmak üzere üç farklı boyutta örgütsel bağlılık geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu Türk örnekleme göre işin yapısı ve örgütün ortamından memnun olan işgörenler, farklı iş alternatiflerini değerlendirmemektedirler. Bununla birlikte işgörenlerin geliştirdiği normatif bağlılığın toplumcu kültürün bir üyesi olmalarından kaynaklandığı; aile etkisi, toplumcu örgüt kültürü ve normlar gibi nedenlerle geliştiği görülmektedir. Türk işgörenler tarafından işyerinde bağımsız olarak hareket edebilecekleri bireysel örgütlerden ziyade çalışanların gözetildiği, korunduğu, aile ortamı sağlayan örgüt kültürleri tercih edilmektedir. Öte yandan bireyci kültürlerde ise bireyin amaçları ön planda olup; olası bir anlaşmazlık durumunda bireyler, kendi amaçlarına ulaşabilecekleri başka bir örgüt arayışına girmektedirler.

Ahad vd. (2021), örgütsel bağlılık kavramını duygusal zekâ (EQ) üzerinden ele almışlardır. Çalışmalarında Malezya'da meslek yüksekokulu öğretmenlerinin iş tutumları, örgütsel bağlılık ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. Çalışmaya göre öğretmenlerin işe yönelik tutumları, örgütsel bağlılık ve duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Örgütsel bağlılığın örgütsel iklim ile ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında Khan (2019), özel ilkokulda çalışan 230 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmacının elde ettiği sonuçlara göre okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olduğu; meslektaş liderliğinin ve kurumsal kırılganlığın örgütsel

bağlılığın yordayıcıları olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Çevik (2022), liselerde görev yapmakta olan öğretmen ve yönetici görüşlerine göre örgütsel yapı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık etkisini incelemiştir. 105 yönetici ve 510 öğretmenin katıldığı çalışmaya göre öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları unvan ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekle birlikte örgütsel yapı, okul iklimi ve örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bununla birlikte okulların örgütsel yapısının okul iklimi ve örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirçelik (2017), okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenler düşük düzeyde sinik davranışlar sergilemektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Dönüşümsel liderlik tarzını benimseyen müdürlerle görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek, örgütsel sinizm düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Örneklemini Ankara ilinde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin oluşturduğu benzer bir çalışmada (Çelik, 2021), okul yöneticilerinin liderlik tarzı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki irdelenmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik tarzlarının örgütsel bağlılığın alt boyutları olan özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Işık ve Çetin (2020) ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde görev yapmakta olan 262 öğretmen ve okul yöneticisinden elde edilen verilere göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları, örgütsel bağlılıklarını yordamaktadır. Çalışmalardan da anlaşılabileceği üzere liderlik stilleri ile örgütsel bağlılığın birbiri ile ilişkili iki kavram olduğunu söylemek mümkündür.

Batugal ve Tindowen (2019), çalışmalarında Filipinler'deki yükseköğretim kurumları bağlamında örgüt kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş tatmini üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Buna göre örgüt içindeki klanlar, en önemli kültür türü olmakla birlikte öğretmenlerin örgütlerine bağlı ve örgütlerinden memnun oldukları

görülmüştür. Bununla birlikte dört kültür türü içerisinde yer alan klanlar, örgütsel bağlılık üzerinde yüksek düzeyde pozitif bir etkiye sahiptir.

Yıldız (2020) ise öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, örgütsel bağlılıkları ve sınıf yönetimi yeterliliklerini yapısal olarak incelemiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının örgütsel bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının sınıf yönetimi yeterlilikleri üzerine etkisinde örgütsel bağlılıklarının aracılık etkisi bulunmamaktadır.

Bilecik ilinde görev yapmakta olan 406 ilkokul öğretmeninin katılımıyla yapılan bir diğer çalışmada Durusu ve Cemaloğlu (2019), öğretmenlerin işyeri arkadaşlık algıları, yıldırma yaşama düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler yıldırma davranışını ara sıra hissetmekle birlikte işyeri arkadaşlık algıları ile örgütsel bağlılık algılarının yüksek olduğu görülmektedir. İşyeri arkadaşlık algısının artmasıyla beraber öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının arttığı saptanmış; yıldırma ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide işyeri arkadaşlık algısının aracılık etkisi olduğu görülmüştür.

Kurtulmuş vd. (2012), yöneticilerden kaynaklı sorunların düzeylerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını irdelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre yöneticilerden kaynaklı sorun düzeyleri arttıkça öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının azaldığı, devam bağlılığının ise arttığı saptanmıştır.

Örgütsel bağlılık aynı zamanda duygusal tükenmişlik ile de ilişkilendirilmiştir. Wullur ve Werang (2020)'in Endonezya'daki 243 ilkokul öğretmeni ile yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri ile örgütsel bağlılıkları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Özel ve kamu çalışanlarının örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılıklarını inceleyen bir diğer çalışmada 323 çalışandan veriler elde edilmiştir. Hem kamu çalışanlarının hem de

özel kurumlarda çalışan işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Grego-Planer, 2019). Örgütsel vatandaşlıkla ilişkilendirilmiş bir diğer çalışmada ise üniversitede görev yapmakta olan eğitimcilerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buna göre örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlığı pozitif ve anlamlı yönde yordamakta olup; cinsiyet bağlamında kadın eğitimcilerin hem örgütsel bağlılık hem de örgütsel vatandaşlık bağlamında erkek eğitimcilerden anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür (Aftab vd., 2020).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklemi ve veri toplama araçlarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracılık etkisinin incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2017).

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini İstanbul iline bağlı kamu ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Ortaokulların program ve müfredat bakımından ortaöğretim kurumları ile kıyaslandığında çeşitlilik göstermemesi, akademik başarı ve eğitim çıktılarına ilkokul ve okul öncesi eğitim kurumlarına kıyasla daha fazla önem verilmesi nedeniyle araştırmada ortaokullar tercih edilmiştir. Ortaokulların tercih edilmesindeki bir diğer etken ise söz konusu kademenin ülke genelindeki müfredatının aynı; okul binalarının ise çeşitlilik göstermesidir. İstanbul'da kamu ortaokullarında görev yapmakta olan 33.495 öğretmen bulunmaktadır. Büyük gruplar ile çalışmak, zaman ve maliyet açısından kayıplara neden olabileceği için örneklemler üzerinde çalışmak, araştırmayı maliyet ve kontrol açısından daha kolay hale getirmektedir (Karasar, 2017). Dolayısıyla araştırma sonuçlarının doğruluğu adına örneklem sayısı Denklem 3.1'de görülen formül ile belirlenmiştir.

$$n = \frac{N.t^2.p.q}{d^2.(N-1)+t^2.p.q} \quad (3.1)$$

Denklem 3.1'e göre araştırma için gerekli örneklem sayısını belirlemek amacıyla kullanılan söz konusu formüle göre N 160.483, p ve q değerleri 0,5'tir. Anlamlılık (t) 0,05 için 1,96'dır. Örnekleme hatası (d) ise 0,05'tir. Dolayısıyla güven aralığı %95, örnekleme hatası ise %±5 olarak alınmıştır.

$$n = \frac{160.483 \,.\, (1,96)^2 \,.\, 0,5 \,.\, 0,5}{(0,05)^2 .\, (160.483-1) + (1,96)^2 \,.\, 0,5 \,.\, 0,5} = 383 \quad (3.2)$$

Denklem 3.2 incelendiğinde kullanılan formüle göre araştırmada ulaşılması gereken örneklem sayısı 383 olarak belirlenmiştir. Bu noktada İstanbul ilindeki 39 ilçede görev yapmakta olan tüm ortaokul öğretmenlerine ulaşmaya çalışmak zaman ve maliyet kayıplarına yol açabileceği için bu araştırmada kolayda örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Buna göre belirlenen ilçeler, Ataşehir, Bağcılar, Bahçelievler, Beşiktaş, Beykoz, Büyükçekmece, Kadıköy, Maltepe, Ümraniye ve Üsküdar ilçeleridir. Sonuç olarak araştırmanın örneklemini oluşturan ilçelerdeki 383 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda verilerin toplanabilmesi amacıyla gerekli izinler alınmış; veriler, söz konusu ilçelerden 2023 yılının eylül ayı ile 2024 yılının mart ayı arasında toplanarak 437 öğretmene ulaşılmıştır. 12 adet veri; ilçe, cinsiyet, okulda çalışma süresi ve çocuk sahibi olma değişkenlerine cevap vermemeleri nedeniyle örneklem dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak belirlenen ilçelerde görev yapan 425 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler, Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	237	55,8
	Erkek	188	44,2
Medeni Durum	Evli	240	56,5
	Bekâr	185	43,5
Eğitim Durumu	Lisans	314	73,9
	Yüksek Lisans	70	16,5
	Doktora	41	9,6
Unvan	Öğretmen	246	57,9
	Uzman Öğretmen	137	32,2
	Başöğretmen	42	9,9
Kıdem Yılı	1-5 yıl	92	21,6
	6-10 yıl	86	20,2
	11-15 yıl	69	16,2
	16-20 yıl	58	13,6
	21-25 yıl	65	15,3
	26 yıl ve üzeri	55	12,9
Yaş	25 ve altı	59	13,9
	26-30	66	15,5
	31-35	67	15,8
	36-40	69	16,2
	41-45	60	14,1
	46 ve üzeri	104	24,5
Görev Yapılan Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı	30 ve altı	74	17,4
	31-50	139	32,7
	51-70	78	18,4
	71-90	76	17,9
	91 ve üzeri	58	13,6
Görev Yapılan Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı	300 ve altı	56	13,2
	301-500	109	25,6
	501-700	77	18,1
	701-900	73	17,2
	901 ve üzeri	110	25,9
Okula Ulaşım Süresi	10 dakikadan az	109	25,6
	11-30 dakika	173	40,7
	31-60 dakika	88	20,7
	61 dakika ve üzeri	55	12,9
Çocuk Sahibi Olma	Evet	231	54,4
	Hayır	194	45,6
Okulda Çalışma Süresi	1-5 yıl	250	58,8
	6-10 yıl	117	27,5
	11-15 yıl	34	8,0
	16-20 yıl	16	3,8
	21 yıl ve üzeri	8	1,9

Tablo 1'in devamı

Ek İş Yapma	Evet	104	24,5
	Hayır	321	75,5
Haftalık Ders Saati	20 saat ve altı	156	36,7
	21-25 saat	154	36,2
	26 saat ve üzeri	115	27,1
	Ataşehir	46	10,8
	Bağcılar	38	8,9
	Bahçelievler	38	8,9
	Beşiktaş	42	9,9
	Beykoz	43	10,1
	Büyükçekmece	39	9,2
	Kadıköy	44	10,4
	Maltepe	40	9,4
	Ümraniye	47	11,1
	Üsküdar	48	11,3
Toplam		425	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının kadın, diğer yarısının erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası evlidir. Eğitim durumları incelendiğinde en yüksek paydaya sahip öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlerdir. Buna karşın doktora mezunu öğretmenler, araştırmanın %10'unu oluşturmaktadır. Unvana ilişkin bilgiler incelendiğinde en yüksek yüzdeye sahip olan öğretmenlerin unvanı olmayan öğretmenler olduğu, en düşük yüzdeye sahip öğretmen grubunun da başöğretmenler olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin oranına bakıldığında en yüksek oranın 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %25'i, 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin %32'si, öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda çalışmaktadır. Buna karşın araştırmaya katılan diğer öğretmenler, okuldaki toplam öğretmen sayısına göre benzer bir dağılım sergilemektedirler. Görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı 301-500 olan ve 901 ve üzeri olan öğretmenler araştırmanın yaklaşık %25'erlik dilimlerini oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin yaklaşık %40'ının okula 11-30 dakika arasında ulaştığı görülmektedir. Öte yandan okullarına bir saatten fazla ulaşım süresi olan öğretmenler, araştırmanın %12,9'unu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yarısından fazlasının çocuk sahibi olduğu; yaklaşık %75'inin ise ek bir iş yapmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %36'şarlık dilimlerle haftalık 20 saatin altında ve

21-25 saat arası derse girdiği; yaklaşık %27'sinin ise haftalık 26 saat ve üzeri derse girdiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir araştırma olması nedeniyle, verilerin toplanması için oluşturulan sorular anket teknikleri kullanılarak en iyi şekilde cevaplanabilir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu nedenle bu araştırmada veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalite algılarını ölçmek amacıyla Çağlayan ve Yılmaz (2011) tarafından geliştirilen okul binası değerlendirme ölçeği, öğretmenlerin iş performans algılarını ölçmek amacıyla Limon ve Sezgin-Nartgün (2020) tarafından geliştirilen öğretmen iş performansı ölçeği ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını ölçmek amacıyla Meyer vd. (1993) tarafından geliştirilen, Dağlı vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin madde ve puanlama bilgileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmada kullanılan ölçeklerin madde ve puanlama bilgileri

Puan	**Puan Aralığı**	**Yorumu**	**Okul Binası Değerlendirme Ölçeği**	**Öğretmen İş Performansı Ölçeği**	**Örgütsel Bağlılık Ölçeği**
1	1.00-1.80	Çok Düşük	Çok Yetersiz	Hiçbir Zaman	Kesinlikle Katılmıyorum
2	1.81-2.60	Düşük	Yetersiz	Nadiren	Katılmıyorum
3	2.61-3.40	Orta	Kısmen Yeterli	Bazen	Kısmen Katılıyorum
4	3.41-4.20	Yüksek	Oldukça Yeterli	Çoğunlukla	Katılıyorum
5	4.21-5.00	Çok Yüksek	Yeterli	Her Zaman	Tamamen Katılıyorum

Tablo 2'ye göre kullanılan ölçekler 5'li Likert tipte, ifade seçenekleri ise en olumsuzdan en olumluya doğru sıralanmış ve puanlanmıştır (4/5=.80).

3.3.1.Okul Binası Değerlendirme Ölçeği

Öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algılarının incelenebilmesi amacıyla Çağlayan ve Yılmaz (2011) tarafından geliştirilen okul binası değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve madde dağılımlarına ilişkin veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Okul binası değerlendirme ölçeğinde yer alan boyutlar ve madde dağılımları

Alt Boyut	**İlgili Sorular**
Öğrenciler için Ayrılan Alanlar	9, 10, 11, 12, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 33
Bakım ve Güvenlik	26, 27, 29, 30, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45
Öğretim Alanları	2, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 43, 43
Genel Görünüm	1, 5, 6, 7, 8, 19, 28, 35, 37

Tablo 3'e göre ölçek; "öğrenciler için ayrılan alanlar", "bakım ve güvenlik", "öğretim alanları" ve "genel görünüm" olmak üzere 4 boyuttan ve 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert yapıda olup '1: Çok yetersiz', '2: Yetersiz', '3: Kısmen yeterli', '4: Oldukça yeterli' ve '5: Yeterli' şeklinde kullanılmıştır.

Ölçeğin örneklem büyüklüğünün uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hesaplanan KMO katsayısı .97 bulunmuştur. Bununla birlikte ölçeğin güvenirliğine ilişkin hesaplanan Alpha katsayıları öğrenciler için ayrılan alanlar için .95, bakım ve güvenlik alt boyutu için .93, öğretim alanları alt boyutu için .92 ve genel görünüm alt boyutu için .90 olarak saptanmıştır. Elde edilen değerler ışığında ölçeğin kullanımının uygun olduğu görülmüştür. Bununla birlikte faktör analizleri ve geçerlik güvenirlik çalışmalarının önceki çalışmalarda (Dağlı ve Gençdal, 2019; Kenar, 2024) yapılmış olması nedeniyle faktör analizlerinin bu araştırmada tekrar yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Araştırmada kullanılan okul binası değerlendirme ölçeğinin güvenirlik düzeyini değerlendirmek amacıyla yapılan güvenirlik analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Okul binası değerlendirme ölçeğinin alt boyutları

	Öğrenciler için Ayrılan Alanlar	**Bakım ve Güvenlik**	**Öğretim Alanları**	**Genel Görünüm**
Madde sayısı	13	12	11	9
α	.95	.96	.93	.92

Tablo 4'e göre okul binası değerlendirme ölçeğinin "öğrenciler için ayrılan alanlar" alt boyutunda α=.95, "bakım ve güvenlik" alt boyutunda α=.96, "öğretim alanları" alt boyutunda α=.93, "genel görünüm" alt boyutunda α=.92 olduğu görülmüştür. Nakip (2013)'e göre söz konusu katsayılar; .41 ile .60 arası nispeten güvenilir, .61 ile .80 arası güvenilir, .81 ile 1.00 arası çok güvenilirdir. Dolayısıyla okul binası değerlendirme ölçeğinin "öğrenciler için ayrılan alanlar", "bakım ve güvenlik", "öğretim alanları", "genel görünüm" alt boyutlarının çok güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.2.Öğretmen İş Performansı Ölçeği

Öğretmenlerin iş performans algılarını incelemek amacıyla Limon ve Sezgin-Nartgün (2020) tarafından geliştirilen öğretmen iş performansı ölçeği kullanılmıştır. Tablo 5'te öğretmen iş performansı ölçeğinin alt boyutları ve madde dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen iş performansı ölçeğinde yer alan boyutlar ve madde dağılımları

Alt Boyut	**İlgili Sorular**
Görev Performansı	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Bağlamsal Performans	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25
Uyumsal Performans	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37

Tablo 5 incelendiğinde ölçek; "görev performansı", "bağlamsal performans" ve "uyumsal performans" olmak üzere 3 alt boyuttan ve 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipte olup 'Hiçbir zaman' seçeneği 1, 'Nadiren' seçeneği 2, 'Bazen' seçeneği 3, 'Çoğunlukla' seçeneği 4 ve 'Her zaman' seçeneği 5 olarak puanlanmıştır.

Ölçeğin KMO değeri .90 olup güvenirliğini saptamak amacıyla yapılan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı "görev performansı" alt boyutu için .89, "bağlamsal performans" alt boyutu için .88 ve "uyumsal performans" alt boyutu için .88 bulunmuştur. Bununla birlikte faktör analizleri ve geçerlik güvenirlik çalışmalarının önceki çalışmalarda (Özbek, 2022; Uludağ ve Bilgivar, 2024) yapılmış olması nedeniyle faktör analizlerinin bu araştırmada tekrar yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Araştırmada kullanılan öğretmen iş performansı ölçeğinin güvenirlik düzeyini değerlendirmek amacıyla yapılan güvenirlik analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen iş performansı ölçeğinin alt boyutları

	Görev Performansı	**Bağlamsal Performans**	**Uyumsal Performans**
Madde sayısı	16	9	12
α	.98	.95	.97

Tablo 6 incelendiğinde "görev performansı" alt boyutunda α=.98, "bağlamsal performans" alt boyutunda α=.95 ve "uyumsal performans" alt boyutunda α=.97 olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen iş performansı ölçeğinin "görev performansı", "bağlamsal performans" ve "uyumsal performans" alt boyutlarının çok güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.3.Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını ölçmek amacıyla kullanılan örgütsel bağlılık ölçeği Meyer vd. (1993) tarafından geliştirilmiş, Dağlı vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Tablo 7'de örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin alt boyutlar ve madde dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 7

Örgütsel bağlılık ölçeğinde yer alan boyutlar ve madde dağılımları

Alt Boyut	İlgili Sorular
Duygusal Bağlılık	1, 2, 3, 4, 5, 6
Devam Bağlılığı	7, 8, 9, 10, 11, 12
Normatif Bağlılık	13, 14, 15, 16, 17, 18

Tablo 7 incelendiğinde ölçek; "duygusal bağlılık", "devam bağlılığı" ve "normatif bağlılık" olmak üzere 3 alt boyuttan ve 18 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipte yapılandırılan ölçekte madde 3, madde 4, madde 5 ve madde 13 olmak üzere 4 adet ters madde bulunmaktadır.

Ölçeğin Cronbach-Alpha değerleri "duygusal bağlılık" alt boyutu için .80, "devam bağlılığı" alt boyutu için .73 ve "normatif bağlılık" alt boyutu için .80 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte faktör analizleri ve geçerlik güvenirlik çalışmalarının önceki çalışmalarda (Erer, 2021; Köse ve Gül, 2022) yapılmış olması nedeniyle faktör analizlerinin bu araştırmada tekrar yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Araştırmada kullanılan örgütsel bağlılık ölçeğinin güvenirlik düzeyini değerlendirmek amacıyla yapılan güvenirlik analizi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları

	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Madde sayısı	6	6	6
α	.83	.84	.85

Tablo 8'e göre "duygusal bağlılık" alt boyutunda α=.83, "devam bağlılığı" alt boyutunda α=.84 ve "normatif bağlılık" alt boyutunda α=.85 olduğu görülmüştür. Dolayısıyla örgütsel bağlılık ölçeğinin "duygusal bağlılık", "devam bağlılığı" ve "normatif bağlılık" alt boyutlarının çok güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

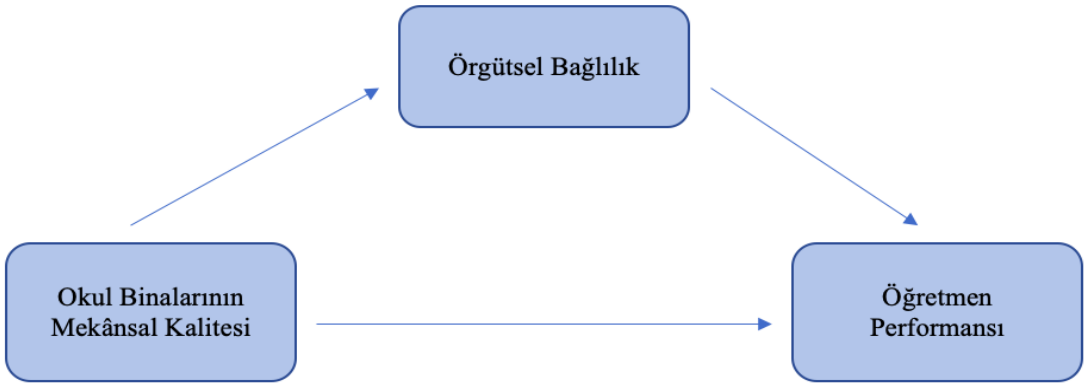
3.4.Verilerin Analizi

Verilerin analizi noktasında IBM SPSS 23.0 ve AMOS 24 programlarından yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediklerinin belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri yapılmış, basıklık çarpıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Söz konusu analizler ışığında tüm değerlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 değerleri arasında olduğu saptanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013), -1,5 ile +1-5 arasındaki değerlerin, George ve Mallery (2010) -2 ile +2 arasındaki değerlerin normal dağılım için kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmada parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin iş performansı, örgütsel bağlılık ve okul binalarının mekânsal kalitesi algı düzeylerinin değerlendirilmesinde betimsel istatistikler yapılmıştır. Ardından cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, ek iş yapma değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık, performans ve okul binalarının mekânsal kalitesi algılarına yönelik anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenebilmesi için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Eğitim düzeyi, unvan, kıdem yılı, yaş, okuldaki toplam öğretmen sayısı, okuldaki toplam öğrenci sayısı, okula ulaşım süresi, okulda çalışma süresi ve haftalık ders saati değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık, performans ve okul binalarının mekânsal kalitesi algılarına yönelik anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenebilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan ANOVA sonuçlarında saptanan anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla Post-Hoc analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan Levene testine göre varyansların homojen dağılım gösterdiği durumlarda Tukey-HSD; homojen dağılım göstermediği durumlarda Games-Howell testleri tercih edilmiştir. Games-Howell testi, varyansların eşit olarak dağılım göstermediği; Tukey-HSD testi ise varyansların homojen dağılım gösterdiği durumlarda kullanılan bir çoklu karşılaştırma yöntemidir (Field, 2009; Kayri, 2009).

Okul binalarının mekânsal kalitesi, öğretmen performansı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenebilmesi amacıyla Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Okul binalarının mekânsal kalitesinin örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına, örgütsel bağlılığın öğretmen performansına etkisinin incelenebilmesi amacıyla ise basit regresyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon analizi iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin ölçüsünü vermektedir (Baykul ve Güzeller, 2016). Korelasyon katsayısı -1 ile +1 değer aralıklarında olup; katsayının -1 veya +1 olması mükemmel düzeyde bir ilişkiyi, 0 olması iki değişken arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını, .30'dan küçük olması zayıf düzeyde bir ilişkiyi, .30 ve .70 aralığında olması orta düzeyde bir ilişkiyi, .70'den fazla olması yüksek düzeyde bir ilişkiyi ifade etmektedir (Köklü vd., 2007). Öte yandan basit regresyon analizi ise sosyal bilimlerde iki değişken arasındaki etkiyi irdelemek amacıyla kullanılmaktadır (Orhunbilge, 2017).

Bununla birlikte okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık etkisinin değerlendirilebilmesi için bir model oluşturulmuş; modelin aracılık etkisinin incelenmesi için yapısal eşitlik modelinden (YEM) yararlanılmıştır. YEM analizleri teoriye dayalı olup gözlenen ve gözlemlenmeyen değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektedir. YEM analizleri, kurulmuş olan model ve gözlenen model değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren yol diyagramının çizilmesi ve yol diyagramındaki ilişkiler doğrultusunda veriler ile model arasındaki uygunluğun çeşitli uyum indeksleri ile kontrolü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (Yücenur vd., 2011). Bu doğrultuda araştırmanın modeli Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Araştırmanın modeli

Şekil 1’deki modele göre okul binalarının mekânsal kalitesi ve öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu; bu ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık rolünün bulunduğu düşünülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde okul binalarının mekânsal kalitesi, öğretmenlerin performansı ve örgütsel bağlılığa ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.Okul Binalarının Mekânsal Kalitesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu başlığı altında okul binalarının mekânsal kalitesine ilişkin ölçekte yer alan ortalama ve standart sapmalar incelenmiş; öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesine ilişkin görüşlerinde cinsiyet, eğitim düzeyi, unvan, kıdem yılı, yaş, okuldaki toplam öğretmen sayısı ve okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı irdelenmiştir.

4.1.1.Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalite Algılarına İlişkin Bulgular

Okul binası değerlendirme ölçeğinin toplam puan ortalaması ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Okul binası değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

	n	**X̄**	***ss***
Genel Görünüm	425	3.58	.84
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	425	2.77	.84
Öğretim Alanları	425	3.22	.95
Bakım ve Güvenlik	425	3.49	.93
Okul Binası (Toplam)	425	3.23	.86

Tablo 9'a göre okul binası değerlendirme ölçeğinin toplam puan ortalaması $\bar{X}$=3.23 ile "orta" düzeydedir ve standart sapması *ss*=.86'dır. Ölçeğin "genel görünüm" alt boyutu $\bar{X}$=3.58 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip alt boyut iken; "öğrenciler için ayrılan alanlar" alt boyutu $\bar{X}$=2.72 ile en düşük ortalamaya sahip alt boyuttur. Bununla birlikte "bakım ve güvenlik" alt boyutu ortalamasının $\bar{X}$=3.49, standart sapmasının *ss*= .93; "öğretim alanları" alt boyutunun ortalamasının $\bar{X}$=3.22, standart sapmasının *ss*= .95 olduğu görülmektedir.

4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları

Öğretmenlerin görev yapıyor oldukları okul binalarının mekânsal kalitesine yönelik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için bağımsız gruplat t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testine ilişkin bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	**Cinsiyet**	**n**	**$\bar{X}$**	***ss***	**sd**	**t**	**p**
Genel Görünüm	Kadın	237	3.70	.75	423	3.26	.00*
	Erkek	188	3.43	.91			
Öğrenciler için Ayrılan Alanlar	Kadın	237	2.80	.91	423	.68	.49
	Erkek	188	2.73	1.00			
Öğretim Alanları	Kadın	237	3.32	.89	423	2.38	.01*
	Erkek	188	3.09	1.01			
Bakım ve Güvenlik	Kadın	237	3.60	.86	423	2.77	.00*
	Erkek	188	3.34	1.00			
Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi (Ölçek toplamı)	Kadın	237	3.32	.78	423	2.34	.01*
	Erkek	188	3.12	.93			

p<.05

Tablo 10'a göre "öğrenciler için ayrılan alanlar" alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından ($t_{(423)}$=.68, p>.05) anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öte yandan okul

binalarının mekânsal kalitesi ölçek toplamı ($t_{(423)}$=2.34, p<.05), "genel görünüm" alt boyutu ($t_{(423)}$=3.26, p<.05), "öğretim alanları" alt boyutu ($t_{(423)}$=2.38, p<.05) ve "bakım ve güvenlik" alt boyutlarında ($t_{(423)}$=2.77, p<.05) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi ölçek toplamı ($\bar{X}$=3.32), "genel görünüm" ($\bar{X}$=3.70), "öğretim alanları" ($\bar{X}$=3.32) ve "bakım ve güvenlik" ($\bar{X}$=3.60) alt boyutu ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

4.1.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları

Öğretmenlerin okul binalarına ilişkin mekânsal kalite algılarının eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan ANOVA bulguları ile ilgili veriler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Genel Görünüm	Gruplar Arası	1.04	2	.52	.73	.47
	Gruplar İçi	299.22	422	.70		
	Toplam	300.27	424			
Öğrenciler için Ayrılan Alanlar	Gruplar Arası	2.24	2	1.12	1.23	.29
	Gruplar İçi	382.18	422	.90		
	Toplam	384.42	424			
Öğretim Alanları	Gruplar Arası	1.47	2	.73	.79	.45
	Gruplar İçi	388.17	422	.92		
	Toplam	389.64	424			
Bakım ve Güvenlik	Gruplar Arası	.65	2	.32	.37	.69
	Gruplar İçi	372.59	422	.88		
	Toplam	373.25	424			
Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi (Ölçek toplamı)	Gruplar Arası	1.11	2	.55	.75	.47
	Gruplar İçi	313.06	422	.74		
	Toplam	314.18	424			

Tablo 11'e göre okul binalarının mekânsal kalitesinin "genel görünüm" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=.73 p>.05), "öğrenciler için ayrılan alanlar" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=1.23 p>.05),

"öğretim alanları" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=.79 p>.05), "bakım ve güvenlik" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=.37 p>.05) ve okul binalarının mekânsal kalitesi ölçek toplamında ($F_{(2-422)}$=.75 p>.05) öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.4. Unvan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları

Öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesine ilişkin algılarının unvanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanabilmesi amacıyla ANOVA'dan yararlanılmış; yapılan ANOVA'ya ilişkin bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların unvan değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Genel Görünüm	Gruplar Arası	2.13	2	1.06	1.50	.22
	Gruplar İçi	298.14	422	.70		
	Toplam	300.27	424			
Öğrenciler için Ayrılan Alanlar	Gruplar Arası	3.57	2	1.78	1.98	.13
	Gruplar İçi	380.84	422	.90		
	Toplam	384.42	424			
Öğretim Alanları	Gruplar Arası	.51	2	.25	.27	.75
	Gruplar İçi	389.13	422	.92		
	Toplam	389.64	424			
Bakım ve Güvenlik	Gruplar Arası	1.07	2	.53	.60	.54
	Gruplar İçi	372.18	422	.88		
	Toplam	373.25	424			
Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi (Ölçek toplamı)	Gruplar Arası	.95	2	.47	.64	.52
	Gruplar İçi	313.23	422	.74		
	Toplam	314.18	424			

Tablo 12'ye göre "genel görünüm" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=1.50 p>.05), "öğrenciler için ayrılan alanlar" ($F_{(2-422)}$=1.98 p>.05), "öğretim alanları" ($F_{(2-422)}$=.27 p>.05), "bakım ve güvenlik" alt boyutları ($F_{(2-422)}$=.60 p>.05) ve okul binalarının mekânsal kalitesi ölçek toplamında ($F_{(2-422)}$=.64 p>.05) öğretmenlerin unvan değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.5. Kıdem Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları

Öğretmenlerin görev yapıyor oldukları okul binalarının mekânsal kalitesine yönelik algılarında kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılığın incelenmesi amacıyla ANOVA yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan ANOVA bulguları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların kıdem yılı değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Genel Görünüm	Gruplar Arası	1.78	5	2.35			1 / 6
	Gruplar İçi	288.48	419	.68	3.42	.00*	2 / 6
	Toplam	300.27	424				
Öğrenciler için Ayrılan Alanlar	Gruplar Arası	5.62	5	1.12			
	Gruplar İçi	378.79	419	.90	1.24	.28	
	Toplam	384.42	424				
Öğretim Alanları	Gruplar Arası	8.55	5	1.71			
	Gruplar İçi	381.09	419	.91	1.88	.09	
	Toplam	389.64	424				
Bakım ve Güvenlik	Gruplar Arası	8.50	5	1.70			
	Gruplar İçi	364.74	419	.87	1.95	.08	
	Toplam	373.25	424				
Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi (Ölçek toplamı)	Gruplar Arası	6.67	5	1.33			
	Gruplar İçi	307.50	419	.73	1.81	.10	
	Toplam	314.18	424				

*p<.05

1. 1-5 yıl 2.6-10 yıl 3. 11-15 yıl 4. 16-20 yıl 5. 21-25 yıl 6. 26 yıl ve üzeri

Tablo 13 incelendiğinde "öğrenciler için ayrılan alanlar" ($F_{(5-419)}$=1.24 p>.05), "öğretim alanları" ($F_{(5-419)}$=1.88 p>.05), "bakım ve güvenlik" ($F_{(5-419)}$=1.95 p>.05) alt boyutları ve okul binalarının mekânsal kalitesi ölçek toplamında ($F_{(5-419)}$=1.81 p>.05) kıdem yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın "genel görünüm" alt boyutunda ($F_{(5-419)}$=3.42 p<.05) öğretmenlerin kıdem yılları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Var olan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post-Hoc analizinden yararlanılmıştır. Yapılan Levene testine göre Varyansların homojen dağılmadığı (p<.5) görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan Games-Howell testine göre tüm alt boyutlarda mekânsal kalite algısı en yüksek olan grubun kıdem yılı 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler olduğu görülmektedir. "Genel

görünüm" alt boyutunda mekânsal kalite algısı en düşük olan grubun kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}$=3.35) olduğu belirlenmiştir. Söz konusu alt boyutta kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler ile kıdem yılı 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında; kıdem yılı 6-10 yıl olan öğretmenler ile kıdem yılı 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

4.1.6. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullara ilişkin mekânsal kalite algılarının yaşları açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen ANOVA bulguları Tablo 14'deki gibidir.

Tablo 14

Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların yaş değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Genel Görünüm	Gruplar Arası	17.46	5	3.49			
	Gruplar İçi	282.81	419	.67	5.17	.00*	1 / 3,4,5,6
	Toplam	300.27	424				
Öğrenciler için Ayrılan Alanlar	Gruplar Arası	7.57	5	1.51			
	Gruplar İçi	376.84	419	.89	1.68	.13	
	Toplam	384.42	424				
Öğretim Alanları	Gruplar Arası	11.81	5	2.36			
	Gruplar İçi	377.83	419	.90	2.62	.02*	1 / 6
	Toplam	389.64	424				
Bakım ve Güvenlik	Gruplar Arası	17.34	5	3.46		.	
	Gruplar İçi	355.91	419	.84	4.08	00*	1 / 3,6
	Toplam	373.25	424				
Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi (Ölçek toplamı)	Gruplar Arası	10.36	5	2.07			
	Gruplar İçi	303.81	419	.72	2.85	.01*	1 / 6
	Toplam	314.18	424				

*p<.05

1. 25 ve altı 2. 26-30 3. 31-35 4. 36-40 5. 41-45 6. 46 yıl ve üzeri

Tablo 14'e göre "öğrenciler için ayrılan alanlar" alt boyutu ($F_{(5-419)}$=1.68 p>.05) yaş değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öte yandan "genel görünüm"

alt boyutu ($F_{(5-419)}$=5.17 p<.05), "öğretim alanları" alt boyutu ($F_{(5-419)}$=2.62 p<.05), "bakım ve güvenlik" alt boyutu ($F_{(5-419)}$=4.08 p<.05) ve okul binalarının mekânsal kalitesi ölçek toplamı ($F_{(5-419)}$=2.85 p<.05), yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenebilmesi amacıyla Post-Hoc analizlerinden yararlanılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey-HSD ve Games-Howell testi sonuçlarına göre okul binalarının mekânsal kalitesi ölçek toplamında yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ile yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir. "Genel görünüm" alt boyutunda yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ile yaşı 31-35, 36-40, 41-45, 46 ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. "Öğretim alanları" alt boyutuna göre yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ile yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. "Bakım ve güvenlik" alt boyutunda ise yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ile yaşı 31-35, 46 ve üzeri olan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir. Grup ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda en düşük ortalamanın yaşı 25 ve altı olan öğretmenler olduğu, ortalamaların yaş değişkeni arttıkça arttığı saptanmıştır.

4.1.7. Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları

Öğretmenlerin mekânsal kalite algılarının görev yapıyor oldukları okullarda çalışan öğretmen sayıları bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için ANOVA yapılmıştır. Yapılan ANOVA'dan elde edilen bulgular Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların okuldaki toplam öğretmen sayısı değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Genel Görünüm	Gruplar Arası	32.56	4	8.14			1 / 3,4,5
	Gruplar İçi	267.71	420	.63	12.77	.00*	2 / 4,5
	Toplam	300.27	424				
Öğrenciler için	Gruplar Arası	34.29	4	8.57			1 / 3,4,5
Ayrılan Alanlar	Gruplar İçi	350.12	420	.83	10.28	.00*	2 / 4,5
	Toplam	384.42	424				
	Gruplar Arası	36.93	4	9.23			1 / 4,5
Öğretim Alanları	Gruplar İçi	352.71	420	.84	10.99	.00*	2 / 4,5
	Toplam	389.64	424				3 / 5
Bakım ve	Gruplar Arası	36.69	4	9.17			1 / 4,5
Güvenlik	Gruplar İçi	336.55	420	.80	11.44	.00*	2 / 4,5
	Toplam	373.25	424				3 / 5
Okul Binalarının	Gruplar Arası	34.41	4	8.60			1 / 3,4,5
Mekânsal Kalitesi	Gruplar İçi	279.76	420	.66	12.91	.00*	2 / 4,5
(Ölçek toplamı)	Toplam	314.18	424				3 / 5

*p<.05

1. 30 ve altı 2. 31-50 3. 51-70 4. 71-90 5. 91 ve üzeri

Yapılan ANOVA sonuçlarının verildiği Tablo 15'e göre "genel görünüm" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=12.77 p<.05), "öğrenciler için ayrılan alanlar" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=10.28 p<.05), "öğretim alanları" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=10.99 p<.05), "bakım ve güvenlik" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=11.44 p<.05) ve okul binalarının mekânsal kalitesi ölçek toplamında ($F_{(4-420)}$=12.91 p<.05) öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Saptanan anlamlı farklılıkların hangi boyutlardan kaynaklandığının belirlenebilmesi amacıyla Post-Hoc analizlerinden yararlanılmıştır. Bu amaçla yapılan Games-Howel testi sonuçlarına göre okul binalarının mekânsal kalitesi ölçek toplamında öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 51-70, 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 51-70 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. "Genel görünüm" alt boyutunda öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 51-70 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen

sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 71-90 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bununla birlikte aynı alt boyutta öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 71-90 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmen görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

"Öğrenciler için ayrılan alanlar" alt boyutunda öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 51-70 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 71-90 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Aynı alt boyutta öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 71-90 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir.

"Öğretim alanları" alt boyutunda öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 71-90 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 71-90 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 51-

70 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

"Bakım ve güvenlik" alt boyutunda ise öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 71-90 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 71-90 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen sayısı 51-70 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Grup ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda mekânsal kalite algısı en yüksek olan grubun öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda çalışan öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mekânsal kalite algılarının çalıştıkları okullarda görev yapan öğretmen sayısı arttıkça azalmakta olduğu görülmüştür.

4.1.8. Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algıları

Öğretmenlerin okul binalarına ilişkin mekânsal kalite algılarının görev yapıyor oldukları okul binalarındaki öğrenci sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla ANOVA yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan ANOVA analizinin bulguları Tablo 16'daki gibidir.

Tablo 16

Okul binalarının mekânsal kalitesi ve alt boyutlarına yönelik algıların okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Genel Görünüm	Gruplar Arası	32.46	4	8.11			1 / 3,4
	Gruplar İçi	267.81	420	.63	12.72	.00*	2 / 3,4
	Toplam	300.27	424				3 / 4
Öğrenciler için	Gruplar Arası	40.50	4	10.12			1 / 3,4,5
Ayrılan Alanlar	Gruplar İçi	343.91	420	.81	12.36	.00*	2 / 4
	Toplam	384.42	424				3 / 4
							4 / 5
Öğretim Alanları	Gruplar Arası	36.03	4	9.00			1 / 3,4,5
	Gruplar İçi	353.61	420	.84	10.69	.00*	2 / 4
	Toplam	389.64	424				
Bakım ve	Gruplar Arası	33.89	4	8.47			1 / 3,4
Güvenlik	Gruplar İçi	339.35	420	.80	10.48	.00*	2 / 4
	Toplam	373.25	424				3 / 4
							4 / 5
Okul Binalarının	Gruplar Arası	35.31	4	8.83			1 / 3,4,5
Mekânsal Kalitesi	Gruplar İçi	278.86	420	.66	13.29	.00*	2 / 4
(Ölçek toplamı	Toplam	314.18	424				3 / 4
							4 / 5

*p<.05

1. 300 ve altı 2. 301-500 3. 501-700 4. 701-900 5. 901 ve üzeri

Tablo 16'ya göre "genel görünüm" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=12.72 p<.05), "öğrenciler için ayrılan alanlar" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=12.36 p<.05), "öğretim alanları" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=10.69 p<.05), "bakım ve güvenlik" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=10.48 p<.05) ve okul binalarının mekânsal kalitesi ölçek toplamında ($F_{(4-420)}$=13.29 p<.05) öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın var olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenebilmesi için yapılan Levene testinin sonuçlarına göre varyansların homojen dağılım sergilemediği görülmüş; bu nedenle Games-Howell testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre okul binalarının mekânsal kalitesi ölçek toplamında öğrenci sayısı 501-700, 701-900 ve 901 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğrenci sayısı 301-500 ve 501-700 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Son olarak aynı alt boyutta öğrenci sayısı 701-

900 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 901 ve üzeri olan okullarda görev yapıyor olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

"Genel görünüm" alt boyutunda öğrenci sayısı 501-700 ve 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmen görüşleri arasında, öğrenci sayısı 501-700 ve 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 301-500 olan okullarda görev yapan öğretmen görüşleri arasında, öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 501-700 olan okullarda görev yapan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

"Öğrenciler için ayrılan alanlar" alt boyutunda öğrenci sayısı 501-700, 701-900, 901 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte öğrenci sayısı 301-500 ve 501-700 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Son olarak aynı alt boyutta öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 901 ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmen görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir.

"Öğretim alanları" alt boyutunda ise öğrenci sayısı 501-700, 701-900 ve 901 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda görev yapıyor olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bununla birlikte öğrenci sayısı 301-500 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmen görüşleri de anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

"Bakım ve güvenlik" alt boyutu için öğrenci sayısı 501-700 ve 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda

görev yapan öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğrenci sayısı 301-500 ve 501-700 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapıyor olan öğretmen görüşleri istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Son olarak aynı alt boyutta öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci sayısı 901 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Grup ortalamalarına bakıldığında tüm alt boyutlarda mekânsal kalite algısı en yüksek olan grubun öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda çalışan öğretmenler; en düşük grubun ise öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mekânsal kalite algılarının çalıştıkları okullarda görev yapan öğrenci sayısı arttıkça azalmakta olduğu görülmüştür.

4.2. Öğretmenlerin Performans Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu başlığı altında öğretmen iş performansı ölçeğine ilişin ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin performans algılarında cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, unvan, kıdem yılı, yaş, okuldaki toplam öğretmen sayısı, okuldaki toplam öğrenci sayısı, okula ulaşım süresi, çocuk sahibi olma, okulda çalışma süresi, ek iş yapma, haftalık ders saati değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular incelenmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Performans Algısı Seviyelerine İlişkin Bulgular

Öğretmen iş performansı ölçeğinin toplam puan ortalaması ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğretmen iş performans ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

	n	$\bar{X}$	*ss*
Görev Performansı	425	3.94	.92
Bağlamsal Performans	425	3.39	.91
Uyumsal Performans	425	3.75	.88
Öğretmen İş Performansı (Toplam)	425	3.74	.87

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen iş performansı ölçeğinin toplam puan ortalaması $\bar{X}$=3.74 ile "yüksek" düzeydedir ve standart sapması *ss*=.87'dir. Ölçeğin "görev performansı" alt boyutu $\bar{X}$ =3.94 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip alt boyut iken; "bağlamsal performans" alt boyutu $\bar{X}$ =3.39 ile en düşük ortalamaya sahip alt boyuttur. Bununla birlikte "uyumsal performans" alt boyutunun ortalamasının $\bar{X}$ =3.75, standart sapmasının *ss*=.88 olduğu görülmektedir.

4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları

Öğretmenlerin performans algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testine ilişkin bulgular Tablo 18'deki gibidir.

Tablo 18

Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	**Cinsiyet**	**n**	$\bar{X}$	***ss***	**sd**	**t**	**p**
Görev Performansı	Kadın	237	4.16	.71	423	5.58	.00*
	Erkek	188	3.66	1.07			
Bağlamsal Performans	Kadın	237	3.56	.74	423	4.13	.00*
	Erkek	188	3.18	1.06			
Uyumsal Performans	Kadın	237	3.93	.67	423	4.58	.00*
	Erkek	188	3.52	.05			
Öğretmen Performansı (Ölçek toplamı)	Kadın	237	3.94	.66	423	5.07	.00*
	Erkek	188	3.50	1.03			

*p<.05

Tablo 18'e göre öğretmen performansının tüm alt boyutları, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin "görev performansı" ($\bar{X}$ =4.16), "bağlamsal performans" ($\bar{X}$ =3.56), "uyumsal performans" alt boyutları ($\bar{X}$ =3.93) ve öğretmen performansı ölçek toplamı ($\bar{X}$ =3.94) ortalamalarının, erkeklerin "görev performansı" ($\bar{X}$ =3.66), "bağlamsal performans" ($\bar{X}$ =3.18), "uyumsal performans" alt boyutları ($\bar{X}$ =3.52) ve öğretmen performansı ölçek toplamından ($\bar{X}$ =3.50) yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları

Öğretmenlerin performans algılarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının saptanması için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların medeni durum değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	**Medeni Durum**	**n**	**$\bar{X}$**	***ss***	**sd**	**t**	**p**
Görev Performansı	Evli	240	4.19	.638	423	6.18	.00*
	Bekar	185	3.62	1.119			
Bağlamsal Performans	Evli	240	3.59	.716	423	4.81	.00*
	Bekar	185	3.14	1.080			
Uyumsal Performans	Evli	240	3.96	.631	423	5.54	.00*
	Bekar	185	3.47	1.074			
Öğretmen Performansı (Ölçek toplamı)	Evli	240	3.97	.611	423	5.84	.00*
	Bekar	185	3.45	1.068			

*p<.05

Yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçlarının gösterildiği Tablo 19'a göre öğretmen performansının tüm alt boyutları ve öğretmen performansı ölçek toplamı, medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Evli öğretmenlerin öğretmen performansı ölçek toplamı ($\bar{X}$=3.97), "görev performansı" alt boyutu ($\bar{X}$=4.19), "bağlamsal performans" alt boyutu ($\bar{X}$=3.59) ve "uyumsal performans" alt boyutu ($\bar{X}$=3.96) ortalamalarının, bekâr öğretmenlerin öğretmen performansı ölçek toplamı

($\bar{X}$=3.45), "görev performansı" alt boyutu ($\bar{X}$=3.62), "bağlamsal performans" alt boyutu ($\bar{X}$=3.14) ve "uyumsal performans" alt boyutundan ($\bar{X}$=3.47) yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları

Öğretmenlerin performans algılarında eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının belirlenebilmesi için ANOVA yapılmıştır. Yapılan ANOVA bulguları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Görev Performansı	Gruplar Arası	4.83	2	2.41		
	Gruplar İçi	357.13	422	.84	2.85	.05
	Toplam	361.96	424			
Bağlamsal Performans	Gruplar Arası	2.29	2	1.14		
	Gruplar İçi	355.75	422	.84	1.35	.25
	Toplam	358.04	424			
Uyumsal Performans	Gruplar Arası	2.83	2	1.41		
	Gruplar İçi	330.17	422	.78	1.81	.16
	Toplam	333.00	424			
Öğretmen Performansı (Ölçek toplamı)	Gruplar Arası	3.36	2	1.68		
	Gruplar İçi	323.70	422	.76	2.19	.11
	Toplam	327.06	424			

Tablo 20'ye göre "görev performansı" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=2.85 p>.05), "bağlamsal performans" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=1.35 p>.05), "uyumsal performans" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=1.81 p>.05) ve öğretmen performansı ölçek toplamı ($F_{(2-422)}$=2.19 p>.05), öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.2.5. Unvan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları

Öğretmenlerin performans algılarının unvanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik ANOVA bulguları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların unvan değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Görev	Gruplar Arası	18.01	2	9.00			1 / 2
Performansı	Gruplar İçi	343.95	422	.81	11.05	.00*	2 / 3
	Toplam	361.96	424				
Bağlamsal	Gruplar Arası	6.40	2	3.20			1 / 2
Performans	Gruplar İçi	351.64	422	.83	3.84	.02*	
	Toplam	358.04	424				
Uyumsal	Gruplar Arası	8.87	2	4.43			1 / 2
Performans	Gruplar İçi	324.13	422	.76	5.77	.00*	
	Toplam	333.00	424				
Öğretmen	Gruplar Arası	11.63	2	5.81			
Performansı	Gruplar İçi	315.43	422	.74	7.78	.00*	1 / 2
(Ölçek toplamı)	Toplam	327.06	424				

*p<.05
1. Öğretmen 2. Uzman Öğretmen 3. Başöğretmen

Tablo 21 incelendiğinde "görev performansı" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=11.05 p<.05), "bağlamsal performans" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=3.84 p<.05), "uyumsal performans" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=5.77 p<.05) ve öğretmen performansı ölçek toplamı ($F_{(2-422)}$=7.78 p<.05), unvan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Söz konusu anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığının saptanması amacıyla Post-Hoc analizine başvurulmuştur. Yapılan Games-Howell testinin sonuçlarına göre öğretmen performansı ölçek toplamında öğretmenler ile uzman öğretmenlerin ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin "görev performansı" ortalamalarında öğretmenler ile uzman öğretmenlerin, uzman öğretmenlerin görev performansı ortalamaları ile başöğretmenlerin görev performansı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. "Bağlamsal performans" alt boyutunda öğretmenlerin ortalamaları ile uzman öğretmenlerin ortalamaları; benzer şekilde "uyumsal performans"

alt boyutunda öğretmenlerin ortalamaları ile uzman öğretmenlerin ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4.2.6. Kıdem Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları

Öğretmenlerin performans algılarında kıdem yılları bakımından anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığının incelenmesi amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan ANOVA'ya ilişkin bulgular, Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların kıdem yılı değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Görev	Gruplar Arası	29.62	5	5.92			1 / 3,4,5,6
Performansı	Gruplar İçi	332.34	419	.79	7.47	.00*	2 / 6
	Toplam	361.96	424				
Bağlamsal	Gruplar Arası	12.90	5	2.58			
Performans	Gruplar İçi	345.14	419	.82	3.13	.00*	1 / 6
	Toplam	358.04	424				
Uyumsal	Gruplar Arası	21.17	5	4.23			
Performans	Gruplar İçi	311.83	419	.74	5.68	.00*	1 / 3,6
	Toplam	333.00	424				2 / 6
Öğretmen	Gruplar Arası	22.07	5	4.41			
Performansı	Gruplar İçi	304.99	419	.72	6.06	.00*	1 / 3,5,6
(Ölçek toplamı)	Toplam	327.06	424				2 / 6

*p<.05

1. 1-5 yıl 2. 6-10 yıl 3. 11-15 yıl 4. 16-20 yıl 5. 21-25 yıl 6. 26 yıl ve üzeri

Tablo 22'ye göre öğretmen performansının "görev performansı" alt boyutu ($F_{(5-419)}$=7.47 p<.05), "bağlamsal performans" alt boyutu ($F_{(5-419)}$=3.13 p<.05), "uyumsal performans" alt boyutu ($F_{(5-419)}$=5.68 p<.05) ve öğretmen performansı ölçek toplamı ($F_{(5-419)}$=6.06 p<.05), kıdem yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklı olduğunun belirlenebilmesi amacıyla yapılan Games-Howell testinin sonuçlarına göre öğretmen performansı ölçek toplamında kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler ile kıdem yılı 11-15 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve

üzeri olan öğretmenler arasında; kıdem yılı 6-10 yıl olan öğretmenler ile kıdem yılı 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. "Görev performansı" alt boyutunda kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler ile kıdem yılı 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. "Bağlamsal performans" alt boyutunda kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin ortalamaları ile kıdem yılı 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin "uyumsal performans" alt boyutu ortalamaları, kıdem yılı 11-15 yıl, 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin "uyumsal performans" ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Aynı alt boyutta kıdem yılı 6-10 yıl olan öğretmenler ile kıdem yılı 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında da anlamlı farklılaşma görülmektedir. Tüm alt boyutlarda en yüksek ortalamanın kıdem yılı 26 yıl olan öğretmenlerde, en düşük ortalamanın ise kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

4.2.7. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları

Öğretmenlerin performans algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için ANOVA yapılmıştır. Yapılan ANOVA bulguları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların yaş değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Görev	Gruplar Arası	44.05	5	8.81			1 / 3,4,5,6
Performansı	Gruplar İçi	317.90	419	.75	11.61	.00*	2 / 6
	Toplam	361.96	424				
Bağlamsal	Gruplar Arası	19.32	5	3.86			
Performans	Gruplar İçi	388.71	419	.80	4.78	.00*	1 / 5,6
	Toplam	358.04	424				
Uyumsal	Gruplar Arası	28.11	5	5.62			
Performans	Gruplar İçi	304.89	419	.72	7.72	.00*	1 / 3,4,5,6
	Toplam	333.00	424				
Öğretmen	Gruplar Arası	31.22	5	6.24			
Performansı	Gruplar İçi	295.84	419	.70	8.84	.00*	1 / 3,4,5,6
(Ölçek toplamı)	Toplam	327.06	424				

*p<.05

1. 25 ve altı 2. 26-30 3. 31-35 4. 36-40 5. 41-45 6. 46 ve üzeri

Tablo 23 incelendiğinde öğretmen performansının "görev performansı" alt boyutu ($F_{(5-419)}$=11.61 p<.05), "bağlamsal performans" alt boyutu ($F_{(5-419)}$=4.78 p<.05), "uyumsal performans" alt boyutu ($F_{(5-419)}$=7.72 p<.05) ve öğretmen performansı ölçek toplamı ($F_{(5-419)}$=8.84 p<.05), yaş değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Söz konusu anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenebilmesi amacıyla Post-Hoc analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda tercih edilen Games-Howell testinin sonuçlarına göre öğretmen performansı ölçek toplamında yaşı 31-35, 36-40, 41-45, 46 ve üzeri olan öğretmenler ile yaşı 25 ve altı olan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

"Görev performansı" alt boyutunda yaşı 31-35, 36-40, 41-45, 46 ve üzeri olan öğretmenler ile yaşı 25 ve altı olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öte yandan yaşı 25 ve altı olan öğretmenlerin "bağlamsal performans" ortalaması ile yaşı 41-45 aralığında olan öğretmenlerin "bağlamsal performans" ortalamaları; yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ile yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerin "bağlamsal performans" ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

"Uyumsal performans" alt boyutu için yaşı 31-35, 36-40, 41-45, 46 ve üzeri olan öğretmenler ile yaşı 25 ve altı olan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda en yüksek ortalamanın yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerde; en düşük ortalamanın ise yaşı 25 ve altı olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaşı arttıkça performans algısı ortalamalarının da arttığı görülmektedir.

4.2.8. Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları

Öğretmenlerin performans algılarının görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan ANOVA bulguları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların okuldaki toplam öğretmen sayısı değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Görev	Gruplar Arası	64.59	4	16.14			1 / 4,5
Performansı	Gruplar İçi	297.37	420	.70	22.80	.00*	2 / 4,5
	Toplam	361.96	424				3 / 4,5
Bağlamsal	Gruplar Arası	59.43	4	14.85			1 / 4,5
Performans	Gruplar İçi	298.60	420	.71	20.89	.00*	2 / 3,4,5
	Toplam	358.04	424				3 / 5
Uyumsal	Gruplar Arası	56.57	4	14.14			1 / 4,5
Performans	Gruplar İçi	276.43	420	.65	21.48	.00*	2 / 4,5
	Toplam	333.00	424				3 / 4,5
Öğretmen	Gruplar Arası	60.42	4	15.10			1 / 4,5
Performansı	Gruplar İçi	266.64	420	.63	23.79	.00*	2 / 3,4,5
(Ölçek toplamı)	Toplam	327.06	424				3 / 4,5

*p<.05

1. 30 ve altı 2. 31-50 3. 51-70 4. 71-90 5. 91 ve üzeri

Tablo 24'e göre "görev performansı" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=22.80 p<.05), "bağlamsal performans" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=20.89 p<.05), "uyumsal performans" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=21.48 p<.05) ve öğretmen performansı ölçek toplamı ($F_{(4-420)}$=23.79 p<.05), öğretmenlerin görev yapıyor oldukları okullardaki öğretmen sayıları açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının tespit edilmesi amacıyla yapılan Games-Howell testinin sonuçlarına göre öğretmen performansı ölçek toplamında öğretmen sayısı 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda çalışan

öğretmenlerin ortalamaları, öğretmen sayısı 51-70, 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen sayısı 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları, öğretmen sayısı 51-70 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin otalamaları ile anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Öğretmen sayısı 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin "görev performansı" ortalamaları, öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin "görev performansı" ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yine "görev performansı" alt boyutunda öğretmen sayısı 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ile öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Aynı alt boyut için öğretmen sayısı 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları, öğretmen sayısı 51-70 olan okullarda görev yapan öğretmen ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa sahiptir.

"Bağlamsal performans" alt boyutu için öğretmen sayısı 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları, öğretmen sayısı 51-70, 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları, öğretmen sayısı 51-70 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamaları ile anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

"Uyumsal performans" alt boyutu için öğretmen sayısı 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları, öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından; yine öğretmen sayısı 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları, öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Benzer şekilde öğretmen sayısı 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan

öğretmenlerin ortalamaları, öğretmen sayısı 51-70 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Grup ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda en yüksek performans algısının öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda çalışan öğretmenlerde olduğu; en düşük performans algısının ise öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

4.2.9. Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları

Öğretmenlerin performans algılarının görev yapıyor oldukları okullardaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının saptanması amacıyla yapılan ANOVA bulguları Tablo 25'teki gibidir.

Tablo 25

Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Görev Performansı	Gruplar Arası	49.76	4	12.44			1 / 4
	Gruplar İçi	312.20	420	.74	16.73	.00*	2 / 3,4,5
	Toplam	361.96	424				3 / 4
							4 / 5
Bağlamsal Performans	Gruplar Arası	48.44	4	12.11			1 / 4,5
	Gruplar İçi	309.59	420	.73	16.43	.00*	2 / 3,4,5
	Toplam	358.04	424				3 / 4
							4 / 5
Uyumsal Performans	Gruplar Arası	45.48	4	11.37			2 / 3,4,5
	Gruplar İçi	287.52	420	.68	16.61	.00*	3 / 4
	Toplam	333.00	424				4 / 5
Öğretmen Performansı (Ölçek toplamı)	Gruplar Arası	47.66	4	11.91			1 / 4
	Gruplar İçi	279.40	420	.66	17.91	.00*	2 / 3,4,5
	Toplam	327.06	424				3 / 4
							4 / 5

*p<.05

1. 300 ve altı 2. 301-500 3. 501-700 4. 701-900 5. 901 ve üzeri

Tablo 25'e göre "görev performansı" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=16.73 p<.05), "bağlamsal performans" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=16.43 p<.05), "uyumsal performans" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=16.61 p<.05) ve öğretmen performansı ölçek toplamının ($F_{(4-420)}$=17.91 p<.05) öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan Games-Howell sonuçlarına göre öğretmen performansı ölçek toplamında öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ile 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasında, öğrenci sayısı 501-700, 701-900, 901 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ile öğrenci sayısı 301-500 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Öğrenci sayısı 501-700 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ile 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasında; öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ile öğrenci sayısı 901 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır.

Hem "görev performansı" alt boyutu hem de "bağlamsal performans" alt boyutu için öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları, öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmen ortalamalarından; öğrenci sayısı 501-700, 701-900, 901 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları, öğrenci sayısı 301-500 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Benzer şekilde aynı alt boyutlar için öğrenci sayısı 501-700 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları, öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından; öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları, öğrenci sayısı 901 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmen ortalamalarından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bunlara ek olarak sadece "bağlamsal performans" alt boyutunda öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamaları, öğrenci sayısı 901 ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Grup ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda en yüksek performans algısı ortalamasının öğrenci sayısı 301-500 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerde; en düşük performans algısı ortalamasının ise öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

4.2.10. Okula Ulaşım Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları

Öğretmenlerin performans algılarında okula ulaşım süreleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının incelenmesi için AVONA yapılmıştır. Yapılan ANOVA bulguları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların okula ulaşım süresi değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Görev	Gruplar Arası	85.64	3	28.54			1 / 3,4
Performansı	Gruplar İçi	276.31	421	.65	43.49	.00*	2 / 3,4
	Toplam	361.96	424				
Bağlamsal	Gruplar Arası	74.25	3	24.75			1 / 3,4
Performans	Gruplar İçi	283.79	421	.67	36.71	.00*	2 / 3,4
	Toplam	358.04	424				3 / 4
Uyumsal	Gruplar Arası	83.76	3	27.92			1 / 3,4
Performans	Gruplar İçi	249.24	421	.59	47.16	.00*	2 / 3,4
	Toplam	333.00	424				
Öğretmen	Gruplar Arası	82.05	3	27.35			1 / 3,4
Performansı	Gruplar İçi	245.01	421	.58	47.00	.00*	2 / 3,4
(Ölçek toplamı)	Toplam	327.06	424				

*p<.05

1. 10 dakikadan az 2. 11-30 dakika 3. 31-60 dakika 4. 61 dakika ve üzeri

Tablo 26'ya göre "görev performansı" alt boyutu ($F_{(3-421)}$=43.49 p<.05), "bağlamsal performans" alt boyutu ($F_{(3-421)}$=36.71 p<.05), "uyumsal performans" alt boyutu ($F_{(3-421)}$=47.16 p<.05) ve öğretmen performansı ölçek toplamında ($F_{(3-421)}$=47.00 p<.05) öğretmenlerin okula ulaşım süreleri açısından anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan Games-Howell testine göre öğretmen performansı ölçek toplamında, "görev performansı", "bağlamsal performans" ve "uyumsal performans" alt boyutlarında okula ulaşım süresi 31-60 dakika ve 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamaları ile okula ulaşım süresi 10 dakikadan az olan öğretmenlerin ortalamaları arasında; okula ulaşım süresi 31-60 dakika ve 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamaları ile okula ulaşım süresi 11-30 dakika olan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bunlara ek olarak sadece "bağlamsal performans" alt boyutunda okula ulaşım süresi 31-60 dakika olan öğretmenlerin ortalamaları ile okula ulaşım süresi 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Grupların ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda öğretmenlerin performans algısı ortalamasının en fazla okula ulaşım süresi 10 dakikadan az olan öğretmenlerde olduğu; en az ise okula ulaşım süresi 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin performans algıları ortalamalarının okula ulaşım süreleri arttıkça azaldığı tespit edilmiştir.

4.2.11. Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları

Öğretmenlerin performans algılarının çocuk sahibi olup olmama durumları açısından anlamlı bir şekilde farklılaşma durumlarının incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testine ilişkin bulgular Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27

Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların çocuk sahibi olma değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyut	Çocuk Sahibi Olma	n	$\bar{X}$	*ss*	sd	t	p
Görev Performansı	Var	231	4.23	.59	423	7.22	.00*
	Yok	194	3.59	1.10			
Bağlamsal Performans	Var	231	3.63	.68	423	5.69	.00*
	Yok	194	3.12	1.07			
Uyumsal Performans	Var	231	4.01	.59	423	6.66	.00*
	Yok	194	3.44	1.06			
Öğretmen Performansı (Ölçek toplamı)	Var	231	4.01	.57	423	6.91	.00*
	Yok	194	3.43	1.05			

*p<.05

Tablo 27'ye göre "görev performansı" alt boyutu ($t_{(423)}$=7.22, p<.05), "bağlamsal performans" alt boyutu ($t_{(423)}$=5.69, p<.05), "uyumsal performans" alt boyutu ($t_{(423)}$=6.66, p<.05) ve öğretmen performansı ölçek toplamında ($t_{(423)}$=6.91, p<.05) çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarda çocuk sahibi olan öğretmenlerin ortalamaları, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir.

4.2.12. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları

Öğretmenlerin performans algılarında görev yapıyor oldukları okullarda çalışma süreleri açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının incelenmesi için yapılan ANOVA'ya ilişkin bulgular Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Görev Performansı	Gruplar Arası	3.88	4	.97		
	Gruplar İçi	358.08	420	.85	1.13	.33
	Toplam	361.96	424			
Bağlamsal Performans	Gruplar Arası	1.18	4	.29		
	Gruplar İçi	356.85	420	.85	.34	.84
	Toplam	358.04	424			
Uyumsal Performans	Gruplar Arası	2.36	4	.59		
	Gruplar İçi	330.63	420	.78	.75	.55
	Toplam	333.00	424			
Öğretmen Performansı (Ölçek toplamı)	Gruplar Arası	2.30	4	.57		
	Gruplar İçi	324.76	420	.77	.74	.56
	Toplam	327.06	424			

Tablo 28 incelendiğinde "görev performansı" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=1.138 p>.05), "bağlamsal performans" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=.349 p>.05), "uyumsal performans" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=.752 p>.05) ve öğretmen performansı ölçek toplamı ($F_{(4-420)}$=.74 p>.05), öğretmenlerin görev yapıyor oldukları okulda çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2.13. Ek İş Yapma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları

Öğretmenlerin performans algılarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için yapılan bağımsız gruplar t-testi Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların ek iş yapma değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Ek İş Yapma	n	$\bar{X}$	*ss*	sd	t	p
Görev Performansı	Evet	104	3.53	1.18	423	-4.41	.00*
	Hayır	321	4.07	.77			
Bağlamsal Performans	Evet	104	2.96	1.20	423	-4.54	.00*
	Hayır	321	3.53	.75			
Uyumsal Performans	Evet	104	3.32	1.11	423	-4.82	.00*
	Hayır	321	3.88	75			
Öğretmen Performansı (Ölçek toplamı)	Evet	104	3.32	1.13	423	-4.69	.00*
	Hayır	321	3.88	.72			

*p<.05

Tablo 29'a göre "görev performansı" alt boyutu ($t_{(423)}$=-4.41, p<.05), "bağlamsal performans" alt boyutu ($t_{(423)}$=-4.54, p<.05), "uyumsal performans" alt boyutu ($t_{(423)}$=-4.82, p<.05) ve öğretmen performansı ölçek toplamında ($t_{(423)}$=-4.69, p<.05) öğretmenlerin ek iş yapma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarda ek bir işte çalışmayan öğretmenlerin performans algısı ortalamalarının ek bir işte çalışan öğretmenlerin performans algısı ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.14. Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Algıları

Öğretmen performansı algılarında haftalık ders saati değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanması için yapılan ANOVA'ya ilişkin bulgular Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

Öğretmen performansı ve alt boyutlarına yönelik algıların haftalık ders saati değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Görev	Gruplar Arası	3.79	2	1.89		
Performansı	Gruplar İçi	358.17	422	.84	2.23	.10
	Toplam	361.96	424			
Bağlamsal	Gruplar Arası	1.21	2	.60		
Performans	Gruplar İçi	356.83	422	.84	.71	.48
	Toplam	358.04	424			
Uyumsal	Gruplar Arası	1.54	2	.77		
Performans	Gruplar İçi	331.46	422	.78	.98	.37
	Toplam	333.00	424			
Öğretmen	Gruplar Arası	2.28	2	1.14		
Performansı	Gruplar İçi	324.78	422	.77	1.48	.22
(Ölçek toplamı)	Toplam	327.06	424			

Tablo 30'a göre "görev performansı" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=2.234 p>.05), "bağlamsal performans" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=.717 p>.05), "uyumsal performans" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=.982 p>.05) ve öğretmen performansı ölçek toplamında ($F_{(2-422)}$=1.48 p>.05) öğretmenlerin haftalık ders saati değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu başlığında örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, unvan, kıdem yılı, yaş, okuldaki toplam öğretmen sayısı, okuldaki toplam öğrenci sayısı, okula ulaşım süresi, çocuk sahibi olma, okulda çalışma süresi, ek iş yapma, haftalık ders saati değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Seviyelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarına ilişkin toplam puan ortalama ve standart sapmaları ile ölçeğin alt boyutlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 31'deki gibidir.

Tablo 31

Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

	n	$\bar{X}$	***ss***
Devam Bağlılığı	425	2.99	.90
Normatif Bağlılık	425	2.72	.98
Duygusal Bağlılık	425	3.25	.88
Örgütsel Bağlılık (Toplam)	425	2.99	.82

Tablo 31'e göre örgütsel bağlılık ölçeği ortalamasının $\bar{X}$=2.99 ile "orta" düzeyde, standart sapmasının ise *ss*=.82 olduğu görülmektedir. Ölçeğin "duygusal bağlılık" alt boyutu ortalaması $\bar{X}$ =3.25, standart sapması ise *ss*=.88'dir. Buna göre "duygusal bağlılık" alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip alt boyut olduğu görülmektedir. Öte yandan en düşük ortalamaya sahip alt boyut olan "normatif bağlılık" alt boyutu ortalamasının $\bar{X}$ =2.72, standart sapmasının *ss*=.98 olduğu görülmektedir. "Devam bağlılığı" alt boyutunun ortalaması ise $\bar{X}$=2.99, standart sapması *ss*=.90'dir.

4.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	*ss*	sd	t	p
Devam Bağlılığı	Kadın	237	3.05	.86	423	1.44	.14
	Erkek	188	2.92	.95			
Normatif Bağlılık	Kadın	237	2.70	.95	423	-.51	.60
	Erkek	188	2.75	1.01			
Duygusal Bağlılık	Kadın	237	3.33	.86	423	2.11	.03*
	Erkek	188	3.15	.89			
Örgütsel Bağlılık (Ölçek toplamı)	Kadın	237	3.03	.78	423	1.06	.28
	Erkek	188	2.94	.87			

*p<.05

Tablo 32'ye göre örgütsel bağlılığın "devam bağlılığı" alt boyutu ($t_{(423)}$=1.44, p>.05), "normatif bağlılık" alt boyutu ($t_{(423)}$=-.51, p>.05) ve örgütsel bağlılık ölçek toplamı ($t_{(423)}$=1.06, p>.05), cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna karşın "duygusal bağlılık" alt boyutunda ($t_{(423)}$=2.11, p<.05) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların "duygusal bağlılık" alt boyutu ortalamalarının $\bar{X}$=3.33, erkeklerin "duygusal bağlılık" alt boyutu ortalamalarının ise $\bar{X}$=3.15 olduğu; kadınların "duygusal bağlılık" alt boyutu ortalamasının erkeklerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.3.Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların medeni durum değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	*ss*	sd	t	p
Devam Bağlılığı	Evli	240	3.07	.84	423	2.04	.04*
	Bekar	185	2.88	.97			
Normatif Bağlılık	Evli	240	2.72	.96	423	-.10	.91
	Bekar	185	2.73	1.00			
Duygusal Bağlılık	Evli	240	3.35	.83	423	2.50	.01*
	Bekar	185	3.13	.92			
Örgütsel Bağlılık (Ölçek toplamı)	Evli	240	3.04	.774	423	1.58	.11
	Bekar	185	2.91	.891			

*p<.05

Tablo 33'e göre "devam bağlılığı" ($t_{(423)}$=2.04, p<.05) ve "duygusal bağlılık" ($t_{(423)}$=2.50, p<.05) alt boyutları, medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlara göre "devam bağlılığı" alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}$=3.07, bekar öğretmenlerin ortalamalarından $\bar{X}$=2.88 yüksektir. Benzer şekilde "duygusal bağlılık" alt boyutunda evlilerin ortalamaları $\bar{X}$=3.35, bekarların ortalamalarından $\bar{X}$=3.13 yüksektir. Buna karşın "normatif bağlılık" alt boyutu ($t_{(423)}$=-.10, p>.05) ve örgütsel bağlılık ölçek toplamında ($t_{(423)}$=1.58, p>.05) medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

4.3.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan ANOVA bulguları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Devam Bağlılığı	Gruplar Arası	1.14	2	.57		
	Gruplar İçi	406.35	422	.96	.59	.55
	Toplam	407.49	424			
Normatif Bağlılık	Gruplar Arası	.67	2	.33		
	Gruplar İçi	348.72	422	.82	.41	.66
	Toplam	349.39	424			
Duygusal Bağlılık	Gruplar Arası	.77	2	.38		
	Gruplar İçi	330.11	422	.78	.49	.61
	Toplam	330.88	424			
Örgütsel Bağlılık (Ölçek toplamı)	Gruplar Arası	.44	2	.22		
	Gruplar İçi	290.94	422	.68	.32	.72
	Toplam	291.38	424			

Tablo 34'e göre örgütsel bağlılığın "devam bağlılığı" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=.59 p>.05), "normatif bağlılık" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=.41 p>.05), "duygusal bağlılık" alt boyutunda ($F_{(2-422)}$=.49 p>.05) ve örgütsel bağlılık ölçek toplamında ($F_{(2-422)}$=.32 p>.05) öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.5. Unvan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında unvan değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA bulguları Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların unvan değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Devam	Gruplar Arası	15.62	2	7.81			1 / 2
Bağlılığı	Gruplar İçi	391.86	422	.92	8.41	.00*	2 / 3
	Toplam	407.49	424				
Normatif	Gruplar Arası	2.62	2	1.31			
Bağlılık	Gruplar İçi	346.77	422	.82	1.59	.20	
	Toplam	349.39	424				
Duygusal	Gruplar Arası	1.34	2	.67			
Bağlılık	Gruplar İçi	329.54	422	.78	.85	.42	
	Toplam	330.88	424				
Örgütsel	Gruplar Arası	2.52	2	1.26			
Bağlılık	Gruplar İçi	288.86	422	.68	1.84	.16	
(Ölçek toplamı)	Toplam	291.38	424				

*p<.05

1.Öğretmen 2.Uzman Öğretmen 3.Başöğretmen

Tablo 35'e göre örgütsel bağlılığın "normatif bağlılık" ($F_{(2-422)}$=1.59 p>.05), "duygusal bağlılık" ($F_{(2-422)}$=.85 p>.05) alt boyutlarında ve örgütsel bağlılığın ölçek toplamında ($F_{(2-422)}$=1.84 p>.05) öğretmenlerin unvan değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Buna karşın örgütsel bağlılığın "devam bağlılığı" alt boyutunda ($F_{(2-422)}$=8.41 p<.05) öğretmenlerin unvan değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenebilmesi amacıyla yapılan Games-Howell testinin sonuçlarına göre devam bağlılığı alt boyutunda öğretmenlerin puan ortalamaları ile uzman öğretmenlerin puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği; uzman öğretmenler ile başöğretmenlerin puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir**.**

Grup ortalamaları incelendiğinde örgütsel bağlılık algısı en yüksek olan grubun ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda başöğretmenler olduğu görülmektedir. En düşük örgütsel bağlılık algısı ise "normatif bağlılık", "devam bağlılığı" ve ölçek toplamında uzman öğretmenlere; "duygusal bağlılık" alt boyutunda ise öğretmenlere aittir.

4.3.6. Kıdem Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan ANOVA bulguları Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların kıdem yılı değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Devam	Gruplar Arası	4.26	5	.85			
Bağlılığı	Gruplar İçi	345.13	419	.82	1.03	.39	
	Toplam	349.39	424				
Normatif	Gruplar Arası	7.50	5	1.50			
Bağlılık	Gruplar İçi	399.98	419	.95	1.57	.16	
	Toplam	407.49	424				
Duygusal	Gruplar Arası	10.51	5	2.10			
Bağlılık	Gruplar İçi	320.36	419	.95	2.75	.01*	5 / 6
	Toplam	330.88	424				
Örgütsel	Gruplar Arası	4.84	5	.96			
Bağlılık	Gruplar İçi	286.54	419	.68	1.41	.21	
(Ölçek toplamı)	Toplam	291.38	424				

*p<.05

1. 1-5 yıl 2. 6-10 yıl 3. 11-15 yıl 4. 16-20 yıl 5. 21-25 yıl 6. 26 yıl ve üzeri

Tablo 36'ya göre örgütsel bağlılığın "devam bağlılığı" alt boyutunda ($F_{(5-419)}$=1.03 p>.05), "normatif bağlılık" alt boyutunda ($F_{(5-419)}$=1.57 p>.05) ve örgütsel bağlılık ölçek toplamında ($F_{(5-419)}$=1.41 p>.05) kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Örgütsel bağlılığın alt boyutu olan "duygusal bağlılık" alt boyutunda ($F_{(5-419)}$=2.75 p<.05) kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey-HSD testi sonucunda söz konusu farklılığın kıdem yılı 21-25 yıl arasında olan öğretmenler ile kıdem yılı 26 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür.

Grup ortalamları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip grubun "devam bağlılığı", "duygusal bağlılık" ve ölçek toplamında 26 yıl ve üzeri görev yapmakta olan

öğretmenler olduğu; en düşük grubun ise tüm alt boyutlar ve ölçek toplamında 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Ölçek toplamında örgütsel bağlılık algısı en yüksek olan gruplar 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden sonra sırasıyla 11-15 yıl, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21-25 yıllık kıdeme sahip öğretmenler olduğu saptanmıştır.

4.3.7. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla yapılan ANOVA bulguları Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların yaş değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Devam	Gruplar Arası	.62	5	.12		
Bağlılığı	Gruplar İçi	348.77	419	.83	.15	.98
	Toplam	349.39	424			
Normatif	Gruplar Arası	12.45	5	2.49		
Bağlılık	Gruplar İçi	395.04	419	.94	2.64	.02*
	Toplam	407.49	424			
Duygusal	Gruplar Arası	2.68	5	.53		
Bağlılık	Gruplar İçi	328.19	419	.78	.68	.68
	Toplam	330.88	424			
Örgütsel	Gruplar Arası	1.48	5	.29		
Bağlılık	Gruplar İçi	289.90	419	.69	.42	.82
(Ölçek toplamı)	Toplam	291.38	424			

*p<.05

Tablo 37'ye göre örgütsel bağlılığın "devam bağlılığı" alt boyutu ($F_{(5-419)}$=.15 p>.05), "duygusal bağlılık" alt boyutu ($F_{(5-419)}$=.68 p>.05) ve örgütsel bağlılık ölçek toplamında ($F_{(5-419)}$=.42 p>.05) yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın örgütsel bağlılığın "normatif bağlılık" alt boyutunda ($F_{(5-419)}$=2.64 p<.05) yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenebilmesi amacıyla yapılan Games-Howel testi sonuçlarına göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulamamıştır.

4.3.8. Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında görev yapıyor oldukları okullardaki toplam öğretmen sayısı açısından anlamlı farklılığın incelenmesi amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan ANOVA'ya ilişkin bulgular Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların okuldaki toplam öğretmen sayısı değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Devam Bağlılığı	Gruplar Arası	34.58	4	8.64			1 / 3,4,5
	Gruplar İçi	314.81	420	.75	11.53	.00*	2 / 4,5
	Toplam	349.39	424				
Normatif	Gruplar Arası	32.02	4	8.00			
Bağlılık	Gruplar İçi	375.46	420	.89	8.95	.00*	1 / 3,4,5
	Toplam	407.49	424				
Duygusal	Gruplar Arası	19.68	4	4.92			1 / 4,5
Bağlılık	Gruplar İçi	311.19	420	.74	6.64	.00*	2 / 5
	Toplam	330.88	424				
Örgütsel	Gruplar Arası	27.03	4	6.75			1 / 3,4,5
Bağlılık	Gruplar İçi	264.35	420	.62	10.73	.00*	3 / 4,5
(Ölçek toplamı)	Toplam	291.38	424				

*p<.05

1. 30 ve altı 2. 31-50 3. 51-70 4. 71-90 5. 91 ve üzeri

Tablo 38'e göre örgütsel bağlılığın "devam bağlılığı" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=11.53 p<.05), "normatif bağlılık" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=8.95 p<.05), "duygusal bağlılık" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=6.64 p<.05) ve örgütsel bağlılık ölçek toplamında ($F_{(4-420)}$=10.73 p<.05) okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Var olan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post-Hoc analizinden yararlanılmıştır. Yapılan Games-Howell testine göre "devam bağlılığı" alt boyutunda öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile öğretmen sayısı 51-70, 71-90 ve 91 ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aynı alt boyut için öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile öğretmen sayısı 71-90, 91

ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Örgütsel bağlılığın "normatif bağlılık" alt boyutunda ise öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile öğretmen sayısı 51-70, 71-90 ve 91ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. "Duygusal bağlılık" alt boyutunda ise öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile öğretmen sayısı 71-90 ve 91 ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında; öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Örgütsel bağlılık ölçek toplamında ise öğretmen sayısı 51-70, 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında; öğretmen sayısı 71-90, 91 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen sayısı 51-70 olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Grup ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve ölçeğin toplamında okulda görev yapan öğretmen sayısının arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.9. Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında görev yaptıkları okullardaki toplam öğrenci sayısı değişkeni bakımından farklılaşmanın incelenebilmesi için ANOVA yapılmıştır. Yapılan ANOVA bulgularına ilişkin veriler Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Devam	Gruplar Arası	45.21	4	11.30			1 / 3,4,5
Bağlılığı	Gruplar İçi	304.18	420	.72	15.60	.00*	2 / 3,4,5
	Toplam	349.39	424				3 / 4
Normatif	Gruplar Arası	44.59	4	11.14			1 / 3,4,5
Bağlılık	Gruplar İçi	362.90	420	.86	12.90	.00*	2 / 3,4,5
	Toplam	407.49	424				
Duygusal	Gruplar Arası	38.51	4	9.63			1 / 4
Bağlılık	Gruplar İçi	292.36	420	.69	13.83	.00*	2 / 4
	Toplam	330.88	424				3 / 4
							4 / 5
Örgütsel	Gruplar Arası	39.85	4	9.96			1 / 3,4,5
Bağlılık	Gruplar İçi	251.52	420	.59	16.63	.00*	2 / 3,4,5
(Ölçek toplamı)	Toplam	291.38	424				3 / 4
							4 / 5

*p<.05

1. 300 ve altı 2. 301-500 3. 501-700 4. 701-900 5. 901 ve üzeri

Yapılan ANOVA bulgularının gösterildiği Tablo 39'a göre örgütsel bağlılığın "devam bağlılığı" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=15.60 p<.05), "normatif bağlılık" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=12.90 p<.05), "duygusal bağlılık" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=13.83 p<.05) ve örgütsel bağlılık ölçek toplamı ($F_{(4-420)}$=16.63 p<.05) okullardaki toplam öğrenci sayısı açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla Post-Hoc analizlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda yapılan Tukey-HSD testinin sonuçlarına göre örgütsel bağlılığın alt boyutu olan "devam bağlılığı" alt boyutunda öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 501-700, 701-900, 901 ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında, öğrenci sayısı 301-500 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 501-700, 701-900, 901 ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. "Normatif bağlılık" alt boyutunda öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 501-700, 701-900, 901 ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Benzer şekilde aynı alt boyutta öğrenci sayısı 301-500 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile öğrenci

sayısı 501-700, 701-900, 901 ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

"Duygusal bağlılık" alt boyutunda öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında, öğrenci sayısı 301-500 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında, öğrenci sayısı 501-700 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında ve son olarak öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 901 ve üzeri olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Örgütsel bağlılık ölçek toplamında öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenler ile öğrenci sayısı 501-700, 701-900, 901 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında, öğrenci sayısı 301-500 olan okullarda görev yapan öğretmenler ile öğrenci sayısı 501-700, 701-900, 901 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında, öğrenci sayısı 501-700 olan okullarda görev yapan öğretmenler ile öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında ve son olarak öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapan öğretmenler ile öğrenci sayısı 901 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Grup ortalamaları incelendiğinde "devam bağlılığı", "normatif bağlılık" alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında okuldaki öğrenci sayısının arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan "duygusal bağlılık" alt boyutunda grup ortalamaları en yüksekten en aza duğru sırasıyla 300 ve altı, 301-500, 901 ve üzeri, 501-700 ve 701-900 öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere aittir.

4.3.10. Okula Ulaşım Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında okula ulaşım süresi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan ANOVA'ya ilişkin bulgular Tablo 40'taki gibidir.

Tablo 40

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların okula ulaşım süresi değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Devam	Gruplar Arası	51.575	3	17.192			1 / 3,4
Bağlılığı	Gruplar İçi	297.823	421	.707	24.302	.00*	2 / 3,4
	Toplam	349.398	424				
Normatif	Gruplar Arası	56.379	3	18.793			1 / 2,3,4
Bağlılık	Gruplar İçi	351.119	421	.834	22.533	.00*	2 / 3,4
	Toplam	407.498	424				3 / 4
Duygusal	Gruplar Arası	52.793	3	17.598			1 / 3,4
Bağlılık	Gruplar İçi	278.089	421	.661	26.641	.00*	2 / 3,4
	Toplam	330.882	424				
Örgütsel	Gruplar Arası	52.954	3	17.651	31.167	.00*	1 / 2,3,4
Bağlılık	Gruplar İçi	238.432	421	.566			2 / 3,4
(Ölçek toplamı)	Toplam	291.386	424				3 / 4

*p<.05

1. 10 dakikadan az 2. 11-30 dakika 3. 31-60 dakika 4. 61 dakika ve üzeri

Tablo 40'a göre örgütsel bağlılık alt boyutu olan "devam bağlılığı" alt boyutu ($F_{(3-421)}$=24.302 p<.05), "normatif bağlılık" alt boyutu ($F_{(3-421)}$=22.533 p<.05), "duygusal bağlılık" alt boyutu ($F_{(3-421)}$=26.641 p<.05) ve örgütsel bağlılık ölçek toplamı ($F_{(3-421)}$=31.16 p<.05), okula ulaşım süresi açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenebilmesi amacıyla Post-Hoc analizlerine başvurulmuştur. Bu amaçla elde edilen Tukey-HSD testi sonuçlarına göre "devam bağlılığı" alt boyutunda okula ulaşım süresi 10 dakikadan az olan öğretmenler ile okula ulaşım süresi 31-60 dakika, 61 dakika ve üzeri olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bununla birlikte aynı alt boyut için okula

ulaşım süresi 11-30 dakika olan öğretmenler ile okula ulaşım süresi 31-60 dakika ve 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir.

"Normatif bağlılık" alt boyutunda ise okula ulaşım süresi 10 dakikadan az olan öğretmenler ile okula ulaşım süresi 11-30 dakika, 31-60 dakika, 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Benzer şekilde okula ulaşım süresi 11-30 dakika olan öğretmenler ile okula ulaşım süresi 31-60 dakika ve 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yine "normatif bağlılık" alt boyutu için okula ulaşım süresi 31-60 dakika olan öğretmenler ile okula ulaşım süresi 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın var olduğu görülmektedir.

"Duygusal bağlılık" alt boyutu için ise okula ulaşım süresi 10 dakikadan az olan öğretmenler ile okula ulaşım süresi 31-60 dakika, 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Son olarak aynı alt boyutta okula ulaşım süresi 11-30 dakika olan öğretmenler ile okula ulaşım süresi 31-60 dakika ve 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel bağlılık ölçek toplamında ise okula ulaşım süresi 10 dakikadan az olan öğretmenler ile okula ulaşım süresi 11-30 dakika, 31-60 dakika, 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Benzer olarak okula ulaşım süresi 11-30 dakika olan öğretmenler ile okula ulaşım süresi 31-60 dakika ve 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna ek olarak okula ulaşım süresi 31-60 dakika olan öğretmenler ile okula ulaşım süresi 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın var olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve ölçeğin toplamında öğretmenlerin okula ulaşım süresinin arttıkça örgütsel bağlılık algılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.11. Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşma durumlarını incelemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testine ilişkin bulgular Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların çocuk sahibi olma değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Çocuk Sahibi Olma	n	$\bar{X}$	*ss*	sd	t	p
Devam Bağlılığı	Var	231	3.12	0.84	423	3.28	.00*
	Yok	194	2.83	0.95			
Normatif Bağlılık	Var	231	2.80	0.98	423	1.84	.06
	Yok	194	2.63	0.97			
Duygusal Bağlılık	Var	231	3.40	0.81	423	3.85	.00*
	Yok	194	3.07	0.93			
Örgütsel Bağlılık (Ölçek toplamı)	Var	231	3.11	.76	423	3.27	.00*
	Yok	194	2.84	.88			

*p<.05

Tablo 41 incelendiğinde örgütsel bağlılığın alt boyutu olan "normatif bağlılık" alt boyutu ($t_{(423)}$=1.84, p>.05), öğretmenlerin çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna karşın "devam bağlılığı" alt boyutu ($t_{(423)}$=3.28, p<.05), "duygusal bağlılık" alt boyutu ($t_{(423)}$=3.85, p<.05) ve örgütsel bağlılık ölçek toplamı ($t_{(423)}$=3.27, p<.05), öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre çocuk sahibi olan öğretmenlerin "devam bağlılığı" alt boyutu ortalamaları ($\bar{X}$=3.12), çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin "devam bağlılığı" alt boyutu ortalamalarından ($\bar{X}$=2.83) yüksektir. Benzer şekilde "duygusal bağlılık" alt boyutu için çocuk sahibi olan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}$=3.40), çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}$=3.07) yüksek olduğu görülmektedir. Söz konusu alt boyutlara paralel olarak örgütsel bağlılık ölçek toplamı incelendiğinde; çocuk sahibi olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}$=3.11), çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}$=2.84) yüksektir.

4.3.12. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında görev yaptıkları okullarda çalışma süreleri açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının incelenmesi için ANOVA yapılmıştır. Analiz bulguları Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Devam	Gruplar Arası	6.78	4	1.69		
Bağlılığı	Gruplar İçi	342.61	420	.81	2.07	.08
	Toplam	349.39	424			
Normatif	Gruplar Arası	2.73	4	.68		
Bağlılık	Gruplar İçi	404.76	420	.96	.71	.58
	Toplam	407.49	424			
Duygusal	Gruplar Arası	4.41	4	1.10		
Bağlılık	Gruplar İçi	326.46	420	.77	1.42	.22
	Toplam	330.88	424			
Örgütsel	Gruplar Arası	3.73	4	.93		
Bağlılık	Gruplar İçi	287.65	420	.68	1.36	.24
(Ölçek toplamı)	Toplam	291.38	424			

Yapılan ANOVA bulgularının bulunduğu Tablo 42'ye göre örgütsel bağlılığın alt boyutları olan "devam bağlılığı" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=2.07 p>.05), "normatif bağlılık" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=.71 p>.05), "duygusal bağlılık" alt boyutu ($F_{(4-420)}$=1.42 p>.05) ve örgütsel bağlılık ölçek toplamında ($F_{(4-420)}$=1.36 p>.05) okulda çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4.3.13. Ek İş Yapma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında okul harici ek iş yapma değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının saptanması amacıyla bağımsız

gruplar t-testi uygulanmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testine ilişkin bulgular Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların ek iş yapma değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	**Ek İş Yapma**	**n**	**X̄**	***ss***	**sd**	**t**	**p**
Devam Bağlılığı	Evet	104	2.61	0.98			
	Hayır	321	3.11	.84	423	-4.66	.00*
Normatif Bağlılık	Evet	104	2.41	1.05			
	Hayır	321	2.82	.93	423	-3.76	.00*
Duygusal Bağlılık	Evet	104	2.94	.99			
	Hayır	321	3.35	.81	423	-3.83	.00*
Örgütsel Bağlılık	Evet	104	2.65	.91			
(Ölçek toplamı)	Hayır	321	3.10	.77	423	-4.44	.00*

*p<.05

Tablo 43'e göre örgütsel bağlılık alt boyutları olan "devam bağlılığı" alt boyutu ($t_{(423)}$=-4.66, p<.05), "normatif bağlılık" alt boyutu ($t_{(423)}$=-3.76, p<.05), "duygusal bağlılık" alt boyutu ($t_{(423)}$=-3.83, p<.05) ve örgütsel bağlılık ölçek toplamı ($t_{(423)}$=-4.44, p<.05), öğretmenlerin ek iş yapma durumları açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre tüm alt boyutlarda ek iş yapmayan öğretmenlerin ortalamasının ek iş yapan öğretmenlerin ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.14. Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında haftalık ders saatleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan bağımsız gruplar t-testine ilişkin bulgular Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algıların haftalık ders saati değişkenine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Devam Bağlılığı	Gruplar Arası	1.25	2	.62		
	Gruplar İçi	348.14	422	.82	.76	.46
	Toplam	349.39	424			
Normatif Bağlılık	Gruplar Arası	1.66	2	.83		
	Gruplar İçi	405.83	422	.96	.86	.42
	Toplam	407.49	424			
Duygusal Bağlılık	Gruplar Arası	.38	2	.19		
	Gruplar İçi	330.49	422	.78	.24	.78
	Toplam	330.88	424			
Örgütsel Bağlılık (Ölçek toplamı)	Gruplar Arası	.35	2	.17		
	Gruplar İçi	291.03	422	.69	.25	.77
	Toplam	291.38	424			

Tablo 44'e göre örgütsel bağlılığın alt boyutları olan "devam bağlılığı" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=.76 p>.05), "normatif bağlılık" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=.86 p>.05), "duygusal bağlılık" alt boyutu ($F_{(2-422)}$=.24 p>.05) ve örgütsel bağlılık ölçek toplamında ($F_{(2-422)}$=.25 p>.05) öğretmenlerin haftalık ders saati değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.4.Mekânsal Kalite ve Öğretmen Performansına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi ile performans algıları arasındaki ilişki ile okul binalarının mekânsal kalitesinin öğretmen performansına etkisini incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi ve basit regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin mekânsal kalite ile performans algıları arasındaki ilişkinin incelenebilmesi için yapılan Pearson korelasyon analizi Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45

Mekânsal kalite ve öğretmen performansı ilişkisine yönelik bulgular

	n	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Genel Görünüm	425	1								
2.Öğrenciler için Ayrılan Alanlar	425	.748**	1							
3.Öğretim Alanları	425	.878**	.826**	1						
4.Bakım ve Güvenlik	425	.886**	.726**	.852**	1					
5.Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi	425	.931**	.902**	.955**	.928**	1				
6.Görev Performansı	425	.766**	.483**	.664**	.678**	.682**	1			
7.Bağlamsal Performans	425	.712**	.528**	.611**	.644**	.661**	.842**	1		
8.Uyumsal Performans	425	.779**	.522**	.698**	.720**	.718**	.947**	.865**	1	
9.Öğretmen Performansı	425	.785**	.525**	.686**	.708**	.714**	.979**	.921**	.978**	1

**p<.01

Tablo 45'e göre öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algıları ile performans algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır (r=.714, p<.01). Bununla birlikte öğretmenlerin performans algıları ile okul binalarının mekânsal kalitesi algılarının alt boyutlarının tamamı arasında da anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Buna göre "genel görünüm" ve "bağlamsal performans" (r=.712, p<.01), "uyumsal performans" ile "genel görünüm" (r=.779, p<.01), "bakım ve güvenlik" ile "uyumsal performans" (r=.720, p<.01) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Okul binalarının mekânsal kalitesinin öğretmen performansına etkisini incelemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46

Mekânsal kalitenin öğretmen performansına etkisine ilişkin bulgular

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		**Standardize Katsayılar**	**t**	**p**
	ß	**s.h.**	**ß**		
Sabit	1.392	.116		11.959	.00*
Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi	.728	.035	.714	20.945	.00*
Bağımlı değişken: Öğretmen Performansı, R=.714, R^2 =.509					

*p<.05

Tablo 46 incelendiğinde öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algılarının öğretmen performans algılarını anlamlı olarak etkilediği görülmektedir (p=.00<.05). Dolayısıyla öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algılarındaki 1 birim artışta öğretmen performansının .714 oranında artacağı yorumu yapılabilir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algısı, öğretmen performansının yaklaşık %51'ini açıklamaktadır.

4.5. Mekânsal Kalite ve Örgütsel Bağlılığa Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi ile performans algıları arasındaki ilişki ile okul binalarının mekânsal kalitesinin öğretmen performansına etkisini incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi ve basit regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin mekânsal kalite algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenebilmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi Tablo 47'deki gibidir.

Tablo 47

Mekânsal kalite ve örgütsel bağlılık ilişkisine yönelik bulgular

	n	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
1.Devam Bağlılığı	425	1								
2.Normatif Bağlılık	425	.712**	1							
3.Duygusal Bağlılık	425	.713**	.698**	1						
4.Örgütsel Bağlılık	425	.899**	.902**	.891**	1					
5.Genel Görünüm	425	.415**	.352**	.588**	.499**	1				
6.Öğrenciler için Ayrılan Alanlar	425	.472**	.537**	.611**	.601**	.748**	1			
7.Öğretim Alanları	425	.439**	.440**	.630**	.557**	.878**	.826**	1		
8.Bakım ve Güvenlik	425	.419**	.391**	.620**	.527**	.886**	.726**	.852**	1	
9.Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi	425	.473**	.474**	.662**	.595**	.931**	.902**	.955**	.928**	1

**p<.01

Tablo 47 incelendiğinde öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir (r=.595, p<.01). Buna ek olarak örgütsel bağlılık ve okul binalarının mekânsal kalitesi alt boyutlarının tamamında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. En yüksek düzeydeki ilişkinin örgütsel bağlılığın alt boyutu olan “duygusal bağlılık” alt boyutu ile okul binalarının mekânsal kalitesi arasında olduğu görülmektedir (r=.662, p<.01).

Öğremenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algısının örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48

Mekânsal kalitenin örgütsel bağlılığa etkisine ilişkin bulgular

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		**Standardize Katsayılar**	**t**	**p**
	ß	**s.h.**	**ß**		
Sabit	1.138	.126		9.027	.00*
Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi	.573	.038	.595	15.207	.00*
Bağımlı değişken: Örgütsel Bağlılık, R=.595, R^2 =.353					

*p<.05

Tablo 48'e göre öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algılarının örgütsel bağlılık algılarını anlamlı olarak etkilediği görülmektedir (p=.00<.05). Dolayısıyla öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algılarındaki 1 birim artışta örgütsel bağlılığın .595 oranında artacağı yorumu yapılabilir. Yine elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algısı, örgütsel bağlılığın yaklaşık %35'ini açıklamaktadır.

4.6. Örgütsel Bağlılık ve Öğretmen Performansına Yönelik Bulgular

Örgütsel bağlılık ve öğretmen performansı arasındaki ilişki ile örgütsel bağlılığın öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi ve basit regresyon analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan Pearson korelasyon analizinin sonuçları Tablo 49'da gösterilmiştir.

Tablo 49

Örgütsel bağlılık ve öğretmen performansı ilişkisine yönelik bulgular

	n	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Devam Bağlılığı	425	1							
2.Normatif Bağlılık	425	.712**	1						
3.Duygusal Bağlılık	425	.713**	.698**	1					
4.Örgütsel Bağlılık	425	.899**	.902**	.891**	1				
5.Uyumsal Performans	425	.491**	.422**	.617**	.565**	1			
6.Görev Performansı	425	.404**	.309**	.563**	.469**	.947**	1		
7.Bağlamsal Performans	425	.527**	.507**	.642**	.620**	.865**	.842**	1	
8.Öğretmen Performansı	425	.479**	.408**	.621**	.556**	.978**	.979**	.921**	1

**p<.01

Tablo 49 incelendiğinde öğretmen performansı ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyli pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir (r=.556, p<.01). Bununla birlikte hem öğretmen performansı hem de örgütsel bağlılık alt boyutlarının tamamında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir.

Örgütsel bağlılığın öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50

Örgütsel bağlılığın öğretmen performansına etkisine ilişkin bulgular

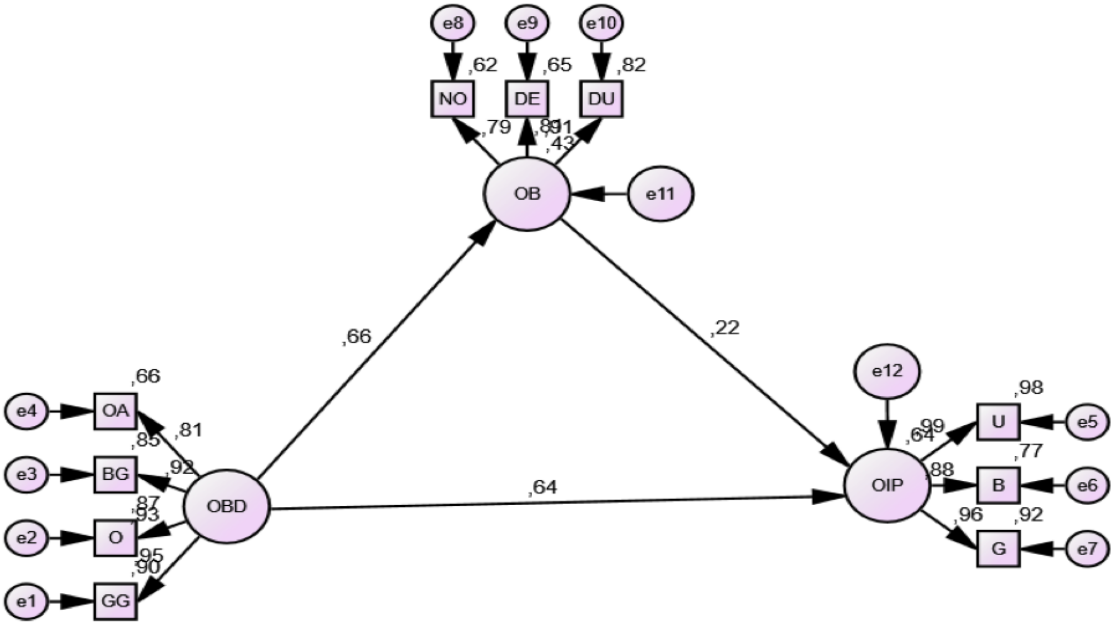
	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p
	ß	s.h.	ß		
Sabit	1.986	.133		14.943	.00*
Örgütsel Bağlılık	.589	.043	.556	13.767	.00*
Bağımlı değişken: Öğretmen Performansı, R=.556, R^2 =.309					

*p<.05

Tablo 50 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının öğretmen performans algılarını anlamlı olarak etkilediği görülmektedir (p=.00<.05). Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarındaki 1 birim artışta öğretmen performansının .556 oranında artacağı yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları, öğretmen performansının yaklaşık %31'ini açıklamaktadır.

4.7. Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmada kullanılan yapısal eşitlik modeli AMOS 24 kullanılarak oluşturulmuştur. Okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık etkisinin belirlenebilmesi amacıyla yol analizi oluşturulmuştur. Birbirleri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla karşılıklı etkileşimleri değerlendirilmiştir. Aracılık etkisini gösteren yapısal eşitlik modeli Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Aracılık etkisi için oluşturulan yapısal eşitlik modeli

(OB=Örgütsel bağlılık; OBD=Okul binalarının mekânsal kalitesi; OIP=Öğretmen iş performansı; NO=Normatif bağlılık; DE=Devam bağlılığı; DU=Duygusal bağlılık; OA=Öğrenciler için ayrılan alanları; BG=Bakım ve güvenlik; O=Öğretim alanları; GG=Genel görünüm; U=Uyumsal performans; B=Bağlamsal performans; G=Görev performansı)

Şekil 2'deki yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 51'de gösterilmiştir.

Tablo 51

Modele ilişkin uyum değerleri

	DF	**p**	**CMIN ($\chi 2$)**	**CMIN/DF**	**GFI**	**CFI**	**RMSEA**
Uyum İndeksleri	32	.000	463.890	14.497	.812	.913	.718
Kabul Edilebilir Değerler			p>.05	<5	>.90	>.90	<.08

Tablo 51'e göre elde edilen uyum indeks değerleri CMIN($\chi 2$)=463.890, CMIN/DF=14.497, GFI=.812, AGFI=.677, CFI=.913, RMSEA=.718, NFI=.908, RMR=.053 olarak hesaplanmıştır. Buna göre CMIN ($\chi 2$)=463.890, CFI=.913, NFI=.908 ve RMR=.053 değerleri kabul edilebilir değerler olmasına rağmen CMIN/DF=14.497, GFI=.812, AGFI=.677, RMSEA=.718 değerlerinin kabul edilebilir değerler dışında olması, modelin iyi uyum sağlamadığını göstermektedir. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın, okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiye aracılık etmediği saptanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu ve alt problemlere ilişkin bulguların sonuçlarına yer verilerek tartışılmış; gerekli öneriler sunulmuştur. Araştırmada okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının aracılık rolü incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen sonuç, tartışma ve gerekli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Öğretmenlerin Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özelleşmiş bir tür kamusal alan olan okul binaları hem sosyokültürel, teknik ve bilimsel bilginin aktarılması, hem de öğrenme kapasitesinin geliştirilebilmesi amacıyla eğitim aracı olarak kullanmak üzere tasarlanmış yapılardır (Heitor, 2005). Binalar da, tıpkı öğretmenlerin yapabileceği gibi fikirleri iletir, algıları biçimlendirir ve eylemleri yönlendirir (Gislason, 2007). Dolayısıyla okul binalarının mekânsal yeterlilikleri ve kalitesi; öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin okula olan algılarını, akademik başarıyı, dolayısıyla eğitim öğretim çıktılarını etkileyebilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin okul binalarına ilişkin algılarının eğitim öğretim çıktıları bağlamında değerlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Araştırmanın okul binalarının mekânsal kalitesine ilişkin bulgularına göre puan ortalaması en yüksek boyutun "genel görünüm" olduğu, "genel görünüm" alt boyutunu "bakım ve güvenlik" alt boyutunun takip ettiği görülmüştür. Bununla birlikte ölçeğe ait en düşük ortalamaya sahip alt boyutun "öğrenciler için ayrılan alanlar" alt boyutu olduğu, ölçeğin toplam ortalamasının ise "orta" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çağlayan (2014), öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algısının "oldukça yeterli" düzeyde olduğunu, en yüksek alt boyutun ise "genel görünüm" alt boyutu olduğunu, bu alt boyutu "bakım ve güvenlik" alt boyutunun izlediğini, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise "öğrenciler için ayrılan alanlar" alt boyutu olduğunu ortaya konmuştur. Örneklemini öğrencilerin oluşturduğu bir başka çalışmada (Yılmaz, 2014) ise öğrenciler, "binaların kullanışlılığı ve bakımı", "genel

görünüm", "okul bahçesi" boyutlarının "oldukça yeterli" düzeyde; "öğrenciler için ayrılan alanlar" alt boyutunun "kısmen yeterli" düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Söz konusu bulgular, bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öte yandan alanyazın incelendiğinde okul binalarının fiziksel yeterliliklerine ilişkin farklı değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Şahin (2019), okul bina ve donanımları ile yaşam doyumunu incelediği çalışmasında okul bina ve donanımına ilişkin en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun "görüş mesafesi" boyutu, "akustik düzen" boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip alt boyut olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Sancak (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul binalarının mekânsal düzenlemelerine yönelik algılarının "orta" düzeyde olduğu, öğretmen algılarına göre ortalaması en yüksek alt boyutların "rehberlik servisi" ve "güvenlik-düzen" alt boyutları olduğu saptanmıştır. Diğer yandan ortalaması en düşük alt boyutun "genel-ortak alan" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmen ve öğrencilerin okul binalarından genel bağlamda memnun oldukları, güvenlik açısından ve okul binalarının bakımı açısından rahatsızlık hissetmedikleri sonucuna ulaşılabilir. Yetersiz gördükleri mekânsal özelliklerin ise öğrenciler için ayrılan alanlar olduğu, öğrenciler için ayrılan alanların okul binalarında genel olarak geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi gereken eğitim ortamlarından biri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalite algıları ile cinsiyet değişkeni değerlendirildiğinde "genel görünüm", "öğretim alanları", "bakım ve güvenlik" alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin okul binalarına ilişkin memnuniyetlerinin tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Kaplan (2014), kadın öğretmenlerin okul binalarına ilişkin mekânsal kalite algılarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Çamur (2018), yapmış olduğu çalışmasında "sıcaklık" ve "aydınlatma" alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptamış, erkek öğretmenlerin aydınlatma ve sıcaklığa ilişkin görüşlerinin kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda söz konusu araştırmada erkek öğretmenlerin memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu testip edilmiştir. Bir diğer çalışmada "renk" alt boyutu haricinde okul binalarının mekânsal kalitesinin cinsiyet değişkeni

açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki memnuniyet düzeyleri, her iki cinsiyette de birbirine yakın bulunmuştur (Oyman, 2010). Alanyazındaki söz konusu farklılığın örneklem grubunun farklı il ve ilçelerde farklı okul binalarında çalışan, farklı değişkenlere maruz kalan ve farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmen çeşitliliğinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Araştırmada öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesine ilişkin algılarında eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuca göre lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin çalışıyor oldukları okullara ilişkin mekânsal memnuniyetlerinin benzer olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu, Çamur (2018) ve Sancak (2019)'ın elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Söz konusu sonuç, öğretmenlerin okul binalarına ait mekân algılarının eğitim düzeylerinden bağımsız olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu durumda öğretmenlerin okul binalarına ilişkin mekânsal kalite algılarının öğretmenlerce eğitim düzeylerinden bağımsız olarak değerlendirildiği söylenebilir. Buna karşın öğretmenlerin okul binalarına ilişkin mekânsal kalite algılarının eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaştığını saptayan çalışmaların olduğunu söylemek mümkündür. Söz gelimi Dağlı ve Gençdal (2018)'ın ulaşmış olduğu sonuca göre öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına yönelik algılarının öğrenim durumları bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı; memnuniyet seviyelerinin en fazladan en aza doğru sırasıyla ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. İnce ve Gül (2005)'e göre çalışanların eğitim düzeyinin yükseldikçe örgütten beklentileri de buna paralel olarak artmaktadır. Benzer şekilde Karataç vd. (2016) yapmış oldukları çalışmada anaokullarının fiziki yeterliliklerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Buna göre öğretmenlerin okul binalarının fiziki yeterlilik algıları, eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre ise yüksek lisans mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre bağımsız anaokullarının fiziki şartlarını daha elverişli bulmaktadır. Çalışmacılar bu sonucu yüksek lisans mezunu öğretmenlerin katılım sayısının lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha az olmasına bağlamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalite algılarının unvan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu ortaya konmuştur. Öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin katıldığı araştırmada öğretmenlerin çalışıyor oldukları okul binalarına ilişkin mekânsal kalite algıları, unvanlarına göre değişmemektedir. Bu durum Türkiye'de öğretmenlik kariyer basamakları sisteminin yeni olması ve öğretmenler arasında "uzman öğretmen" veya "başöğretmen" algısının henüz oturmamış olması, her birinin kendisini sadece "öğretmen" olarak algılamaya devam etmeleri, unvanlarının eğitimci kimliklerinin henüz önüne geçmemiş olması ile açıklanabilir. Bununla birlikte kariyer basamakları sisteminin Türkiye'de yeni uygulanıyor olması nedeniyle araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmaların kısıtlı olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalite algılarını etkileyebileceği düşünülen bir diğer değişken ise kıdem yılı değişkenidir. Buna göre araştırmada öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalite algıları "genel görünüm" alt boyutunda kıdem yılları açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öte yandan diğer alt boyutlar ve ölçeğin toplamında kıdem yılı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Mekânsal kalite algısı en yüksek grubun kıdem yılı 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak "genel görünüm" alt boyutunda mekânsal kalite algısı en düşük grubun kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç için kıdem yılı 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin meslek hayatları boyunca fiziksel koşul bağlamında daha yetersiz koşullarda görev yapmış olmaları, gelişen teknoloji ve imkanların artışını meslek hayatları boyunca gözlemlemiş olmaları, çalıştıkları eski eğitim ortamlarını kıyaslayarak mevcut eğitim ortamlarını daha kaliteli buldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde öğretmenlerin bina görünümleri arasında mesleki kıdemleri bakımından anlamlı bir farklılık ortaya koydukları çalışmalarında Kaplan (2014), kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin çalışıyor oldukları okulların görünümlerine ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Alanyazında yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçların birbirinden farklılık gösterdiği görülmektedir. Karataç vd. (2016)'nin yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre bağımsız anaokullarının fiziki yeterliliklerinde öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiş; öğretmenlerin mesleki

kıdemlerinin arttıkça daha olumsuz algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmadan elde edilen sonucun, öğretmenlerin edinmiş oldukları bilgi ve deneyim ile beklentilerinin de artıyor olmasından kaynaklanmış olabileceği ifade edilmiştir. Öte yandan Çamur (2018) ve Sancak (2019) okul binalarının fiziksel koşullarında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalite algısında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre "genel görünüm", "öğretim alanları", "bakım ve güvenlik" alt boyutları ile ölçeğin toplamında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul binaları mekânsal kalite algısı en düşük olan grubun yaşı 25 ve altı olan öğretmenler olduğu, ortalamaların yaş değişkeni arttıkça arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu sonuç, araştırmada elde edilen kıdem yılı değişkeni için elde edilen sonuca benzer bir şekilde yorumlanabilir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin geçmiş deneyimlerini kıyasladıklarında şimdiki eğitim ortamlarını daha nitelikli görüyor olmalarının, çalışmada bu sonucun ortaya çıkmasının bir nedeni olabileceği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Kaplan (2014)'ın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Oyman (2010), çalışmasında okul binalarının fiziksel koşullarına yönelik memnuniyetlerinde öğretmenlerin yaşının "temizlik" alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu sonuca göre 46-50 yaş grubundaki öğretmenlerin memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan Sancak (2019) ve Şahin (2020)'in yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarına göre okul binalarının fiziksel koşullarında öğretmenlerin yaşları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algılarına yönelik elde edilen diğer sonuçlar ise okuldaki toplam öğretmen sayısı ve okuldaki toplam öğrenci sayısı ile ilişkilidir. Buna göre öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algılarında okuldaki toplam öğretmen sayısı değişkeni bakımından tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mekânsal kalite algısı en yüksek olan grup, toplam öğretmen sayısı 30 ve altı olan okullarda çalışan öğretmenlerdir. Buna ek olarak öğretmenlerin mekânsal kalite algılarının çalıştıkları okullarda görev yapan öğretmen sayısı azaldıkça artmakta olduğu

görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalite algıları arasında okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkeni açısından tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Mekânsal kalite algısı en yüksek olan grubun öğrenci sayısı 300 ve altı olan okullarda çalışan öğretmenler, mekânsal kalite algısı en düşük olan grubun ise öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda çalışan öğretmenler olduğu görülmüştür. Öğretmen sayısı değişkeninden elde edilen bulgulara benzer şekilde öğretmenlerin mekânsal kalite algılarının görev yapıyor oldukları okullardaki öğrenci sayısı azaldıkça artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrenci sayısının okul büyüklüğü ile paralel olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen sonuçlar ışığında okullardaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı artıkça okulların büyüdüğü, kısıtlı alanda daha fazla öğretmen ve öğrencinin ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermekte zorlandığı, eğitim ortamlarını daha fazla kişinin kullanmasıyla niteliğinin düştüğü ve dolayısıyla daha fazla öğretmen ve öğrencinin olduğu okullardaki öğretmen memnuniyetlerinin de düştüğü söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular Karakütük vd. (2012) ile benzerlik göstermektedir. Buna göre Karakütük vd. (2012), öğretmenlerin çalışıyor oldukları okulların fiziksel yeterlilik algılarının okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. 600 ve daha az öğrenci mevcudu olan okulları "küçük okul", 601-1200 arasında öğrenci mevcudu olan okulları "orta büyüklükteki okul", 1201 ve üzeri öğrenci mevcuduna sahip okulları ise "büyük okul" olarak tanımladıkları çalışmalarında "küçük okullar"ın laboratuvar, derslik, bina büyüklüğü, öğrenci tuvaletleri açısından büyük ve orta büyüklükteki okullara kıyasla daha yeterli oldukları görülmüştür. Yapılan çalışmalar, küçük okullardaki öğrencilerin ders dışı etkinliklere daha fazla katılım sağladıklarını, kişiler arası ilişkilerin, öğretmen-öğrenci etkileşiminin daha sağlıklı, yönetiminin daha kolay olduğunu, bununla birlikte öğretmenlerin morallerinin de daha yüksek olduğunu göstermektedir (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Buna ek olarak büyük okullar, okul mevcutlarının kalabalık olması, devamsızlık, disiplin sorunları, yetersiz iletişim noktasında küçük okullara kıyasla daha dezavantajlı konumdadırlar (Akkalkan, 2009). Aynı zamanda öğrenci ve öğretmen mevcudunun fazlalaşması ile okulun ölçeğinin de büyümesinden hareketle okulun ölçeği ve denetlenemeyen görüş alanları, okullarda zorbalık davranışı açısından risk oluşturabilen bir mimari sorun haline gelebilmektedir (Septriyani vd., 2020).

5.2. Öğretmenlerin Performans Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bilgi aktarımı sürecindeki baskın ve stratejik unsurlardan bir tanesi de öğretmendir. Öğretmenlik mesleğinin ayırt edici özelliği öğretmen becerileridir. Öğrenme hedeflerine ulaşılması ve öğrenme sorunlarının üstesinden gelme başarısı, büyük oranda öğretmenlerin yetenek ve yeterliliklerine bağlıdır (Murkatik vd., 2020). Dolayısıyla bu yeterlilik ve yeteneklerin öğretmen performansı ile ilintili olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen performansı, öğretmenin belirli bir hedefe en iyi şekilde ulaşmak için okuldaki görev ve yükümlülüklerini yerine getirme faaliyeti olarak tanımlanabilir (Hartiwi vd., 2020). Öğretmenlerin okula ilişkin görev ve yükümlülüklerinin etkili bir şekilde yerine getirilmesi, diğer bir anlatımla etkili bir performans göstermesi, eğitim çıktılarının nitelikli bir hale getirilebilmesi adına eğitim örgütleri için önemli bir unsur olarak görülebilir. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin performans algıları incelenmiş, birtakım değişkenler üzerinden öğretmen performansına ilişkin sonuçlar irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin performans algılarına ilişkin ortalamalarının "yüksek" olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ortalaması en yüksek alt boyutun "görev performansı" alt boyutu olduğu saptanmıştır. "Görev performansı" alt boyutu ortalamasını sırasıyla "uyumsal performans" ve bağlamsal performans" alt boyutları takip etmektedir. "Görev performansı" meslek, teknik beceriler ve işe özgü davranışlar ile ilişkilidir. Buna göre öğretmenler öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini yerine getirdikleri, işlerinin tüm alanlarında yeterli hissettikleri, görevlerini yetkin bir şekilde yerine getirdikleri kanısına diğer alt boyutlara göre daha çok yatkındırlar. Öte yandan resmi olmayan görevleri yerine getirmek için gönüllü olmayı, örgüt üyelerine yardım etmeyi, örgüttün hedeflerini onaylamayı, desteklemeyi ve savunmayı içeren "bağlamsal performans" algılarının ise en düşük alt boyut olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin performans açısından kendilerini en yetkin hissettikleri nokta mesleki yetkinlikleridir. Buna karşın örgüt hedeflerini benimseme, onaylama veya destekleme noktasında kendilerini daha az yeterli görmektedirler. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları okullara karşı örgütsel bağlılıklarının düşük olması ihtimalinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim söz konusu araştırmada da öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının "orta" düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak alanyazında örgütsel bağlılık ile öğretmen performansı

arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar (Karapınar ve Hatipoğlu, 2021; Karayılan ve Mert, 2022; Özgenel, 2019; Risnah vd., 2022) bulunmaktadır. Alanyazında öğretmen performans algılarının irdelendiği çalışmaların sonuçları incelendiğinde öğretmen performans algılarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın sonuçlarına paralel bir şekilde Sincer (2021), öğretmenlerin performans algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmış, alt boyut ortalamalarının en yüksekten en düşüğe sırasıyla "görev performansı", "uyumsal performans" ve "bağlamsal performans" olduğunu saptamıştır. Alkan (2022), öğretmen performans algılarının "çok yüksek" olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dilbaz Sayın (2017)'ın çalışma sonuçlarına göre öğretmen performans değerlendirme ölçeğinde "mesleki gelişim ve öğrenciye değer verme", "öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlama", "öğrenme ortamını düzenleme" alt boyutlarının yüksek olduğu görülmektedir. Battal (2022) ise yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin performans algısı ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Söz konusu araştırmanın sonuçlarına göre en yüksek alt boyut ortalamaları sırasıyla "kişisel özellikler", "bireysel yeterlilikler", "ilişkisel yeterlilikler" ve "sınıf içi etkinlik"tir. Buna karşın en düşük ortalamaya sahip alt boyutun "sınıf dışı etkinlik" olduğu tespit edilmiştir. Karayılan ve Mert (2022)'e göre öğretmenlerin performans algılarına ilişkin en yüksek alt boyut "planlama ve sınıf yönetimi" iken ortalaması en düşük alt boyut "yenilik ve inisiyatif kullanma"dır. Söz konusu çalışmaların ışığında öğretmenlerin kendilerini en yetkin hissettikleri alanın mesleki ve teknik becerilerine ilişkin yeterlilikler olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmen performansının cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, unvan, kıdem yılı, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı, okula ulaşım süresi, çocuk sahibi olma, okuldaki çalışma süresi, ek iş yapma ve haftalık ders saati değişkenleri ile ilişkili olduğu düşünülmüş; bu doğrultuda gerekli analizlerden yararlanılmıştır. Performans ile ilişkilendirilen ilk değişken cinsiyet değişkenidir. Buna göre araştırmada öğretmenlerin performans algıları, cinsiyet değişkeni bakımından tüm alt boyutlar ve ölçeğin toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin performans algıları tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerin performans algılarına göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun kadın öğretmenlerin öz yeterlilik ve mesleki yeterlilik algılarının daha yüksek olabileceği ihtimali ile açıklanabilir. Nitekim Yurdakul ve Bozkurt Bostancı (2016), kadın öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının "başlama" alt boyutunda

erkek öğretmenlerin öz yeterlilik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aslan ve Kalkan (2018) ile Aydın vd. (2016) ise öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermese de kadın öğretmelerin öz yeterlilik algılarının erkek öğretmenlerin öz yeterlilik algılarından daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde Eğmir vd. (2021) tarafından öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen kadın öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının erkek öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya konmuştur. Alkan (2022) ve Dilbaz Sayın (2017)'ın elde ettikleri sonuçlar da araştırmanın sonuçlarına paralellik göstermektedir. Buna göre söz konusu çalışmalarda öğretmen performansı arasında anlamlı farklılığın bulunduğu; kadın öğretmenlerin performans algılarının erkek öğretmenlerin performans algılarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği çalışmaların (Arslan, 2019; Özgenel, 2019; Sincer, 2021) da bulunduğu görülmektedir. Çalışmalardan elde edilen farklı sonuçların örneklemin farklı bölge, şehir, okul türü gibi çeşitli değişkenlerden oluşmasından kaynaklı olabileceğini söylemek mümkündür.

Araştırmada öğretmenlerin performans algılarında tüm alt boyutlar ve ölçek toplamı arasında medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre performans algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuç, evli öğretmenlerin sorumluluklarının bekar öğretmenlere kıyasla daha fazla olmasından ve bu nedenle daha çok çalışmaları gerektiğini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın sonucuna benzer bir şekilde Seyidoğlu (2020), öğretmenlerin performanslarında medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunduğunu saptamıştır. Öte yandan Limon (2019) ve Sincer (2021) öğretmenlerin performans algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin performans algıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlere göre lisans, yüksek lisans veya doktora programlarından mezun olma

durumlarının performans algıları ile ilişkili olmadığı söylenebilir. İşleyen (2011) ve Sincer (2021)'in elde ettiği sonuçlar, araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin performans algılarında eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumun, öğretmenlerin performans kavramını eğitim durumlarından bağımsız olarak değerlendirdiklerinden ve her öğretmenin aynı gayretle çalışıyor olmalarından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Öğretmen performansı ile ilişkilendirilen bir diğer değişken ise unvan değişkenidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin performans algılarında unvanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Performans algısı en yüksek olan öğretmen grubunun uzman öğretmenler; en düşük olan öğretmen grubunun ise unvanı olmayan öğretmenler olduğu görülmektedir. Başöğretmenlerin ise performans algısı bakımından ikinci sırada yer aldıkları görülmektedir. Araştırmadaki söz konusu bulgulardan elde edilen sonuçlar ışığında henüz unvan almamış öğretmenlerin yaşlarının daha genç olması, kendilerini uzman öğretmen veya başöğretmenler kadar yetkin hissedememeleri, performans algılarının daha düşük olma nedenleri arasında gösterilebilir. Benzer durum kıdem yılı değişkeni için de görülmektedir. Buna göre araştırmada öğretmenlerin performans algılarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Tüm alt boyutlarda öğretmen performans algısı en yüksek öğretmen grubu kıdem yılı 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin performans algılarına ilişkin ortalamalarının kıdem yılı düştükçe azalmakta olduğu saptanmıştır. Söz konusu durum kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissetmeleri, dolayısıyla performans algılarının da bu doğrultuda yükselmesi ile açıklanabilir. İşleyen (2011) ve Limon (2019)'un sonuçları, mevcut araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. İşleyen (2011) ve Limon (2019)'un elde etmiş olduğu sonuçlara göre öğretmenlerin iş performans algıları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Kıdem yılının arttıkça performans algısının da arttığı saptanmıştır. Alanyazındaki söz konusu çalışmaların aksine öğretmenlerin iş performansları arasında kıdem değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılığın saptanmadığı çalışmalar (Arslan, 2019; Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Dilbaz Sayın, 2017; Sincer, 2021) da bulunmaktadır.

Yaş değişkeni de bu araştırmada öğretmen performansı ile birlikte ele alınan değişkenlerden birisidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin performans algılarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Grupların ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve ölçeğin toplamında en yüksek ortalamanın yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenler; en düşük ortalamanın ise yaşı 25 ve altı olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaşı arttıkça performans algısı ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Söz konusu sonucun kıdem yılı değişkeninden elde edilen sonuçlarla benzer nedenlerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin yaşları arttıkça kendilerini öğretmenlik mesleğinde daha yeterli hissetmelerine paralel olarak performans algılarının da yükselmesi, söz konusu bulgunun nedeni olabilir. Buna karşın alanyazındaki birtakım çalışmalara (Arslan, 2019; Başdağ ve Başdağ, 2024; Kelebek, 2023; Sincer, 2021; Topdemir vd., 2023) göre performans algılarında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin performans algıları arasında çalışıyor oldukları eğitim kurumlarındaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tüm alt boyutlarda en yüksek performans algısına sahip öğretmenler, öğretmen sayısı 31-50 olan okullarda çalışan öğretmenler; en düşük performans algısına sahip öğretmenler ise öğretmen sayısı 91 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerdir. Bu sonuç ışığında okullardaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenler, kendi performanslarını daha düşük olarak algılamaktadırlar. Bu sonuca paralel olarak öğretmenlerin performans algılarının görev yapıyor oldukları okullardaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Grup ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda en yüksek performans algısı ortalamasının öğrenci sayısı 301-500 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler; en düşük performans algısı ortalamasının ise öğrenci sayısı 701-900 olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrenci ve öğretmen bakımından kalabalık okullarda öğretmenlerin daha fazla öğrenci ve mesleki yükle uğraşmaları neticesinde düşük mevcutlu okullara kıyasla daha fazla yorularak performanslarının düşmesi ve buna bağlı olarak kendilerini bu okullarda daha az yetkin hissetmeleri ile açıklanması mümkündür.

Araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Çorbacı ve Bostancı (2013), görev yaptıkları eğitim kurumlarındaki öğretmen sayısı 11 ile 20 olan okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin, öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan okullarda çalışmakta olan öğretmenlere kıyasla performans yönetimi uygulamalarının daha yüksek seviyede uygulanmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Alkan (2022) ve Güler (2022)'in elde etmiş olduğu sonuçlara göre öğretmen performansı ve akademik başarı arasında okuldaki öğretmen sayısı açısından negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre okulda görev yapmakta olan öğretmen sayısı azaldıkça öğretmenlerin performansları veya öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır. Dezavantajlı bölgelerdeki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları olumsuz durumları inceleyen çalışmasında Kıran (2022), öğretmenlerin araç gereç yetersizliği, ikili öğretimin yanı sıra derslik sayısının yetersiz olmasından dolayı sınıfların kalabalık olmasını okullarda karşılaşılan bir sorun olarak nitelendirmiştir. Demirkollu (2022) da öğrenci çeşitliliğinin olduğu kalabalık sınıfların da okula ilişkin bir dezavantaj olarak değerlendirilebilecek ve etkili eğitimi olumsuz yönde etkilediği düşünülen istenmeyen öğrenci davranışlarının bir nedeni olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Capita (2012) da öğretmen ve öğrenci sayısının okul performansını etkilediğini saptamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmenlerin performans algılarında görev yaptıkları okullara ulaşım süreleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tüm alt boyutlarda öğretmenlerin en yüksek performans algısı ortalamasının okula ulaşım süresi 10 dakikadan az olan öğretmenlerde olduğu; en düşük ise okula ulaşım süresi 61 dakika ve üzeri olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin performans algıları ortalamalarının okula ulaşım süreleri arttıkça azaldığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonucun ışığında daha uzak mesafelerden gelen öğretmenlerin çalışma saatleri içerisinde harcamaları gereken enerjinin bir kısmını okula gelirken harcadıkları, okula gelene kadar enerjilerinin bir kısmını yitirerek derse başlamaları, bu durumun da motivasyonlarını, iş doyumlarını, dolayısıyla iş performanslarını etkilediğini söylemek mümkündür. Araştırmanın bulguları, Altındal Doğaner (2019), Saeed vd. (2013) ve Tunacan ve Çetin (2009)'in sonuçları ile örtüşmektedir. Altındal Doğaner (2019)'in elde ettiği sonuçlara göre öğretmenlerin çalışıyor oldukları eğitim kurumuna ulaşım sürelerinin artması iş doyumlarını olumsuz

yönde etkilemektedir. Tunacan ve Çetin (2009), öğretmenlerin iş doyum düzeylerini incelediği çalışmasında ulaşım faktörünün öğretmenlerin görüşlerine göre iş doyumu üzerinde en fazla etkisi olan faktörlerden birisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Pakistan'da öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların incelendiği başka bir çalışmada (Saeed vd., 2013) uzak bölgelerde görev yapan öğretmenlerin barınma ve konaklama sorunu yaşıyor oldukları, bu durumun zihinsel yorgunluğa, huzursuzluğa ve öğretmenlerin performanslarının düşmesine neden olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Taşkaya vd. (2015)'ne göre kırsal bölgelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin sorunlarından birisi de barınma ve ulaşım sorunu olarak görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin performanslarında çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını incelemek için yapılan analizin sonuçlarına göre öğretmenlerin performans algıları, çocuk sahibi olmaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Tüm alt boyutlarda çocuk sahibi olan öğretmenlerin performans algıları, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin performans algılarına kıyasla daha yüksektir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç çocuk sahibi olan öğretmenlerin sorumluluklarının daha fazla olması, çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla çalışmak zorunda hissetmeleri, bu nedenle okula daha fazla bağlı olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin bakmakla yükümlü çocuklara sahip olmaları, onları çalışmakta oldukları işe daha fazla bağlıyor, kendilerini çalıştıkları okula karşı daha sorumlu hissettiriyor olabilir. Bu durumun da çocuk sahibi olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını daha da artırdığı; kendilerini okula daha ait hissetmelerine neden olarak mesleki açıdan daha fazla enerji harcamalarına neden olduğu yorumu yapılabilir. Alanyazındaki öğretmen performansı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaların (Karapınar ve Hatipoğlu, 2021; Karayılan ve Mert, 2022; Özgenel, 2019; Risnah vd., 2022) sonuçları ve söz konusu araştırmada ortaya konan çocuk sahibi olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olması sonucu, bu ihtimali destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlerin "görev performansı" alt boyutu, "bağlamsal performans" alt boyutu, "uyumsal performans" alt boyutu ve ölçeğin toplamında görev yapıyor oldukları okulda çalışma süresi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçtan hareketle öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda geçirdikleri yılların performansları ile bir ilişkisinin olmadığı söylenebilir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yer değiştirme işlemlerinin kolay olması, diğer meslek gruplarına kıyasla daha fazla yer değiştirmelerine olanak tanıyabilmektedir. Öğretmenlerin memuriyet durumları gereği yer değiştirme olanaklarının kolay olması, okullardaki öğretmen sirkülasyonunu da etkileyebilmektedir. Bu nedenle okulda çalışma süresinin diğer meslek gruplarına kıyasla öğretmenler tarafından daha az önemsenen bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve mesleki kimlik algıları da bu sonuç ile ilişkilendirilebilecek unsurlar olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin kendisini mekândan bağımsız olarak salt eğitimci olarak görüyor olması; performansını okula olan bağlılığından, okulda geçirdiği süreden bağımsız olarak görüyor olması da söz konusu bulgunun bir diğer nedeni olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlerin "görev performansı" alt boyutu, "bağlamsal performans" alt boyutu, "uyumsal performans" alt boyutu ve ölçeğin toplamında ek iş yapma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tüm alt boyutlarda ek bir işte çalışmayan öğretmenlerin performans algısı ortalamalarının ek bir işte çalışan öğretmenlerin performans algısı ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ek bir işte çalışan öğretmenlerin mevcut performanslarını ikiye bölmeleri nedeniyle iş yaşam dengelerindeki bozulma ile açıklanabilir. Nitekim İzki (2019) öğretmenlerin iş-aile-yaşam dengelerinin arttıkça performanslarının da artacağını, Bostancıoğlu (2014) ise yaşam rollerini dengeli bir şekilde sürdürmede başarılı olan öğretmenlerin mevcut enerjilerini daha verimli bir şekilde kullandıklarını ifade etmektedir. Benzer şekilde Bakioğlu ve Koç (2017)'un öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarına göre ek iş yapmayan öğretmenlerin enerjilerini okula ve öğretmenlik mesleğine vererek kendilerini daha çok geliştirmeye çalıştıkları; ek iş yapan öğretmenlerde ise okul ve öğrencileri ihmal edebilme, fiziksel yorgunluğa bağlı olarak birtakım aksaklıkların yaşanabileceği belirtilmiştir. Bu sonuçların yanı sıra Kanbur (2020), fizik öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında öğretmenlerin performans ile ilişkili olabileceği düşünülen tükenmişlik algılarının ek iş yapma durumları bakımından anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin performansları ile ilişkilendirilen son değişken ise haftalık ders saati değişkenidir. Elde edilen sonuçlara göre "görev performansı" alt boyutu, "bağlamsal performans" alt boyutu, "uyumsal performans" alt boyutu ve ölçeğin toplamı, öğretmenlerin haftalık ders saatleri değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin performans algılarının bir haftada girmiş oldukları ders saatlerinden bağımsız olduğunu söylemek mümkündür. Buna karşın alanyazındaki çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Easthope ve Easthope (2000), Forrester (2005), Kim, (2019) ve Ingvarson vd. (2005), öğretmenlerin iş yüklerinin performanslarını olumsuz yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Bununla birlikte alanyazında performans ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin ortaya konduğu çalışmaların (Çetin ve Gökler, 2022; Karakuş ve Öncel, 2021; Öztoprak ve Aydoğan, 2023) ışığında, haftalık ders saatinin fazla olmasının öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini etkilediği görülmektedir. Küçüksungurludan vd. (2024), ders saatlerinin fazla olması durumunun öğretmenlerin fiziksel yorgunluk ve tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörler arasında olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Yıldırım vd. (2021), öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında haftalık ders saatleri açısından anlamlı bir farklılık saptamış; haftada 11-18 saat derse girmekte olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin haftada 27-35 saat derse giren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden daha az olduğu sonucunu elde etmiştir. Yetkin vd. (2023) de benzer sonuçlara ulaşmış; öğretmenlerin haftalık ders saatlerinin artmasının tükenmişlik düzeylerini de artırdığını tespit etmiştir.

5.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için çalışanların bilgi, becerilerinin ve performanslarının, örgütün devamını sağlayacak nitelikte olması gerektiği söylenebilir. Buna karşın işgörenlerin gösterdikleri performans ve sahip oldukları beceriler, örgütün devamlılığı için tek başına yeterli bir unsur değildir. Bu durumda örgütün varlığını etkili bir şekilde devam ettirebilmesi, işgörenlerin örgüte karşı olumlu tutumlara sahip olmaları ile de ilişkilidir (Örücü ve Kışlalıoğlu, 2014). İşgörenlerin çalışıyor oldukları kuruma karşı duydukları bağın gücünü ifade eden örgütsel bağlılık (Bayram, 2005), öğretmenlerin kendilerini okula, öğretim faaliyetlerine veya öğrencilerine bağlı hissetmesini sağlayarak okulun etkililiği adına olumlu etkiler sunabilmektedir (Celep, 1998). Diğer bir deyişle

örgütsel bağlılık kavramının, eğitim örgütlerinin nitelikli çıktılar elde edebilmesi adına önemli bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık toplamına ilişkin ortalamaları "orta" düzeydedir. En yüksek alt boyut "duygusal bağlılık" alt boyutu iken en düşük ortalamaya sahip alt boyut ise "normatif bağlılık" alt boyutudur. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin görev yaptıkları okullara yönelik bağlılıklarının daha çok herhangi bir borçluluk hissi veya ihtiyaçtan bağımsız olarak sadece o okulda kalmak istemelerinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Öte yandan öğretmenlerin daha az bir kısmının okul yönetimine karşı borçlu hissetmesi, elde ettikleri kazanımlar neticesinde okul yönetimine karşı bağlı kalmak zorunda hissetmelerinden dolayı okula bağlılıklarının var olduğu söylenebilir. Bu durumun eğitim sisteminin bürokratik yapısından kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Okul yöneticilerinin de aslen birer öğretmen olması, öğretmenlerin gözünde okul yönetimini 'patron' konumundan 'meslektaş' konumuna getiriyor; öğretmenlerin yönetime karşı sadakat duygusu geliştirmesinde daha az role sahip olmasına sebebiyet veriyor yorumu yapılabilir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin devlet memuru oluşu nedeniyle gidebilecekleri her okulda maddi, çevresel, yönetimsel açıdan aynı şartlara sahip olmaları, öğretmenlerin başka okullara ilişkin maliyet analizi yapmalarını en aza indirgeyebilmektedir. Özet olarak devlet okullarının şartları bakımından birbirine benzer özellikler gösteriyor olması, öğretmenlerin okullar bazında çıkar analizi yapma durumlarını azalttığı; çalıştıkları okula sadece sevdikleri ve aidiyet duydukları için bağlılık göstermesine neden olduğu yorumu yapılabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Çevik (2022) ve Yavuz (2008)'un çalışmaları ile tutarlıdır. Yavuz (2008), çalışmasında örgütsel bağlılık ortalamasını "orta" düzeyde olarak tespit etmiştir. Çevik (2022), çalışmasındaki katılımcılardan elde ettiği sonuçlarda en yüksek ortalamalı alt boyuttan en düşük ortalamalı alt boyuta göre "duygusal bağlılık" alt boyutu, "devam bağlılığı" alt boyutu ve "normatif bağlılık" alt boyutu olduğunu tespit etmiştir. Buna göre en yüksek ortalamaya sahip alt boyut "duygusal bağlılık" iken en düşük ortalamaya sahip alt boyut "normatif bağlılık"tır. Öte yandan Zengin (2020) de en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun "devam bağlılığı" alt boyutu, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise "normatif bağlılık" alt boyutu olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ölçek toplamı, "devam bağlılığı" ve "normatif bağlılık" alt boyutu, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu bulguya göre "devam bağlılığı", "duygusal bağlılık" alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları erkek öğretmenlerden; "normatif bağlılık" alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarından yüksektir. Araştırmada sadece "duygusal bağlılık" alt boyutu, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin "duygusal bağlılık" alt boyutu ortalamaları erkek öğretmenlerin "duygusal bağlılık" alt boyutu ortalamalarından yüksektir. Bir diğer çalışmada (Kaplan ve Cemaloğlu, 2020), "devam bağlılığı" ve "normatif bağlılık" alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu; erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarının söz konusu alt boyutlarda kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan Çelik (2021), Çevik (2022), Çillik (2019), Özkan Hıdıroğlu (2021) ve Yalçın (2014) yapmış oldukları çalışmalarda örgütsel bağlılığın cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Alanyazında incelenen söz konusu çalışmalar arasında bulgu farklılıkları olması, örneklemde yer alan bireylerin çalıştıkları yerlerin, çalışma koşullarının, örgüt yapılarının birbirinden farklılık göstermesi ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre "devam bağlılığı" alt boyutu ve "duygusal bağlılık" alt boyutu, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. "Devam bağlılığı" ve "duygusal bağlılık" alt boyutlarında evli öğretmenlerin ortalamaları bekar öğretmenlerin ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Öte yandan "normatif bağlılık" alt boyutunda ve ölçeğin toplamında medeni durum değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun evli öğretmenlerin ailevi sorumluluklarının bekar öğretmenlere kıyasla daha fazla olması, bulundukları örgütte kalmaları ile kalmamaları arasında kıyas yaparak maliyeti göz önünde bulundurmaları ve belirli yatırımlar yapabilmeleri nedeniyle çalıştıkları kuruma daha fazla bağlı olmaları ile açıklanabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçların Cohen (1992), Benkhoff (1997), Hrebiniak ve Alutto (1972) elde ettikleri sonuçlar ile örtüştüğü görülmektedir. Jena (2015),

medeni durum değişkeninin tüm alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Öte yandan başka bir çalışmada (Kurşunoğlu vd., 2010) ise "normatif bağlılık" alt boyutu, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta; "duygusal bağlılık" ve "devam bağlılığı" alt boyutları arasında medeni durum açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Gören ve Sarpkaya (2014), "devam bağlılığı" ve "normatif bağlılık" alt boyutlarında medeni durum bakımından anlamlı bir farklılık saptamazken "duygusal bağlılık" alt boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemişlerdir. Buna karşın alanyazın incelendiğinde, ulaşılan sonuçların tam tersi sonuçların da var olduğu görülmektedir. Çevik (2022), Çoğaltay (2015), Eskibağ (2014) ve Kaplan (2020) yapmış oldukları çalışmalarında örgütsel bağlılığın medeni durum değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığın "devam bağlılığı" alt boyutu, "normatif bağlılık" alt boyutu, "duygusal bağlılık" alt boyutunda ve ölçek toplamında eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Çillik (2019), Ertürk (2014), Eskibağ (2014), Güzelbayram (2013), Mutlu (2013), Özkan Hıdıroğlu (2021) ve Yalçın (2014)'ın çalışmaları ile örtüşmektedir. Çelik (2021)'e göre örgütsel bağlılığın "uyum" alt boyutunda öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmakla birlikte lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin "uyum" alt boyutu ortalamaları, ön lisans mezunu öğretmenlerin "uyum" alt boyutu ortalamalarından yüksektir. Buna karşın aynı çalışmada örgütsel bağlılığın "özdeşleşme" ve "içselleşme" alt boyutlarında öğretmenlerin eğitim düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Gören ve Sarpkaya (2014)'ya göre örgütsel bağlılığın "devam bağlılığı" ve "normatif bağlılık" alt boyutlarında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir ilişki bulunmamakta; "duygusal bağlılık" alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bunlara ek olarak alanyazında karşıt sonuçların da elde edilmiş olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre örgütsel bağlılık, eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir (Bakır, 2013; Kaplan, 2020; Taşkın ve Dilek, 2010; Yiğitel, 2014). Alanyazında var olan bu

farklılıklar, çalışmaların farklı sektörlerde, çeşitli parametrelerden etkilenen farklı örneklem grupları ile yapılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin mevcut statülerinden daha iyi bir statüye sahip olmaları ile görev yapmakta oldukları okulun akademik başarısını daha iyi bir konuma getirme noktasında daha fazla çaba sarf etmeleri, okula karşı sadakatlerinin artması, diğer bir deyişle örgütsel bağlılıklarının artması beklenir (Demirtaş ve Canpolat, 2017). Öğretmenlerin kariyerlerinde ilerleyebilmelerinin önünü açan sistem ilk olarak 2005 yılında yürürlüğe girdikten sonra birtakım yasal sebeplerden dolayı uzun süre rafa kaldırılmış; 2022 yılında Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun kabulü ile yeniden yürürlüğe girmiştir. Bir önceki mevzuata benzer şekilde öğretmenlerin kariyer basamakları adaylıklarından sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak belirlenmiştir (Akdaş vd., 2023). Kariyer basamaklarındaki yükselme, örgütte uzmanlaşmayı ve farklılaşmayı sağlamakla birlikte örgüt üyelerinin mesleki işleri haricinde yönetsel sorumluluklar almaları ve örgütlerine daha fazla bağlılık göstermeleri sonucunu doğurabilmektedir. Bu fikirden hareketle araştırmada irdelenen bir diğer konu unvan değişkeni ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarıdır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının "normatif bağlılık", "duygusal bağlılık" alt boyutlarında ve ölçek toplamında unvan değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmekte; buna karşın örgütsel bağlılığın "devam bağlılığı" alt boyutunda unvan değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları, Bilgin (2014) ve Erdaş (2009)'ın elde ettiği sonuçlar ile paraleldir. Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının ilk olarak 2005 yılında dahil olmasına rağmen sistemde çok fazla yer etmemiş olması, akabinde eğitim sistemine tüm alt yapısıyla 2022 yılında dahil edilmesi, öğretmenlerde henüz unvan algısının yer etmemiş olmasına sebebiyet verdiği düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleklerini kariyer basamaklarının veya sahip oldukları unvanların ötesinde, maddi gerekçelerden ziyade manevi doygunluk sağlayan bir meslek olarak algılıyor olmaları da söz konusu bulguların bir diğer nedeni olarak yorumlanabilir.

Araştırmada örgütsel bağlılığın "devam bağlılığı", "normatif bağlılık" alt boyutları ve ölçek toplamında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış; buna karşın "duygusal bağlılık" alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit

edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kıdemlerinin görev yaptıkları okullardaki yönetime karşı sorumluluk hissinden veya salt ihtiyaçları olduğu için örgütte kalma isteklerinden bağımsız olduğunu; öğretmenlerin kıdemlerinden bağımsız olarak, örgütte sadece istedikleri için kaldıklarını söylemek mümkündür. Araştırmanın sonuçlarına paralel olarak Jena (2015), yapmış olduğu çalışmasında örgütsel bağlılığın "normatif bağlılık" ve "devam bağlılığı" alt boyutlarında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık saptamamış ancak "duygusal bağlılık" alt boyutunda kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Yalçın (2014)'a göre örgütsel bağlılığın "içselleştirme" alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, örgütsel bağlılık algıları en düşük düzeyde olan öğretmen grubu iken mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ise "içselleştirme" alt boyutunda en yüksek düzeydeki öğretmen grubudur. Bunlara ek olarak alanyazında örgütsel bağlılık algısında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı çalışmalar (Bilgin, 2014; Çillik, 2019; Güzelbayram, 2013; Kurşunoğlu vd., 2010; Özkan Hıdıroğlu, 2021; Yalçın, 2014; Zengin, 2020) da bulunmaktadır. Öte yandan örgütsel bağlılık ile mesleki kıdemin incelendiği çalışmaların bazılarında (Demirtaş, 2010; Kaplan, 2020; Gören ve Sarpkaya, 2014; Polat ve Yavuz, 2021) ise örgütsel bağlılık algılarında kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kaplan (2020), mesleki kıdemi 31-40 yıl olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının diğer öğretmen gruplarına göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Demirtaş (2010), Gören ve Sarpkaya (2014) ve Polat ve Yavuz (2021) da benzer şekilde daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin, daha az kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek örgütsel bağlılık algısına sahip olduğunu saptamıştır.

Öğretmenlerde örgütsel bağlılığın "normatif bağlılık" alt boyutunda yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Buna karşın örgütsel bağlılığın "devam bağlılığı", "duygusal bağlılık" alt boyutları ve ölçek toplamında yaş değişkeni açısından herhangi bir farklılaşma bulunmamaktadır. Alanyazında, çalışmada elde edilen sonuçlardan farklı sonuçların da bulunduğu görülmektedir. Gören ve Sarpkaya (2014)'ya göre örgütsel bağlılığın "duygusal bağlılık" ve "normatif bağlılık" alt boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmesine rağmen "devam bağlılığı" alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öte yandan Kurşunoğlu vd. (2010) "duygusal bağlılık" alt boyutunda öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farklılık

tespit etmiş; "devam bağlılığı" ve "normatif bağlılık" alt boyutlarında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak örgütsel bağlılık algılarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını gösteren çalışmaların (Bilgin, 2014; Çillik, 2019; Eskibağ, 2014; Güzelbayram, 2013; Özkan Hıdıroğlu, 2021; Zengin, 2020) yanı sıra örgütsel bağlılık algılarında yaş bakımından anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğunu gösteren çalışmalar da alanyazında bulunmaktadır. Sözgelimi Kaplan (2020)'ın elde ettiği sonuçlara göre 53 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları, 32-42 ve 43-53 yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde Özer (2011), daha üst yaş grubundaki öğretmenlerin "duygusal bağlılık" algılarının daha genç yaştaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taşkın ve Dilek (2010)'e göre ise 46 yaş ve üzeri çalışanların örgütsel bağlılıkları diğer yaş gruplarından farklılaşma göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının görev yapıyor oldukları okullardaki toplam öğretmen sayısı bakımından incelenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarında, öğretmenlerin görüşleri arasında görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar ışığında okuldaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları azalmaktadır. Bu sonuca göre okuldaki öğretmen sayısının artması ile birlikte okulun da büyüdüğü, okul büyüklüğünün arttıkça öğretmenlerin de okula yeterli aidiyet hissedemedikleri; tam tersi olarak ise okuldaki öğretmen sayısı azaldıkça okulun küçülerek daha samimi bir çalışma ortamının oluştuğu ve sonuç olarak öğretmenlerin okula daha fazla aidiyet hissettikleri yorumunda bulunulabilir. Nitekim Baltacı (2018) ve Güler (2022), okul büyüklüğü ile örgütsel bağlılığın birbiri ile ilişkili kavramlar olduklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmadan elde edilen sonuca paralel olarak Çoban ve Demirtaş (2011)'ın elde ettiği sonuçlara göre örgütsel bağlılık algıları arasında okuldaki öğretmen sayısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Çağlar (2013a) örgütsel bağlılık algıları arasında okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir farklılık olduğunu saptamış, öğretmen sayısı 1-25 olan okullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının daha fazla öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarından daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak Eskibağ

(2014), yeterli öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının, yeterli öğretmen sayısına sahip olmayan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Demirtaş (2010)'ın elde ettiği sonuçlara göre eğitim kurumundaki öğretmen sayısının arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılığının da arttığı görülmektedir. Demirtaş (2010)'ın elde ettiği sonuçlara paralel olarak Mert (2019)'e göre öğretmen sayısı 36 ile 70 arasında olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin "normatif bağlılık" algıları, öğretmen sayısı 1 ile 35 olan okullarda çalışan öğretmenlerin "normatif bağlılık" algılarından daha yüksektir. Öte yandan Çevik (2022) ise örgütsel bağlılık algısında okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Alanyazında var olan bulgu farklılıklarının nedeni, çalışmaların örnekleminde veya çalışma grubunda yer alan bireylerin şehir, eğitim kurumu, görev yaptıkları eğitim kurumlarının örgütsel yapılarının farklılıklar göstermesi gibi çeşitli parametre farklılıkları olarak açıklanabilir.

Araştırmada örgütsel bağlılık ile öğrenci sayısı değişkeni, örgütsel bağlılık ile öğretmen sayısı değişkeninden elde edilen sonuçlara benzerlik göstermektedir. Belirlenen sonuçlara göre öğrenci sayısı değişkeni, örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okuldaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları azalmaktadır. Bu durumu, öğretmen sayısı değişkeninde olduğu gibi, öğrenci sayısının artması neticesinde okulun büyümesinden kaynaklı oluşabilecek olası samimi ortamın oluşturulamaması dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da azalması ile açıklamak mümkündür. Eskibağ (2014), okuldaki öğrenci sayısı ile paralel olduğu düşünülen sınıf kalabalıklığı değişkeni ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre sınıfı kalabalık olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düşük olduğu saptanmıştır. Çağlar (2013a), Çağlar (2013b) ve Çoban ve Demirtaş (2011) da örgütsel bağlılık algısında öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunduğunu; en yüksek bağlılığa sahip grubun öğretmen sayısı 1-250 öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmen grubunun olduğunu ortaya koymuştur. Nayir (2013) de benzer şekilde örgütsel bağlılık algısı arasında öğrenci sayısı açısından anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşmış; "içselleştirme" "özdeşleşme" alt boyutlarında öğrenci sayısının azalması ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının arttığını saptamıştır. Çağlar

(2013a) tarafından öğrenci mevcudu daha az olan okullar "küçük okul" olarak ifade edilmiş; bu durum öğretmenlerin okuldaki süreç ve kararlara daha fazla katılmalarına, öğretmenlerin karara katılım ile süreci daha fazla etkileyebilecekleri "duygusuyla bağlılık" düzeylerinin artması ile açıklanmıştır. Buna ek olarak öğretmen ve öğrenci sayısı az okullarda yönetici, öğretmen ve öğrenci arasında daha etkili iletişim kurulmakta, daha samimi ve güven temelli ilişkilerin yürütülmesi sağlanmaktadır (Pittmann ve Haugwout, 1987; Salfi ve Saeed, 2007, akt. Çağlar, 2013b). Bu sonuçlara karşın Bilgin (2014) ve Özkan Hıdıroğlu (2021) ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında öğrenci sayısı açısından anlamlı bir ilişkinin var olmadığı sonucuna ulaşmışladır.

Öğretmenlerin okula ulaşım sürelerinin örgütsel bağlılıklarını etkileyebileceği görüşünden hareketle yapılan analizlerin sonuçlarına göre örgütsel bağlılık, tüm alt boyutlarda okula ulaşım değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin okula ulaşım süreleri arttıkça örgütsel bağlılıklarında azalma olduğu görülmektedir. Bu durum, evi görev yaptığı okula uzak olan öğretmenlerin okula ulaşım ve beslenme giderlerinin daha fazla olması, okula varana kadar enerjilerinin azalması nedeniyle yeterli performansı gösterememeleri, evden okula kadar geçen sürenin fazla olmasından kaynaklı iş-yaşam dengesinde problemler yaşamaları nedeniyle daha yakın bir okula tayin isteme arzuları, okuldan uzaklaşmaları ve bağlılıklarının azalması ile açıklanabilir. Araştırmadan elde edilen sonuç Moç (2023) ve Önen ve Doğaner (2017)'in sonuçları ile paraleldir. Moç (2023)'un elde etiği sonuçlara göre öğretmenlerin okula varış süreleri azaldıkça bağlılıkları artmaktadır. Öğretmenlerin çalışıyor oldukları kurumun yaşadıkları yerden uzak olması durumunun incelendiği bir çalışmada (Önen ve Doğaner, 2017) öğretmenlerin yaşadıkları yerden daha uzak bir eğitim kurumunda çalışmalarının onları hem özel hayatlarında hem de mesleki hayatlarında olumsuz olarak etkilediği, bu durum nedeniyle maddi destek verilmemesi sonucunda öğretmenlerin mesleği bırakmak isteyecekleri, buna karşın yaşadıkları yere yakın bir eğitim kurumunda çalışmaları durumunda mesleği bırakmak istemeyecekleri ifade edilmiştir. Buna karşın yapılan bir diğer çalışmada (Eskibağ, 2014) öğretmenlerin evlerinin görev yapıyor oldukları okula yakın olup olmaması, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkilememektedir.

Araştırmada "devam bağlılığı", "duygusal bağlılık" alt boyutları ve ölçek toplamında çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre her iki alt boyutta da çocuk sahibi olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarından daha yüksektir. Söz konusu sonuç, çocuk sahibi olan öğretmenlerin annelik-babalık rollerinin bir gereği olarak bakmakla yükümlü olduğu çocukları dolayısıyla daha fazla sorumluluk almaları, bu nedenle çalışmak zorunda hissetmeleri ve çalıştıkları mevcut eğitim kurumuna bu nedenle daha fazla bağlı olmaları ile açıklanabilir. Çarıkçı ve Çelikkol (2009), çalışanların aile rollerini, iş yeri dışarısında bırakmadıklarını, problem ve gereksinimlerin işe taşındığını, bu durumun birtakım çatışmalara neden olabileceğini ve söz konusu çatışmaların bireylerin motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılıklarında azalmaya sebebiyet verebileceğini ifade etmiştir. Alanyazında eğitim örgütleri ile birlikte farklı meslek gruplarından, çeşitli örneklemler ile örgütsel bağlılık ve çocuk sahibi olma değişkeninin ele alındığı ve farklı sonuçların ortaya konduğu çalışmalar görülmektedir. Akgöl (2010), Diker (2010) ve Töre ve Şen (2022) örgütsel bağlılık algısının çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtirken; Karabulut ve Çoban (2023), Yurttagül (2016) ve Yılmaz ve Uysal (2021) bağlılık algısının çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği, çocuk sahibi olan çalışanların örgütsel bağlılıklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada örgütsel bağlılık algısı arasında okulda çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuç ışığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının görev yapıyor oldukları okulda çalışma yıllarından bağımsız olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmadan elde edilen sonuç, Çillik (2019)'in çalışması ile paralellik göstermektedir. Yalçın (2014), "uyum" ve "özdeşleşme" alt boyutlarında okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, "içselleştirme" alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Polat ve Yavuz (2021), "normatif bağlılık" ve "duygusal bağlılık" alt boyutlarında okuldaki hizmet süresi açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığını; "devam bağlılığı" alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın bulunduğunu belirlemiştir. Buna ek olarak Zengin (2020), "devam bağlılığı" ve "normatif bağlılık" alt boyutlarında okuldaki görev süresi açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiş; ölçek toplamı ve "duygusal bağlılık" alt boyutunda

ise anlamlı bir farklılığın bulunduğunu, hizmet yılının artmasıyla öğretmenlerin "duygusal bağlılık" algılarının da arttığı sonucunu ortaya koymuştur. Kurşunoğlu vd. (2010)'nin çalışmasından elde edilen sonuçlara göre ise, örgütsel bağlılık algısında okul yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmakta; öğretmenlerin görev yaptıkları yıl arttıkça örgütsel bağlılıkları da artmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında okul harici ek iş yapma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarında öğretmenlerin ek iş yapma durumları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre tüm alt boyutlarda ek iş yapmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarının ek iş yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında ek iş yapan öğretmenler hali hazırda farklı bir kaynaktan ek gelir elde ediyor olmaları nedeniyle gereksinimlerini karşılama açısından sadece görev yapıyor oldukları okula ihtiyaç duymuyor, okula bağlı kalmıyor olabilir. Bu durum da onların örgütsel bağlılıklarını düşürüyor olabilir. Ek iş yapmayan öğretmenlerin ise gereksinimlerini karşılama noktasında sadece görev yapıyor oldukları okula ihtiyaç duymaları nedeniyle örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazın incelendiğinde ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ek iş yapma durumlarını irdeleyen çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir.

Ek iş yapma değişkeninde de olduğu gibi, örgütsel bağlılıkla ilişkilendirilmiş ve alanyazında oldukça kısıtlı olduğu görülen bir diğer değişken de öğretmenlerin haftalık ders saatidir. Öğretmenlerin haftalık ders saatleri de araştırmada örgütsel bağlılık ile ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının haftalık ders saati açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin haftalık ders yüklerinin ağır ya da hafif oluşu örgütsel bağlılıklarını etkilememektedir. Araştırmanın bulguları Demirtaş (2010)'ın bulguları ile örtüşmektedir. Demirtaş (2010), dershane öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumlarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında ders saatleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığını gözlemlemiştir. Öte yandan Halis (2010), örgütsel bağlılığı etkileyen değişkenler arasında iş yükünü de eklemiş, iş gücü

algısı yüksek olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da düşük olabileceğini ifade etmiştir.

5.4.Mekânsal Kalite ve Öğretmen Performansına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin mekânsal kalite ile performans algıları arasındaki ilişkinin incelenebilmesi için yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algıları ile performans algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin performans algıları ile okul binalarının mekânsal kalitesi algılarının alt boyutlarının tamamı arasında da anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. "Genel görünüm" ve "bağlamsal performans", "uyumsal performans" ile "genel görünüm", "bakım ve güvenlik" ile "uyumsal performans" arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okul binalarının mekânsal kalitesinin öğretmen performansına etkisini incelemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algılarının öğretmen performans algılarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalite algısı, öğretmen performansının yaklaşık %51'ini açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulları mekânsal açıdan yeterli hissetmeleri performanslarına da etki etmekte, yüksek mekânsal kalite algısı, yüksek performans algısını da beraberinde getirmektedir yorumu yapılabilir. Bir diğer ifade ile öğretmenlerin çalışıyor oldukları okulların mekânsal kalitelerini yüksek hissettikçe, eğitim ortamlarını eğitim öğretim bağlamında yeterli buldukça performans algıları da aynı oranda artıyor denilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar Clark (2002), Johnson (2006), Kara ve Yetkin (2015) ve Kaya (2010)'nın çalışmaları ile örtüşmektedir. Kara ve Yetkin (2015), sınıfların fiziki koşullarını algılama şekilleri ile öğretmenlerin performans algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiş; sınıfın fiziksel koşullarını yeterli bulan öğretmenlerin yeterliliklerinin, sınıfın fiziki şartlarını kısmen yeterli bulan öğretmenlerin yeterliliklerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Schneider

(2003), sınıflardaki ses, gürültü, aydınlatma, sınıf boyutu gibi fiziksel unsurların öğretmenlerin morallerini, huzurunu ve çalışma metotlarını etkilemekte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2010) da ODTÜ Bilgisayar Mühendisliği bölümünün çalışma ofislerini incelemiş; mekânsal kaliteyi oluşturan birtakım unsurların bireylerin performans algılarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Al vd. (2018), öğretmenlerin okul binalarının fiziksel şartlarına ilişkin memnuniyetlerinin öğretmen performansını ve öğrencilerin okula devamlılığı, dolayısıyla başarılarını da etkilediğini saptamıştır. Kara ve Yetkin (2015) de iç faktörlerin yanı sıra çalışma ortamı gibi birtakım dış faktörlerin de öğretmenlerin performansını etkileyebileceğinden bahsetmiş; performans bağlamında bir öğretmenin kalitesinin ise öğrenci başarısını ve öğrenme çıktılarını etkileyebileceğini belirtmiştir. Nitekim Özkan ve Gürbüz (2019), insan sağlığı ve çevrenin birbirinden ayrılmaz birer unsur olmaları nedeniyle bina tasarımlarının yüksek kaliteli olmasının, bireylerin sağlığını, dolayısıyla örgütlerin de kalitesini artıran bir yatırım olduğunu çalışmasında ifade etmiştir. Mekânsal açıdan okul ve sınıf düzeninin, orada görev yapmakta olan bireylerin sağlıklarını, duygusal durumlarını ve performanslarını etkilemesi uzun zamandır bilinmekte olup eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü eğitim kurumlarında gerekli düzenlemelerin yapılması, eğitim kalitesinin artırılması bakımından oldukça etkili olacaktır (Gündoğdu, 2008).

5.5. Mekânsal Kalite ve Örgütsel Bağlılığa Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte örgütsel bağlılık ve okul binalarının mekânsal kalitesi alt boyutlarının tamamında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. En yüksek düzeydeki ilişkinin örgütsel bağlılığın alt boyutu olan “duygusal bağlılık” alt boyutu ile okul binalarının mekânsal kalitesi arasında olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalite algısının örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre ise öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalite algılarının örgütsel bağlılık algılarını anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algısı, örgütsel bağlılığın yaklaşık %35’ini açıklamaktadır. Söz konusu bulgular ışığında görev yapılan

okul binasının öğretmenlerce kaliteli algılanması, okul binasının eğitim öğretim bağlamında nitelikli bulunması, onların okula olan duygusal bağlılıklarını artırmakta, herhangi bir dışsal sebep olmaksızın, bir koşula bağlı kalmaksızın okula aidiyet duygularını artırmaktadır yorumu yapılabilir.

Araştırmanın bulguları Buckley vd. (2004), Gençdal (2018) ve Sancak (2019)'ın çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Gençdal (2018) ve Sancak (2019) çalışmalarında öğretmenlerin görev yapıyor olduğu okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buckley vd. (2004) ise öğretmenlerin kuruma devamlılığı açısından okul binalarında mekânsal iyileştirmeler yapılmasının, ücret artışından daha etkili olabileceğini ifade etmiştir. Eskibağ (2014), çalışmasında okuldaki araç gereç imkânlarının yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğunu; gerekli malzemelerin eksik olması durumunda ise öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının azaldığını tespit etmiştir. Bilgin (2014), öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile kariyer basamakları sistemi arasındaki ilişkiyi ele almayı amaçladığı çalışmasında aynı zamanda okul binalarının fiziksel şartları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi de incelemiş; okulun imkânları arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da artmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Gürkaynak (1988), fiziksel çevrenin insan davranış ve deneyimleri üzerinde çeşitli etkilerinin olduğunu belirtmiş; bu ilişkinin edilgen olmadığını, karşılıklı bir ilişki olduğunu çalışmasında vurgulamıştır. Benzer şekilde Hathaway (1988), "Bizler ilk olarak binaları şekillendiririz, ardından onlar bizleri şekillendirirler." ifadesiyle mekânların bireylerin davranışlarında ne denli etkili olabileceğini gözler önüne sermiştir. Öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının da bu davranışlardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla çalıştığı okul binasının mekânsal kalitesini yeterli gören bir öğretmenin örgütüne olan bağlılığının artacağı yorumu yapılabilir.

5.6. Örgütsel Bağlılık ve Öğretmen Performansına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmen performansı ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyli pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte hem öğretmen performansı hem de örgütsel bağlılık alt boyutlarının tamamında pozitif yönde anlamlı bir

ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. En yüksek düzeydeki ilişkinin örgütsel bağlılık ile öğretmen performansının bir alt boyutu olan "bağlamsal performans" arasında olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonucun "bağlamsal performans"ın örgütsel bağlılık ile ilişkili bir boyut olması ile açıklanabilir. "Bağlamsal performans" algısı yüksek olan öğretmenlerin örgütsel bağlamı şekillendirerek örgütsel etkililiğe katkıda bulunan, örgütün hedeflerini onaylayan, destekleyen bir yapıya sahip olduğunu; bu özelliklerin örgütsel bağlılık algısı yüksek olan öğretmen özellikleri ile örtüştüğünü söylemek mümkündür. Öte yandan örgütsel bağlılığın öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları, öğretmen performans algılarını anlamlı olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları, öğretmen performansının yaklaşık %31'ini açıklamaktadır. Bu noktada örgütsel bağlılık algısı yüksek olan öğretmenlerin, performanslarını yüksek olarak algıladıklarını söylemek mümkündür. Diğer bir ifade ile görev yaptıkları okula bağlı olan, okulun amaçlarını benimseyen ve kendini okulun bir parçası olarak gören öğretmenlerin, okulun hedeflerine ulaşması için gerekli çabayı sarf ederek daha fazla performans gösterdiği, kendilerini bu noktada yetkin hissettiği söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okullarına olan bağlılıkları arttıkça performansları da artmaktadır. Araştırmanın sonuçları Hendri (2019), Karayılan ve Mert (2022), Kılıç (2019), Laily ve Wahyuni (2023), Özgenel (2019) ve Risnah vd. (2022)'nin sonuçları ile paraleldir. Delima (2015), "duygusal bağlılık" ve "normatif bağlılık"ın öğretmen performansının birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmış; kendisini işe adamış bir öğretmenin öğrencilerine kaliteli bir öğrenme ortamı sağlayarak mesleki yeterliliklerinin gelişebilmesi için her türlü çabayı gösterdiğini ifade etmiştir. Scotter (2000) ve Johnson (2001), performansın bir alt boyutu olan "bağlamsal performans"ın örgüt üyelerinin üstlerinden olumlu dönütler alma olasılıklarını ve çalışanların örgütte kalma eğilimlerini artırdığını belirtmiş; Scotter (2000), "bağlamsal performans" algısı yüksek olan çalışanların örgütsel bağlılıklarının ve iş doyumlarının daha yüksek, işten ayrılma niyetlerinin ise düşük olabileceğini ifade etmiştir Öte yandan Karapınar ve Hatipoğlu (2021), özel öğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenleri ele aldığı çalışmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile performansları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan ve alanyazındaki mevcut

araştırmalardan elde edilen sonuçlar ışığında örgütsel bağlılık ile öğretmen performansı kavramının birbiri ile ilişkili kavramlar olduklarını söylemek mümkündür.

5.7. Okul Binalarının Mekânsal Kalitesi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık etkisinin belirlenebilmesi amacıyla yol analizinden yararlanılmıştır. Aracılık etkisinin belirlenebilmesi için elde edilen uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir değerler dışında olması, modelin iyi uyum sağlamadığını göstermiştir. Dolayısıyla örgütsel bağlılığın, okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiye aracılık etmediği saptanmıştır.

Araştırmada okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı arasında, okul binalarının mekânsal kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında, örgütsel bağlılık ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algıları, öğretmenlerin performanslarını ve örgütsel bağlılıklarını anlamlı olarak etkilemekte; örgütsel bağlılık da öğretmen performansını anlamlı olarak etkilemektedir. Buna karşın öğretmenlerin okullarına duydukları bağlılık, okul binalarının mekânsal kalitesi algısı ile öğretmen performansı ilişkisine aracılık etmemektedir. Diğer bir deyişle okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarından bağımsızdır. Bu sonuç ışığında öğretmenlerin yeterli bir okul binasında çalışıyor olmasının performansları üzerindeki etkisi, örgütsel bağlılık algılarından etkilenmemektedir yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin bağlılığını çeşitli değişkenler üzerinden incelediği çalışmasında Yıldız (2020) da benzer bir sonuca ulaşmış; örgütsel bağlılığın öğretmenlerin mesleki kimlik algısının yeterlilik düzeyi üzerindeki aracılık etkisini analiz etmiştir. Buna göre örgütsel bağlılığın, mesleki kimlik algısının yeterlilik düzeyi üzerinde aracılık etkisi olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre bir öğretmenin yeni veya yeterli bir okul binasında çalışıyor olması performansını etkileyebilir; buna karşın bina donanımının yeterli olması ve buna bağlı olarak performansın artması, bir öğretmenin okuluna bağlı olması için yeterli bir koşul olmayabilir. Örgütsel bağlılığın farklı parametrelerle ilişkili karmaşık bir kavram olduğu söylenebilir. Nitekim Herzberg, Çift Faktör Kuramı'nda iş tatmini ve verimlilik ilişkisini irdelemiş; iş tatmini ve verimlilik üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündüğü işin kendisi ile ilgili faktörleri "motive edici faktörler", çalışma koşullarına ilişkin faktörleri ise "hijyen faktörler" olarak nitelendirmiştir. Buna göre tanınma, başarı, gelişme ve ilerleme olanakları, sorumluluk gibi faktörler motive edici faktörler olarak sıralanmış; örgütün çalışma koşulları ve iş güvenliği gibi unsurlar ise hijyen faktörler olarak ifade edilmiştir (Gökçe vd., 2010). Hijyen faktörleri McKenna (1987) tarafından da tek başına motive edici unsurlar olarak görülmemiş; Hitt vd. (1989) da hijyen faktörlerinin motivasyon için gerekli fakat yeterli unsurlar olmadığını ifade etmiştir. Örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bazıları (Ashraf, 2020; Karataş ve Güleş, 2010; Kurkut ve Kayacan, 2022; Yenihan, 2014) göz önünde bulundurulduğunda, çalışma koşulları gibi hijyen faktörleri ve iş performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın gerekli olsa bile yeterli bir koşul olamayacağı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Okul binalarının mekânsal kalitesinin "öğrenciler için ayrılan alanlar" bağlamında artırılması amacıyla yeni yapılan veya tadilat gören okul binası planlarında bireysel ve grupla öğrenme stillerine uygun açık ve kapalı mekânların, gürültülü ve sessiz etkinliklere olanak tanıyan ortamların, öğrencilerin kişisel eşyalarını güvenli bir şekilde saklayabilmeleri amacıyla tasarlanmış alanların oluşturulması ve oyun alanlarının artırılması gerekmektedir.

2. Öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algısının performans algılarını etkilediği sonucu ışığında; mekânsal kalite algısı düşük olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, öğretmen ve öğrenci ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda iyileştirmelere

gidilebilir. Öğretmenlerin fikirleri katılımcı bir yaklaşımla ele alınarak gerekli tadilat ve onarımlar yapılabilir. Bu noktada okullara gerekli finansal destekler sağlanabilir.

3. Öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okul binalarının mekânsal kalitesi algısı, performans algısı ve örgütsel bağlılıklarının azaldığı sonucu göz önünde bulundurularak daha küçük okullar inşa edilmelidir.

4. Okula ulaşım süresi artan öğretmenlerin performans ve örgütsel bağlılık algılarının azaldığı sonucu göz önünde bulundurularak, yeni yapılan okul projelerinde şehir merkezinde olmayan okullar için öğretmen lojmanlarına yer verilebilir. Şehir merkezinde çalışıp okula ulaşım süresi fazla olan öğretmenler için ise büyük şehirlerde okula daha yakın yerlerde oturabilmeleri için kira yardımları yapılabilir veya öğretmenler için ücretsiz servis hizmetleri verilebilir.

5. Ek iş yapan öğretmenlerin performans ve örgütsel bağlılık algılarının azaldığı sonucu göz önünde bulundurularak öğretmen maaşlarında ekonomik güçlendirmeler yapılmalıdır. Bu noktada özellikle büyük şehirlerde yaşayan öğretmenler için büyükşehir tazminatı gibi teşviklerle öğretmenlerin ek iş yapmalarının önüne geçilebilir.

6. Araştırmada “devam bağlılığı” algısı ile öğretmen performansı algısı arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaçları nedeniyle örgütte kalmasının performans algısı ile yüksek bir ilişkisi bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra örgütsel bağlılığın öğretmen performansını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ışığında öğretmenlerin çeşitli ihtiyaçları nedeniyle örgütte kalmak zorunda hissetmeleri değil; kendileri istedikleri için okulda kalmak istemeleri, performans algılarını daha fazla artırmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin “duygusal bağlılık” algıları ve genel bağlamda örgütsel bağlılık algılarını daha fazla yükseltecek stratejiler okul yönetimlerince geliştirilebilir. Bu amaçla okul genelinde demokratik bir yönetim politikasının uygulanması, öğretmenlerin kararlara katılımının artırılması, başarının okul yönetimince tanınması, ödül sisteminin adalet temeline oturtularak teşvik sisteminin nitelikli hale

getirilmesi, okul içinde ve dışında çeşitli öğretmen etkinliklerinin düzenlenmesi, güçlü bir okul kültürünün oluşturulması, öğretmenlerin okula olan "duygusal bağlılık" algılarını güçlendirebilir.

7. Kıdem yılı daha az ve yaşı daha genç olan öğretmenlerin performans algılarının yükseltilebilmesi için öğretmenler arası mentorluk ve koçluk uygulamaları yürütülebilir. Kıdem yılı az olan genç öğretmenlerin mesleki yeterlilik ve öz yeterlilik algılarının düşük olma sebepleri araştırılarak probleme dayalı hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

8. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve performans algılarının eğitim düzeyi ve okulda çalışma yılı bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmamasının nedenleri, nicel araştırmalarla derinlemesine incelenebilir.

9. Okul binaları ve mekânsal kalitesine ilişkin yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu göz önünde bulundurularak söz konusu alana yönelik çalışmalar yapılabilir.

10. Okul binalarının mekânsal kalitesine ilişkin öğrencilerin ve diğer eğitim paydaşlarının da görüşlerinden yararlanılabilir; örneklemini öğrencilerin ve/veya eğitim paydaşlarının oluşturduğu çalışmalar yürütülebilir.

11. Yeni yapılmış okul binalarıyla daha eski okul binalarının veya farklı ülkelerdeki okul binalarının çeşitli özellikler bakımından karşılaştırıldığı çalışmalar yürütülebilir.

12. Araştırma belirli ölçeklerle kısıtlı bir örneklemi kapsadığı için genellenemeyebilir. Bu nedenle aynı araştırma, farklı ölçekler, bölgeler ve örneklem ile yürütülebilir.

13. Değişkenler arasında anlamlı ilişki ve etki saptanmasına karşın örgütsel bağlılığın okul binalarının mekânsal kalitesi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiye aracılık etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin okul binalarına ilişkin algıları,

örgütsel bağlılık ve öğretmen performansı bağlamında incelenebilir, okul binaları ile performans arasındaki ilişkiye örgütsel bağlılığın niçin aracılık etkisinin olup olmadığı nitel veya karma çalışmalarla irdelenebilir.

KAYNAKÇA

Aftab, N., Ali Shah, S. A. ve Khan, Z. (2020). "The moderating effect of gender on the relationship between organizational commitment and organizational citizenship behavior in Pakistani university teachers". *Cogent Psychology*, *7*(1), 1860480.

Ahad, R., Mustafa, M. Z., Mohamad, S., Abdullah, N. H. S. ve Nordin, M. N. (2021). "Work attitude, organizational commitment and emotional intelligence of Malaysian vocational college teachers". *Journal of Technical Education and Training*, 13(1), 15-21.

Akbaba, A. ve Turhan, M. (2016). "İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van ili örneği)". *Sosyal Bilimler Enstitüsü-Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-357.

Akçekoce, A. ve Bilgin, K. U. (2016). "Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı". *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.

Akdaş, T., Kara, K., Yavuz, S., Tutsoy, İ., Sarıtekin, A. ve Çiftçi, H. (2023). "Öğretmenlerin kariyer basamakları: Karşılaştırmalı bir giriş". *Türk Eğitim Araştımaları Dergisi*, 4(1), 12-22.

Akgöl, A. (2010). Vardiyalı Çalışanlarda Örgüte Bağlılık. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akkalkan, H. (2009). Ankara İli Çankaya İlçesinde Okul Büyüklüğünün Öğrencilerin Akademik Başarısı, Okula Devamı ve Disiplini ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksu, Ö. V. ve Demirel, Ö. (2011). "Trabzon kenti ilköğretim okul bahçelerinde tasarım ve alan kullanımları". *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12(1), 40-46.

Akşit, F. (2006). "Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği)". *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 76-101.

Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi, Ankara.

Al, S., Sağsöz, A. ve Kahraman, M. U. (2018). "Eğitim yapılarının fiziksel mekân kalitelerinin öğretmenlerin performanslarına etkisi". *Researcher*, 6(4), 363-382.

Algan, H. ve Uslu, C. (2009). "İlköğretim okul bahçelerinin tasarlanmasına paydaş katılımı: Adana örneği". *Akdeniz University Journal of the Faculty of Agriculture*, 22(2), 129-140.

Ali, A. S., Keong, K. C., Zakaria, N., Zolkafli, U. ve Akashah, F. (2013). "The effect of design on maintenance for school buildings in Penang, Malaysia". *Structural Survey*, 31(3), 194-201.

Alkan, E. (2022). Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile Öğretmen Performansı ve Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Allen, N.J. ve Meyer, J.P. (1990). "The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization". *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1996). "Affective, continuance and normative commitment to the organization: an examination of construct validity". *Journal of Vocational Behaviour*, 49, 252-279.

Altan, İ. (1993). "Mimarlikta mekan kavramı". *Psikoloji Çalışmaları*, 19, 75-88.

Altındal Doğaner, Y. (2019). Kuruma Ulaşım Süresi, Motivasyon ve Bazı Demografik Özellikleri Açısından Öğretmenlerin İş Doyumunun İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Altınöz, İ. (2005). "Kalite yolculuğu ve ISO 9000". *Arşiv Dünyası*, (5), 21-23.

Altunova, N. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin İş Performansını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Bir Q Metodu Araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Anıktar, S. (2022). "Yeni Nesil Öğrenme Ortamlarının Eğitim Yaklaşımları Bağlamında Tasarlanması". S. Al Şensoy (ed.). içinde *Eğitim Yapıları ve Tasarımı*. (s. 81-103). Pegem Akademi: Ankara.

Armstrong, M. (2004). *How to be an Even Better Manager* (6th ed.). Kogan Page, London.

Ashraf, M. A. (2020). "Demographic factors, compensation, job satisfaction and organizational commitment in private university: An analysis using SEM". *Journal of Global Responsibility*, 11(4), 407-436.

Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). "Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi". *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 477-493.

Arslan, S. (2019). Okullarda Örgütsel İklim ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Arslan, E. (2020). Türkiye'deki Alternatif Eğitim Felsefesine Sahip Okulların Benzerlikleri ve Farklılıkları Bakımından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arslanoğlu, Ö. (2017). "Türkiye için yeni nesil eğitim binaları ve sessiz okul ilkesi için fiziki hazırlıklar". *Harran Maarif Dergisi*, 2(2), 1-17.

Atalay, M. (2022). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Yönetici Görüşleri. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ateş, A. (2019). Farklılıkların Yönetimi ile İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık İlişkisinde Algılanan Örgütsel Desteğin Aracılık Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Avcı, A. (2017). "Örgütsel bağlılık: Kavramsal çerçevesi ve eğitim örgütleri açısından etkileri". *Electronik Turkish Studies*, 12(6), 55-76.

Aydın, S., Haşıloğlu, M. A. ve Kunduracı, A. (2016). "Fen bilimleri öğretmenlerinin ders dışı etkinlikleri kullanmada özyeterlik algılarının incelenmesi". *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 94-103.

Aydoğan, İ. (2012). "Okul binalarinin özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri". *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 29-43.

Aykaç, M., Aykaç, N. ve Sarıkaya, H. S. (2018). "Bir modernleşme öyküsü: Köy enstitüleri". *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 183-201.

Aysal, N. (2005). "Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: köy enstitüleri". *Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267-282.

Bakan, İ. (2011). *Örgütsel Stratejilerin Temeli Örgütsel Bağlılık, Kavram, Kuram, Sebep ve Sonuçlar.* Gazi Kitabevi, Ankara.

Bakır, A. A. (2013). Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Bakioğlu, A. ve Koç, M. H. (2017). "Lise öğretmenlerinin ek iş yapma durumlarının etik bilinç ve gelişime açık olma değerlerine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri". *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2).

Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Pegem Akademi, Ankara.

Baltacı, A. (2018). "Psikolojik yıldırma ve örgütsel bağlılık ilişkisinde önyargının aracılık rolü". *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 141-161.

Barnes, H. (1991). "Learning that grows with the learner: An introduction to Waldorf school". *Educational Leadership,* 49(2), 52-54.

Başar, M. A. (2000). "İlköğretim okullarının işgören ve fiziki olanakları". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 134-140.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Başaran, B. I. (2004). "Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kurami: Bir inceleme". *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1).

Başdağ, D. A. ve Başdağ, A. (2024). "Öğretmenlerin algıladığı okul iklimi ile bireysel iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.

Battal, B. (2022). Ortaöğretim Kurumlarında Entelektüel Sermaye Birikimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Batugal, M. L. C. ve Tindowen, D. J. C. (2019). “Influence of organizational culture on teachers' organizational commitment and job satisfaction: The case of catholic higher education institutions in the Philippines”. *Universal Journal of Educational Research*, 7(11), 2432-2443.

Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2016). *Sosyal Bilimler için İstatistik: SPSS Uygulamalı*. Pegem Akademi, Ankara.

Bayram, L. (2005). “Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık”. *Sayıştay dergisi*, (59), 125-139.

Bayram, M. Z. (2022). Türkiye’de Eğitim ve Okul Binaları ile İlgili Yapılan Tezlerin Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Benkhoff, B. (1997). “Disentangling organizational commitment, the dangers of the OCQ for research and policy”. *Personnel Review*, 26(1/2), 114-131.

Biçer, B. ve Tahtalıoğlu, H. (2023). “Niğde ilinde kamu sektöründe görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin algıları”. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 141-158.

Bilgin, K. (2014). Kariyer Basamakları Sistemine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Birinci, S. ve Özgenel, M. (2019). “Okulların fiziksel yapısına yönelik öğrenci görüşleri”. *Journal of Social and Humanities Sciences Research -Uluslararası Sosyal ve Beşeri bilimler Araştırma Dergisi*, 6(33), 363-372.

Blyth, A., Almeida, R., Forrester, D., Gorey, A. ve Hostens, G. (2012). *Modernising Secondary School Buildings in Portugal.* OECD Publishing: Paris

Borman, W. C. ve Motowidlo, S. J. (1997). “Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research”. *Human Performance*, 10(2), 99-109.

Bostancıoğlu, A. İ. (2014). İş-Yaşam Dengesi ve İş-Yaşam Dengesinin Çalışan Verimliliği Üzerine Etkileri: İstanbul İli Kâğıthane İlçesi Lise ve Dengi Okul

Öğretmenleri Üzerinde Bir Alan Araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Bott, J. P., Svyantek, D. J., Goodman, S. A. ve Bernal, D. S. (2003). "Expanding the performance domain: who says nice guys finish last?". *The International Journal of Organizational Analysis,* 11(2), 137-152.

Boz, D., Duran, C. ve Uğurlu, E. (2021). "Örgütsel bağlılığın iş performansına etkisi". *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 345-355.

Bozan, S. ve Ekinci, A. (2019). "Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 142-161.

Buckley, J., Schneider, M. ve Shang, Y. (2004). *The Effects of School Facility Quality on Teacher Retention in Urban School Districts*. National Clearinghouse for Educational Facilities: Washington DC.

Bulunuz, M. ve Akyün, C. S. (2019). "Bursa'da bir devlet okulundaki gürültü düzeyi ve akustik ortamın değerlendirilmesi". *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 535-552.

Bulunuz, M., Bulunuz N. ve Kelemendi Tuncal, J. (2017). "Assessment of noise level in a school with acoustic improvement". *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 13(4).

Bükülmez, K. (2013). Çalışma Hayatında İş Performansını Etkileyen Faktörler: Altınova Tersaneler Bölgesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Büyükgöze, H. ve Özdemir, M. (2017). "İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.

Can, Ü. (2010). Çalışan Başarısının Artırılmasında Performans Ölçme Değerlendirme ve Ödüllendirme Sistemi: Güven Timleri Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Capita, I. (2012). The Impact of School Size on Educational Outcome: The Case of Moldova. Unpublished Master Thesis. Kyiv School of Economics, Kyiv.

Carlos, V. S. ve Rodrigues, R. G. (2016). "Development and validation of a self-reported measure of job performance". *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement,* 126(1), 279-307.

Clark, H. (2002). *Building Education: The Role of the Physical Environment in Enhancing Teaching and Research*. Institute of Education, London.

Çabuk, G. (2006). İlköğretim Binalarının Renk Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Celep, C. (1998). "Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı". *Eğitim ve Bilim,* 22(108).

Celep, C. (2008). "Öğrenme ortamı olarak okul ve sınıf". *Eğitime Bakış Dergisi,* 11, 3-10.

Cerit, Y. (2012). "Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 33-46.

Cohen, A. (1992). "Antecedents of organizational commitment across occupational groups: A meta-analysis". *Journal of Organizational Behavior*, 13(6), 539-558.

Coşkun, H. ve Durakoğlu, A. (2015). "A project-based approach in child education: Reggio Emilia". *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 141-153.

Çağlar, Ç. (2013a). "Okulların değişime açıklık düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişki". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 119-150.

Çağlar, Ç. (2013b). "Akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.

Çağlayan, E. (2014). Okul Binaları ve Örgüt İklimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çağlayan, E. ve Yılmaz, E. (2011). Okul Binası Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yayımlanmamış Araştırma Raporu. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Çakır, Ö. (2001). *İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler*. Seçkin Kitabevi, Ankara.

Çamur, A. (2018). Mimari Özellikleri Farklı İlkokul Binalarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okulları Hakkındaki Görüşleri. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çarıkçı, İ. H. ve Çelikkol, Ö. (2009). "İş-aile çatışmasının örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi". *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 153-170.

Çelik, M. (2021). Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Yönetim Tarzlarına ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetin, S. ve Kıran, G. (2019). "Ortaklar köy enstitüsünde modern mimarlığın izleri". *Journal of Arts*, 2(3), 169-180.

Çetin, D. ve Gökler, R. (2022). "Özel engelli bakım merkezinde çalışan meslek elemanlarının iş performansı ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 145-157.

Çevik, M. N. (2022). Okulların Örgüt Yapısıyla Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracı Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, A. K. ve Kıral, B. (2020). "Sınıf öğretmenlerinin okul gürültüsüne ilişkin görüşleri". *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 127-149.

Çillik, A. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). "Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348.

Çoğaltay, N. (2015). "Organizational commitment of teachers: a meta-analysis study for the effect of gender and marital status in Turkey". *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(4), 911-924.

Çorbacı, S. ve Bostancı, A. B. (2013). "Okullarda öğretmenlere yönelik performans yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(ÖYGE Özel Sayısı), 238-254.

Dağlı, A., Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). "Örgütsel bağlılık ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1788-1800.

Dağlı, A. ve Gençdal, G. (2018). "Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi". *Tarih Okulu Dergisi*, 37(2), 38-69.

Dağlı, A. ve Gençdal, G. (2019). "The relationship between physical conditions of school buildings and organizational commitment according to teachers' perceptions". *World Journal of Education*, 9(2), 166-180.

Dalbudak, K. (2022). Okul Etkililiği, Okul İmajı, Öğretmenlerin Performansı ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). "Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü". *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.

Dane, J. (2016). "The effective teaching and learning spatial framework: An evaluation tool". In *Evaluating learning environments* (pp. 211-228). Brill.

Davies, M. (1996). "The teacher's role in outdoor play: Preschool Teacher's beliefs and practices". *Journal of Australian Research in Early Childood Education*, 1, 10-20.

Delima, V. T. (2015). "Professional identity, professional commitment and teachers' performance". *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 2(4), 1-12.

Demir, A. (2008). Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ile Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demir, C. (2011). Eğitim Kurumlarında Mekân Yönetimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Esnstitüsü, Elazığ.

Demir, T. (2018). Mekansal Kalite Bağlamında Kentsel Yenileme Projelerinin Samsun Örneğinde İncelenmesi. Uzmanlık Tezi. İller Bankası Anonim Şirketi, Ankara.

Demir, N. ve İnandı, Y. (2022). "Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 1-29.

Demirçelik, E. (2017). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, B. A. (2005). "Sürdürülebilir gelişme için mekân yönetimi". *Doğu Anadolu Sempozyumu,* 23-25 Mayıs 2005, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Demirkollu, M. H. (2022). İlkokulda Sınıf Ortamında İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Demirtaş, H. (2010). "The organizational commitment and job satisfaction among teachers working at private courses". *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE),* 11(2), 177-206.

Demirtaş, Z. ve Canpolat, C. (2017). "Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler". *Eğitim Yansımaları*, 1(1), 26-36.

Diker, O. (2010). İş-aile Çatışması ve İşe Bağlılık İlişkisinin Turizm Sektöründe İncelenmesi: Nevşehir Bölgesinde Faaliyet Gösteren Beş Yıldızlı Otel

Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Dilbaz Sayın, S. S. (2017) Okul İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Dilekçi, Ü. ve Nartgün, Ş. S. (2020). "İş performansının bir boyutu olarak uyumsal performans: Kuramsal bir çerçeve". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 301-328.

Dinç, P. ve Onat, E. (2013). "Bir ilköğretim yapısının bina programı ve tasarımı bağlamında değerlendirilmesi". *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi,* 17(3) 35-55.

Djalilova, L. ve Şahin, B. E. (2020). "Sürdürülebilir Okul Tasarımında Gün Işığı Kullanımına Yönelik Uygulamalar Üzerine Bir İnceleme". *Artium*, 8(1), 44-60.

Duman, B. ve İkiel, C. (2002). "Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi". *Journal of Social Science*, 12(2), 245-262.

Durán-Narucki, V. (2008). "School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model". *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 278-286.

Durusu, H. ve Cemaloğlu, N. (2019). "Öğretmenlerin yıldırma yaşama, işyeri arkadaşlık algısı ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 20-38.

Earged, (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

Easthope, C. ve Easthope, G. (2000). "Intensification, extension and complexity of teachers' workload". *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 43-58.

Eberts, R., Hollenbeck, K. ve Stone, J. (2002). "Teacher performance incentives and student outcomes". *Journal of human resources*, 37(4), 913-927.

Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G. (Dü). (1998). *The Hundred Languages of Children The Reggio Emilia Approach- Advanced Reflections.* Ablex Publishing

Corporation: United States of America.

Eğmir, E., Göres, A. ve Beycan, F. (2021). "Öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki yeterlilik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 663-684.

Ekvall, G. (1996). "Organizational climate for creativity and innovation". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105-123.

Eliyana, A. ve Ma'arif, S. (2019). "Job satisfaction and organizational commitment effect in the transformational leadership towards employee performance". *European Research on Management and Business Economics*, 25(3), 144-150.

Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Alfa, İstanbul.

Erdoğan, İ. (2016). *Sınıf Yönetimi*. Alfa, İstanbul.

Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Yayınları, İstanbul.

Erer, B. (2021). "Örgütsel dışlanma algısının işten ayrılma niyetine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü". *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *17*(1), 236-256.

Erişen, Y. (2022). "Okul mimarisi ve eğitimin niteliğine yansımaları". *Uluslararası Maarif Dergisi*, 8, 33-37.

Erman, O. (2022). "Eğitim Yapılarının Tarihsel Gelişimi". S. Al Şensoy (ed.). içinde *Eğitim Yapıları ve Tasarımı*. (s. 211-226). Pegem Akademi: Ankara.

Erözeren, H. ve Demirkasımoğlu, N. (2022). "İlkokul bahçelerinin mevcut durumuna ve ideal okul bahçelerine ilişkin öğretmen görüşleri". *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 225-257.

Ertürk, R. (2014). Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Ertürk, R. ve Aydın, B. (2017). "Öğretmenlerin iş motivasyonunu artıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 582-603.

Esin, N. ve Tekçe, I. (2012). "Eğitime Yeni Bakış ve Okul Binaları Tasarımındaki Yansımaları". *Güney Mimarlık*, 9, 29-33.

Eskibağ, Ş. (2014). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumları ile Mesleki Performans Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Erdaş, Y. (2009). Denizli İl Merkezinde Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage publications limited.

Forrester, G. (2005). "All in a day's work: Primary teachers 'performing' and 'caring'". *Gender and Education*, 17(3), 271-287.

Frazier, L. M. (1993). *Deteriorating School Facilities and Student Learning*. (ERIC Digest, Number 82). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED356564).

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. Basic Books, New York.

Gençdal, G. (2018). İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Okul Binalarının Fiziksel Koşulları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference.* Pearson: Boston.

Gilley, A., Gilley, J. W., Quatro, S. A. ve Dixon, P. (2009). *The Praeger Handbook of Human Resource Management.* Praeger Publishers: Westport.

Gislason, N. (2007). "Placing education: The school as architectural space". *Paideusis*, 16(3), 5-14.

Grego-Planer, D. (2019). "The relationship between organizational commitment and organizational citizenship behaviors in the public and private sectors". *Sustainability*, 11(22), 6395.

Griffin, M. A., Neal, A. ve Parker, S. K. (2007). "A new model of work role

performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts". *Academy of Management Journal,* 50(2), 327-347.

Gökçe, G., Şahin, A. ve Bulduklu, Y. (2010). "Herzberg'in çift faktör kurami ve alt gelir gruplarinda bir uygulama: Meram Tıp Fakültesi örneği". *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* 10(20), 233-246.

Göksoy, S. (2017). "Eğitimde eşitlik kapsamında okulların altyapı yeterliliği". *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 9-15.

Göker, S. D., Ürün Göker, M., Dirik, H. ve Güllü, B. F. (2021). *Türkiye için Küresel Ölçekte Öğretmen Yetiştirme Modeli*. Anı Yayıncılık: Ankara.

Göksu, M. M. (2020). "Sınıf dışı öğrenme ortamları: Köy Enstitüleri örneği". *Turkish History Education Journal*, 9(1), 1-16.

Gören, T. ve Sarpkaya, P. Y. (2014). "İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği)". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 69-87.

Görgülü, H. (2022). Algılanan Örgütsel Destek ve Örgütsel Adaletin Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gül, H. (2002). "Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi". *Ege Academic Review,* 2(1), 37-56.

Gül, H. ve Oktay, E. (2009). "Ücret, kariyer, iş tatmini ve performans arasındaki ilişkiler: Karaman valiliğinde bir uygulama". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (21), 223-238.

Güler, E. (2022). Örgüt Kültürü, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları, Okul Büyüklüğü ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Güler, M. ve Turan, A. (2013). "Türkiye'de Sürdürülebilir Kentsel Gelişme Stratejileri: KENTGES Eylem Planı (2010-2023) Örneği", *International Conference on Eurasian Economies,* 17-18 September 2013, St. Petersburg. 255-260.

Güllü, B. F. ve Çoruk, A. (2024). "Türkiye'de okul binaları ve mekânsal kalitelerine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (71), 132-176.

Gültekin, A. B., Aruntaş, H. Y. ve Gün, B. (2014). "4306 Sayılı kanun kapsamında ilköğretim okul binalarının mekânsal yeterliliklerinin incelenmesi: Ankara örneği". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 43-61.

Günal, B. ve Esin, N. (2010). "İnsan-Mekân iletişim modeli bağlamında konutta psiko-sosyal kalitenin irdelenmesi". *İTÜDERGİSİ/a*, 6(1), 19-30.

Gündoğdu, A. (2008). "Kayıp iklim". *Eğitime Bakış. Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi,* 4 (11), 1-3.

Gür-Erdoğan, D. ve Horzum, M.B. (2019). *Öğretmen gelişim modeli-öğretmen performansı üzerine değerlendirme. (Rapor No. 128)*. SETA Yayınları, İstanbul.

Gürkaynak, İ. (1988). "Çevresel psikoloji: Doğası, tarihçesi, yöntemleri". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1)1-9.

Güzelbayram, Ş. (2013). "Vakıf üniversitelerinde çalışan okutmanların örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 57-64.

Halis, M. (2010). "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş güçlüklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisi". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 251-266.

Hartiwi, H., Kozlova, A. Y. ve Masitoh, F. (2020). "The effect of certified teachers and principal leadership toward teachers' performance". *International Journal of Educational Review*, 2(1), 70-88.

Hathaway, W. E. (1987). "Light, colour & air quality: Important elements of the learning environment?". *Education Canada*, 27(3), 35-44.

Hathaway, W. E. (1988). *Educational Facilities*. Education Canada, Winter / Hiver.

Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). "Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.

Heitor, T. (2005). “Potential problems and challenges in defining international design principles for schools”. *Evaluating Quality in Educational Facilities*, 20(2), 44-54.

Hendri, M. I. (2019). “The mediation effect of job satisfaction and organizational commitment on the organizational learning effect of the employee performance”. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 68(7), 1208-1234.

Herscovitch, L. ve Meyer J.P. (2002), “Commitment to organizational change: Extension of a three-component model”. *Journal of applied psychology*, 87(3), ss.474-487.

Hesketh, B. ve Neal, A. (1999). “Technology and Performance”. D.R. Ilgen ve E.D. Pulakos (Ed.). içinde *The Changing Nature of Performance: Implications for Staffing, Motivation and Development* (s. 21–55). Jossey-Bass, San Francisco.

Hitt, M. A., Middlemist, R. D. Ve Mathis, R. L. (1989). *Management Conceps and Effective Practice*. West Publishing Company, San Fransisco.

Hotaman, D. (2018). “Okulların fiziksel donanım yeterliliğinin müzik, beden ve doğa zekâ alanları çısından incelenmesi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 863-879.

Hrebiniak, L. G. ve Alutto, J. A. (1972). “Personal and role-related factors in the development of organizational commitment”. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555-572.

Illich, I. (2022). *Okulsuz Toplum*. Kübra Öztürk (çev.). Şule Yayınları: İstanbul.

Ingvarson, L., Kleinhenz, E., Beavis, A., Barwick, H., Carthy, I. ve Wilkinson, J. (2005). Secondary teacher workload study report. Erişim: 20 Haziran 2024, https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/11853

Işık, H. (2004). “Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni”, M. Şişman ve S. Turan (ed.). içinde *Sınıf Yönetimi.* Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Işık, M. ve Çetin, M. (2020). “Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki”. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 155-173.

Işıker, F. ve Bölük, M. F. (2018). "Okul tasarımlarında mekânsal olasılıklar", *2. Uluslararası Mimarlık ve Tasarım Kongresi,* 11-12 Ekim 2018, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. 142-152

İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma Örgütsel Bağlılık*. Çizgi Kitabevi: Konya.

İnceoğlu, M. (2007). Kentsel Açık Mekanların Kalite Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Yaklaşım: İstanbul Meydanlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İşleyen, R. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri ile Öğretmen Performans Yönetimi Uygulamaları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

İzki, Ö. (2019). Öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesinin Performanslarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

James, L. R., Choi, C. C., Ko, C. H. E., McNeil, P. K., Minton, M. K., Wright, M. A. ve Kim, K. I. (2008). "Organizational and psychological climate: A review of theory and research". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(1), 5-32.

Jarwis, P. (2005). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Taylor & Francis.

Jena, R. K. (2015). "An assessment of demographic factors affecting organizational commitment among shift workers in India". *Management-Journal of Contemporary Management Issues,* 20(1), 59-77.

Johnson, J. W. (2001). "The relative importance of task and contextual performance dimensions to supervisor judgements of overall performance". *Journal of Applied Psychology,* 86(5), 984-996.

Johnson, S. M. (2006). *The workplace matters: Teacher quality, retention and effectiveness*. National Education Association, Washington, DC.

Kahraman, M. D. (2014). "İnsan ihtiyaçları ve mekânsal elverişlilik kavramları perspektifinde yaşanılırlık olgusu ve mekânsal kalite". *Planlama,* 24(2), 74-84.

Kahya, O. ve Hoşgörür, V., (2020), "Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen görüşleri". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 671-681.

Kanbur, O. (2020). Fizik Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ensitüsü, Ankara.

Kanter, R. M. (1968). "Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communitites". *American Sociological Review*, 33(4), 499-517.

Kaplan, C. (2014). Okul Binalarının Fiziksel Yeterliliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kaplan, V. (2020). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kayseri İli Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaplan, V. ve Cemaloğlu, N. (2020). "Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Journal of Research in Education and Society*, 7(2), 376-396.

Kara, A. ve Yetkin, K. (2015). "Algılanan öğretmen yeterliliklerinin sınıf koşulları açısından incelenmesi". *The Journal of Academic Social Science Studies*, *10*(40), 1-15.

Karabulut, B. ve Çoban, A. (2023). "Aydın il merkezinde çalışan ebelerin örgütsel bağlılığı ile örgütsel sessizlik nedenleri arasındaki ilişki". *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 9(1), 102-112.

Karaburun, A., Demirci, A. ve Saka, E. (2015). "İstanbul Avrupa yakasındaki okul bahçelerinin öğrenci sayısına göre yeterliliklerinin mekânsal olarak değerlendirilmesi". *Marmara Coğrafya Dergisi*, (31), 20-47.

Karakuş, S. ve Öncel, M. (2021). "Mesleki tükenmişlik ve yetenek yönetiminin çalışan performansı üzerine etkisi: Sağlık sektöründe bir inceleme". *Alanya Akademik Bakış*, 5(3), 1147-1167.

Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö. ve Bayram, A. (2012). "The adequacy of physical conditions of public high schools in Turkey according to their sizes". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45(2), 183-204.

Karakütük, K., Özbal, E. Ö. ve Sağlam, A. (2018). "İlkokul Müdürlerinin Okul Binalarının Ölçünlere (Standartlara) Uymaması Nedeniyle Karşılaştıkları Yönetsel ve Eğitimsel Sorunlar". S. Dinçer (ed.). içinde *Değişen Dünyada Eğitim*. (s. 415-444), Pegem Akademi: Ankara.

Karapınar, A. ve Hatipoğlu, Z. (2021). "Özel öğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin iş güvencesi algısının örgütsel bağlılık ve performansa etkisi". *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 52-64.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel, Ankara.

Karataç, T., Kartal, S. E. ve Kocabaş, İ. (2016). "Bağımsız anaokullarının fiziki alanlarının yönetimi". *International Journal of Field Education*, 2(2), 1-19.

Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). "İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.

Karayılan, E. ve Mert, P. (2022). "Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının performansına etkisi: Özel ve devlet okulu karşılaştırması". *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(4), 357-377.

Kaya, H. F. (2010). Kapalı Ofis Sistemlerinde Mekânsal Kalitenin Kullanıcıların Algısal Performansı Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kayri, M. (2009). "Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 19(1), 51-64.

Kelebek, D. (2023). Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okul Kültürünün Öğretmen Performansına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kenar, S. (2024). Okul Binalarının Fiziksel Koşulları ile İş Doyumu Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Khan, N. (2019). "The impact of organizational climate on teachers commitment". *Journal of Education and Educational Development,* 6(2), 327-342.

Kılıç, M. Y. (2019). "Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi". *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi,* 8(3), 807-836.

Kılıç, S. ve Gerengi, A. (2022). "Anadolu Selçuklu ve Osmanlı Dönemi Eğitim Yapıları". S. Al Şensoy (ed.). içinde *Eğitim Yapıları ve Tasarımı*. (s. 157-175). Pegem Akademi: Ankara.

Kıran, C. (2022). Ümraniye İlçesinde Dezavantajlı Bölgelerdeki Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşadıkları Eğitim Sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kim, K. N. (2019). "Teachers' administrative workload crowding out instructional activities". *Asia Pacific Journal of Education,* 39(1), 31-49.

Kolb, D., A. (1984). *Experientail Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, New Jersay.

Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Vet, H. C. ve Beek, A. J. (2013). "Measuring individual work performance-identifying and selecting indicators". *A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation,* 45(3), 61-81.

Koyuncu, M. (2019). Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşım: Orman Okullarında Öğretmen, Veli ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek

Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kozan, D., Emeksever, A. ve Sezer, G. O. (2019). "Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni açısından sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1177-1189.

Kozankurt, Ş, Z. (2019). Alternatif Okulların Sorunları, Yöntemleri ve Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeler: Waldorf Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Pegem Yayınları: Ankara.

Köse, H. S. ve Gül, İ. (2022). "Öğretmenlerin karar sürecine katılımı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki". *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2297-2318.

Kurkut, M. ve Kayacan, E. (2022). "İş tatmini ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin analizi: Bir otomotiv firmasında alan araştırması". *Journal of Management and Economics Research*, 20(1), 464-485.

Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğen, A. (2010). "İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-115.

Kurtulmuş, M., Kinay, İ. ve Gündaş, A. (2012). "İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının yönetici kaynaklı sorunlara göre incelenmesi". *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 365-374.

Kusumaningrum, D. E., Sumarsono, R. B. ve Gunawan, I. (2019). "Professional ethics and teacher teaching performance: Measurement of teacher empowerment with a soft system methodology approach". *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(4), 611-624.

Kutlu, R. (2018). "Çevresel faktörlerin mekân kalitesi ve insan sağlığına etkileri". *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 8(1), 67-78.

Küçüksungurludan, K., Özdemir, F., Kaya, G. ve Berkil, S. (2024). "Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Sınıf Yönetimine Etkisi". *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 51-65.

Lackney, J. (2003). *33 Principles of Educational Design*. University of Wisconsin-Madison.

Laily, N. ve Wahyuni, D. U. (2023). "Teacher performance based on stress and organizational commitment". *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP)*, 7(12), 192-199.

Lemasters, L. K. (1997). A Synthesis of Studies Pertaining to Facilities, Student Achievement, and Student Behavior. Unpublished Ph.D. Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Limon, İ. (2019). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yorgunluğu, Eğitim Politikaları Bağlımında Moral Yitimi ve İş Performansı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Limon, İ. ve Sezgin-Nartgün, S. (2020). "Development of teacher job performance scale and determining teachers' job performance level". *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), 564-590.

Loan, L. T. M. (2020). "The influence of organizational commitment on employees' job performance: The mediating role of job satisfaction". *Management Science Letters*, 10(14), 3307-3312.

MacLennan, N. (1995). *Coaching and Mentoring*. Gower Publishing, UK.

Mathis, R. L. ve Jackson, J. H. (2011). *Human Resource Management: Essential Perspectives*. Cengage Learning.

McGuffey, C.W. (1982). "Facilities". H. J. Walbert (ed.). in: *Improving educational standards & productivity* (s. 237-288). McCutchan Publishing Corp: Berkeley, CA.

McKenna, E. F. (1987). *Psychology In Business, Theory and Applications*. London.

MEB (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Erişim: 15 Ocak 2024 https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_

MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf

MEB (2008). İlköğretim okullarında okul temelli mesleki gelişim ve bireysel gelişim programının verimliliğinin belirlenmesi pilot uygulamalar raporu. Milli Eğitim Yayınevi: Ankara.

MEB (2010). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. Erişim: 12 Ocak 2024, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf

MEB (2015). Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu. Erişim: 24 Aralık 2023, https://iegm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=298

MEB (2017). Öğretmen strateji belgesi. Erişim: 12 Ocak 2024, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf

MEB (2024). Eğitim yapıları projeleri. Erişim: 10 Ocak 2025, https://mimariprojeler.meb.gov.tr

Mert, E. (2019). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Meyer, J. P., Allen, N. J. ve Smith, C. A. (1993). "Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization". *Journal of applied psychology*, 78(4), 538.

Moç, T. (2023). "Zamansal ve Mekânsal Adalet Algısı Kuruma Olan Bağlılığı Etkiler mi?". *Bingöl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *7*(Prof. Dr. Muammer ERDOĞAN Anısına Kongre Özel Sayısı), 121-149.

Mowday, R. T., Porter, L. W. ve Steers, R. M. (2013). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover*. Academic Press: New York.

Muliati, L., Asbari, M., Nadeak, M., Novitasari, D. ve Purwanto, A. (2022). "Elementary school teachers performance: How the role of transformational leadership, competency, and self-efficacy?". *International Journal Of Social And Management Studies (IJOSMAS)*, 3(1), 158-166.

Murkatik, K., Harapan, E. ve Wardiah, D. (2020). "The influence of professional and pedagogic competence on teacher's performance". *Journal of Social Work and Science Education*, 1(1), 58-69.

Murphy, K. R. ve Kroeker, L. P. (1988). *Dimensions of Job Performance.* Navy Personnel Research and Development Center, California.

Mutlu, N. (2013). Öğretmenlere Göre Psikolojik Yıldırmanın Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Nakip, M. (2013). *Pazarlamada Araştırma Teknikleri ve SPSS Uygulamaları.* Seçkin, Ankara.

Nayir, F. (2013). "İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi". *İlköğretim Online*, 12(1), 179-189.

Nişanyan, S. (2003). *Sözlerin Soyağacı: Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü*. Adam Yayınları, İstanbul.

Oğuz, V. ve Akyol, A. K. (2006). "Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.

Oh H., Nam I., Yun H., Kim J., Yang J. ve Sohn J. (2014). "Characterization of indoor air quality and efficiency of air purifier in childcare centers, Korea". *Building and Environment*, 82, 203-214.

Orhunbilge, N. (2017). *Uygulamalı Regresyon ve Korelasyon Analizi*. Nobel Akademik, Ankara.

Oyman, N. (2010). İlköğretim Okullarının Fiziksel Yapılarına İlişkin Öğrenci Tutumları ve Öğretmen Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). "Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 261-273.

Önder, H. H., Gül, M. ve Ergüldürenler, G. (2013). "Eğitim ortamında ergonomi kullanılması ve örnek ideal sınıf çalışması". *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Büro Yönetimi Özel Sayısı, 41-55.

Önen, Ö. ve Doğaner, Y. A. (2017). "İkamet ettikleri yerden uzak bir kurumda çalışmanın öğretmenlerin mesleki ve özel yaşamlarına etkileri". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 115- 145.

Öngöz, S. ve Al Şensoy, S. (2021). "Bilişim teknolojisi sınıflarının mekânsal kalitesini artırmaya yönelik bir araştırma". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 479-526.

Örencik, İ. (2007). 360 Derece Performans Değerlendirme Sisteminin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Kütahya Orta Öğretim Kurumlarında Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Örücü, E. ve Kışlalıoğlu, R. S. (2014). "Örgütsel bağlılık üzerine bir alan çalışması". *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(22), 45-65.

Özan, M. B. ve Karagözoğlu, A. A. (2020). "Öğretmen performans değerlendirme taslağı: Görüşler, yansımalar, değerlendirmeler". *Journal of Anatolian Education Research*, 4, 21-45.

Özbek, A. (2022). Öğretmenlerin Algıladıkları Aşırı İletişim Yükünün Öğretmenlerin İş Performansı ve Motivasyonlarına Etkisinin Kovid 19 Salgını Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, Ş. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, M. ve Yirmibeş, A. (2016). "Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2).

Özer, Y. (2011). Örgüt Çalışanlarının Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özgenel, M. (2019). "A antecedent of teacher performance occupational commitment". *International Journal of Eurasian Education and Culture (IJOEEC)*, 4(7), 100-126

Özkan Hıdıroğlu, Y. (2021). Öğretmenlerin Güçlendirilmesinin Örgütsel Bağlılık, Mesleki Bağlılık ve Okullardaki Örgütsel Vatandaşlık Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Özkan, G. ve Gürbüz, İ. B. (2019). "Bina ortamlarının çalışan refahı ve performansı üzerine etkisi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 616-632.

Özkaptan Alptekin, G. ve Kanoğlu, A. (2010). "Yapı üretiminde tasarım kalitesini yükseltmeye yönelik bir modelin kavramsal yapısı ve bileşenleri". *İTÜDERGİSİ/a*, 6(2), 3-12.

Öztoprak, M. ve Aydoğan, Z. F. (2023). "Öğretmenlerin iş tükenmişliği ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin işgören performansları üzerine etkisinin incelenmesi". *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 57-79.

Polat, H. ve Ünişen, A. (2014). "Okulun mekansal anlamı: Pedo-mimari". *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 65-84.

Polat, İ. ve Yavuz, Y. (2021). "Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki". *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 263-281.

Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2019). "Examining studies on the factors predicting teachers' job satisfaction: A systematic review". *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(1). 1154-1172.

Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A. ve Plamondon, K. E. (2000). "Adaptability in the work place: Development of taxonomy of adaptive performance". *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612–624.

Quinones, M. A., Ford, J. K. ve Teachout, M. S. (1995). "The relationship between work experince and job performance: A conceptual and meta-analytic review". *Personnel Psychology*, 48, 887-910.

Ramawickrama, J., Opatha, H. H. ve Pushpakumari, D. (2017). "A synthesis towards

the construct of job performance". *International Business Research,* 10(10), 66-81.

Rapoport, A. (1977). *Human Aspects of Urban Form: Towards a Man- Environment Approach to Urban Form and Design*. Pergamon Press, Oxford.

Resmî Gazete (2015). Performans değerlendirme formu. Erişim: 15 Ocak 2024, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4-1.pdf

Ridwan, M., Mulyani, S. R. ve Ali, H. (2020). "Improving employee performance through perceived organizational support, organizational commitment and organizational citizenship behavior". *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(12).

Risnah, R., Fitria, H. ve Setiawan, A. A. (2022). "The influence of work culture and organizational commitment on teacher performance". *JMKSP (Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, dan Supervisi Pendidikan)*, 7(2), 544-556.

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Organizational Behavior.* Pearson, Essex.

Ruzsala, J. A. (2008). The Condition of the High School Facilities in the Commonwealth of Virginia's Metropolitan School Divisions and the Relationship to Teacher Satisfaction. Unpublished Ph.D. Thesis. The George Washington University, Washington D.C.

Saeed, M., Ahmad, I., Salam, M., Badshah, R., Ali, S. ve Haq, S. (2013). "Critical analysis of problems of school teachers in Pakistan: Challenges and possible solutions". *Journal of Education and Practice*, 4(4), 169-175.

Sancak, T. (2019). Öğretmenlerin Okullardaki Mekân Düzenlemelerine İlişkin Memnuniyetleri ile Mutluluk ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sanoff, H. (2001). *School Building Assessment Methods*. National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington, DC.

Schmitt-Stegmann, A. (1997). *Child development and curriculum in Waldorf Education*. ERIC Document Reproduction Service No. ED415990.

Schneider, M. (2002). *Do School Facilities Affect Academic Outcomes?*. National Clearinghouse for Educational Facitilies, Washington, DC.

Schneider, M. (2003). *Linking School Facility Conditions to Teacher Satisfaction and Success*. National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington, DC.

Schreglmann, S. (2019). "Eğitim fakültesinde görevli akademisyenlerin alternatif eğitim/okul hakkındaki görüşleri". *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1218-1247.

Scotter, J. R. (2000). "Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction, and affective commitment". *Human Resource Management Review,* 10(1), 79–95

Scotter, J. R., Motowildo, S. J. ve Cross, T. C. (2000). "Effects of task performance and contextual performance on systematic rewards". *Journal of Applied Psychology,* 85(4), 526-535.

Seferoğlu, S.S. (2004). "Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Septriyani, N. N., Arvanda, E., Kusuma, N. R. ve Isnaeni, H. (2020, May). "Architecture and the potential of bullying behavior in elementary school environment". In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2230, No. 1). AIP Publishing.

Seyidoğlu, Y. (2020). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Siirt.

Shamsuddin, S., Bahauddin, H. ve Aziz, N. A. (2012). "Relationship between the outdoor physical environment and student's social behaviour in Urban Secondary School". *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 50, 148-160.

Shore, L. M., Tetrick, L. E., Shore, T. H. ve Barksdale, K. (2000). "Construct validity of measures of Becker's side bet theory". *Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 428-444.

Suharto, Suyanto ve Hendri, N. (2019). "The impact of organizational commitment on job performance". *International Journal of Economics & Business Administration*, 7(2), 189-206.

Sınanmış, R. (2020). Okul Binalarında İç Mekân Kalitesi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Sigurdardottir, A. K. ve Hjartarson, T. (2011). "School buildings for the 21st century. Some features of new school buildings in Iceland". *CEPS Journal*, 1(2), 25-43.

Simons, E., Hwang, S. A., Fitzgerald, E. F., Kielb, C. ve Lin, S. (2010). "The impact of school building conditions on student absenteeism in upstate New York". *American Journal of Public Health,* 100(9), 1679-1686.

Sincer, S. (2021). Öğretmen Performansı, Örgütsel Sadakat ve Karizmatik Liderlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, S. (2018). "Okul binaları ve okul yaşam doyumu arasındaki ilişki". *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2113-2126.

Şahin, S. (2019). "Old-new type school buildings and academic achievement: Teacher's perspective-case of Izmir, Turkey". *European Journal of Education Studies*, 6(9), 93-108.

Şahin, S. (2020). "Öğretmen algılarına göre okulların bina koşullarının yeterliliği (İzmir örneği)". *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, 6(12), 83-94.

Şahinöz, T., Şahinöz, S. ve Kıvanç, A. (2017). "Sağlığı geliştirmenin en kolay yolu: Okul sağlığı". *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 303-312.

Şeren, M. (2008). "Köye öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203-226.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (Sixth Ed.).* Pearson: Boston.

Taşkaya, S. M., Turhan, M. ve Yetkin, R. (2015). "Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı ili örneği)". *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198-210.

Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). "Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması". *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.

TDK (2022). Kalite. Erişim: 8 Ocak 2023, https://sozluk.gov.tr

Topdemir, S., Yalçınkaya, B. ve Kaya, H. (2023). "Öğretmenlerin performansları ile yenilikçi iş davranışları ilişkisinin incelenmesi". *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 296-303.

Töre, E. ve Şen, F. M. (2022). "Öğretmenlerin iş yaşam dengesi ile mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki". *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 5(1), 55-74.

Tunacan, S. ve Çetin, C. (2009). "Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 155-172.

Türe, E. ve Karaküçük, S. A. (2011). "Yatılı ilköğretim bölge okullarında eğitim ortamlarının fiziksel/mekânsal değişkenleri açısından incelenmesi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 44(2), 165-199.

Uludağ, G. (2018). "Örgütsel bağlılık ile işgören performansı ilşkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması". *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 171-193.

Uludağ, T. ve Bilgivar, O. O. (2024). "Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki: Örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü". *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3209-3228.

Utami, P. P., Widiatna, A. D., Ayuningrum, S., Putri, A., Herlyna, H. ve Adisel, A. (2021). "Personality: How does it impact teachers' organizational commitment?". *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 40(1), 120-132.

Ünal, S., Öztürk, M. ve Gürdal, A. (2000). "İlköğretim okullarının bina standartlarına uygunluğu". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 74-79.

Van der Voort, T. J. M. ve Van Wegen, H. B. R. (2005). *Architecture in Use: An Introduction to the Programming, Design and Evalution of Buildings*. Elsevier: Architecture Press, Netherlands.

Wasti, A. (2000). "Örgütsel Bağlılığı Belirleyen Evrensel ve Kültürel Etmenler: Türk Kültürüne Bir Bakış". Z. Ayçan (ed.). içinde *Akademisyenler ve Profesyoneller*

Bakış Açısıyla Türkiye'de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları. Türk Psikologları Derneği Yayınları: Ankara.

Widiastuti, K., Susilo, M. J. ve Nurfinaputri, H. S. (2021). "School space selection preferences: Architectural perspective toward formal school". *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 502-511.

Witt, L. A., Kacmar, K. M., Carlson, D. S. ve Zivnuska, S. (2002). "Interactive effects of personality and organizational politics on contextual performance". *Journal of Organizational Behavior*, 23(8), 911-926.

Woods, R.H. (1997). *Human Resources Management*. American Hotel&Motel Association, United States of America.

Wullur, M. M. ve Werang, B. R. (2020). "Emotional exhaustion and organizational commitment: Primary school teachers' perspective". *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 912-919.

Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerini Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yalçın, A. ve İplik, F. N. (2005). "Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1): 395-412.

Yaman, E. (2006). "Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.

Yarar, S. (2022). "Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitim Yapıları". S. Al Şensoy (ed.). içinde *Eğitim Yapıları ve Tasarımı*. (s. 177-209). Pegem Akademi: Ankara.

Yararel Doğan B. (2019). "Kullanıcı perspektifinde çalışma mekanlarının ergonomik tasarım kriterleri bakımından incelenmesi". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(3), 266-276.

Yavuz, E. (2008). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Davranışının Örgütsel Bağlılığa Etkisinin Analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yenihan, B. (2014). "Örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişki". *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 170-178.

Yetkin, Ö., Bulut, İ. ve Bulut, A. (2023). "Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi". *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(11), 17-37.

Yıldırım, R. (2023). Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, T., Köse, D. A., Yavuz, A. ve Çelik, M. (2021). "Çorum il ve ilçelerinde milli eğitime bağlı görev yapan öğretmenler üzerinde tükenmişlik sendromunun incelenmesi". *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 8(19), 69-80.

Yıldız, C., D. (2016). Anadolu Liselerinin Fiziki Mekanlarının Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Açısından Değerlendirilmesi (Gaziantep ili örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yıldız, V. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı, Örgütsel Bağlılık Düzeyi ve Sınıf Yönetimi Yeterliliği Arasındaki İlişkiler Örüntüsünün İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, E. (2014). Okul Binaları ve Örgüt Kültürü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, C. ve Paköz, M. Z. (2021). "The differentiation of parental satisfaction with the spatial features of public primary schools: The case of Pendik, Istanbul". *ICONARP International Journal of Architecture and Planning*, 9(1), 404-428

Yılmaz, M. Ç. ve Uysal, N. (2021). "Klinisyen hemşirelerde COVID-19 korkusu ve mesleğe bağlılık düzeyinin belirlenmesi". *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 316-325.

Yiğitel, S. (2014). Öğretmen ve Akademisyenlerin Algıladıkları Liderlik Tarzları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yonghong, C. ve Chongde, L. (2006). "Theory and practice on teacher performance evaluation". *Frontiers of Education in China,* 1(1), 29-39.

YÖK (2018). Öğretmen performans değerlendirme ve aday öğretmenlik iş ve işlemleri yönetmeliği (Taslak). Erişim: 14 Ocak 2024, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Meslek-Yuksekokulları/Ogretmen_Performans_Degerlendirme_ve_Aday_Ogretmenlik.pdf

Yurdakul, A. ve Bozkurt Bostancı, A. (2016). "Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeylerine yönelik görüşleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki". *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 109-126.

Yurttagül, Z. (2016). İş-Aile Çatışmasının Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Beyaz ve Mavi Yaka Çalışanlarında Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yüce, P. (2003). *360 Derece Değerlendirme, Düşünceden Sonuca İnsan Kaynakları*. Hayat Yayıncılık, İstanbul.

Yücenur, G. N., Demirel, N. Ç., Ceylan, C. ve Demirel, T. (2011). "Hizmet değerinin müşterilerin davranışsal niyetleri üzerindeki etkisinin yapısal eşitlik modeli ile ölçülmesi". *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 156-168.

Zengin, S. (2020). Örgütsel Güven, Yıldırma ve Örgütsel Sinizmin, Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Üzerine Karma Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

EKLER

EK 1. ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN BELGELERİ
EK 2. ÖLÇEKLERE AİT KULLANIM İZİNLERİ
EK 3. ANKET

EK 1

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-85117297 25.09.2023
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Belis Feyza GÜLLÜ)

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 22.09.2023 tarihli ve 84945019 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenen örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-84945019 22/09/2023
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Belis Feyza GÜLLÜ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin 18.09.2023 tarihli ve 2300221287 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 21.09.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Örgütsel Bağlılık ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkide Okul Binalarının Mekansal Kalitesinin Aracılık Rolü
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: Ataşehir, Bağcılar, Bahçelievler, Beşiktaş, Beykoz, Büyükçekmece, Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Üsküdar
Araştırma Kişiler	: Öğretmen
Araştırmanın Süresi	: 2023 - 2024 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

EK 2

Kıymetli hocam,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisiyim. Aynı zamanda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Doç. Dr. Adil ÇORUK danışmanlığındaki doktora tez çalışmam için, geliştirmiş olduğunuz Okul Binası Değerlendirme Ölçeği'ni kullanabilmek amacıyla izninizi talep ediyorum.

Saygılarımla...

Belis Feyza GÜLLÜ

Kullanabilirsiniz. Okul Binası ölçeğim de yakın zamanda bir kitap bölümünde kullanılıyor olacak ve hazırlanıp basılacak. Siz de tezinizin başında olduğunuzdan bir şerh koyayım, benimle irtibatta olun ilerleyen dönemlerde. Benim kitap bölümüm basıldığında siz de atıf olarak onu gösterirsiniz.

Teşekkür ederim.

Asst. Prof.
Teaching and Learning Center, Director

Değerli meslektaşım;

Öncelikle tez çalışmanızda kolaylıklar dilerim. Ekte talep ettiğiniz "Öğretmen İş Performansı Ölçeği"ni gönderiyorum. Ölçeği atıflayarak kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.

Saygılar.

Dr.

belis güllü , 21 Şub 2023 Sal, 17:55 tarihinde şunu yazdı:

> Kıymetli İbrahim hocam,
>
> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisiyim. Aynı zamanda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Doç. Dr. Adil ÇORUK danışmanlığındaki doktora tez çalışmam için, geliştirmiş oldunuz Öğretmen İş Performansı Ölçeği'ni kullanabilmek amacıyla izninizi talep ediyorum.
>
> Saygılarımla...
>
> *Belis Feyza GÜLLÜ*
> *İngilizce Öğretmeni*
> *ÇOMÜ Eğitim Yönetimi ve Denetimi*
> *Doktora Programı öğrencisi*

Sn. Belis Feyza GÜLLÜ,
Tarafımızdan Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni çalışmalarınızda memnuniyetle kullanabilirsiniz. Ölçeğin orijinal ve uyarlanmış formu ekte sunulmuştur. Sevgilerimle.
Doç. Dr.

Gönderen:
Gönderildi: 21 Subat 2023 Salı 06:05:03
Kime:
Konu: Ölçek Kullanım Talebi

Kıymetli hocam,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisiyim. Aynı zamanda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Doç. Dr. Adil ÇORUK danışmanlığındaki doktora tez çalışmam için, Türkçeye uyarlamış olduğunuz Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ni kullanabilmek amacıyla izninizi talep ediyorum.

Saygılarımla...

Belis Feyza GÜLLÜ

EK 3

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

Kıymetli meslektaşım,

Sizi Doç. Dr. Adil ÇORUK danışmanlığında Belis Feyza GÜLLÜ tarafından yürütülen "*Örgütsel Bağlılık ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkide Okul Binalarının Mekânsal Kalitesinin Aracılık Rolü*" başlıklı doktora tez çalışmasına davet ediyorum. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin performansları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide *okul binalarının mekânsal kalitesinin* aracılık etkisi olup olmadığının incelenmesidir. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Ankette sizlere yöneltilen ifadeler, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Araştırma tamamen bilimsel amaçlı olup hiçbir kişisel, özel bilgi talep edilmeyecek, kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmeyecek, cevaplar tamamıyla gizli tutulacak, üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır. Araştırma sonuçlarının güvenirliği açısından çalışmaya gönüllü katılımınız şarttır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Araştırmaya sağladığınız katkılardan dolayı teşekkür ediyorum. Saygılarımla.

Belis Feyza GÜLLÜ
İngilizce Öğretmeni

Araştırmacının E- Posta Adresi:

Yukarıdaki bilgilendirmeyi okudum. Araştırmaya gönüllü katılmayı kabul ediyorum.

☐ Evet

☐ Hayır

BÖLÜM 1

Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )				
Medeni durumunuz: Evli ( ) Bekar ( )				
Branşınız (Lütfen belirtiniz):				
Eğitim düzeyiniz:	Önlisans ( )	Lisans ( )	Yüksek Lisans ( )	Doktora ( )
Unvanınız:	Öğretmen (Ücretli) ( )	Öğretmen (Kadrolu) ( )	Uzman Öğretmen ( )	Baş Öğretmen ( )

Kıdem yılınız:
1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21-25 yıl ( ) 26 yıl ve üzeri ( )

Şu anda görev yapıyor olduğunuz okulda çalışma süreniz:
1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21-25 yıl ( ) 26 yıl ve üzeri ( )

Yaşınız:
25 ve altı ( ) 26-30 ( ) 31-35 ( ) 36-40 ( ) 41-45 ( ) 46 ve üzeri ( )

Görev yapıyor olduğunuz okuldaki toplam öğretmen sayısı:
30 ve altı ( ) 31-50 ( ) 51-70 ( ) 71-90 ( ) 91 ve üzeri ( )

Görev yapıyor olduğunuz okuldaki toplam öğrenci sayısı:
300 ve altı ( ) 301-500 ( ) 501-700 701-900 ( ) 901 ve üzeri ( )

Sınıflarınızdaki toplam öğrenci sayısı (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz):
15 ve altı ( ) 16-20 ( ) 21-25 ( ) 26-30 ( ) 31 ve üzeri ( )

Şu an görev yapıyor olduğunuz okul da dahil olmak üzere bugüne kadar görev yapmış olduğunuz okul sayısını belirtiniz:

Okula ulaşım süreniz:
10 dakikadan az ( ) 11-30 dakika ( ) 31-60 dakika ( ) 61 dakika ve üzeri ( )

Çocuk sahibi olma:
Var ( ) Yok ( )

Okul dışı saatler haricinde herhangi bir ek iş yapıyor musunuz?
Evet ( ) Hayır ( )

Haftalık ders saatiniz:
15 saat ve altı ( ) 16-20 saat ( ) 21-25 saat ( ) 26-30 saat ( ) 31 saat ve üzeri ( )

Görev yapıyor olduğunuz ilçe (Lütfen belirtiniz):	

BÖLÜM 2

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Görüşünüzü 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.	1	2	3	4	5
2.	Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.	1	2	3	4	5
3.	Okuluma karşı güçlü bir aidiyet **hissetmiyorum**.	1	2	3	4	5
4.	Bu okula karşı duygusal bağlılık **hissetmiyorum**.	1	2	3	4	5
5.	Bu okulda kendimi "ailenin bir parçası" gibi **görmüyorum**.	1	2	3	4	5
6.	Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.	1	2	3	4	5
7.	Şu anda bu okulda çalışıyor olmam hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.	1	2	3	4	5
8.	Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.	1	2	3	4	5
9.	Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.	1	2	3	4	5
10.	Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.	1	2	3	4	5
11.	Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.	1	2	3	4	5
12.	Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.	1	2	3	4	5
13.	Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk **hissetmiyorum**.	1	2	3	4	5
14.	Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararıma olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15.	Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.	1	2	3	4	5
16.	Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.	1	2	3	4	5
17.	Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.	1	2	3	4	5
18.	Bu okula çok şey borçluyum.	1	2	3	4	5

BÖLÜM 3

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Görüşünüzü 1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Çoğunlukla, 5-Her zaman seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1.	Mesleki sorumluluklarımı zamanında yerine getiririm.	1	2	3	4	5
2.	Öğretim sürecinde dersimin amaçlarını gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5
3.	Derse hazırlıklı girerim.	1	2	3	4	5
4.	Öğrencilerime branşımla ilgili ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetini sunarım.	1	2	3	4	5
5.	Derste her öğrencinin öğrenebileceği bir ortam yaratırım.	1	2	3	4	5
6.	Mesleki gelişimime önem veririm.	1	2	3	4	5
7.	Etkili sınıf yönetimi becerileri sergilerim.	1	2	3	4	5
8.	Mesleki değerlere uygun davranırım.	1	2	3	4	5
9.	Öğrencilerimi bütün yönleriyle tanımaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
10.	Ders planlarımı alanımın öğretim programına uygun olarak hazırlarım.	1	2	3	4	5
11.	Tutum ve davranışlarımla öğrencilerime olumlu rol model olurum.	1	2	3	4	5
12.	Ölçme ve değerlendirmeyi adil olarak yaparım.	1	2	3	4	5
13.	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerime dönüt veririm.	1	2	3	4	5
14.	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim.	1	2	3	4	5
15.	Alanıma ve öğrencilerimin gelişim özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanırım.	1	2	3	4	5
16.	Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlarım.	1	2	3	4	5
17.	Zorunlu görevlerim dışında gönüllü olarak okulum adına sorumluluk alırım.	1	2	3	4	5
18.	Meslektaşlarımla bilgi ve deneyimlerimi paylaşırım.	1	2	3	4	5
19.	Okulumda yaşanabilecek sorunları öngörerek gerekli tedbirlerin alınmasını sağlarım.	1	2	3	4	5

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
20.	Okuluma yeni atanan öğretmenlerin okula uyumuna destek olurum.	1	2	3	4	5
21.	Okulumun sorunlarını çözme adına yapıcı öneriler sunarım.	1	2	3	4	5
22.	Okulda ders saatlerim dışında öğrencilerime zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
23.	Okul saatleri dışında öğrencilerime zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
24.	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5
25.	Kişisel ilişkilerimi kullanarak okula maddi kaynak sağlamaya çabalarım.	1	2	3	4	5
26.	Koşullar ne olursa olsun işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
27.	Eğitim sisteminde yapılan değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarım.	1	2	3	4	5
28.	Mesleki zorluklara karşı dirençliyimdir.	1	2	3	4	5
29.	Okulumda meydana gelen acil durumlarda soğukkanlı davranırım.	1	2	3	4	5
30.	Okulumu çevreleyen coğrafi koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
31.	Okulumu çevreleyen kültürel koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
32.	Farklı kültürlerden meslektaşlarımla uyumlu bir şekilde çalışırım.	1	2	3	4	5
33.	Yeni atandığım bir okulun fiziksel koşullarına kolaylıkla ayak uydururum.	1	2	3	4	5
34.	Mesleki bilgi ve deneyimim sayesinde isabetli kararlar veririm.	1	2	3	4	5
35.	Dersimin amaçları değiştiğinde yeni amaçlara kolaylıkla uyum sağlarım.	1	2	3	4	5
36.	Mesleki stresin üstesinden gelirim.	1	2	3	4	5
37.	Aynı anda birden fazla karar vermem gerektiğinde soğukkanlılığımı korurum.	1	2	3	4	5

BÖLÜM 4

Aşağıda okulların fiziki özellikleri ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzu göz önünde bulundurarak okulunuzda bu özelliklerin hangi derecede yeterli olduğunu göstermek için uygun olan dereceyi işaretleyiniz.		Çok Yetersiz (1)	Yetersiz (2)	Kısmen Yeterli (3)	Oldukça Yeterli (4)	Yeterli (5)
1.	Okul binasından bahçeye ulaşılabilirlik	1	2	3	4	5
2.	Öğrenime elverişli bina yapısı	1	2	3	4	5
3.	Engelliler için olanaklar	1	2	3	4	5
4.	Öğrencilerin bedensel boyutlarına uygun şekilde tasarlanmış bina yapısı	1	2	3	4	5
5.	Pencerelerden doğal ışık alınabilmesi	1	2	3	4	5
6.	Pencerelerden dışarının görüntüsünün alınabilmesi	1	2	3	4	5
7.	Binanın ana girişinin açıkça görünürlüğü	1	2	3	4	5
8.	Okul girişinin genişliği	1	2	3	4	5
9.	Okul bahçesindeki yeşil alanlar	1	2	3	4	5
10.	Öğrenciler için açık oyun alanları	1	2	3	4	5
11.	Bireysel öğrenme stillerine uygun açık öğrenme alanları	1	2	3	4	5
12.	Bireysel öğrenme stillerine uygun sınıflar	1	2	3	4	5
13.	Sanat eğitimi (müzik, resim, teknoloji ve tasarım, ...) için sınıflar	1	2	3	4	5
14.	Fen/bilim eğitimi için sınıflar	1	2	3	4	5
15.	Öğretmenler odasının genişliği	1	2	3	4	5
16.	Rahat, konforlu sınıflar	1	2	3	4	5
17.	Öğrenmeyi teşvik eden sınıf ortamı	1	2	3	4	5
18.	Sınıflardaki ısı düzeyinin uygunluğu	1	2	3	4	5
19.	Sınıfların aydınlatma düzeyi	1	2	3	4	5
20.	Yemek yemek için bina içinde alanlar	1	2	3	4	5
21.	Yemek yemek için bina dışında alanlar	1	2	3	4	5
22.	Öğrencilerin gürültü yapabileceği ve fiziksel etkinliklerde bulunabilecekleri ortamlar	1	2	3	4	5
23.	Öğrencilerin dinlenebilecekleri, kendi kendilerine kalıp düşünebilecekleri sessiz ortamlar	1	2	3	4	5
24.	Okul binası içinde yön gösteren işaretler	1	2	3	4	5
25.	Okul bahçesinde yön gösteren işaretler	1	2	3	4	5

		Çok Yetersiz (1)	Yetersiz (2)	Kısmen Yeterli (3)	Oldukça Yeterli (4)	Yeterli (5)
26.	Okul binasının dış cephesinin bakımlılığı	1	2	3	4	5
27.	Okul binasının içyapısının bakımlılığı	1	2	3	4	5
28.	Okul binasının görsel çekiciliği	1	2	3	4	5
29.	Okul binası içinde güvenlik	1	2	3	4	5
30.	Okul bahçesinde güvenlik	1	2	3	4	5
31.	Öğrenciler için emniyetli eşya saklama yerleri	1	2	3	4	5
32.	Her bir öğrencinin kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler	1	2	3	4	5
33.	Velilerle görüşme alanları	1	2	3	4	5
34.	Öğretmenler için tuvalet/lavabo sayısı	1	2	3	4	5
35.	Okul bahçesinin genişliği	1	2	3	4	5
36.	Merdiven basamaklarının yüksekliği	1	2	3	4	5
37.	Pencerelerin büyüklüğü	1	2	3	4	5
38.	Sınıf kapılarının genişliği	1	2	3	4	5
39.	Tuvaletlerin bakımı ve temizliği	1	2	3	4	5
40.	Sınıfların bakımı ve temizliği	1	2	3	4	5
41.	Okul bahçesinin bakımı ve temizliği	1	2	3	4	5
42.	Okul binasında geri dönüşüm kutuları	1	2	3	4	5
43.	Sınıflarda yankı düzeyi	1	2	3	4	5
44.	Koridorların aydınlığı	1	2	3	4	5
45.	Duyuru panoları	1	2	3	4	5