


**T.C.**

**DİCLE ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

# İLKOKULLARDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN OKUL BİNALARININ FİZİKSEL KOŞULLARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

**(Diyarbakır İli Örneği)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gülsen GENÇDAL**

**DİYARBAKIR-2018**

**T.C.**
**DİCLE ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

# İLKOKULLARDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN OKUL BİNALARININ FİZİKSEL KOŞULLARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

**(Diyarbakır İli Örneği)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**
**Gülsen GENÇDAL**

**TEZ DANIŞMANI**
**Dr. Öğr. Üyesi Abidin DAĞLI**

**Diyarbakır-2018**

**Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir 26.06.2018

| **İsim** | | **İmza** |
|---|---|---|
| **Başkan:** | Prof. Dr. Behçet ORAL | ..... |
| **Tez Danışmanı:** | Dr. Öğr. Üyesi Abidin DAĞLI | ..... |
| **Üye:** | Dr. Öğr. Üyesi Meltem ÇAKMAK | ..... |

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Enstitü Müdürü**

**Doç. Dr. İlhami BULUT**

## BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Gülsen GENÇDAL

26/06/2018



ii

# ÖNSÖZ

İlkokul binalarının fiziksel koşulları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin ele alındığı bu çalışma; altı bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölümde* araştırmanın problem durumu, amacı, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları açıklanmış; *ikinci bölümde* okul binalarının fiziksel koşulları ve örgütsel bağlılık davranışları incelenmiş ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. *Üçüncü bölümde* çalışmanın yöntemi ve ardından *dördüncü bölümde* araştırmanın bulguları ele alınmıştır. *Beşinci bölümde* araştırma sonuçlarının yorumlanıp diğer araştırmalarla karşılaştırıldığı tartışmaya, *altıncı bölümde* ise araştırmada ortaya çıkan sonuç ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın her aşamasında büyük emeği olan, bilgi ve deneyimlerini paylaşan, rehberlik eden tez danışmanım, çok değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Abidin DAĞLI' ya gösterdiği titizlik, özen ve sonsuz sabır için içtenlikle teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Lisansüstü eğitimim boyunca bu aşamaya gelmeme rehberlik ederek katkıda bulunan çok değerli hocam Prof. Dr. Behçet ORAL'a ayrıca çok teşekkür ederim.

Lisanüstü eğitimim boyunca katkıları olan Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Fırat Kıyas BİREL'e, teze katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Meltem ÇAKMAK'a ve verilerin analizi kısmında araştırmaya katkılarından dolayı Arş. Gör. Dr. Zakir ELÇİÇEK'e, Arş Gör. Bünyamin HAN'a ve Arş. Gör. Sedef SÜER'e çok teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında desteklerini esirgemeyen, ölçek uygulamalarında ve veri girişlerinde çok büyük emeği olan, her zaman yanımda olan çok değerli eşim Faik GENÇDAL'a ve kızlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmamın her aşamasında dualarını esirgemeyen aileme ve eşimin ailesine teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmaya olan ilgi ve katılımlarından dolayı Diyarbakır il merkezindeki kamu ilkokullarında görevli öğretmenlere en içten teşekkürlerimi sunarım.

Gülsen GENÇDAL

Diyarbakır, Haziran -2018

## İÇİNDEKİLER

**ÖNSÖZ** ..... **ii**
**İÇİNDEKİLER** ..... **iv**
**ÖZET** ..... **viii**
**ABSTRACT** ..... **x**
**TABLOLAR LİSTESİ** ..... **xii**
**ŞEKİLLER LİSTESİ** ..... **xiv**
**BÖLÜM I** ..... **1**
**GİRİŞ** ..... **1**
1.1. Problem Durumu ..... 1
1.1. Araştırmanın Amacı ..... 5
1.2. Araştırmanın Önemi ..... 6
1.3. Sayıltılar ..... 7
1.4. Sınırlılıklar ..... 7
1.5. Tanımlar ..... 7
**BÖLÜM II** ..... **8**
**KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR** ..... **8**
2.1. OKUL BİNALARI ..... 8
2.1.1. Okul Binaları Kavramı ve Kapsamı ..... 8
2.1.2. Okul Binaları Tasarım İlkeleri ..... 12
2.1.3. Okul Binaları Genel Tasarım Kriterleri ..... 13
2.1.4. Fiziksel Gereksinmeler ..... 20
2.1.5. Psiko-Sosyal Gereksinmeler ..... 20
2.1.6. Fiziksel Ortam ve Öğeleri ..... 20
2.1.6.1. İç Hava Kalitesi ve Havalandırma ..... 24
2.1.6.2. Sınıfın Büyüklüğü ve Öğrenci Sayısı ..... 24
2.1.6.3. Sıcaklık, Nem ve Termal Rahatlık ..... 25
2.1.6.4. Aydınlatma ..... 25
2.1.6.5. Renk ve Görünüm ..... 26

2.1.6.6. Okul Bina Yaşı ..... 26
2.1.6.7. Okulun Yeri ..... 26
2.1.6.8. Okulun Büyüklüğü ..... 27
2.1.7. Okul Binalarındaki Genel Yerleşime Ait Kurallar ..... 29
2.2. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ..... 31
2.2.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Kapsamı ..... 31
2.2.2. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırmaları ..... 43
2.2.2.1. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması ..... 43
2.2.2.1.1. Duygusal Bağlılık (Affective Commitment).……..…..44
2.2.2.1.2. Devam Bağlılığı (Continuance Commitment). ..... 45
2.2.2.1.3. Normatif Bağlılık (Normative Commitment). ..... 46
2.2.2.2. O'Reilley ve Chatman'ın Sınıflandırması ..... 49
2.2.2.3. Katz ve Kahn 'ın Sınıflandırması ..... 49
2.2.2.4. Kanter'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı ..... 49
2.2.2.5. Buchanan II' nin Sınıflandırması ..... 50
2.2.2.6. Mowday' ın Sınıflandırması ..... 50
2.2.2.7. Etzioni'nin Sınıflandırması ..... 52
2.2.2.8. Wiener'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı ..... 52
2.2.3. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları ..... 52
2.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığını Geliştirme Araçları ..... 56
2.2.5. Örgütsel Bağlılık ve Diğer Bazı Kavramlarla İlişkisi ..... 59
2.2.5.1. Örgütsel Bağlılık ve Üretkenlik Karşıtı Davranışlar Arasındaki İlişki ..... 59
2.2.5.2. Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi ..... 59
2.2.5.3. İş doyumu ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi ..... 59
2.2.5.4. Örgütsel Kültür ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi ..... 60
2.2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... 60
2.2.6.1. Okul Binaları İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 61
2.2.6.2. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ..... 71
**BÖLÜM III ..... 77**
**YÖNTEM ..... 77**

3.1. Araştırma Modeli ..... 77
3.2. Evren ve Örneklem ..... 77
3.3. Veri Toplama Araçları ..... 77
3.3.1. Okul Binaları Ölçeği (OBÖ) ..... 77
3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ..... 79
3.4. Verilerin Analizi ..... 81
**BÖLÜM IV ..... 83**
**BULGULAR ..... 83**
4. 1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ..... 83
4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ..... 83
4.1.2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları ..... 83
4.1.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları ..... 84
4.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları ..... 84
4.1.5. Öğretmenlerin Bulundukları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımları ..... 84
4.2. Alt amaçlara İlişkin Bulgular ..... 85
4.2.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ..... 85
4.2. 2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ..... 88
4.2.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algıları ..... 88
4.2.2.2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Algıları ..... 89
4.2.2.3. Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Algıları ..... 90
4.2.2.4. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Algıları ..... 91
4.2.2.5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Büyüklüğüne Göre Algıları ..... 92
4.2.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ..... 93
4.2.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ..... 95
4.2.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algıları ..... 95
4.2.4.2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Algıları ..... 96
4.2.4.3. Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Algıları ..... 97
4.2.4.4. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Algıları ..... 98

4.2.4.5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Büyüklüğüne Göre Algıları ..... 99
4.2.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ..... 100
**BÖLÜM V** ..... 103
**TARTIŞMA** ..... **103**
**BÖLÜM VI** ..... **117**
**SONUÇ VE ÖNERİLER** ..... **117**
6.1. Sonuçlar ..... 117
6.2. Öneriler ..... 118
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler ..... 118
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler ..... 119
**KAYNAKÇA** ..... 121

# ÖZET

## İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Okul Binalarının Fiziksel Koşulları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki

Bu araştırmanın amacı, kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşulları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İl merkezinde bulunan 92 ilkokul ve bu okullarda görevli 2450 öğretmen, örneklemini ise evrenden random yöntemi ile seçilen 27 ilkokul ve bu okullarda görevli 534 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Çağlayan ve Yılmaz (2011) tarafından geliştirilmiş olan "Okul Binaları Ölçeği*"* ile Dağlı, Elçiçek ve Han (2017) tarafından İngilizceden Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır.

"Okul Binaları Ölçeği" dört boyut ve 45 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar; *"öğrenciler için ayrılan alanlar", "bakım ve güvenlik", "öğretim alanları"* ve "genel görünüm" dür. "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ise; *"duygusal bağlılık", "devam bağlılığı"* ve *"normatif bağlılık"* olmak üzere üç boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde; yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA ve Sperman korelasyon hesaplamalarından yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Araştırmada elde edilen bazı önemli bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul binalarının fiziksel koşulları ile ilgili ortalaması en yüksek madde "okul binasından bahçeye ulaşılabilirlik (X=3,96; Oldukça Yeterli)", en düşük madde ise "sanat eğitimi (müzik, resim, teknoloji ve tasarım, ...) için sınıflar (X=1,81; Yetersiz)" olarak saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul binalarına ilişkin algıları; *"öğrenciler için ayrılan alanlar"* ( $\overline{X}$ =2,44) boyutu için "Yetersiz", *"bakım ve güvenlik"* ( $\overline{X}$ =3,26) boyutu için "Kısmen Yeterli", *"öğretim alanları"* ( $\overline{X}$ =2,77) boyutu için "Kısmen Yeterli" ve *"genel görünüm"* ( $\overline{X}$ =3,58) boyutu için "Oldukça Yeterli" derecesinde saptanmıştır. Tüm ölçek için ise bu ortalama ( $\overline{X}$ =2,99), "Kısmen Yeterli" düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları arasında cinsiyete göre sadece "*bakım ve güvenlik",* öğrenim durumu, medeni durum, kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre ise tüm boyutlarda anlamlı bir fark saptanmıştır.

Öğretmenler örgütsel bağlılık ölçeğinin toplam ortalamasına "Kararsızım" düzeyinde katılmışlardır. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık ile ilgili en yüksek ortalamaya sahip madde "bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum (X=3,89)", en düşük ortalamaya sahip madde ise "bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum (X=2,34; Katılmıyorum)" dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamaları; *"duygusal bağlılık* **(** $\overline{X}$ =3,50)", *"devam bağlılığı* **(** $\overline{X}$ = 3,14)" ve *"normatif bağlılık* ( $\overline{X}$ = 2,94)" boyutlarında ve tüm ölçek için ( $\overline{X}$ = 3,19)" "Kararsızım" düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları cinsiyetlerine göre "*devam bağlılığı*" boyutu dışındaki tüm boyutlarda, öğrenim durumlarına göre "*devam bağlılığ*ı" boyutunda, görev yaptıkları okul büyüklüğüne göre "*normatif bağlılık"* boyutu dışındaki tüm boyutlarda anlamlı fark saptanmıştır. Medeni durum ve kıdeme göre ise öğretmenlerin algıları hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Genel olarak okul binalarının fiziksel koşulları ile örgütsel bağlılık arasında (r = ,561, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul binaları, okul binalarının fiziksel koşulları, örgütsel bağlılık.

**ABSTRACT**

**The Relationship between the Physical Conditions of School Buildings and Perceptions of Organizational Commitment of Teachers in Primary Schools**

The aim of this study is to determine the relationship between the physical conditions of school buildings and the perceptions of organizational commitment of teachers in primary schools. The research population consists of 2450 teachers from 92 primary schools in the central district of Diyarbakır in the academic year of 2017-2018. The data collection instrument was applied to randomly selected 534 teachers from 27 schools. “School Buildings Scale" was developed by Çağlayan and Yılmaz (2011) and "Organizational Commitment Scale" which was translated from English to Turkish by Dağlı, Elçiçek and Han (2017) were used in the study.

“School Buildings Scale” consists of four dimensions and 45 items. These dimensions; "Separated Areas for Students", "Maintenance and Safety", "Teaching Fields", "General View". Organizational Commitment Scale is; Affective Commitment, Continuance Commitment, Normative Commitment. For analysis of the data; mean scores, standard deviations, Tukey Test percentile, frequency, t-test and ANOVA were used. The level of significance was 0.05. Some of the important findings were listed below:

According to teachers' perceptions, the highest item that is associated with the school buildings is "to keep the school buildings in the garden" (X = 3.96; quite enough ); the item with the lowest level was found "classes for art education (music, painting, technology and design, ...) (X = 1,81; insufficient ); According to teachers' perceptions of physical conditions of school buildings, “fields reserved for students” (X = 2,44; insufficient ); "Care and Safety" (X= 3,26; Partially Sufficient). "Teaching Fields" (X = 2.77; Partially Sufficient) and "General View" (X = 3,58; quite enough) was found. For the whole scale, this average "(= 2.99)" Partially Sufficient "rate was determined. Among the teachers' perceptions of participation in the physical conditions of schools, there are only things like "care and protection", education status, marital status, seniority and school size, but a significant difference was found in all dimensions.

Teachers participated in the total average of the organizational commitment scale at the level of "Undecided". According to the perceptions of teachers, the item with the highest average of organizational commitment is "I see this school's problems as my own problems"

(X = 3,89). The lowest average item about organizational commitment according to teachers' perceptions is "I do not feel emotional attachment to this school" (X = 2.34; I do not participate). Averages of the perceptions of teachers participating in the survey on organizational commitment; "Affective Commitment" (X = 3,50), " Continuance Commitment " (= 3.14) and " Normative Commitment " (X = 2,94) and for the whole scale (= 3.19; Undecided) level was determined. There was a significant difference in all dimensions except for the dimension of "continuance commitment" according to the teachers' "perceptions of organizational commitment" according to gender, "Continuance commitment" according to their education status and in all dimensions except "normative commitment" according to the size of the school they were working in. According to marital status and seniority, teachers' perceptions do not differ significantly in any dimension.

Generally, it was found that there was a moderate and positive relationship between the school building scale and organizational commitment scale (r =,561, p <0.01).

**Keywords:** School buildings, physical conditions of school buildings, organizational commitment.

# TABLOLAR LİSTESİ


| Tablo No | Tablo Adı | Sayfa No |
|---|---|---|
| 1. | Örgütsel Eylemler ve Bağlılık Boyutları…….. | 37 |
| 2. | Örgütsel Bağlılık Faktörleri, İlişkileri ve Sonuçları……. | 40 |
| 3. | Üç Bağlılık Modeline Göre Çalışılan Örgütte Kalmaya Neden Olan Faktörler | 48 |
| 4. | Bağlılık Düzeylerinin Olası Sonuçları……..... | 55 |
| 5. | Okul Binaları Ölçeğinin Alt Boyutları, Boyutlardaki Soru Sayıları, Soruların Sıra Sayıları ve Cronbach Alpha Katsayıları……... | 79 |
| 6. | Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Alt Boyutları, Boyutlardaki Soru Sayıları, Soruların Sıra Sayıları ve Cronbach Alpha Katsayıları……... | 80 |
| 7. | Ölçeklerdeki Maddelerin Ortalamalarının Yorumlanmasında Kullanılan Ölçütler……. | 82 |
| 8. | Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları……... | 83 |
| 9. | Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları……..... | 83 |
| 10. | Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları……... | 84 |
| 11. | Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı……... | 84 |
| 12. | Öğretmenlerin Bulundukları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımı…… | 85 |
| 13. | Öğretmenlerin Okul Binalarının Fiziksel Koşullarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları……..... | 85 |
| 14. | Okul Binaları Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Düzeylerine İlişkin Bulgular…… | 87 |
| 15. | Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarına yönelik t-testi sonuçları…….. | 88 |
| 16. | Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarına yönelik ANOVA sonuçları…… | 89 |
| 17. | Öğretmenlerin medeni durumlarına göre bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarına yönelik t-testi sonuçları…… | 90 |
| 18. | Öğretmenlerin kıdemlerine göre bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarına yönelik ANOVA sonuçları……. | 91 |
| 19. | Öğretmenlerin görev yaptıkları okul büyüklüğüne göre bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarına yönelik ANOVA sonuçları..... | 93 |

20. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık İle ilgili Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları……. 95
21. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Düzeylerine İlişkin Bulgular……... 95
22. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılığa ilişkin algılarına yönelik t-testi sonuçları……. 96
23. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre örgütsel bağlılığa ilişkin algılarına yönelik ANOVA sonuçları……... 97
24. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel bağlılığa ilişkin algılarına yönelik t-testi sonuçları…… 98
25. Öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel bağlılığa ilişkin algılarına yönelik ANOVA sonuçları…… 99
26. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul büyüklüğüne göre örgütsel bağlılığa ilişkin algılarına yönelik ANOVA sonuçları…… 100
27. Öğretmenlerin Bulundukları Okul Binalarının Fiziksel Koşullarına İlişkin Algıları İle Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular…… 101

# ŞEKİLLER LİSTESİ


| Şekil No | Şekil Adı | Sayfa No |
|---|---|---|
| 1. | Eğitimsel Sonuçları Etkileyen Çevresel Faktörlerin Etkileşimi…….. | 22 |
| 2. | Örgütsel Bağlılık Faktörleri, İlişkileri ve Sonuçları…… | 41 |
| 3. | Üç Bileşenli Örgütsel Bağlılık Modeli…… | 47 |
| 4. | Örgütsel Bağlılıkta Tutumsal Bakış Açısı……... | 51 |
| 5. | Örgütsel Bağlılıkta Davranışsal Bakış Açısı …….. | 52 |
| 6. | Bağlılığın Pozitif Sonuçları……. | 54 |

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlamalar yer almıştır.

## 1.1. Problem Durumu

Modernleşmenin insanlar için en temel sonuçlarından biri, onların ihtiyaçlarının artmasıdır. Dünyadaki kullanılabilir kaynaklar sınırlı olduğundan dolayı, insanların artan bu ihtiyaçların rasyonel bir şekilde giderilmesini gerektirir. Bu rasyonelliğin ise örgütler aracılığıyla sağlanması mümkündür (Çelik, 2016: 125). Örgütleri, belirli amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya getirilen hammadde, makine, insan gibi üretim araçlarının uygun bir bileşiminden oluşturulmuş sosyal sistemler olarak tanımlamak mümkündür (Örs ve diğerleri; Akt. Güney, 2015: 275). Benzer şekilde, örgütü birtakım amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş insanların ihtiyaç duydukları diğer fiziksel unsurlar ile birlikte oluşturdukları yapı olarak da tanımlamak mümkündür (Çelik, 2016: 125). "*Örgüt, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak görülebilir. Bu koalisyonun koşulları, uzlaşma, uyma ve kontroldür. Planlı bir biçimde koordine edilmiş güçler ve eylemler topluluğu da bir örgüt meydana getirir (Bursalıoğlu, 2013: 15).*"

Toplumsal bir kurum olarak değerlendirilen eğitimin formal örgütün okul olduğu söylenebilir. Okul belirli amaçları gerçekleştirmek için planlanmış toplumsal bir girişimdir (Aydın, 2000: 169). "Okul, öğrencilerine önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaşmak için gereken davranışı (bilgi, beceri ve tutumu) planlı bir süreç içinde ve belli bir sürede kazandıran kurumdur. Öğrenmenin yaşam boyu olmasına karşın öğretimin okulda; amaçları, süresi, yöntemi belli, planlı bir biçimde gerçekleşmesi söz konusudur (Başaran, 2008: 139)." Okul denilen örgütün çok boyutlu özellikleri vardır. Bu bakımdan okul; yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası yönlere sahip olmakla birlikte, sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik yönleri de olan oldukça karmaşık sosyal bir birim ve gerçeklik alanıdır (Şişman, 2013: 13).

Okul, öğretimi gerçekleştirmek için tasarlanmış bir mekândır ve işlevsel gereklilikleri biçimsel karakterini oluşturur. Bir eğitim ortamı olarak okul, insanların çevresindeki değişimlere uyum sağlamak üzere insanların davranışlarını değiştirmek ve onlara yeni davranışlar kazandırmak işlevini görür. Bu bakımdan okulun; hem çevredeki yeni gelişmelere ayak uyduracak, hem de çevresindeki değişim ve gelişmeleri oluşturabilecek

yeterliliğe sahip olması gerekir (Türk, 1999). Bununla birlikte okul aynı zamanda sosyal bir çevre anlamına gelmektedir ve içinde yaşayan topluluğun sosyal gereksinmelerini de karşılamak zorundadır (Erman ve Ayalp, 2012: 28). Hathaway (1988), "Eğitsel Binalar" adlı araştırmasının girişinde "*Bizler ilk önce binaları şekillendiririz, sonra onlar bizleri şekillendirir*." ifadesine yer vermektedir.

Benzer şekilde, Amerikalı yazar ve eğitimci Jonathan Kozol'un 'Savage Inequalities: Children in America's Schools' (İlkel Eşitsizlikler: Amerika Okullarındaki Çocuklar) (2012) adlı eserinde, *"Çocuklar, ruhlarını katleden okul binalarına gidip gelmek zorunda kalıyorlarsa, yapılan okul reformlarının hiçbir değeri yoktur"* görüşünü ileri sürmektedir.

Örgütsel bir kurum olan okul öğrenme sürecinde verimliliği arttırmayı amaçlamaktadır. Örgütün bu verimliliğinin sağlanması için insan kaynakları ve fiziki olanakların yönetsel işlevlerle uyum içinde eşgüdümlenmesi ve örgütlenmesi oldukça önemlidir (Başar, 2000: 1). "Okuldaki eğitim-öğretim gören öğrenciler ve diğer işgörenler tarafından kullanılmak üzere tahsis edilmiş, okula ait eğitsel, yönetsel ve servis birimlerinin tamamını içine alan fiziki mekâna okul binası denilmektedir (Küçükahmet, 1986: 12-14)."

Okul binaları öğrencilerin günlerinin önemli bir kısmını geçirdikleri mekânlardır. Okul binalarının yaşanabilir bir yer olabilmesi için okulun ayırt edici özelliklerinin bulunması ve ayrıca okuldakilerin kendilerini okula ait hissetme duygusunun oluşabilmesi gerekir (Dinç ve Onat, 2002: 52, 53). Eğitimin iyileştirilmesi için okul binalarının kalitesinin oldukça kritik bir önemi vardır. Kaliteli okul binaları, okuldaki öğretmenler ve öğrencilerin değişen ihtiyaçları karşılayan ve öğrenme ve öğretme sürecinde gerçek bir fark oluşturan destekleyici ortamlar sağlar (OECD, 2012: 3).

> *"İçinde yaşadığımız yapılarla dolu çevre, yaşamımızı şekillendirir. Mekânlar, neler yapabileceğimizin, örneğin pencereler neler görebileceğimizin sınırlarını belirler. Okul binaları da alınan eğitimin ne kadar iyi olabileceğinin sınırlarını çizer. Bina olarak okuldan pek çok ihtiyacı karşılaması beklenir. Bu da okul ortamının öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılaması ve fiziksel çevrenin onları memnun etmesi ile sağlanır (Sanoff, Pasalar ve Hashas, 2001: 6, Akt. Yılmaz, 2009: 291, 292)."*

Eğitim binaları olan okulların doğru yerde yapılmış olması, yeterli büyüklükte olması, gerekli standartlara göre planlanmış olması ve etkin hizmet sunumu eğitimin daha verimli olmasına olanak sağlayacaktır (MEB, 2015). Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 64. Maddesinin birinci fıkrasında *"Yerleşim alanının ihtiyaçlarına, öğrencilerin yaş ve gelişim durumlarına, Bakanlıkça uygun görülen projelere göre okul veya kurum binası yapılır. Binalarda; rehberlik ve psikolojik danışma servisi, derslik, bilişim teknolojisi sınıfı, atölye, laboratuvar, yönetim, araç-gereç, resim, müzik, kaynak veya destek eğitim odaları, konferans salonu, öğretmenler odası, kütüphane ve benzeri yerler bulunur. Spor salonu, çok amaçlı salon, spor ve oyun alanları okul veya kurumun amaçlarına göre düzenlenir. Bina ve eklentilerinin yeterli olması durumunda, ihtiyaca göre çağın gerektirdiği hobi alanları ve sosyal etkinlik ortamları düzenlenir, bilimsel ve teknolojik araç-gereçle donatılır"* hükmü yer almaktadır.

"Okul binalarında gerçekleştirilen öğrenme, öğrencinin motivasyonu ve fiziksel koşullarla ilişkili olan çok karmaşık bir süreçtir. Öğretim kaynakları, öğretmenin kalitesi ve eğitim programının çocuğun eğitiminde önemli bir yeri vardır ve bunlara ek olarak okul binasının fiziksel koşulları da öğrenme ve öğrenci başarısı üzerinde etkilidir (Lyons, 2001)."

Eğitim kurumu olan okullar, toplumun uyumlayıcı kurumlarından biri olarak işlen görür ve toplumun bireyleri arasında oluşacak olan eğitsel ilişkileri düzenler (Balay, 2014: 11). Bu yönüyle bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okula, işlerine ve öğrencilerin başarısına olan bağlılığı arttıkça görev yaptıkları okulun etkililiğinin de artacağını söylemek mümkündür (Hoy ve Diğerleri: 1991).

*"Bağlılık* bir kişi, grup, kuram ya da öğretiye yönelik geliştirilen düşünsel ya da duygusal durumdur (Bakırcıoğlu, 2012: 77)." *Örgütsel bağlılık* ise, bireyin içinde bulunduğu örgüte karşı hissettiği kişisel özdeşleşme ve bütünleşme derecesi olarak ifade edilmektedir (Steers, 2002: 299).

Reichers adlı düşünür 1985 yılında yazmış olduğu makalesinde örgüte bağlılığın üç kıstasa göre ölçülebileceğini ileri sürmektedir (Reichers, 1985; Akt. Eren, 2010: 555). Bu kıstaslar:

1. Çalışanların örgütün üyesi olmak için yürekten arzu ve istek duymaları,

2. Çalışanın örgütün amaç ve çıkarlarına hizmet etmek için güçlü bir çaba içinde olmaları,

3. Çalışanların örgütün amaçlarını, normlarını, değerlerini benimseyerek örgüt kültürünün oluşmasına ve onun sürdürülmesine gönüllü katkıda bulunmaları ve onları benimsemeleridir.

İşgörenlerin çalıştıkları örgüte karşı olan bağlılığı, örgütsel başarıya ulaşmada en önemli faktör olarak görülmektedir. Bu bakımdan tüm örgütler, üyelerinin örgütsel bağlılığını arttırmak isterler. Çünkü örgütsel bağlılık çalışanları örgütte problem üreten değil, var olan problemleri çözen insanlar olmasını sağlar. Dolayısıyla eğer örgütler refah içerisinde olmak veya varlıklarını devam ettirmek istiyorlarsa mutlaka çalışanlarının bağlılıklarını sağlamalıdırlar (İnce ve Gül, 2005: 13, 14). Örgütler varlığını devam ettirmek için çalışanlarının örgütten ayrılmasını önlemek için çalışır. Bunu sağlamak için ise ücret arttırma, yükselme olanağı sunma, özendiriciler sağlama gibi birtakım yöntemler kullanırlar (Başaran, 1982: 241).

Örgüte bağlılık, işgörenlerin örgütle özdeşleşme derecesini yansıtır. Bu açıdan bakılınca okuldaki yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okula bağlılıklarını, okulun amaçlarını kabul ve onlara duydukları güçlü inançlarını, okul için beklenenden daha fazla çaba gösterme isteklerini onların okuldaki üyeliklerini devam ettirmedeki kesin arzuları belirlemektedir (Randall 1987, 461; Reichers 1985, 468; Akt, Balay, 2000: 36).

Türkiye'deki eğitim seviyesini evrensel seviyede artırmaya yönelik çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çabalar eğitim sisteminde gözüken niteliksel sorunları azaltması beklenirken bu sorunlar artmaktadır. Bu durumda eğitim çalışanları denilen öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri ile karşılaşılan bu nitelik sorunları arasında bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim sistemini geliştirme ve başarıya ulaştırma çabalarında insan faktörünün ihmal edildiği söylenebilir. Bu bakımdan okullarda sadece dış koşulların iyileştirilmesi yönetici ve öğretmenlerin yeterliliklerinin artması için yeterli olmayıp, çalışanların örgüte yani okula bağlılıklarının arttırılması da oldukça önemli bir konudur (Balay, 2014: 6-12).

Öte yandan, eğitim işgörenlerinin göreve başladıktan sonra örgütsel ortama uyumu için yapılan okul binalarının fiziksel özelliklerinin yeterli düzeyde olması, işgörenlerin göreve başladıktan sonra örgüte bağlılığı, gerekli motivasyonu edinmesi, yaptıkları işten doyum sağlamaları ve okulun dolayısıyla eğitim-öğretim sisteminde var olan değer, tutum ve normların kabullenmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle, eğitimde her türlü

kaynağın ortamı olan “okul binalarının” öğretmenlerin örgütle özdeşleşme derecesini yansıtan “örgütsel bağlılık” ile ilişkisinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Yapılan literatür taramasında Diyarbakır il merkezinde resmi ilkokullarda görevli öğretmelerin algılarına dayalı olarak okul binalarının fiziksel koşulları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin nasıl olduğu konusunda herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. İşte bu araştırma ile kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın, uygulama içerisinde bulunan yönetici ve öğretmenlere ve bununla birlikte ileride bu alanda bilimsel araştırma yapacak olan araştırmacılara ışık tutacağı ümit edilmektedir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını saptamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokullarda görevli öğretmenlerin bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. İlkokullarda görevli öğretmenlerin bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları;

a) Cinsiyet,

b) Öğrenim durumu,

c) Medeni durum,

d) Kıdem,

e) Okulun büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

3. İlkokullarda görevli bulunan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?

4. İlkokullarda görevli bulunan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları;

a) Cinsiyet,

b) Öğrenim durumu,

c) Medeni durum,

d) Kıdem,

e) Okulun büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

5. İlkokullarda görevli bulunan öğretmenlerin bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretim, tarih boyunca insanlar için çok önemli bir görev olarak kabul edilmiş ve toplumların oluşumunda ve gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır. Eğitim-öğretimin planlı, programlı ve sistemli bir şekilde yapıldığı yerler okullardır. Okullar bir ülkenin geleceğinin inşa edildiği yerlerdir ve ülkelerin geleceği, okulların verimliliğine ve hedeflerine ulaşmasına bağlıdır. Okul, toplumun ve çevrenin ihtiyaçlarını karşılayan bir kaynak merkezidir, bu nedenle kendisini çevrenin ve toplumun beklentilerine göre geliştirmelidir. Eğitimde kaliteye etki eden değişkenlerden biri de, okulların fiziksel koşullarıdır. Yenilikçi eğitim anlayışına uygun tasarlanan okul binaları, öğrencinin akademik başarısının yanı sıra fiziksel, duygusal ve zihinsel becerilerinin gelişimi için de belirleyici olabiliyor. Şeffaf, erişilebilir ve öğrenciye çalışma, oynama, dinlenme, üretme imkânı tanıyan çeşitli mekânlar sunabilen bir okuldaki öğrenci, sosyal hayatında özgüvenli, girişimci, keşfetme duygusu fazla, iş birliğine ve takım çalışmasına yatkın bir birey olma yolunda tecrübe kazanarak yol kat eder. Eğitimciler için de fiziksel mekan önem arz etmektedir. Çünkü öğrenciyi katılımcılığa, öğrenmeye, merak etmeye teşvik eden nitelikli bir fiziksel mekan, eğitimci için de kolaylaştırıcı olacaktır. Mekan olarak okul ve okulun fiziksel ortamı insanların; sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, okul binalarının iyi, üretken bir eğitim-öğretim sağlayabilecek, insanlara keyif verebilecek ve kişilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri şekilde tasarlanması önem arz etmektedir.

Örgütsel bağlılık, örgütsel hedeflere ulaşmada kritik öneme sahip faktörlerin başında gelmektedir. Örgütsel bağlılık, son yıllarda araştırmalarda en çok araştırılan konulardan biri

haline gelmiştir. Örgütsel bağlılığın bu kadar aştırılmasının bir nedeni, etkisinin devamsızlık, performans, motivasyon ve işten çekilme davranışları gibi iş sonuçlarıyla ilişkilendirilmesidir. Bu nedenle tüm örgütler, işgörenlerinin bağlılık düzeylerini artırmak istemektedirler. Örgüte bağlılığı yüksek olan işgörenlerin, görevlerini yerine getirmede ve örgütsel hedeflere ulaşmada ekstra çaba sarf ettikleri görülmekte, ayrıca bu tür işgörenlerin örgüt ile olumlu ilişkiler kurdukları ve daha uzun süre üyeliklerini devam ettirdikleri ifade edilmektedir.

Bu araştırma ile kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşulları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece okul binalarının fiziksel koşullarının işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde ne derece etkili olduğu ve çalışma hayatında bağlılık düzeylerini hangi oranda artırıp/azalttığı hususuna dikkat çekmek hedeflenmiştir.

### 1.3. Sayıltılar

1. Öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

2. Öğretmenler ölçek formlarını yanıtlarken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.

### 1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır il merkezindeki kamu ilkokullarında görevli öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları ölçme aracındaki maddeler ile sınırlıdır.

### 1.5. Tanımlar

*Bağlılık:* Bir kişi, grup, kuram ya da öğretiye yönelik geliştirilen düşünsel ya da duygusal durumdur (Bakırcıoğlu, 2012: 77).

*Örgütsel Bağlılık: Ç*alışanların örgütle olan ilişkilerini karakterize eden ve örgütte kalmalarına etki eden bir durumdur (Meyer ve Allen, 1991).

# BÖLÜM II

# KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

*"Bizler ilk önce binaları şekillendiririz,*
*sonra onlar bizleri şekillendirir".*
Hathaway, 1988

*"Okul binası bir ilham kaynağı olmanın yanı sıra,*
*öğrenmenin görülebilir bir simgesidir".*
Price ve ark., 2009

Bu bölümde; araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında okul binaları kavramı ve kapsamı, okul binalarının fiziksel ortamı ve öğeleri, örgütsel bağlılık kavramı, boyutları, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etki eden faktörler gibi alt başlıklar yer almıştır. Ayrıca, konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara da yer verilmiştir.

## 2.1. OKUL BİNALARI

### 2.1.1. Okul Binaları Kavramı ve Kapsamı

İnsan her yönüyle içinde yaşadığı mekâna, çevreye veya fiziksel ortama bağımlıdır. İnsan eğitimi de bu faaliyetlerden biri olduğuna göre elbette sağladığı imkânlarla gerçek yaşanılır bir mekân olacaktır. İşte o mekan, güvenin kaynağı olan okul ve çevresidir (Vural, 2005: 49). Okulu, belirli eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için önceden planlanmış eğitsel etkinliklerin yürütüldüğü bir ortam olarak tanımlamak mümkündür. Öğrencilerin okul başarısı ve okulun öğretim etkililiği için okul içi ve okul dışı etmenlerin öğrenmeyi güdüleyici olması gerekir ya da en azından bunları engelleyici olmaması gerekir (Celep, 2008: 3). Okul ortamı, bütün yönleriyle öğretim ve öğrenme için uygun bir mekân olmalıdır. Bu bakımdan okul binaları planlanırken hem sınıfların hem de diğer ortak kullanılan alanların da göz önünde bulundurulması gerekir (Işık, 2014: 62). Yani bir sistemin yer aldığı mekanın özellikleri ile o sistemi oluşturan araç, süreç ve hedeflerinin uyuşum içinde olmasına dikkat edilmelidir (Başar, 2013: 27). Bu bağlamda okul, toplumsal yaşamın içinde oldukça önemli ve değişmez bir unsur olmuştur. Günümüzde ise okulun, insanın ve

toplumun yüceltilmesi için iş, üretim ve demokratikleşmeyi sağlamak görevini üstlendiği söylenebilir (Akyüz, 1992: 249).

Binalar ve mekânlar, kullanıcıların yaşamını, faaliyetlerini ve sosyal değerlerini yansıtan mesajlar iletir. Şekil, renk veya düzenleme gibi özellikler, çevrenin canlı olarak tanımlanmış zihinsel görüntülerinin oluşturulmasını sağlar. Bu çevresel ipuçlarının, binalarda bulunan insanlar ve bu binaları tasarlayan insanlar hakkında söyleyecek bir şeyleri vardır. Benzer şekilde, insanlar bu ipuçlarını okur, kararlar verirler ve buna göre hareket ederler. Bu mesajlar insanların çevreyi kavramasında önemli bir rol oynamaktadır (Sanof, 2001: 14).

Günümüzde okul binalarına geçmişe göre daha fazla talep mevcuttur. Sürdürülebilirlik ve çevreyle dostluk, sınıfta bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), toplum tarafından okul kullanımı, kapsayıcı eğitim veya pedagojik yöntemlerin değiştirilmesi gibi eğitim ve toplumdaki gelişmeler; çağdaş bir okul binasını gerektirmektedir (OECD, 2009). Bu bakımdan okulun fiziksel yapısı, görünüşü, kullanış biçimi, sağlık koşullarına uygun olması yönleriyle uygun ve çekici olması gerekir. Çünkü temiz, bakımlı ve iyi donanımlı olan okullar, yalnız çalışanların moralini değil, onların davranışlarını da etkiler (Johnson, 1990: 67). Öğretmenler, okulun fiziki ortamından fark ettiklerinden çok daha fazla etkilenirler. İngiltere'de okul binası tarihçisi Malcom Seabourne, "binanın öğretim yöntemini" oluşturduğunu ifade etmektedir (Grosvenor vd., 1999; Akt. Sanoff, Pasalar, Hashas, 2001: 28).

Bireyler yaşam sürecinde çevrelerindeki nesnelerin ve mekânların fonksiyonel özelliklerini bizzat kullanarak ve tanıyarak öğrenirler (Heft, 2001). Bu bakımdan iyi tasarlanmış eğitim ortamlarının öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi etkilemede ve daha yaşanılır bir çevre oluşturmadaki rolü önemlidir. Kaliteli bir eğitimin ana iskeleti olarak kabul edilen eğitim ortamları, eğitime katkı sağlayabilir ancak olumsuz olduğunda ise eğitimi engelleyici bir rol de üstlenebilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2010).

Burke ve Grosvenor (2008: 8), "okulların sosyal davranış ürünleri" olduğunu ve önemliliklerinde "değer sistemi" oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Benito (2003), okul mimarlığının "eğitim kültürünün ve tam bir semiyolojinin (gösterge bilimi) farklı estetik, sosyal ve ideolojik semboller sergilediğini" içeren bir "söylem sınıfı" olduğunu eklemiştir (Benito, 2003: 53). Bu tür yorumlar hermenötik (yorumbilim) bir bakış açısına işaret eder

(Akt. Fram, 2010: 470). Birçok araştırmada okul binası bir ilham kaynağı olmanın yanı sıra, öğrenmenin görülebilir bir simgesi olarak gösteriliyor; eğitim uzmanlığını çağrıştırıyor (Price ve ark., 2009). Okul binası, geniş bir okul topluluğuna ve özellikle de ebeveynlere uzanan bir reklam aracı olarak hizmet eder. Bunlar, topluluk gururunu, eğitim yatırımını ve artan desteği temsil eden okulların "vatandaş algısı" ile ilgilidir (Young, 2003). Bazı araştırmalar ise binayı sosyal refah aracı olarak göstermektedir (Cellini ve ark., 2010). Okul binası, tasarımıyla, toplumda öğrenme için görünür bir varlık yaratmada, eğitimin algılanan değerini yükseltmede ve eğitim kurumları ile yerel halk, aileler ve okullar arasındaki ilişkiyi güçlendirmede önemli bir role sahiptir. Okul binaları fiziksel koşulları bakımından işaret feneri olarak olumlu bir etkiye sahip olabilir (Scottish Funding Council, 2012). Okul binalarının tasarımı ve kullanımı eğitim ve sosyal değerleri aktarmaktadır (Alexander, 2001: 176).

[...] Okullar topluluk haline geldikçe topluluklar ortadan kalkacak, topluluklar okula dönüşecektir (Burke ve Grosvenor, 2008: 121; Akt. Fram, 2010: 473).

Eğitim binaları, toplumun parçası olan bireylere ait değerleri değişik şekillerde dışa vurmaktadır. Nasıl ki kent ya da kırsal kesimde inşa edilecek eğitim binalarının sosyal koşulları ve ihtiyaçları farklıysa, bu okulların topluma verecekleri mesajlar da farklıdır. Bu nedenle, okulun bulunduğu yerin şartlarının ve ihtiyaçların detaylı bir şekilde incelenerek tasarlanması oldukça önemlidir. Eğitim binası tasarımında gözetilmesi gereken diğer husus ise sağlıklı, güvenli ve konforlu bir okul meydana getirmektir. Çünkü bunlar, öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması adına önemli kabul edilen faktörlerdir (Kayıhan ve Tönük, 2011; Akt. Kocabaş ve Bademcioğlu, 2016: 183, 184).

Flaman okul binalarını destekleyen kurum olan AGIOn, Flanders'daki kaliteli okul binalarını stratejik politika hedeflerine yerleştirerek bazı temel prensipleri aşağıdaki şekilde formüle etmiştir (OECD, 2009: 2):

1. Çağdaş okul binaları her şeyden önce fonksiyonel ve sürdürülebilir olmalı,
2. Güvenli, rahat, bakımı kolay ve kolay erişilebilir olmalı,
3. Okulun pedagojik projesini desteklemeli,
4. Uyarıcı bir öğrenme ortamı, esnek ve çok işlevsel kullanım için uygun olmalı,
5. Çeşitli şekillerde sürdürülebilir olmalı,
6. Çevreyle açık bir ilişki kurmalı,
7. Kalıcı mimari değere sahip olmalı,

8. Ekonomik olarak sürdürülebilir olmalı,
9. Çevresel olarak yapı malzemeleri, enerji ve su tüketimi açısından dostça olmalıdır.

Geçmişte, çoğu okul binaları topluluk erişimi için -teşvik edilmek yerine- sınırlıydı. Spor tesisleri, yemek servisi tesisleri, kütüphaneler, medya merkezleri, bilgisayar laboratuvarları ve diğer özel alanlara, yalnızca sınırlı bir temelde toplum erişilebilmekteydi. Yarının eğitim tesisleri daha açık olacak ve çeşitli topluluk ihtiyaçlarına hizmet edecek şekilde tasarlanmalıdır. Toplum merkezleri olarak hizmet veren okullar şunları yapmalıdır (Bingler ve Diğerleri, 2003: 8):

1. Bir topluluğun eğlence ve sağlık ihtiyaçlarını karşılamanıza yardımcı olmak,
2. Her yaştan insan için erişilebilir olmak,
3. Okul faaliyetlerinde daha aktif ebeveyn katılımını özendirmek, okul merkezinde güçlü bir mesaj göndererek, çocuklarının öğrenmesinde yer almalarını cesaretlendirerek ebeveynleri teşvik etmek,
4. Öğrencilere verimli ve yerel ekonomiyi destekleyen yerel işletmelerle ilişkilerini desteklemek,
5. İşe ve hizmete dayalı rehberlik, çıraklık ve diğer öğrenim fırsatları dahil toplum üyelerin katılımını teşvik etmek,
6. Ortak kamusal alanlara erişilebilir olmak.

"Okul binaları, eğitimin bileşeni ve aracı olarak kabul edildiğinde, bu yapıların fiziksel koşullarının eğitimde haklarla ilişkisi açık şekilde görülebilir. Okul binalarında eğitimde öğrencinin yararına öncelik tanınıp tanınmadığı, eğitimin çocuğun ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir olup olmadığı ve bu yapıların tüm çocuklar için erişilebilir olup olmadığı, okulun fiziksel koşullarıyla yakından ilişkilidir. Bu yönü ile okul yapıları aşağıdaki açılardan ele alınabilir (Yılmaz, 2009: 292)":

1. Okulların özellikle metropollerde kentin neresinde olduğu önemlidir.
2. Okulların tüm çocuklar için erişilebilir bir yerde olması, şehir içerisindeki dağılımı ve toplu taşıma araçlarına yakınlığı dikkat edilmesi gereken konulardan biridir.
3. Okul binalarının mimari kimliği yerel kültür ile eğitimin evrensel ilkelerinin uyumlu bir yansıması olmalıdır.
4. Okul binalarının içerisinde bulundukları bahçeleri ile birlikte, çok önemli işlevleri mevcuttur. Okul bahçeleri sadece okulun bahçesi değil, çocuklar için okul saatleri

dışında oyun yeri, kentliler için spor alanı, afet durumlarında toplanma yeridir. Bu sebeple okullar asıl amacı olan eğitim dışında topluluklar için de önemli yapılardır.

> *"Erden'e (1998: 60) göre okul binalarında bulunması gereken özellikler şöylece sıralanabilir: (a) Okul binaları genel görünüşüyle çocuğa güven vermeli, temiz, bakımlı ve sağlam olmalıdır, (b) Okul binalarının büyüklüğü öğrenci sayısı ile uyumlu olmalı, okulda öğrencilerin rahat edebilecekleri, spor yapabilecekleri ve oyun oynayabilecekleri bir bahçe bulunmalıdır, (c) Bina içinde çocukların spor yapmalarına ve sosyal faaliyetlerde bulunmalarına olanak sağlayacak geniş ve kapalı alanlara yer verilmelidir, (d) Binanın içinde dersliklerin yanı sıra en az bir fen ve bir de bilgisayar laboratuvarı ve kütüphane olmalıdır, (e) Bina içinde öğrenci sayısına ve sağlık koşullarına uygun lavabo ve tuvalet olmalıdır, (f) Derslikler güneş görmeli; aydınlık ve sağlık koşullarına uygun, öğretim araç ve gereçlerin kullanılmasına olanak sağlayıcı donanıma sahip olmalıdır, (g) Sıralar, sandalyeler, lavabolar öğrencilerin fiziksel yapısına uygun olarak hazırlanmalıdır, (i) Binada sınıflar ile yönetici odaları, öğretmen odaları, laboratuvar arasında ulaşım kolay olmalıdır. Binanın yapısı personelin iletişimini aksatmamalıdır."*

### 2.1.2. Okul Binaları Tasarım İlkeleri

Bölgesel bir CEFPI konferansında, Jeff Lackney (1998) okul binası değerlendirme programının geliştirilmesinde temel olan araştırma temelli tasarım ilkelerinin birkaçını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

*1. Uyarıcı ortamlar (Stimulating environments):* Renk ve dokunun kullanımı; öğrencilerin zihninde oluşturdukları algılar, okul binası ile bir bağlantı ve sahiplik duygusuna sahip olmalarını sağlar.

*2. Grup öğrenimi için yerler (Places for group learning):* Ara boşluk alanları, bölmeler, masa grupları gibi özel yerler; aradaki boşlukları sohbet için oturma odalarına dönüştürmek sosyal öğrenmeyi kolaylaştırır ve sosyal beyni canlandırır.

*3. İç ve dış mekânların birbirine bağlanması (Linking indoor and outdoor places):* Beyin korteksine bağlı motor korteksi birleştirici öğrenci hareketini teşvik etmek açısından önem arz etmektedir.

*4. Halka açık alan (Public space):* Okul topluluğunun sembollerini içeren koridorlar ve kamusal alanlar, motivasyonu artıran tutarlılık ve anlamlılık sağlamak açısından büyük bir öneme sahiptir.

*5. Güvenlik (Safety):* Güvenli yerler, özellikle kentsel ortamlarda tehdidi azaltır.

*6. Mekânsal çeşitlilik (Spatial variety):* Farklı şekiller, renk ve ışık motivasyonu artırır.

*7. Değişen ekranlar (Changing displays):* Çevreyi değiştirmek, çevre ile etkileşimde bulunmak beyin gelişimini uyarır.

*8. Kaynak kullanılabilirliği* (*Resource availability):* Bir öğrenme bölümünde oluşturulmuş fikirlerin hızlı gelişimini teşvik etmek için eğitim, fiziksel ve çeşitli ortamları yakın bir şekilde kullanılabilirliğini sağlamak önemlidir. Bu bilim ve bilgisayar açısından zengin çalışma alanlarının entegre edilmesi ve ayrıştırılmaması için bir argümandır.

*9. Esneklik (Flexibility):* Geçmişte ortak bir prensip uygun olmaya devam etmektedir. Öğrenim yerlerinin esnekliğinin birçok boyutu diğer ilkelere de yansıtılmıştır.

*10. Aktif / pasif yerler (Active/passive places):* Öğrenciler kişilerarası zekâ etkileşimi, aktif katılım için belli yerlere ihtiyaç duyarlar.

*11. Kişiselleştirilmiş alan (Personalized space):* Öğrencilerin kendi kimliklerini ifade etmelerine ve bölgesel davranışları ifade edecek yerlere ihtiyaçları vardır.

*12. Bir öğrenme ortamı olarak topluluk (The community as a learning environment):* Öğrenme ortamı olarak tüm kentsel ve doğal çevrelerden yararlanan okulun öğrenme kalesi olarak geliştirilmeye ihtiyacı vardır ve yaşam boyu öğrenmeyi tamamlayan kaynak açısından zengin bir öğrenme merkezi olarak daha fazla kavramsallaştırılmalıdır.

### 2.1.3. Okul Binaları Genel Tasarım Kriterleri

Okullar, bünyesindeki öğrencilerde davranış değişikliği geçekleştirmeyi amaçlayan yerlerdir. Bu nedenle okullar bu temel amaç için yapılandırılmalı ve ona uygun yönetilmelidir. Eğitim çalışmaları bir okulun, mekânı, fiziki yapısı, donanımı, kültürü, iklimi, öğretmeni, yöneticisi, çevresiyle olan ilişkilerinin çok önemli olduğunu ortaya koymuştur (Döş, 2013: 268).

"Aşağıda Eğitim Binalarında Temel Planlama ve Tasarım Standartları verilmiştir (UNICEF, 2009: 64, 65):

1. *Yapı:* Bina, yapısal olarak kararlı, yerel çevre koşullarına göre hava koşullarına dayanıklı, iklimsel olarak konforlu, acil durumlarda kolayca çıkılabilen ve çevresel ve kültürel bağlamla iyi entegre edilmiş olmalıdır.
2. *İdari Alanlar:* Fakülte/idari personel için ayrı alan, öğrencilere ve öğretmenlere mahremiyet sağlar ve sınıf ortamının kullanımını en üst düzeye çıkarır ve personelin öğrencilerden ayrı olarak çalışmasını sağlar. Öğrencilerin etkinliklerini izlemek ve "şeffaflık yoluyla güvenlik" yaratmak için sınıflar ve idari ofisler arasındaki yakınlığın olması önerilir.
3. *Hijyenik Alanlar:* Çocukların ellerini yıkaması için su ve sabun veya başka bir temizlik maddesi ile ayrı bir alan sağlanmalıdır.

4. *Tuvaletler:* Kızlar ve erkekler için ayrı tuvalet bulunmalıdır. Binaların yeri ve tasarımı planlanırken gizlilik, temizlik ve güvenlik önemli unsurlardır.

5. *Işık, hava, güneş, toz, parlama, yansıma, nem, gürültü ve koku:* Sınıflar, ısı ve aşırı nemi önlemek için iyi bir hava sirkülasyonuna ihtiyaç duyarlar. Yeterli gün ışığını sağlamak için, sınıf taban alanının en az yüzde 20'si pencere alanı olmalıdır. Işık sağlamak ve ekipmanı çalıştırmak için elektrik veya başka bir güç kaynağı gereklidir. Sınıflar doğrudan güneş ışığı, parlama (doğrudan ışık) ve yansıma (dolaylı ışık) ile yeterince gölgelenmelidir. Okullar aşırı gürültü kaynaklarına (trafik, demiryolları, endüstriler, enformel sektör faaliyetleri) veya aşırı kirlilik veya kokulara (atık bantları, mezbahalar) yakın konumda bulunmamalıdır. Bu mümkün olmadığında, bu sorunların etkisini en aza indirmek için tasarım önlemleri kullanılmalıdır.

6. *Renk:* Malzemeler ve kaplamalar, yerel, kültürel tercihler tarafından dikte edilen tonlar (kırmızılar, portakallar, kesonlar, kendirler ve keten/haki/ karavanlar) gibi sıcak doğal renklerle uyumlu olarak seçilmiş malzemelerin kendilerine ait açık ve doğal renkleri olmalıdır.

7. *Güç (elektrik veya alternatif enerji kaynakları):* Okul iletişim cihazları (bilgisayarlar, radyolar, televizyon) ve diğer cihazlar (buzdolabı, soba) için ışık, bağlantı sağlamak için bir güç kaynağına sahip olmalıdır. Alternatif enerji kaynakları (güneş, rüzgar ve biyogaz) uygun olan yerlerde okulların tasarımına entegre edilebilir.

8. *Güvenlik hükümleri:* Yangın önleme ve acil durum tahliye planları, tasarım sürecinin bir parçası olmalı ve okul programına dahil edilmelidir. Yanabilir malzemeler yangına karşı direnç göstermedikçe yapısal amaçlar için kullanılmamalıdır. İnşaat malzemeleri, çocuklar için tehlikeli olabilecek bileşenler veya öğeler içermemelidir. İnşaat tamamlandığında, okul sahaları sıvı, katı ve gazlı atıklar içermemelidir. Okullar endüstriyel veya diğer tehlikelere yakın konumda bulunmamalıdır.

9. *Sağlık hükümleri:* En azından, okullar temel acil durumlar veya kazalar için bir ilk yardım çantası veya ilaç dolabına sahip olmalıdır. Bir kliniğe yakınlık, sağlık personelinin okulu periyodik olarak ziyaret etmesini sağlar ve çocukların sağlık sorunlarının tedavisi için kliniğe götürülmesine izin verir. Bu yakınlık, pek çok gelişmekte olan ülkede ana sosyal hizmet tesislerini aynı yerde kümelendirerek başarılmaktadır.

10. *Kütüphane:* Kitapların ve öğrenim kaynaklarının uygun bir okuma ortamında mevcut olduğu belirlenmiş bir alan, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin merkezinde yer alır.

Kütüphane veya kaynak odasının gürültülü alanlardan uzakta okul içinde stratejik olarak kolay erişilebilir olması gerekir.

*11. Peyzaj:* Okul alanları, okul binaları ve kullanıcıları ile bütüncül bir birlik oluşturur, ancak geleneksel okul planlamasında genellikle ihmal edilir. Ağaçlar; güneş, toz ve gürültüyü filtrelemek ve okulu güzelleştirmek için hayati önem taşır. Yerli ağaçlar, çalılar ve çiçekler, çocuklara gıda üretimi ve muhafazasını öğretmek için kullanılan yenilebilir bitkiler ile birlikte okul bahçesine dikilmelidir. Ağaçlar ayrıca öğrenme ortamı ve kullanıcıları üzerinde yumuşatıcı ve sakinleştirici bir etkiye sahiptir. Okul peyzajını planlamak, çocuk dostu bir okulun gerçekleştirilmesinde çocukları dahil etmenin iyi bir yoludur.

*12. Esnek alanlar:* Esnek alanlar sınıfta çocuk katılımını arttırır ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme için daha dinamik bir ortam sağlamasına olanak tanır. Bu gibi mekanlar grup aktiviteleri, manuel projeler için alanlar ve açık alanlara kolay erişim için fırsatlar sağlar. Bireysel sınıflar veya yapılar arasında açık alan yaratan diğer tesisler, öğrencilere sınıflar arasında geçiş yaparken açık alanlarda olma şansı verir. Sınıflar tüm çocuklar için erişilebilir olmalıdır; hareketli çocuklar için rampalar ve geniş kapı yolları sağlanmalıdır.

*13. Okul kütüphanesi ve kaynak odası:* Çocuk dostu okullarda kütüphane ve kaynak odasının yerel toplulukla bir bağlantısı olması muhtemeldir. Uygulanabilir olduğu yerlerde ve okul uygulamasına uygun olarak, bu tesisler topluluğa erişebilmeleri için yerleştirilmeli ve tasarlanmalıdır. Diğer durumlarda, topluluktaki yetenekli ve bilgili kişiler yerel kültür, tarih ve el sanatları hakkında bilgi edinmek için kaynak olarak düşünülebilir.

*14. Öğrenim alanlarına yakın dinlenme odaları:* Çocuk ve anaokul seviyesinde, çocukların rahatlayabileceği odalar, çocuk dostu okulların tasarımında uygundur. Genel olarak, öğrenme alanlarının yanındaki ev gibi öğeler bu yaş grubu için samimi ve davetkar bir atmosfer sağlar.

*15. Bireysel Alanlar:* Büyük ve küçük gruplar için esnek öğrenme alanları (proje tabanlı öğrenme / takım çalışması) ile birlikte, bireysel öğrenme alanları da sağlanmalıdır, çünkü bireysel çocukların kendi öğrenme stilleri vardır ve bazıları zaman zaman kendi başına çalışmak için alana ihtiyaç duyarlar.

*16. Açık Alanlar:* Sınıflardan açık alanlara kolay erişim, çocukların çevre ile yakın temas halinde olmalarına ve fiziksel aktivitelere katılmalarına izin verir. Açık alanlar; spor, okul bahçeleri ve bahçeler, açık hava etkinlikleri için açık veya üstü kapalı yerler, açık performans alanları, geniş koridorlar ve avlular, kafesler, gölgelikler, gölgeli köşkler, nişler,

oyuklar, oyun çatıları ve kapalı arka bahçeler için oyun bahçesi olarak tasarlanabilir. Tipik çocuk dostu okullarda, toplumun bu toplantılardan bazılarını okul toplantıları, yerel toplantılar ve diğer etkinlikler için kullanmasına izin verilir.

*17. Kantin:* Okul yemeği hazırlama alanı, gıdaların taze ve gıda kalitesine zarar veren sinek ve diğer zararlılardan uzak tutulmasını sağlayan ekipman ve mobilyalar ile tasarlanmalı ve sağlanmalıdır.

*18. Klinik:* Bir kampüsün veya sosyal hizmet kümesinin bulunduğu yerlerde, bir kliniğin yakınında okula sahip olmak, öğrencilere genel sağlık hizmetleri sağlar ve sağlık koşullarının sürekli olarak izlenmesine ihtiyaç duyan çocukların bakımını sağlar. Böyle bir sağlık tesisi normal olarak okuldan sonra okul ve tüm topluma ayrı erişim sağlayarak hizmet edecektir. Bu temel bağlantı, çocuğun refahı etrafında dönen okul, topluluk ve aile arasında bir bağlantı sağlar.

*19. Koruyucu:* Çocuk dostu okul tasarımının koruyucu unsurunun iki ana yönü vardır:

a. Zorbalık ve tacizi önlemek için öğretmenler ve ebeveynler, şiddet içermeyen çocuk temelli disiplin stratejileri ve müdahaleleri konusunda eğitilmelidir. Bu, dayak ya da diğer aşağılayıcı cezalar anlamına gelmez. Sınıfların ve diğer alanların tasarlanması, faaliyetlerin dışarıdan kolayca görülebilmesi için çocuk istismarı caydırıcı olabilir.

b. Yer ve içeriğe bağlı olarak, okulların muhafazası ve sınırları biçim ve işlev bakımından farklılık gösterebilir. Amaç, bir çitin çocuğa dışarıdan gelen unsurlardan (trafik, hayvanlar gibi) korunmasını sağlayabildiği, çocukların okulda kalması için sınırları belirleyebileceği ve ayrıca bahçecilik ve meyve bahçeleri için bir alanın kesilmesine hizmet edebileceği bir denge bulmaktır."

"Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ESKHUS) temelinde eğitimde haklar ve okul binaları konu edildiğinde, Birleşmiş Milletler Eğitim Hakkı özel raportörü Katarina Tomaševski'nin insan haklarının eğitime entegre edilmesi için ortaya koyduğu dört temel gösterge sunmaktadır. Bu göstergeler açısından okul yapılarının uyması gereken ilkelerle ilgili aşağıdaki çıkarımlar yapılabilir (Yılmaz, 2009: 299,300)":

*1. Mevcudiyet (availability):* Bu ilkeye göre, "taraf devletin yargı alanı dahilinde, işlerliği olan eğitim kurumları ve programlarının sayısı yeterli düzeyde olmalıdır". Bir eğitim kurumunu işlevsel kabul edebilmek için o eğitim kurumunun faaliyet göstermek için

ihtiyaç duyduğu bina, sıhhi tesisat, güvenli içme suyundan kütüphane ve bilgi teknolojileri gibi tüm gerekli donanıma sahip olması gerekir.

*2. Erişilebilirlik (accessibility):* Okul binalarının her çocuğun erişimine olanak sağlayacak niteliklere sahip olması gerekir. Bu gereklilik iki şekilde ele alınabilir. Birincisi, fiziksel ya da zihinsel engelli öğrencilerin okula erişimleri önünde bir engel teşkil etmemesi gerekliliği, ikincisi ise okul binalarının bulunduğu çevre içindeki konumudur. Mevcudiyet ilkesi ile de ilişkilendirilebilecek bu konu, okulun çocuğun yaşadığı yere uzaklığı, toplu taşıma sistemleri ile entegrasyonu, ana yola uzaklığı, kent içindeki konumu (okul çevresindeki trafik yoğunluğu), çevresinin güvenlik durumu, çevre kirliliği yaratan kaynaklardan (sanayi bölgeleri, katı atık depolama alanları) uzaklığı gibi konuların değerlendirilmesini gerektirir.

*3. Kabul edilebilirlik (acceptability):* Eğitimin içerik ve biçim olarak kültürel açıdan uygun ve iyi kalitede olmasını gerektirir. Bu ilke, iyi kaliteye yaptığı vurgu açısından önemlidir ve çocuk haklarının tüm gereklerini karşılamalıdır.

*4. Uyarlanabilirlik (adaptability):* Bu ilkeye göre, "eğitim esnek olmalıdır, böylelikle değişen toplumların ve toplulukların ihtiyaçlarına uyarlanabilir ve farklı sosyal ve kültürel ortamlardan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilir." Okul binaları açısından eğitimin bütün öğrencilerin ve toplulukların ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için, okulların fiziksel koşullarının da farklı koşullara uyumu kolaylaştırıcı nitelik taşıması gerekir. Uyarlanabilirlik ilkesinin fiziksel koşullarla ilgili olarak; okul bahçelerinin, öğrencilerin birbirinden farklı ihtiyaçları ve farklı fiziksel aktivite türleri için kullanılabilir niteliklere sahip olması ve sınıfların farklı derslerin gereklerine göre yeniden düzenlenebilir olması örnek olarak verilebilir.

> *"Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi, Uluslararası İnsan Hakları Belgelerinde Binalarıyla ilgili İlkelerin Özeti bölümünün Uluslararası İnsan Hakları Belgelerinden okul binalarıyla ilgili üretilebilecek ilkeler şu şekilde sıralanmıştır (Yılmaz, 2009:301,302): (1) Aktif haldeki okul binaları yeterli sayıda olmalıdır. (2) Okul binaları, çocuğun yaşadığı yere erişilebilir nitelikte olmalıdır. (3) Okul binalarının işlevi, çocuğun sahip olduğu herhangi bir farklılık nedeniyle eğitimini devam ettirmesine veya eğitim ortamının imkânlarından yararlanmasına herhangi bir engel teşkil etmemelidir. (4) Okul binaları, çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak özellikte olmalıdır. Çocuğun sağlığını tehdit eden ve çevre kirliliği yaratan kaynaklardan uzak olmalıdır. (5) Okul binalarında, çocukların çıkarları ve yararları birincil faktör olarak görülmelidir. (6) Okul binalarıyla ilgili asgari standartlar belirlenmeli ve belirlenen bu standartların tüm okullarda uygulanmasını sağlayacak bir sistem kamu otoritesi tarafından kurulmalı ve işletilmelidir. (7) Okul binası, doğal çevreyle uyumlu olmalı ve çocuğun doğal çevreye saygısını geliştirecek niteliklere sahip olması gerekir. (8) Okul binalarındaki mekânların iştirakçi bir eğitimi teşvik*

*edici nitelikte olması önemlidir. (9) Okul binaların tasarımı aşamasında çocuğun katılımı sağlanmalıdır. (10) Okul binalarının, farklı sosyal ve kültürel ortamlardan gelen öğrencilerin, değişen toplum ve toplulukların ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir nitelikte olması gerekir."*

Okuldaki öğrenme ve öğretme ilişkileri öğretim çevresinin temel işlevini oluşturmaktadır (Hiebert ve Wearne, 1993: 393). Öğrenciler okul süresince zamanlarının büyük çoğunluğu okul binaları ve sınıflarda geçirmektedirler. Bu bakımdan okuldaki eğitim ve öğretim mekânlarının, öğrencilerin her yönden kendilerini rahat ve huzurlu hissedecek şekilde tasarlanmış yerler olması gerekir. Öğrencilerin kendilerini fiziksel ve psikolojik olarak rahat hissetmedikleri ortamlarda etkili eğitim ve öğretim gerçekleştirilmesi düşünülemez (Işık, 2014: 62). Bu durumda fiziksel ortamı oluşturan her değişken, eğitime destek de olabilir engel de olabilir. Yalnızca ortamda var olan değişkenler değil, aynı zamanda bunların düzenleniş biçimi, görünüşü yani estetiği de eğitsel açıdan öğrencileri etkiler (Becher, 1993: 3741). Bu bakımdan Margolis ve Fram (2007: 196) okul binalarının öğrencilere rehberlik etmek amacıyla dikkatli bir şekilde tasarlanmış yolların görünmez setleri olduğunu belirtmektedir.

Bina performans değerlendirmesi (BPE, Building Performance Evaluation), binaların etkin planlama, tasarım, inşaat ve kullanım alanları için gerekli bilgi ve bilgileri edinme yöntemidir. Bu, bina performansı için üç öncelik seviyesine dayanmaktadır (Adeyeye ve Diğerleri, 2013: 258):

1. Sağlık, güvenlik ve güvenlik performansı,
2. İşlevsel, verimlilik ve iş performansı,
3. Psikolojik, sosyal, kültürel ve estetik performans.

Bina tasarımında "ideal bir işlev modeli" ni biçimlendiren işaretler aşağıdaki alanlarda araştırılmalıdır (Tokman ve Yamaçlı, 1998, Akt. Özbayraktar, 2005: 102):

1. Sınıfın, esnek bir tasarımla farklı ders içeriklerine göre değişebilen özelliğinin olmasının yanında grup çalışmalarına olanak sağlaması,
2. İşler haldeki ilköğretim okullarının bina tasarımına ait eleştirilerin bir araya getirilerek değerlendirilmesi,
3. Oturma düzeni ihtimalleri ve farklılıklarının değerlendirilmesi,
4. Öğretmenin konumuna ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre derslik planlarının geliştirilmesi,
5. Kullanıcı tercihlerine göre donanımların yerlerinin değerlendirilmesi,

6. Eğitim sistemine uygun bilgisayar destekli öğrenim imkanlarına bağlı olarak yeni ve özel tasarımlar gerektiren mekanların gerekliliği.

Okul binalarının eğitim açısından birtakım özelliklerini ortaya koyan Teymur, (1998: 37-41), bu faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Okul binaları eğitime bir arka plan, bir barınak, bir tanım ve güvence sağlayan bir mekândır.
2. Okul binaları eğitimi organize eden ve fiziksel olgu olarak bir mekândır.
3. Okul binaları eğitim etkinliği sırasında bu süreçlerin tanımlandığı bir mekândır.
4. Okul binaları eğitime bir araç olarak katılabilen mekândır.
5. Okul binaları eğitimin bir öğesi, hammaddesi ya da bir katkı maddesi olarak bir mekândır.

Eğitim binalarının, öğrencilerin gelişiminde kilit rol oynadığı herkes tarafından bilinmektedir. Günümüz teknolojileri ile donatılmış eğitim binaları, eğitim alanındaki değişimlere ve gelişmelere cevap verebilmesi açısından önem arz etmektedir.

"Mimarlığın Eğitimdeki Rolüne Yönelik Algılar" isimli doktora tezinde, mimarlığın eğitimdeki etkisini irdeleyen Bradley (1996), çalışmasında eğitimin kalitesini yükseltecek mimari tasarım çalışmalarına yönelik aşağıdaki beş bileşeni tanımlamaktadır (Akt. Kutlu ve Tönük, 2011: 164):

1. *Bina (facility) olarak okul mimarlığı:* Mimarlık, eğitim programının gereksinimlerini karşılamalı ve desteklemelidir.
2. *Mekân (place) olarak okul mimarlığı:* İnsanların günlük yaşamlarına artı değer katmalı, öğrencilerin ve kullanıcıların olumlu ilişkiler içerisinde bulunmasını sağlamalı, davetkar, heyecan verici bir eğitimsel deneyim yaşatmalı ve öğretimi teşvik eden özellikler barındırmalıdır.
3. *İşaret (signpost) olarak okul mimarlığı:* Giriş yolları, sirkülasyon ağları, derslik ve atölyeler gibi temel birimler açık ve net olarak tanımlamalıdır.
4. *Ders kitabı olarak okul mimarlığı:* Programı destekleyen ve öğretim deneyimini daha da anlamlı hale getiren bir araç olarak mimari tasarım, öğrenciler için bir ders kitabı görevi görmelidir.
5. *İşaret feneri (beacon) olarak okul mimarlığı:* Eğitim binası değişimi simgeleyen bir sembol olmalıdır.

İnsanların çeşitli gereksinmeleri vardır. Bunlar gereksinmeleri insanların fiziksel, toplumsal ve psikolojik açılardan rahatsızlık duymadan hayatlarını sürdürebilmeleri ve yaptıkları işlerde verimli olabilmelerine yardımcı olan tüm çevresel ve toplumsal koşullar olarak değerlendirmek mümkündür. Bu gereksinmelerden fiziksel ve psiko-sosyal gereksinimler aşağıda belirtilmiştir (Birol ve Gaye, 2006: 16-19):

### 2.1.4. Fiziksel Gereksinmeler

a. Mekansal (insan boyutları, eylemlerin yapılış biçimlerine uygun mekansal nitelikler)

b. Isısal (mekandaki uygun ısı, nem ve hava hareketleri)

c. İşitsel (mekandaki sesin uygun şiddette olması ve ses yansıma dağılım özellikleri)

d. Görsel (mekandaki uygun ışık şiddeti, aydınlık düzeyi)

e. Sağlık (temiz suyun varlığı, çöp ve atıkların yok edilmesi)

f. Emniyet (yangın, doğal afetler, hırsız ve çeşitli kazalardan korunma)

### 2.1.5. Psiko-Sosyal Gereksinmeler

a. Mahremiyet (mekanın işitsel, görsel, kişisel ve toplumsal gizliliğe uygun olması)

b. Davranışsal gereksinmeler (mekanda gereksinim duyulan psikolojik mesafeler, bireysel sınır 45 cm., bireyler arası uzaklık 45-120 cm., toplum içi uzaklık 120-360 cm., kamusal uzaklık 360 cm.' den fazla uzaklıklar (kişisel mekan egemenlik sınırı)

c. Estetik gereksinmeler (görsel tatmin için uygun biçim, renk ve doku özellikleri)

d. Toplumsal gereksinmeler (mekandaki toplumsal ilişkilere uygunluk)

### 2.1.6. Fiziksel Ortam ve Öğeleri

İnsan davranışları, belirli bir fiziksel ve sosyal çevrede oluşmaktadır. İnsanlar yaşadıkları çevreyi, kenti, onun fiziksel yapısını anlamlandırmakta, seçmekte ve zihninde bunları örgütlemektedir. İnsanların fiziksel ortamı nasıl algıladıkları ve şekillendirdiklerinin ilkeleri bilinebilirse, bireylerin çevresel davranışları daha iyi anlaşılabilir; insanlar için daha algılanabilir, temsil edilebilir ve nihayet yaşanabilir mekânlar yaratılabilir (Göregenli, 2015: 17,18). Ortam kavramı, bir davranışın gerçekleştirilebilmesi için gerekli fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenlerin tümünü kapsayan genel bir kavramdır. Ortam kavramının buradaki anlamı dikkate alındığında, bireyin öğrenme çevresi olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan öğretim, uygun bir ortamda uygulanmadıkça amacına ulaşamaz (Dönmez, 2008: 10). Benzer

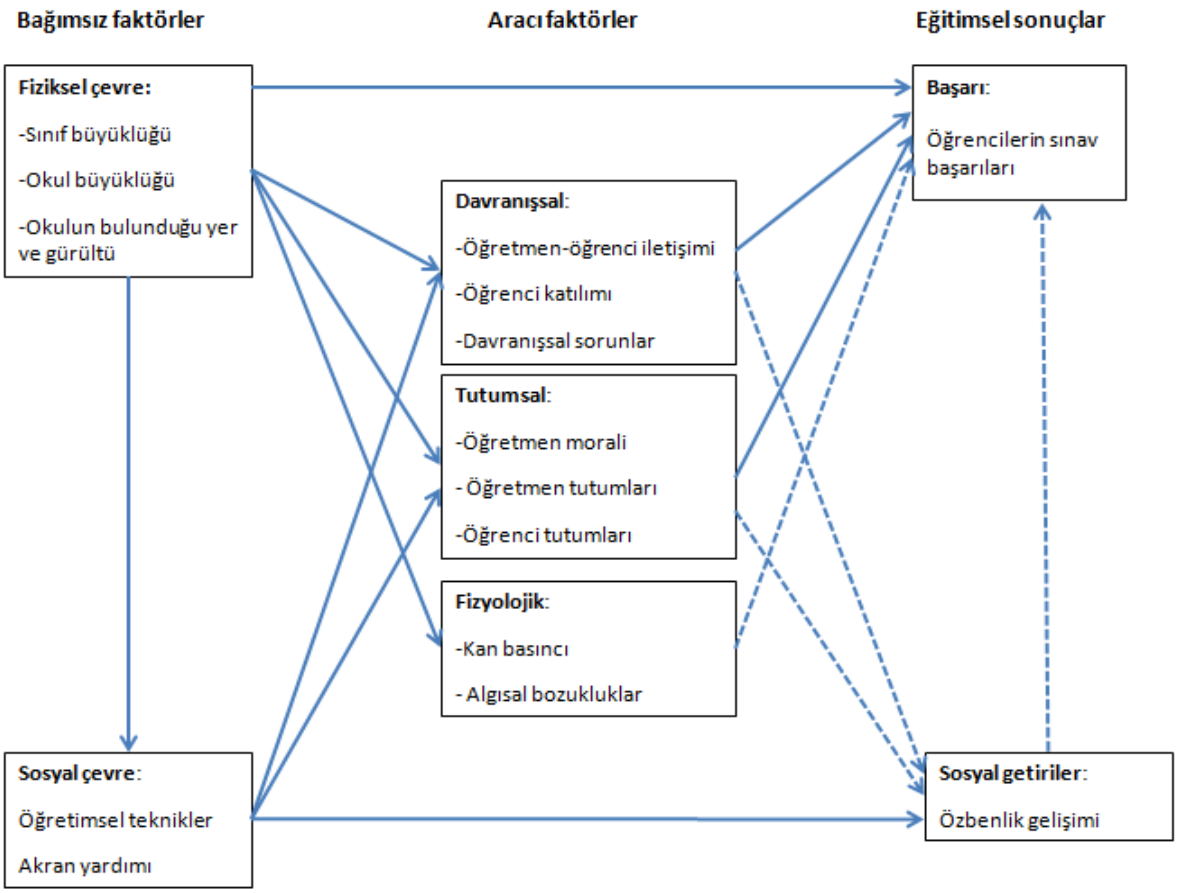
şekilde, öğrenme ortamı, hem öğretim hem de öğrenme sürecini etkileyen etmenlerin tümüdür (Başaran, 2008: 445). Eğitim-öğretimin başarısında en önemli faktörlerden biri okul binaları ve binaların fiziksel koşullarının olduğu söylenebilir. Çoğu araştırmalar, fiziksel koşulların, konsantre olma, öğrenci katılım oranları ve öğretmenin bağlılığı açısından olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Lackney,1999). Alanyazında yapılmış araştırmalar, okulun fiziki ortamının okul çalışanları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz olarak algılanan ve tanımlanabilir etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur (ABD: Corcoran, Walker & White 1988; İngiltere: PriceWaterhouseCooper (PwC) 2001; Steer Komite Raporu 2005; McIntyre 2006; Akt., Wall ve diğerleri, 2008: 2).

"Fiziksel ortam, eğitim etkinlikleri için ayrılan mekânın özelliklerini belirtir. Sıra, masa, dolap vb. araçlarla, boş alanlar, mekanın ısı, ışık ve renk düzeni gibi bir dizi etken, ortamın fiziksel değişkenlerini oluşturur. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından etkilenir. Fiziksel ortamın uygunluğu, etkili öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Aydın, 2000: 29; Akt. Tabancalı, 2016: 61)".

Okul binalarının çocuklar ve öğretmenler üzerindeki etkilerini anlamak için, fiziksel ortamın; okulun yeri, büyüklüğü, sınıfların ısısı, havalandırma ve farklı gürültü türlerine maruz kalma gibi bir dizi temel özelliğini göz önünde bulundurmak gerekir (Wall ve diğerleri, 2008: 2).

> *"Ekolojik psikolojinin kurucusu olan Barker'a göre (1964), "çocuk", "okul" ve "yerleşim merkezi", birbirine bağımlı karmaşık bir sistemin parçalarıdır. Fiziksel ortam olarak kabul ettiğimiz okul, sınıf ve okulun çevresi hakkındaki tartışmalar okul binalarının tekniği ve inşası yanında okulun iç mekanının düzenlenmesi ile okulun çevresi hakkındadır (Vural, 2005: 62). Burden (1995), okul binası ve dersliklerin fiziksel görünümünün öncelikle öğrencilerin fizyolojik ihtiyaçlarına ve öğretim etkinliklerine uygun olması gerektiğini belirtmektedir. Moore ve Lackney (1994: 15), okulun fiziksel ortamının, performans üzerindeki etkilerini geniş bir çerçeve içinde sunan bir model geliştirmişlerdir. Bu modelde, bağımsız bir değişken olarak fiziksel ortamın, hangi değişkenlerle etkileşimde bulunarak eğitimsel sonuçları etkilediği görülmektedir".*

Aşağıda Şekil 1'de eğitimsel sonuçları etkileyen çevresel faktörlerin etkileşimi sunulmuştur.




----------Deneysel Kanıtlar

…….. Hipotez İlişki

**Şekil 1.** Eğitimsel sonuçları etkileyen çevresel faktörlerin etkileşimi (Moore ve Lackney, 1994: 15).

Fiziksel çevre, öğrenme çerçevesidir. Öğrenmeyi teşvik eden ya da engelleyen bir işlev gördüğü için mümkün olduğunca öğretmenin kontrolünde olmalıdır. Gerçekte, fiziksel çevrenin uygun bir şekilde düzenlenmesi, öğretmenin kaynak gücünün bir kısmını oluşturur ve böylece öğretmenin kişisel gücüne katkıda bulunur. Bundan dolayı, öğretmenin öğretmeyi planlama ve organize etmeye büyük bir önem göstermesi gereklidir ve bu onun sınıf uygulamacısı olarak otoritesi ve gücünün de göstergesidir (Cohen and Manion, 1997; Akt., Tabancalı, 2016: 62).

Fiziksel ortamın sadece biçimsel değil, yapı ve örüntü olarak gösterdiği niteliklerde, algılama ve temsil açısından önem taşımaktadır. (Werner ve Schindler, 2004) fiziksel

çevreyi oluşturan öğelerin dizilişinin oluşturduğu farklı örüntülerin, mekânın algılanması ve temsilini farklılaştırdığına deneysel bir çalışmanın bulgularıyla işaret etmişlerdir. Yazarlara göre, fiziksel çevrenin topografik ve geometrik özellikleri, zihinsel temsilleri doğrudan etkilemektedir. Ittelson ve arkadaşlarınca önerilen çevre-insan uzlaşımlarını açıklayan sekiz postüla konuya açıklık getirmektedir (Morval, 1985; Akt. Göregenli, 2015: 20, 21):

1. Çevre deneyimi global bir tarzda yaşanmaktadır. Çevrenin davranışa etkisini incelerken tüm uyaranlar ve fiziksel düzenlemenin karmaşıklığı dikkate alınmalıdır.

2. İnsan çevrenin bir parçasıdır ve yaşam çerçevesiyle ilişkisi dinamiktir, her kişi özgül, çevresel özelliklerle nitelendirilir.

3. Tüm fiziksel çevre, aynı zamanda sosyal bir sistemdir ve herkes çevreye sosyal bir aktör olarak rolüne göre tepkide bulunur.

4. Fiziksel çevre davranış üstünde ilgili deneyim tipine göre etkide bulunur. Bu deneyim karmaşıklaştıkça, etkileyen etmenlerin çeşitliliği artar, bu durumda fiziksel çevre daha az önemli olacaktır.

5. Çeşitli bağlamlarda çevre, algı eşiğinin altında etkide bulunur. Yani subliminal sonuçlar daha sık görülür.

6. Nesnel çevre ile algılanan çevre arasında önemli bir fark bulunabilir. Kişilik, etnik köken ve hatta o andaki mizaç durumuna göre işleyen bükülme etkenleri çoktan beri bilinmektedir.

7. Çevre bir dizi zihinsel imgeler halinde öğrenilir ve bütünleştirilir. İnsani mahallesinin, kentinin, alıştığı yolların seçici temsillerini geliştirir. Bu temsiller onun günlük çevresini kullanma ve hissediş biçimini etkiler. Bu bilişsel yapının oluşturulması, algılanan çevreyi yapılandırarak ve kodlayarak yaşam çerçevesini kullanmayı sağlar. Görülen dünyaya bir tür biçim veren işte bu içselleştirilmiş çevredir.

8. İnsan çevreye simgesel bir değer bağlar. Kendisi ve gerçeklik arasında kültürel mirasının şekillendirdiği simgesel bir çevre oluşturur.

Öğrencilerin okulun fiziksel koşullarından kaynaklanan istenmedik davranışları, fiziki koşulların değiştirilmesiyle düzeltilebilir (Gordon, 1996: 139; Akt. Tabancalı, 2016: 61).

Fiziksel ortamın hem öğrencilerin davranışları hem de öğrencilerle aynı ortamda çalışan diğer kişilerin davranışlarını doğrudan etkileyebileceği söylenebilir. Fiziksel ortamın değişkenleri aşağıdaki gibi belirtilebilir:

### 2.1.6.1. İç Hava Kalitesi ve Havalandırma

Eğitimde başarı ve öğrenci performansını, okullarda soludukları havanın kalitesiyle bağdaştıran giderek artan bir yapı mevcuttur. Araştırmaların bazıları kümülatif (felsefi bilgi) bir iz bırakmaya başlıyor ve termal konfor gibi bazı araştırmalar bireyler arasında ne kadar farklılık olduğunu gösteriyor ve okul bina yapılarının nasıl yapılması gerektiği konusunu zorlaştırmaktadır.

Rosen ve Richardson (1999) elektrostatik hava temizleme teknolojisi ile hava kalitesinin iyileştirilmesinin devamsızlığı azalttığını bulmuşlardır. İki İsveç üç yıl boyunca devamsızlık ve hava kalitesi ile ilgili veriler toplamışlardır. Veriler sonucunda hava temizleme teknolojisi, üç test yılının sadece ikinci yarısı boyunca faaliyete geçmiş ve o dönemde her iki okulda devamsızlık düşmüştür. Ancak yalnızca eski okulda değişim istatistiksel olarak anlamlılık göstermiştir (devamsızlık, birinci yılda yüzde 8,31 iken, yılın ikinci ayında yüzde 3,75'e düşmüş, ancak hava temizleyicilerinin çıkarılmasının ardından üçüncü yılda oran yüzde 7,94'e yükselmiştir). Çevre Koruma Ajansı'na (EPA 2000) göre kötü okul tasarımı ve bina koşulları "*hasta bina sendromuna*" yol açabilir. Columbia Bölgesi'ndeki öğretmenlerin yirmisi, sınıflarında kötü hava kalitesi olduğunu bildirmiştir (Schneider 2003). Genel Muhasebe Ofisi (GAO 1995), ülke çapında beş öğrenciden birinin zayıf havalandırmadan muzdarip bir okula gittiğini; (EPA 2000) kent okullarında orantısız kötü havalandırmanın astım ve solunum yolu hastalıklarını hızlandırabildiğini gözlemlemiştir (Akt.Filardo, 2008: 4).

Sekiz farklı Avrupa okulu (Myhrvoid, Olsen ve Lauridsen 1996) üzerine yapılan bir çalışmada, kötü havalandırmadan kaynaklanan yüksek sınıf karbon dioksit seviyelerinin (yani 1000 ppm'nin üzerinde) düşük konsantrasyonlu sınıflara kıyasla konsantrasyon görevleri üzerindeki performansın azalmasıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Wall ve diğerleri, 2008: 12).

### 2.1.6.2. Sınıfın Büyüklüğü ve Öğrenci Sayısı

Sınıf büyüklüklerinin en uygun ölçüsü konusunda ortak bir görüş sağlanmıştır. Sınıf içi etkinliklere göre sınıf büyüklükleri değişmektedir. Yapılan çalışmalarda, örneğin ilköğretime yeni başlayan öğrencilerin matematik ve Türkçe derslerinde sınıflarının küçük olmasının başarılı olmalarında daha etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenci başarısını yükseltmede büyük sınıfların az etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle sınıf büyüklüğü öğrencilerin gelişmeleri ve yaşantıları üzerinde etkili olan, önemle dikkate alınması gereken bir değişkendir (Ünal ve Ada, 2000: 79; Akt. Tabancalı, 2016: 63).

Sınıfın büyüklüğü öğrenci sayısına uygun olmalı, öğrenciye dolaşabileceği, eşyalarını koyabileceği, etkinlik yapabileceği kadar boş alan bırakılmalıdır. Bu alanlar öğretmenin de öğrenciler arasında dolaşmasını ve onlarla yakından ilgilenmesini kolaylaştırır. Ortada öğrencilerin ayaklarının takılıp düşmelerine, zarar görmelerine neden olacak nesneler bulunmamalı, sivri ve köşeleri bulunan eşyalar olmamalıdır (Erden, 2001: 138; Akt., Tabancalı, 2016: 63, 64).

#### 2.1.6.3. Sıcaklık, Nem ve Termal Rahatlık

Sıcaklık ve nem, bakteri ve küfün varlığını teşvik edici veya inhibe edebildiğinden zeka gelişimini pek çok yönden etkilemektedir.

Lackney'göre (1999) öğretmenler termal konforun hem öğretim kalitesini hem de öğrenci başarısını etkilediğine inanmaktadırlar. Okulda başarılı bir eğitimin gerçekleşmesi için, eğitim ortamının fiziksel özelliklerinin uygun olması gerekir. Örneğin bir sınıfın aşırı sıcak ya da aşırı soğuk olması, öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu olumsuz yönde etkiler. İdeal sınıf ısısının 20 °C olduğu kabul edilmektedir (Aydın, 2000: 37; Akt. Tabancalı, 2016: 64).

Sınıf sıcaklığı, nem ve havalandırma öğretmenlerin işyerinde memnuniyetini ve öğretmen etkinliğini etkilemektedir. Bir İngiliz ilçesinde (Essex) farklı yaştaki farklı okul binalarındaki çalışmalar, ısıtma, havalandırma, aydınlatma ve akustiği okul ortamının algılarını etkileyen önemli faktörler olarak tanımlamıştır (Cooper 1985; Akt. Wall ve diğerleri, 2008: 13).

#### 2.1.6.4. Aydınlatma

Sınıf aydınlatması, öğrenci performansında özellikle kritik bir rol oynamaktadır (Phillips 1997). Açıkçası, öğrenciler aydınlatma yeterli olmadığı sürece çalışma yapamazlar ve en uygun aydınlatma seviyelerini bildiren birçok çalışma vardır (Mayron ve diğerleri, 1974).

Renk ve estetik çekicilik gibi unsurları öğrenci başarısı ile ilişkilendirmeye çalışan çalışmalar da yapılmıştır. Cash (1993) raporunda, duvarlar beyaz yerine pastel renklerle boyandığında öğrenci başarısının arttığını göstermektedir. Renk gibi fiziksel koşulların temyiz edilmesi bireyler arasında önemli farklılıklar gösterebilir.

Aydınlatma ve günışığı aydınlatması kapalı ortam kalitesinde önemli bir rol oynar ve bireyin üretkenlik ve performans algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Heschong ve

ark. 1999; Xue 2002). Sınıf aydınlatması, öğrenci performansında özellikle kritik bir rol oynar (Philips 1997, Akt; Park ve Diğerleri, 2015: 443).

Sınıfta aydınlatma üç temel fonksiyona hizmet eder. Birincisi, odanın içindeki kişilerin kendi çevrelerini algılamasını ve böylece çevresel ipuçlarını almasını sağlar. İkincisi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin öğrenim amaçlı materyallerle meşgul olmalarını sağlar ve özellikle üçüncü olarak, özellikle iletişimsel amaçlar için öğrencilerin ve yetişkinlerin birbirlerini görmelerini sağlar (Wall ve diğerleri, 2008: 14).

#### 2.1.6.5. Renk ve Görünüm

Okul ve sınıf ortamındaki renkler, öğrencilerin fiziksel ve davranışsal durumunu etkilemektedir. İnsanların nefes alması, kan basıncı, nabzı, kaslarının etkinliği, renklere bağlı olarak değişebilmektedir. Renklerin dilinde açık mavi gevşetici ve rahatlatıcı özelliğe, koyusu ise uyarıcı özelliğe sahiptir. Kırmızı renk heyecan verici ve kışkırtıcı, gerilim yaratıcı; açık sarı ve portakal rengi uyarıcı olarak görülmektedir. Bir araştırmada renklerin öğrenci başarısı ve tutumlarının üzerinde fazla etkili bulunmamakla birlikte, insanların duygularını etkilediği ortaya konulmuştur. Renkler yalnızca okul duvarlar için değil, okuldaki eşyalar için de önemlidir. Renklerin hepsinin karışımı ile yapılan aydınlanma, yalnızca beyazla olandan daha olumlu davranışa yol açtığı ortaya konulmuştur (Hataway, 1987; Başar, 1999:31; Akt., Tabancalı, 2016: 65).

#### 2.1.6.6. Okul Bina Yaşı

Okul bina yaşı, öğrenci başarısı ile ilişkili bir faktör olarak test edilmiştir. Binanın kendi içinde eskimesi genellikle öğrenci performansını etkilemede önemli bir faktör değildir ancak öğrencinin iyi öğrenimi için gerekli olan yapı bileşenleri (termal kalite ve akustik kontrol vb.) genellikle eski binalarda yoktur. Eski binaların genellikle, öğrenmeye elverişli bir pozitif fiziksel ortam ile ilişkili olan modern bir yapının temel niteliklerine sahip olmadıkları gözlemlenmektedir (Earthman ve Lemaster, 1996). Birçok araştırmacı, binanın yaşını öğrenci başarısını açıklamaya yardımcı olabilecek bir değişken olarak kullanmışlardır.

#### 2.1.6.7. Okulun Yeri

Fiziksel olarak okul binasının inşa edileceği yeri belirleme, uygun bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma sürecinde ilk aşamadır. Okulun yeri belirlenirken göz önünde bulundurulması gereken bazı özellikleri şöyle sıralanabilir (CEFPI, 1985; Bagford, 1981; Akt. Işık, 2014: 63, 64):

1. Öğretim programına uygun olmalıdır,
2. Bulunulan yerin iklim koşullarına ve kültür dokusuna uygun olmalıdır,
3. Öğrenciler için rahatça ulaşılabilecek yerde olmalıdır,
4. Bulunduğu yer yönünden güvenli olmalıdır,
5. Her türlü alt yapı hizmetlerinin sağlanabileceği yerde olmalıdır,
6. İleriki yıllarda genişleme imkânına sahip olmalıdır,
7. Yerleşim yerlerinin merkezi konumunda olmalıdır,
8. İlköğretim okulları yürünebilecek mesafede olmalıdır,
9. Ortaöğretim okulları yerleşim merkezlerine uygun bir mesafede olmalıdır,
10. Kamulaştırma açısından ekonomik olmalıdır.

#### 2.1.6.8. Okulun Büyüklüğü

Okul büyüklüğünün, insan ilişkileri, öğrenci davranışları ve başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik pek çok çalışma yapılmıştır (Stockart ve Mayberry, 1992; Akt., Işık, 2014: 64). Okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların sonuçları birbirinden farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalara göre okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki vardır. Bazı çalışmalar ise, küçük okulların olumsuz yönlerini ortaya koymuşlardır (Işık, 2014: 64).

Building Education Success Together ekibinin (BEST) tahminlerine göre Chicago, Cleveland, Columbus, Cincinnati ve Washington DC'deki yaklaşık 200 okul kapatılabilir veya konsolide edilebilir, çünkü başlangıçta tasarlandıklarından daha küçük öğrenci popülasyonlarına sahiptirler (BEST 2002). Ancak bu karar, küçük okulların, özellikle de sosyo-ekonomik statüsünün düşük olduğu öğrenciler için, küçük okulların büyük okullardan daha iyi çalışabileceğini kanıtlar biriktirmesine rağmen yapılmaktadır. Gerçekten de, küçük okul boyutunu olumlu sonuçlara bağlayan etkileyici bir literatür vardır. Boyut dağılımı ne olursa olsun, dağılımdaki küçük okulların başarıyı arttırdığına dair bazı kanıtlar mevcuttur (Akt. Howley ve Bickel, 1999).

"Okul büyüklüğü ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarındaki tutarsızlıklar okul büyüklüğü ile ilişkili olan aracı değişkenlerin başarı

üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Bu kapsamda yapılan incelemeler sonucunda öğretmen-öğrenci oranı, okuldaki eğitim kaynaklarının niteliği ve okulun bulunduğu yerleşim yerinin büyüklüğü okul büyüklünün ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide aracılık etkisi olan önemli değişkenler olduğu görülmüştür (Akt. Usta ve Şimşek, 2014)".

*"Nathan ve Thao (2007: 7) Smaller, Safer, Saner, Successful Schools (Daha Küçük, Daha Güvenli, Başarılı Okullar)adlı çalışmalarında, ortalama olarak küçük okulların aşağıda ifade edilen özellikleri sağlayabileceğini savunmaktadırlar: (1) Öğrenciler için daha güvenli bir yer, (2) Daha pozitif, mücadeleci bir çevre, (3) Daha yüksek başarı, (4) Yüksek mezuniyet oranları, (5) Daha az disiplin sorunu, (6) Aileler, öğrenciler ve öğretmenler için daha fazla memnuniyet".*

Raywid (1999: 1), küçük okulların önemini uygun bir şekilde özetlemektedir. Bu okullardaki öğrencilerin "mezuniyet için daha hızlı ilerleme kaydettiklerini, küçük okullardan daha memnun olduklarını ve küçük okullarda daha iyi davrandıklarını" belirtiyor (Akt. Howley 1994, Irmsher 1997 ve Cotton 1996, 2001).

Genel olarak, okul büyüklüğü, daha iyi akademik performansın yanı sıra diğer arzu edilen sonuçlarla da bağlantılıdır (Schnedier, 2002: 12):

1. Küçük okullar şiddeti ve yıkıcı davranışı azaltabilir,
2. Küçük okullar çok çeşitli öğrenci tutum ve davranışlarını geliştirebilir,
3. Küçük okullar öğretmen tutumlarını geliştirebilir,
4. Küçük okullar uygun maliyetli olabilir.

1998 yılında ABD'de yapılan bir toplantıda, okulun öğrenciler, öğretmenler, veliler ve hatta çevrede yaşayanlar için de bir "Cazibe Merkezi" konumunda olması gerektiği vurgulanmış ve okul binalarının rengi ve estetik görünümü üzerinde durulmuştur. Bu toplantıda belirlenen diğer normlar ise şöyledir (Vural ve Sadık, 2003: 17):

1. *Adapte Edilebilirlik:* Okul binaları çoklu kullanıma imkan tanımalı, yeniliklere kolayca adapte olabilme esnekliğine sahip olmalıdır.

2. *Teknoloji:* Okul binaları teknolojinin hem yaratıcı hem de iyi entegre edilmiş biçimde kullanımına olanak tanımalıdır.

3. *Estetik Görünüm:* Eğitim mekanları renkli ve kullanıcılar için heyecan verici olmalıdır.

4. *Işıklandırma:* Doğal ve yapay ışıklandırma kaynakları dengeli bir şekilde kullanılmalıdır.

5. *Maliyet:* Maliyet için uygun ve yeterli bir bütçe ayrılmalıdır.

6. *Materyallerin Etkin Kullanımı:* Okul binası zenginleştirilmiş malzemelerle inşa edilmeli, estetik ve sağlam olmalı, renk tasarımına önem verilmelidir.

Fiziki mekân ve elemanları aşağıdaki ilkeler çerçevesinde belirtilebilir (Esin ve Tekçe, 2012: 33):

1. Harekete duyarlı mekân,
2. Değiştirilebilir yeniden kurgulanabilir mekân,
3. Duyusal zenginliği olan mekân (renk / doku / ses / koku / tat alma),
4. Doğa ile buluşan mekân (sınırlandırılmamış ancak güvenli kuşatılmış),
5. Müfredat dışı etkileşime yer veren mekân,
6. Seçenekli konumlar, durumlar sunan mekân,
7. Sanal iletişim olanaklı mekân,
8. Elemanları (tavan, döşeme, pencere yüzeyi, duvar girintisi) eğitim aracına dönüşebilen mekân,
9. Algı zenginliği sunan, ölçek farklılıkları içeren mekân,
10. Doğal döngü, geri dönüşüm, yenilenebilirlik örnekleri sunan mekân.

Bu ilkeler ve etkinliklere göre planlanacak derslik/eğitim mekânları her alt mekânın birden fazla işlev üstlendiği, kışkırtıcı, çeşitlilik sunan mekânlar olacaktır. Öğrenenin her adımında farklı görsellerle bezeli, renk algısını güçlendiren, kulağına hitap eden, farklı dokuları deneyimleyebildiği, dış mekânında iklimleri, doğadaki değişimleri gözleyebildiği, iç mekânın olduğu kadar dış mekânın da bilinçli, eğitime katkı verecek biçimde planlandığı / tasarlandığı binaların yapılması umut edilmektedir (Esin ve Tekçe, 2012: 33).

#### 2.1.6.9. Okul Binalarındaki Genel Yerleşime Ait Kurallar

"Türk Standartları Enstitüsüne (TSE, 2000) göre okul binalarındaki genel yerleşime ait kurallar şunlardır (Akt. Karasolak, 2009: 14, 15):

1. Okul arsasının yeri, yerleşme bölgesinin nüfus hareketleri, sosyal, ekonomik ve sağlık kriterleri de dikkate alınarak, yoğun taşıt trafiğinden uzakta olmalı, hapishane, meyhane, kahvehane, bar vb. çocukları olumsuz yönde etkileyebilecek yerlere en az 200 m uzaklıkta yapılmalıdır.

2. Okul arsasının büyüklüğü öğrenci başına ilk 40 öğrenci için 20-25 m², ikinci 40 öğrenci için 150 m², üçüncü 40 öğrenci için 10m² ve dördüncü, beşinci ve altıncı 40 öğrenci

için 5 m² esas alınarak belirlenmeli; toprak yapısı bitki, ağaç vb. yetiştirilmesine ve uygulama bahçesi düzenlenmesine uygun yapıda ve en çok %5 meyilde olmalıdır.

3. Bina arsa üzerine yerleştirilirken, okul binasının ileride genişletilebileceği de dikkate alınmalıdır.

4. Okul arsasının jeolojik zemin etüdü yapılmış olmalı ve okul binasının bu arsa üzerinde yapılmasında bir mahzur bulunmamalıdır.

5. Bodrum katta bina inşaat alanının en az %3 büyüklüğünde dar kenarı en az 2 m ve yüksekliği en az 2,30 m olarak sığınak bulunmalıdır.

6. Okul binasında ana giriş ve öğrenci girişi ayrı düzenlenmeli giriş kapılarının genişliği en az 2 m olmalı, girişlerde rüzgarlık bulunmalı, ana girişte danışma, veli bekleme ve görüşme mahali düzenlenmelidir.

7. Okul binası kullanım amacına uygun olarak tercihen tek katlı inşa edilmeli, dersliklerin pencereleri sıcak bölgelerde kuzey-güney, soğuk bölgelerde doğubatı yönünde olmalı ve gerektiği takdirde pencerelerde kontrol elemanları bulunmalıdır.

8. Arsa şartları ve diğer etkenler sebebiyle, okulun çok katlı olarak inşa edilmesi halinde; merdiven ölçüleri öğrenci vücut ölçülerine uygun olmalı; basamak genişliği 0,25 m. Rıht (bir merdivenle birbirini izleyen iki basamak arasındaki düşey uzaklık) yüksekliği 0,15 m, düşey parmaklıklı veya parmaklıksız küpeşte yüksekliği en az 0,70 m, merdiven kol genişliği en az 1,40 m yapılmalı ve merdiven genişliği koridor genişliğinden az olmamalıdır.

9. Okul sahası bahçe duvarı ile çevrili olmalı; su, elektrik ve kanalizasyon imkânları bulunmalı; okulun giriş ve çıkış kapıları trafiğin yoğun olduğu caddeye açılmamalı; bahçede öğrenci yaş gruplarının ölçülerine uygun oturma grupları yerleştirilmeli ve yaş gruplarına göre açık spor alanları düzenlenmelidir.

10. Okulun bahçesinde açık tören alanı düzenlenmeli, burada Atatürk anıtı veya büstü olmalı, bu anıt veya büst aydınlatılmalı, ses düzeni bulunmalıdır.

11. İçme suyu tesisatı TS 828 ve TS 266'ya uygun olmalı ve teneffüshane ve oyun bahçesinde musluklar düzenlenmelidir.

12. Okul yangına karşı korunmalıdır.

13. Bedensel özürlü öğrencilerin kullandığı ve faydalanacağı bahçe, bahçe yolları, merdivenler, Wc ve lavabo, giriş-çıkışlar, elektrik anahtarları, derslikteki sıra, masa ve sandalyeler, soyunma dolabı vb. düzenlenmesi ve ölçüleri TS 91112'e uygun olmalıdır".

## 2.2. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

### 2.2.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Kapsamı

Örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür. Örgütün kendisiyle ilgili diğer örgütlerle olan ilişkileri bu örgütün bağlarındandır. Bu ilişkiler ne kadar iyi olursa, örgüt o kadar verimli olur. Aynı zamanda örgüt üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak da görülebilir. Bu koalisyonun koşulları, uzlaşma, uyma ve kontroldür. Planlı bir biçimde koordine edilmiş güçler ve eylemler topluluğu da bir örgüt meydana getirir. Bu koordinasyon ne kadar yaratıcı olursa, örgüt o kadar canlı ve etkili olur. Son olarak örgüt bir iletişim ağı gibi düşünülebilir. Zaten sistemli bir iletişim olmadan, verimli bir koordinasyon sağlanamaz (Bursalıoğlu, 2013: 15). "Örgütü bir orkestraya benzetirsek, bazı sazlarda iyi olmak iyi bir orkestra için yeterli değildir. Uyumlu ve ahenkli bir ses için her bir enstrüman ayrı ayrı önemli ve değerlidir. Yaylı sazları önemseyip, nefesli olanları ihmal etmekle orkestra olmaz. Yönetimin görevi, başta insangücü kaynağı olmak üzere örgütün bütün kaynaklarını örgütün amaçları için etkili ve yerinde kullanmaktır (Özdemir 1995: 382)".

Örgütü oluşturan en temel unsur insandır ve örgütler ancak insanların etkili eylemleri doğrultusunda hedeflerine ulaşabilir. Resmi örgütler üst yönetimce etkinliği artırmak ve örgütsel hedeflere ulaşmak için bilinçli olarak oluşturulmuş yapılardır (Çelik, 2016: 125). Örgüt üyeleri, kendilerini örgütün üyeliğine içten kaptırırlar. Örgütlerin varlık sebebi insandır, 'insan' ihtiyaçlarını karşılamak istediği için bir taraftan 'örgütün amacı' diğer taraftan da fiziksel ve düşünsel emek olarak 'örgütün aracı' durumundadır. Örgütler hedeflerine çalışanları sayesinde ulaşırlar (Can, 2013: 94, Akt. Dağlı, 2017: 2). Üyeler örgüt üyeliğini sürdürmek, örgütte kalmak isterler. Örgütten etkilenirler ve kendileri de ortak çalışmayı etkilemek, ortak çaba katkıda bulunmak için içten bir çaba gösterirler (Aydın, 2013: 124). Örgütlerde çalışan işgörenlerin çalıştıkları örgütlerine, işlerine bağlılığı artıkça örgütün etkililiğinin artacağı söylenebilir.

*Bağlılık;* bir kişi, grup, kuram ya da öğretiye yönelik geliştirilen düşünsel ya da duygusal durumdur (Bakırcıoğlu, 2012: 77). Başka bir değişle bağlılık, bağlı olma durumu, merbutiyet, birine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat olarak tanımlanabilir (TDK; 1998: 198).

*Örgütsel bağlılık* ise, bireyin içinde bulunduğu örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesi olarak tanımlanabilir (Steers, 2002: 299). Örgütsel bağlılık, çalışanların

bulundukları örgütün amaçlarına, politikasına ve çalışanın görevinin gereklerine uygun bir biçimde davranmasını içerir. Örgütsel bağlılık çalışanlardan, örgütün yararlarını kendi yararlarından üstün tutmalarını, özveriyle çalışmalarını, gerekli durumlkarda örgüte daha fazla vakit ayırmalarını ve aynı zamanda örgüt yönetiminin isteklerine ve buyruklarına tartışmasız uymaları gibi bağlılık eylemleri beklenir. Böylece örgüt aslında çalışanları egemenliği altına alarak onların örgütteki devamını güvence altına alır. Örgüt, çalışanların bağlılığını örgütle özdeşleşmeye dönüştürmeye çalışır (Başaran, 1982: 242). Bu bakımdan örgütsel bağlılık, örgütün kendi varlığını devam ettirebilmesi, aynı zamanda da çalışanların daha uyumlu, doyumlu ve üretken olabilmeleri bakımından önemlidir. Bu durumda yaşamlarını yüksek tatmin duyguları ile sürdüren çalışanlar, olumlu iş tutumları geliştirecek ve örgüte daha faydalı olacaklardır (Sığrı, 2007: 262).

"O'Reilly ve Chatman (1986)'ya göre *bağlılık,* bireyin örgüte psikolojik bağlılığı (Sheldon, 1971: 143), bireyin kimliğini örgüte bağlayan tutum ve eğilimler (Salancik ve Pfeffer, 1977: 62), bireylerin kendi istekleri sonucu gösterdikleri davranışlar ve bu davranışlar sonucu örgütün devamına neden olacak eylemler bütünü (Reichers, 1985: 465), örgütü oluşturan çoklu öğelerle özdeşleşme süreci, bireyin belirli bir örgütle bütünleşmesi için gerekli göreceli güç (Mowday, Porter ve Steers, 1982: 27), bireylerin örgüte enerji ve sadakatlerini sunmaları, bir dereceye kadar aidiyet hissetmeleri ve örgütü ücret artışı, statü, mesleki özgürlük ya da iş arkadaşlığı gibi sebeplerle terk etmedeki isteksizlik olarak (Buchanan, 1974: 533) ifade etmektedirler".

Örgütsel bağlılığın tarihçesine baktığımızda, 1950'li yıllardan günümüze pek çok araştırmacı, örgütsel bağlılığın değişik boyutlarını incelediğini ve bu doğrultuda çalışmalar yürüttüğünü görmekteyiz. Bu çalışmalar günümüzde giderek artmış ve önemli bir hale gelmiştir (Özsoy, 2004; Akt. Bayram, 2005: 126, 127). Örgütsel bağlılık konusunda yapılan çalışmaların sayısındaki artışın bazı nedenleri vardır. (Güney, 2015: 276, 277) Bu nedenleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

1. Örgütsel bağlılık istenilen çalışma davranışı ile ilişkilidir.
2. Araştırmalarda örgütsel bağlılığın işten ayrılma nedeni olarak, iş doyumundan daha etkili olduğu ortaya konulmuştur.
3. Örgütlerde örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, düşük olanlara göre daha iyi performans göstermektedirler.
4. Örgütsel bağlılık, örgütsel etkililiğin önemli bir göstergesidir.

5. Örgütsel bağlılık, fedakârlık ve dürüstlük gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarının bir ifadesi olarak ortaya konulmaktadır.

"Whyte 1956 yılında aşırı bağlılığın tehlikelerini dile getirdiği *"Örgüt insanı* adlı çalışmasında, örgütsel insanı sadece örgütte çalışan değil, aynı zamanda örgüte ait olan kişi olarak tanımlamaktadır. Örgüt insanı, grubu yaratıcılık kaynağı olarak görürken, bir yere ait olma duygusunun, kendisinin nihai gereksinimi olduğuna temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biri örgütsel bağlılıktır. Çünkü örgütsel bağlılığa inanır (Balay, 2000: 14)".

"Örgütsel bağlılık konusundaki ilk tanımlamalardan birisi Grusky tarafından 1966 yılında yapılmıştır. Söz konusu yazara göre *örgütsel bağlılık,* bireyin örgüte olan bağının gücüdür. İşgörenlerin iş yerine psikolojik olarak bağlanmasını ifade eden örgütsel bağlılık, işgörenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile amaç ve değerlerini benimsemesi olarak tanımlanabilmektedir (Morrow, 1983: 491)". Bu bakımdan örgütsel bağlılık, çalışanların verimliliklerini ve örgütten ayrılma niyetlerini etkileyen önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak örgütsel bağlılığın çalışan ile örgüt arasında doğrudan ilişkisi olduğu konusunda araştırmacılar arasında görüş birliği vardır. Bununla birlikte bu ilişkinin şekli ve oluşumuyla ilgili görüş farklılıklarında bulunduğunu ifade etmek gerekir (Gül, 2002: 38).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılık *"organizational commitment"* kavramının başlıca iki anlamda sözlendirildiği görülmektedir. Buna göre Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993) bu kavramı *"örgütsel bağlılık";* Balcı (2000) ve Celep (1996) ise, *"örgütsel adanmışlık"* şeklinde adlandırmışlardır (Balay, 2014: 16). Örgütsel bağlılık, bireysel veya alt gruplardan çok, örgütün çıkarlarını önemseme ve onları koruma davranışı eğilimi içinde olmak olarak tanımlanmaktadır (Kundi ve Saleh, 1993: 154).

"Örgütsel bağlılık konusuna, örgütsel davranış, örgütsel psikoloji ve sosyal psikoloji gibi farklı disiplinlerin ilgisinin artması, bu alanlardan gelen araştırmacıların konuya kendi bakış açılarını getirmeleri, örgütsel bağlılık kavramının anlaşılmasını güçleştirmektedir. Bu çerçevede, Morrow literatürde örgütsel bağlılıkla ilgili yirmi beşin üzerinde değişik tanımın bulunduğunu belirtmektedir (Oliver, 1990: 10)".

Örgütlerde başarıya ve üretkenliğe ilişkin sorunlar ortaya çıktığında problemleri çözmek için yapılacak yararlı bir yöntem, çalışanları örgütle kurdukları bağa göre

tanımlamaktır. Kişilerin örgütle kurdukları bağ aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir (Sonneberg, 1993: 16,17; Akt. Doğan, 2013: 83, 84):

1. *Kayıtsız:* Bu çalışanlar örgüt için faydasız kişiler olarak görülmektedir. Davranışları örgütle ilgilenmekten ve örgütün faaliyetlerini önemsemekten uzaktır. Hiçbir konuda gönüllü hareket etmezler. Bu rehavet ve hoşnutsuzluk kolayca örgüte yayılır.

*2. Mennun olmayan:* Bu bireylerin örgütte arzuları ve beklentileri karşılanmamıştır ve bu durumu değiştirmek, memnuniyetsizliklerini duyurmak için hala çaba harcamaktadırlar. Eğer, onlar tarafından yönetime verilen sinyaller doğru algılanmazsa ya örgütü terkedecekler ya da kayıtsız olacaklardır.

*3. İtaatkâr:* Kendilerine verilen görevleri yerine getirirler; ancak örgütü daha başarılı hale getirmek için çaba harcama konusunda çok az istek duyarlar.

*4. Motive edilmiş:* Bu çalışanların mutlu olmalarını sürdürmek için yönetim birtakım faaliyetler yürütmektedir. Mevcut durumdan memnundurlar; ancak, bu duygu geçici olabilir. Yönetimin onları motive etmek için izlediği yol, doğal karşılanmaktadır. Bu aşamada birey, örgütün başarısından çok, bireysel başarıyı önemsemektedir. Bunun sonucu, başka bir örgütten gelecek daha iyi bir teklifin çok çekici olabilmesidir.

*5. Sadık:* Bu çalışanlar, işe gelmekten hoşlanan, örgüte anlamlı katkılar yaptıklarına inanan, örgüt tarafından fark edildiklerini ve adilce ödüllendirildiklerini düşünenlerdir. Ancak sadakat her zaman yaratıcı ve bağımsız düşünmeyi, aidiyet duygusunu ve bireysel inisiyatifleri güçlendirmez.

*6. Bağlı:* Bu aşamadaki bireyler, sadakatten bir adım üstte olan çalışanlardır. Örgütün değerlerini derinden benimsemiş ve örgütün gelişmesi, büyümesi için devamlı olarak yeni yollar bulma arayışı içerisindedirler. Bu heyecan, tutku ve aidiyet duygusu örgüt içinde diğerlerine yayılır.

Çalışanların örgüte duyduğu bağlılığı etkileyen faktörleri şu şekilde ifade etmek mümkündür (Güney, 2015: 281):

- Yaş
- Cinsiyet
- Deneyim
- Örgütsel Adalet
- Güven
- İş Tatmini
- Rol Belirliliği
- Rol Çatışması
- Yapılan İşin Önemi
- Güvenlik, Özerklik
- Karar Alma Sürecine Katılım
- İşin İçinde Yer Alma
- Alınan Destek
- İş Güvenliği
- Tanınma
- Yabancılaşma
- Medeni Durum
- Ücret Dışında Sağlanan Haklar
- Çaresizlik
- İş Saatleri
- Ödüller
- Terfi Olanakları
- Ücret
- Tanımlama
- Diğer Çalışanlar
- Liderlik Davranışları
- Dışarıdaki İş Olanakları
- Çalışanlara Gösterilen İlgi
- Rutinlik

Michael O'Malley'a göre bağlılığın geliştirilmesiyle ilgili beş genel koşul mevcuttur. Bunlar (Doğan, 2013: 79):

1. *Duygusal Ödül:* Çalışanların yaptıkları işi tatmin edici ve çalışma ortamını destekleyici bulmaları,

2. *Ekonomik Bakımdan Karşılıklı Bağımlılık:* Çalışanların ilişkiden maddi biçimde fayda sağlamaları, adil bir ekonomik mübadele içinde olduklarına inanmaları,

3. *Uyum ve Aidiyet:* Çalışanların ilgi ve değerlerinin diğer çalışanlar ve örgütle uyumlu olması ve çalışanların örgüt tarafından istenildiklerini hissettikleri sosyal bir ortamın yaratılması,

4. *Statü ve Kimlik:* Çalışanların, örgüte ait olduklarını ve örgüte üyelikleri dolayısıyla değer elde ettiklerini düşünmeleri,

5. *Güven ve Karşılıklılık:* Örgütün çalışanlar adına hareket ettiğine inanılması, hem çalışan hem de işveren birbirlerine karşı sürekli bir minnettarlık duygusu hissetmeleri.

O'Malley bağlılığın beş örtüşen boyuta sahip olduğunu ifade etmektedir: *Kabul* (uyum ve aidiyet), *saygınlık* (statü ve kimlik), *güvenlik* (güven ve karşılıklılık), *büyüme* (duygusal ödül) ve *refah* (ekonomik karşılıklı bağımlılık). Bu beş bileşen, farklı bağlılık türlerini oluşturmaktadır:

a. Bağlılık (tüm bağlılık bileşenlerinde düşük),
b. Tüketici bağlılığı (tüm bağlılık bileşenlerinde yüksek),
c. Affiliatif bağlılık (yüksek uyum ve aidiyet),
d. İlişkilendirilmiş bağlılık (yüksek statü ve kimlik),
e. Ahlaki bağlılık (yüksek güven ve karşılıklılık),
f. Yapısal bağlılık (yüksek ekonomik karşılıklı bağımlılık),
g. Duygusal bağlılık (yüksek duygusal ödül) (O'Malley, 2000, pp. 37-39, Akt. Beudean, P., 2009: 44).

O'Malley yöneticiler tarafından kullanılabilecek bağlılık oluşturma yaklaşımlarını şu şekilde açıklamaktadır (O'Malley, 2000: 55-220): İlk boyut olan *"Uyum ve aidiyet"* boyutunda örgüt, işgörenlere kendilerini örgütün bir parçası olduklarını hissettirmelidir. Bu, örgütün misyonunun, hedeflerinin, değerlerinin veya politikalarının açık, dürüst ve net bir şekilde iletilmesiyle yapılmalı ve işe alım süreci ile başlamalıdır. İşgörenler işe başladıkları zaman, örgüt hakkında çok şey biliyor olmalılar, böylece "dışarıdan" biri değil "içeriden" biri olduğunu hissedebilirler. İkinci boyut olan *"Statü ve kimlik"* boyutunda, yöneticiler çalışanların gurur duyduğu bir örgütsel grup yaratmaya çalışmalıdır. Daha sonra, her bireyin bu grupta bir statü aldığından ve örgütün misyonu ve hedefleri için mükemmel çalışmaları sağlanmalıdır. Bireyler, içinde bulundukları gruptan ve grupta aldıkları rol ve statüden memnun olmalıdırlar. Üçüncü boyutta, yöneticiler *"güven ve karşılıklılık"* üzerinde çalışabilirler. Örgüt ile ilgili kararlar almadan önce çalışanlarının ihtiyaçlarını ve çıkarlarını göz önünde bulundurmalıdır. Bu sadece çalışanların çıkarlarını takip etmek zorunda oldukları anlamına gelmez. Her iki tarafı (örgüt-işgören) tatmin edecek çözümler bulmalıdır. Aynı zamanda yöneticiler, bireylerin büyüme, sağlık ve güvenlik, bireylerin konaklama ve iş-kişisel entegrasyonuna değer verdiklerini kanıtlamalıdır. Başka bir deyişle, organizasyonlar insanları becerilerini, bilgilerini geliştirmeleri ve hatta kariyerlerinde ilerlemeleri için desteklemelidir. Ayrıca, güvenli ve uygun bir işyeri ortamı ve sağlık

sigortası veya sağlık sigortasına erişim sağlamalıdırlar. Bunlara ek olarak, örgüt; grubun ihtiyaçlarına değil, bireyin ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Dördüncü boyut olan *"Duygusal ödül"* boyutunda örgüt, iş tatmini, mutluluk ve iş-yaşam memnuniyeti konularında çalışmak zorundadır. Organizasyon ve çalışma, ilgi çekici ve tatmin edici olmalı, eğlenmeye izin vermeli ve insanların iş dışındaki yaşamlarını sürmelerine izin vermelidir. Yöneticiler çalışanlarını çok iyi tanımazlarsa ve onları mutlu eden şeyi bilmezse bu boyut ele alınamaz. Son boyut olan *"ekonomik bağımlılık"* boyutunda ise, hepsinden önemlisi tazminattır. Kuralların birincisi; örgüt, organizasyon çalışanlarının yaptığı iş için piyasa düzeyinde doğru ücret sağlamalıdır. İkincisi, ayrımcılığa ya da öznelciliğe yer vermeden çalışanlarını tatmin etmek ve ödüllendirmekte adil olmalıdır. Bu eylemler ve bağlılık boyutları aşağıda Tablo 1'de özetlenmiştir (Akt. Beudean, 2009: 46).

Tablo 1. Örgütsel Eylemler ve Bağlılık Boyutları

| **Bağlılık Boyutları** | **Örgütsel Eylemler** |
|---|---|
| Hissediyorum (Uyum ve Aidiyet) | Karşılıklı kendini bilgilendirme (cazibe, seçim, kiralama, örgütsel giriş) |
| Benim (Statü ve Kimlik) | Grup oluşturmak, statü sağlamak |
| Yapmalıyım (Güven ve Karşılıklılık) | "Öteki"nin ihtiyaçlarını ve çıkarlarını düşünmek<br>Değer: büyüme, iş-kişisel entegrasyon, bireysel konaklama |
| İstiyorum (Duygusal Ödül) | Mutluluk, iş memnuniyeti, iş-yaşam memnuniyeti sağlamak |
| Zorundayım (Ekonomik Bağımlılık) | Adil ücret ve adalet dağılımını sağlamak |

**Kaynak:** Beudean, Paula, 2009. Employee retentıon. Buıldıng organızatıonal commıtment. Recommendatıons for nonprofıt organızatıons. Transylvanian Review of Administrative Sciences, 25E/2009, 40-50.

Kelman (1958) ise, bir örgüte bağlılığın, üç ayrı dayanağı olduğunu ifade etmektedirler. Bunlar *uyumluluk, kimlik* ve *içselleştirme*dir. *Uyum,* belirli ödüller için gerçekleştirilen enstrümantal bağlanma; *kimlik* örgütle bir araya gelme arzusuna dayanan eklentiyi ifade eder, *içselleştirme* ise birey ve örgüt değerleri arasındaki uyumu ifade eder. Bağlılık, örgütün bir bölümünden çok, onun geneline bağlılığı yansıtır (Sagie, 1998: 159).

Benzer şekilde Güney, (2001: 138,139) örgütsel bağlılığın üç aşamalı bir süreç olarak ortaya çıktığını belirtmektedir:

1. *Uyum Aşaması:* Bu aşamada birey, elde edeceği bir şey (örneğin ücret) karşılığında başkaları tarafından etkilenmeyi kabul etmektedir.

2. *Kimlik Bulma Aşaması:* İkinci aşamada birey, örgüte ait olmaktan gurur duyma ve tatmin edici ilişki sağlamak amacıyla başkalarının etkisini kabul eder.

3. *İçselleştirme Aşaması:* Üçüncü aşamada ise birey, örgütün değerlerini kendi bireysel değerlerine uygun bulur ve örgüt değerlerinin kendisine içsel ödül sağladığını keşfeder.

Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974; Akt. Steers, 1977) örgütsel bağlılığı, işgörenin örgütün amaç ve değerlerine yönelik güçlü inancı ve kabulü, örgütün amaçlarına etkili bir şekilde ulaşabilmesine yönelik istekliliği ve örgütün bir üyesi olarak kalma eğilimi olarak nitelendirilmektedir (Akt. Kılınç, 2014: 101).

Hutchinson'a (1996) göre *örgütsel bağlılık,* sosyal değişim teorisi bağlamında iletişim ve algılanan örgütsel destek bağlamında taahhüt sürecinde kilit unsurlar olarak görülebilir. Örgütlere bireysel bağlılığın örgütsel araştırmalarda ortak bir tema olmasına rağmen, bir çalışanın mütekabiliyet algısının (yani, kuruluşların kendisine bağlılığı) örgütsel bağlılığın oluşumunda temel bir bileşen olduğunu tespit etmiştir.

Birçok araştırmacı örgütsel bağlılığın çalışan performansı ve üretkenliği ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Bryson ve White, 2008; Fiorito vd., 2007; Wright ve Kehoe, 2007). Chew ve Chan (2008), çalışanların örgüte bağlı olduğu zaman, örgüt içindeki farklı roller üzerinde çalışmalarına zaman ve çaba sarf edebileceğini gözlemlemiştir. Chew ve Chan (2008) aynı zamanda, çalışanların niyetlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin bir göstergesi olabileceğini öne sürmüştür. Yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip çalışanlar, kurumun hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba gösterme eğiliminde olacak ve kurumun hedefleri ile daha fazla özdeşleşecektir (Sadegina ve ark., 2011, Akt. Samudi ve diğerleri, 2016: 53). Fiorito ve diğ. (2007) örgütsel bağlılığın bir kurumda çalışanın güvenini oluşturma sürecinden kaynaklandığı iddiasını sunmuştur.

Wright ve Kehoe (2007), kurumlar içindeki insan kaynakları yönetiminin, çalışanlar arasındaki örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmekle görevlendirilmesi gerektiğini önermiştir. "Kişinin kimliğini örgüte bağdaştıran, örgüte karşı takınılan bir tutum veya yöneliştir" (Sheldon, 1971: 143). "Eylemleri vasıtasıyla, kişinin inançlarından sorumlu olma durumudur (Salancik, 1977: 1)". Örgüt üyesinin sistemin bütünüyle olan ilişkisinin doğasıdır (Grusky, 1966: 489). Örgütün ve bireyin amaçlarının zaman içinde bütünleşme veya uyumlu

olma süreçleridir (Hall vd., 1970: 176). Örgütün kişiye göre anlamlılık düzeyine dayanan psikolojik bir durumdur (Rietzer ve Trice, 1969: 475-479).” Kişi ile örgüt arasında gerçekleştirilmiş bir psikolojik sözleşmedir. Psikolojik sözleşme ile bireylerin örgüte bağlılıkları arasında net bir bağlantı vardır (McDonald ve Makin, 2000: 86)”. Örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bütünüdür (Weiner, 1982: 418). “Sosyal örgüte ve örgütsel role gösterilen bağlılıktır (Fukami ve Larson, 1984: 367; Biggart ve Hamilton, 1984: 540).”

“Kişinin belli bir örgüte bağlılık göstererek, net bir ödül veya ceza olmaması durumunda bile yapılanı beğenme ve ona devam etme isteğidir (Schwenk, 1986: 299)”. Bir örgütün üst yönetim, müşteriler, sendikalar ve toplum gibi çoklu öğelerinin amaçlarıyla özdeşleşme sürecidir (Reichers, 1985: 465). *Örgütsel bağlılık* kavramı, bireyin belirli bir örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesini ifade etmektedir (Gürkan, 2006: 5).

Örgütsel bağlılık, örgütü yürekten benimseme, onun amaçlarına, kurallarına, stratejilerine, norm ve kültürüne kabul ve saygı gösterme, onu destekleme davranışını gerektirir. Bu davranış biçimi çalışanın söyleneni yapmaları biçiminde ifade edilen uyma davranışından çok farklıdır. Uyma, yürekten benimsemeden içine sindirmeden bazı hususları “böyle yap dedikleri için yapmak zorundayım” eylemidir (Eren, 2010: 555):

“Örgütsel bağlılık (Liou, 2008: 120); Örgüte ve örgütsel amaçlara bağlı kalmayı, çalışanların örgütte karşılıklı etkileşim yoluyla kendilerini ifade etmelerini, örgütsel amaç ve uygulamaları kabullenmelerini, örgütsel amaç ve hedeflere gönüllü bağlı olmayı, örgütsel amaç ve hedeflerden davranışsal olarak etkilenmeyi, örgüte uzun zaman bağlı kalmayı içermektedir”.

Drennan, örgütsel bağlılığı artırmak için şu yolları önermektedir (Güney, 2001: 139):

1. Çalışanlar örgütün amaçlarını çok iyi bilmeli ve günlük faaliyetlerinde uygulayabilmelidirler. Bu nedenle de amaçlar basit ve açık olarak ifade edilmelidir.
2. Yönetim de önceden belirlenmiş amaçlara uymada tam bir bağlılık göstermelidir. Amaçların gerçekleştirilmesinde takım çalışmasına ve özellikle tüm çalışanların katılımına önem verilmelidir.

3. Belirlenen hedeflere ulaşmadaki başarıyı göstermek için yöneticiler açıkça ve sürekli gelişme kaydedilen her aşama konusunda çalışanlarla bilgi alışverişinde bulunmalıdırlar.

4. Örgüt başarılı olduğu takdirde çalışanlara örgütün bu başarıyla ilişkili olarak finansal yararlar sağlanmalıdır.

Örgütsel bağlılık faktörleri, ilişkileri ve sonuçlarına ilişkin bir sınıflandırma aşağıda Tablo 2'teki gibi gösterilmektedir (Balay, 2014: 88, 89).

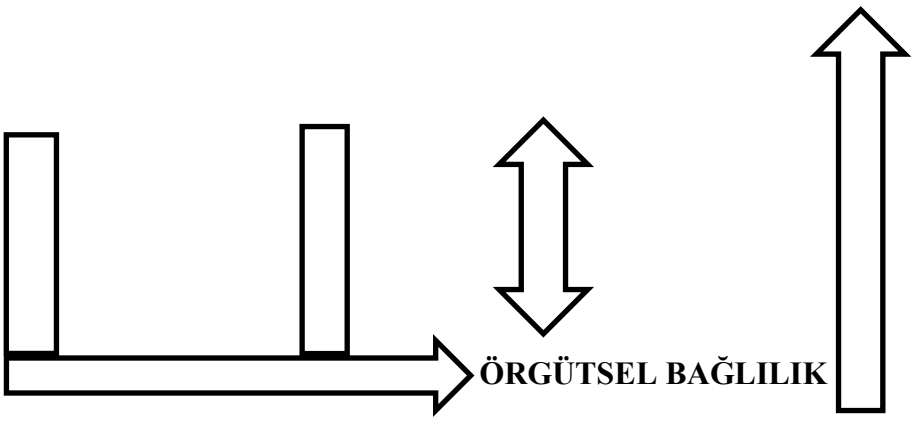
Tablo 2. Örgütsel Bağlılık Faktörleri, İlişkileri ve Sonuçları

| **FAKTÖRLER** | | **İLİŞKİLER** | **SONUÇLAR** |
|---|---|---|---|
| **Kişisel Faktörler** | **İş Faktörleri** | **Güdülenme** | **İş Performansı** |
| Yaş | Beceri çeşitliliği | Genel | Diğerlerinin takdiri |
| Cinsiyet | Görevsel özerklik | İçsel | Ürün ölçümleri |
| Eğitim | İşin zorluğu | İşe sarılma | Algı, İş seçenekleri |
| Evlilik statüsü | İş alanı | Stres | Araştırma isteği |
| Pozisyon kıdemi | **Grup/Lider İlşkiler** | Mesleki bağlılık | Ayrılma isteği |
| Örgütsel kıdem | Gruba bağlılık | Sendikal bağlılık | Devam |
| Algı, kişisel yeterlilik | Görev bağımlılığı | İş doyumu | Gecikme |
| Beceri | Yapılandırıcı lider | Genel | İş devri |
| Maaş | Anlayış geliştiren lider | İçsel | |
| Protestan iş etiği | Lider iletişimi | Dışsal | |
| İş düzeyi | Katılımcı liderlik | Denetim | |
| **Rol durumları** | **Örgütsel faktörler** | **İş arkadaşları** | |
| Rol belirsizliği | Örgütsel büyüklük | İlerleme | |
| Rol çatışması | Örgütsel merkeziyetçilik | Ödeme | |
| Rol yükü fazlası | | İşin kendisi | |

**Kaynak:** Balay, 2014: 88-89.

Örgütsel bağlılık faktörleri, ilişkileri ve sonuçlarına ilişkin benzer bir şekil aşağıda Şekil 2'deki gibi gösterilmektedir (Balay, 2014: 89).

**Şekil 2.** Örgütsel Bağlılık Faktörleri, İlişkileri ve Sonuçları




**Kaynak:** Mathıeu ve Zajac, 1990: 174-185; Akt. Balay, 2014: 89

Tablo 2 ve Şekil 2'de görüldüğü gibi, örgütsel bağlılık, kişisel, işe ilişkin faktörler, grup-lider ilişkileri ve örgütsel faktörlerle birlikte, bireyin iş çevresine ilişkin algılarından oluşan rol durumlarından etkilenmektedir. Görüldüğü gibi, her grup kendi içinde, gerek araçsal gerekse tutumsal bağlılıkla, bazen de her ikisiyle de karmaşık ilişkiler gösteren farklı alt faktörlere ayrılmaktadır. Örneğin, kişisel faktörler içinde yaş, düşük düzeyde eğitim, örgütsel kıdem, evli olma ve maaş gibi faktörlerin araçsal; buna karşın pozisyon kıdemi, algılanan kişisel yeterlik, beceri gibi faktörlerinse daha çok tutumsal bağlılıkla ilişkili olduğu söylenebilir. Öte yandan, işe ve grup-lider ilişkilerine ilişkin alt faktörlerin, daha çok tutumsal bağlılıkla ilişkili olduğu; büyük ve merkeziyetçi örgütlerin de daha sınırlı katılımcı özellikleri nedeniyle daha düşük düzeyde bağlılığa yol açtıkları ileri sürülebilir. Rol durumlarına ilişkin alt faktörlerin, bireylerin örgütsel bağlılık algılarını zayıflatacağı; daha yüksek düzeyde olumsuz rol durumları algısı taşıyan bireylerin, daha düşük düzeyde örgütsel bağlılık tutumu gösterecekleri beklenebilir. Bu ilişkiler sonucunda örgütsel bağlılık, hem diğerlerinin takdiri (özellikle deneticilerin) hem de ürün ölçütlerine göre algılanan iş performansını belirlemektedir (Balay, 2014: 89, 90).

Örgütsel bağlılığı işgörenlerin işe karşı tutum ve davranışları ile ilgili bir olgu olarak değerlendirmek mümkündür. Örgütsel bağlılık, çalışanın işe olan sadakati, iş ile özdeşleşmesi ve işe olan uyumluğunu ifade eder. Örgütsel bağlılıktan bahsedebilmek için iş sonuçları, iş tatmini, isteklendirme ve kişilerin performans düzeyinin beklentilerin üzerinde gerçekleşmesi durumunun olması gerekmektedir (Demirel, 2009: 116).

İnsanların bir örgüte girmesinin amacı; temel ihtiyaç, istek ve arzularını karşılamak üzere kendi yetenek ve potansiyellerini kullanabilecekleri bir işte çalışmak beklentisidir. Eğer örgüt çalışanların bu beklentileri karşılarsa örgütsel bağlılık devam eder. Eğer çalışanların beklentileri örgüt tarafından karşılanmazsa, birey yeteneklerini kullanamaz ve yeteneklerinin altındaki işlerle uğraşarak örgütsel bağlılığı giderek azalır. Bu durum ise hem bireyde için hem de örgütte bir kayıp oluşmasına neden olur (Özden, 1997: 37; Akt. Kartal, 2007: 74).

Örgütsel bağlılık örgüt ortamında denge sağlama unsuru olarak görülebilir. Çalışanların örgüte bağlılık derecesi, bir taraftan diğer çalışanların onu kabul etme derecesine, diğer taraftan da çalışanların beklentilerinin derecesine bağlıdır (Bursalıoğlu, 1987: 227). Bir diğer bakış açısına göre ise örgütsel bağlılık, örgütün hedef ve çıkarlarına ulaşma sürecinde faaliyette bulunmak için oluşan içselleştirilmiş normatif baskıların bir bütünü olarak değerlendirilir (Wiener, 1982: 421). Bu bakımdan örgütsel bağlılık çalışanların örgütlerine ilişkin düşünce ve inançlarını ifade ettiği için çalışanlar örgütüne bağlılık hissettiğinde mutlu bir örgüt üyesi olur. Ayrıca, bağlılığı yüksek çalışanlar örgüt hakkında olumlu duygu ve inançlar taşıyacağı için örgütün iyiliği için çalışırlar (George ve Jones, 1996: 85, Akt. Kartal 2007: 74).

Katz ve Kahn (1977) bir örgütteki çalışanların fiziksel olarak örgütte bulunmalarının yeterli olmadığını, bunun yanında çalışanların psikolojik olarak sistemle bütünleşmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Bu bakımdan temel hedefi insan yetiştirmek ve dönüştürmek olan okullarda da çalışanların görev tanımlamalarından daha fazlasını yapmak için istekli olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin çalıştıkları okula ve öğrencilerine karşı daha özverili çalışabilmeleri için örgütlerine yani okula örgütsel bağlılıkları gerekir (Balay, 2014: 2-5). Macher (1988: 43), çalışanların bağlılık seviyesini en yüksekten en düşüğe doğru yedi basamakta tanımlamıştır:

1. *Derin Bağlılık:* İşgörenler işyerleriyle ilgili yüksek bir anlam ve amaç duygusuna sahiptirler. Bu durum hırslarının tamamen önüne geçmiştir ve fark yaratmak için büyük bir gayret içerisindedirler.

2. *Kişisel Hırs*: Bu kişiler sistemin işleyişi konusunda bilgi sahibidirler ve bu doğrultuda kişisel hedeflerini gerçekleştirmek için yüksek seviyede çaba gösterirler.

3. *İlgili Fakat Sınırlı Güç Duygusu:* Bu seviye bağlılık düzeyindeki kişiler yetkin olduklarını düşünürler ancak sistemin kurbanı olduklarına inanmaktadırlar.

4. *Şekli Bağlılık:* Kişiler sadece kendilerine verilen görevleri yerine getirirler, daha fazlasını yapmaktan kaçınırlar.

5. *İşinde Gözlerden Uzak:* Bu kişiler sorumluluktan almaktan ve iş yapmaktan kaçınırlar, örgüt içerisinde kendilerini gizlerler.

6. *Yabancılaşmış:* Bu kişiler çalıştıkları örgüte, örgüt çalışanlarına karşı büyük ölçüde güvensizlik duymaktadırlar.

7. *Aktif Düşman:* Bu kişiler bağlılığın en alt basamağını oluşturmaktadır. Yönetime ya da kuruma karşı aktif bir şekilde çalışırlar.

Kişi bir örgüt ve işe girdikten sonra işte kalarak kazancını sağlayacağı gibi, ondan bir doyum da sağlayacaktır. Bundan sonra önemli olan ise kişinin o işi sevmesidir. Bu da tek başına yeterli değildir. İşe bağlılığında olması gerekir. Kişi bu bağlılık için çaba sarf etmelidir (Salancik, 1995: 286). Örgüt birey isteklerini zorlaştırdığı takdirde bireylerin örgüte bağlanma sürecinde sıkıntılar yaşanabilir. Bağlılık davranış uslamlaması (muhakemesi) üzerine temellenir. Eğer birey bir şeyler yapıyorsa ve bu davranış dış etkilerden etkilenmiyor ise işine bağlı demektir. Bu bağlılık işle ilgili diğer tutum ve davranışlarını da etkiler. Açıkçası bağlılık süreci tutum ve davranışlarda temel değişiklikleri ve iç kontrolü sağlar. Bağlılık, bu yüzden, davranışın yönetilmesi ve etkili iletişime de olanak sağlar (Pfeffer, 1997: 116). Örgütlerdeki çalışanların örgütsel bağlılığı belirli bir rolün başarı derecesini nitelik ve nicelik yönünden yükselterek işe devamsızlığın ve işgücü devrinin azalmasına katkıda bulunmaktadır. Bunun yanında çalışanları örgütsel yaşam ve en üst düzeyde sistem başarısı için gerekli birçok gönüllü eylemi yapmaya yöneltmektedir (Katz ve Kahn, 1977: 436).

### 2.2.2. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırmaları

"Örgütsel bağlılık literatüründeki sınıflandırma, genel olarak bağlılığın araçsal/hesapçı ve bunun karşıtı olan normatif veya moral bağlılık (Newton ve Shore 1992: 277) şeklinde olduğu yönündedir. Bunun yanı sıra farklı bağlılık ayrımlarının varlığı da dikkat çekmektedir (Akt. Balay, 2014: 25)".

#### 2.2.2.1. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması

"Allen ve Meyer'e (1990: 2) göre literatürdeki tüm örgütsel bağlılık yaklaşımları üç temel öğeye dayanmaktadır. Söz konusu öğeler: *Duygusal bağlanma, Algılanan maliyet ve Zorunluluktur"*

Allen ve Meyer bu üç ögeyi esas alarak birey ve örgüt arasında yaşanan ilişkinin örgütsel bağlılığın *duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık* kavramlarından kaynaklandığını ortaya koymuşlardır. Bu boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

**2.2.2.1.1. Duygusal Bağlılık (Affective Commitment):** Bireyin örgütle özdeşleşme ve örgüte katılımını içerir (Allen ve Meyer, 1990: Meyer vd., 2001). Duygusal bağlılık aynı zamanda bir örgütle duygusal bir bağlantı, bir ilişki ve bir örgüte katılım olarak tanımlanır (Meyer ve Allen, 1991: 67). "İşgörenlerin örgütlerinin değerlerini, hedeflerini ve amaçlarını benimsedikleri oranda hissettikleri bağlılıktır" (Bayram, 2005: 132). "Duygusal bağlılıkta çalışanların örgütte kalma nedeni, duygusal bağlılık ve örgütün amaçlarıyla özdeşleşmedir. Güçlü duygusal bağlılıkla örgütte kalanlar, buna gereksinim duyduklarından değil, bunu istedikleri için örgütte kalmaya devam ederler (Balay, 2014: 27)". DenHartog ve Belschak (2007), yüksek düzeyde duygusal bağlılığa sahip çalışanların daha fazla grup aidiyetine sahip olma eğiliminde olduklarını ve daha fazla işbirliği ve davranışlara yardımcı olduklarını ifade etmektedirler. "Bir çalışanın örgüte duygusal bir bağlılığının olması örgüte duyulan psikolojik bağlılık ve örgütle özdeşleşme olarak gösterilir" (Fields, 2002).

> *"İşgörenlerin duygusal bağlılıklarını etkileyen faktörler şu şekilde sıralanmaktadır (Allen ve Meyer, 1990a:17,18): 81): İşin cazibesi: İşgörenin çalıştığı örgütte yaptığı işin mücadeleyi gerektiren ilgi çekici ve heyecanlı bir iş olması, (2) Rol açıklığı: Örgütün işgörenden ne beklediğini açıkça belirtmesi, (3) Amaç açıklığı: İşgörenin, örgütte yaptıkları niçin yaptığı konusunda açık bir anlayışa sahip olması, (4) Amaç Güçlüğü: İşgörenin yerine getirdiği iş gereklerinin özellikle aranan ve talep edilen olmaması, (5) Yönetimin Önerilere Açıklığı: Üst yönetimdeki kişilerin, örgütteki diğer işgörenlerden gelen fikirleri dikkate alması, (6) İşgörenler Arasında Uyum(Bağlılık): İşgörenler arasında yakın ve içten ilişkilerin olması, (7) Örgütsel güvenirlik: İşgörenlerin, örgütün söz verdiği her şeyi yapacağına ilişkin güven duygusunun olması, (8) Eşitlik: Örgütteki işgörenlerden bazılarının hakkettiğinden fazla, bazılarının da hakettiğinden az almaması, (9) Kişisel Önem: İşgören tarafından yapılan işin, örgütün büyük amaçlarına önemli katkılar yaptığı yönündeki duyguların güçlenmesini teşvik etmek, (10) Dönüt: İş performansları konusunda işgörene sürekli bilgi vermek, (11) Katılım: İşgörenlerin kendi iş yükü ve performans standartlarıyla ilgili kararlara katılımını sağlamak".*

Yöneticiler çalışanları örgütte tutabilmek için ve duygusal bağlılıklarını artırmak amacıyla bazı önlemler alabilirler. Bunlar aşağıda sıralanmış ve kısaca açıklanmıştır (Greenberg, 2011: 236; Akt. Özkalp ve Kırel, 2013: 669):

*1. İşi Zenginleştirmek:* Çalışanların yaptıkları işi kendilerinin kontrol etme imkanlarının olması veya olabilme imkanları çalışanların örgütsel bağlılıklarını artırır.

*2. Örgütün Menfaatleri ve Çıkarlarıyla Çalışanların Çıkarlarını Eşleştirmek ve Benzeştirmek:* Çıkarlarına ilişkin iyi bir şey yapılacağı zaman bunun çalışanların da yararına olabileceğinin düşünülmesi, çalışanların örgütsel bağlılıklarını artırıcı bir rol oynar.

*3. Örgütün Değerlerine Yakın Olan veya Benzer Olan Yeni İş Gücü İşi Almak veya Seçmek:* Örgüte yeni insanlar almak, hem örgütün değerlerine yakın çalışanlarla çalışmak hem de işe alım dinamikleri açısından büyük önem taşır.

**2.2.2.1.2. Devam Bağlılığı (Continuance Commitment):** Bireyin bir kurumdan ayrılmasından kaynaklanan sonuçlara ilişkin farkındalığını ifade eder (Meyer ve Allen, 1991: 67). Devamlılık bağlılığı ayrılmanın maliyetini çok yüksek oluşu ya da başka alternatif olmayışına bağlıdır. Başka bir deyişle, bireyin örgütten ayrılmanın maliyetinin yüksek olacağı düşüncesiyle örgütte kalmaya devam etmesidir (Meyer vd., 2002; Meyer ve Allen, 1991). Devamlılık bağlılığına etki eden faktörler yetenekler, eğitim, yeniden yerleşme, işgörenin kendine yaptığı yatırım, emeklilik primi, sosyal durum ve seçenekler seklinde belirtilmektedir (Allen ve Meyer, 1990: 18). "Bireyin farklı yönde davranmasının getireceği maliyeti düşünerek tutarlı davranışlar ve örgüt üyeliğini devam ettirmesidir. Örgütten ayrılmanın getireceği yüksek maliyetler sebebiyle bireyin örgütte kalmaya kendini zorunlu hissetmesini ifade etmektedir. Bu maliyetler, örgütte çalışmanın uzunluğuna göre vazgeçilecek olan bireysel kazançlar ve iş olanaklarının kısıtlılığıdır. Birey kendine uygun iş olanaklarının az olduğunu düşündüğünde örgüte olan bağlılığı daha yüksek olacaktır (Allen ve Meyer, 1990: 3)."

"Hunton ve Norman (2010), devam bağlılığını, bir işgörenin, bir kurumdan ayrılma ile ilgili maliyetler hakkındaki algılayışından ve işçinin bu durumun gerekliliklerinden uzak kaldığı yolundaki algılayışından kaynaklandığını belirtmiştir". Devam bağlılığının ortaya çıkmasındaki temel neden birey için örgütte kalmanın kendine bir kazanç getirmesi, ayrılmasında ise zarara uğramasıdır (maliyet unsuru). İkinci bir neden ise iş alternatiflerinin olmamasıdır (Özkalp ve Kırel, 2013: 671).

> *"Devam bağlılığı, örgütten ayrılmanın maliyetini göze almayı ve bunu kabul etmeyi anlatır. Buna göre devam bağlılığı, İşgörenin bir örgütteki yatırımları, örneğin kıdemi ve yararlanmaları, oradan ayrılmanın maliyetini çok yüksek tutuyorsa çalışan kişi o örgüte bağlanır. Bu yaklaşım aynı zamanda örgütsel bağlılığı, ödül- maliyet bakış açısından irdelemektedir. Burada üzerinde durulan öğe, pazarlık ya da örgütle birey arasındaki ilişkilerin karşılıklı değişebilir olmasıdır. Bağlanan açısından daha yüksek düzeyde bir değişim ilişkisi onun sisteme daha fazla bağlılığı demektir ve Becker (1960), değişim yaklaşımına yatırımla*

*birlikte zaman öğesini de katmıştır. Ona göre birinin örgüte zaman içinde daha fazla yatırım yapması, ayrılması durumunda bunları yitirme olasılığı nedeniyle onu örgüte bağımlı kılar (Hrebiniak ve Alutto 1972; Akt. Balay, 2014: 28)".*

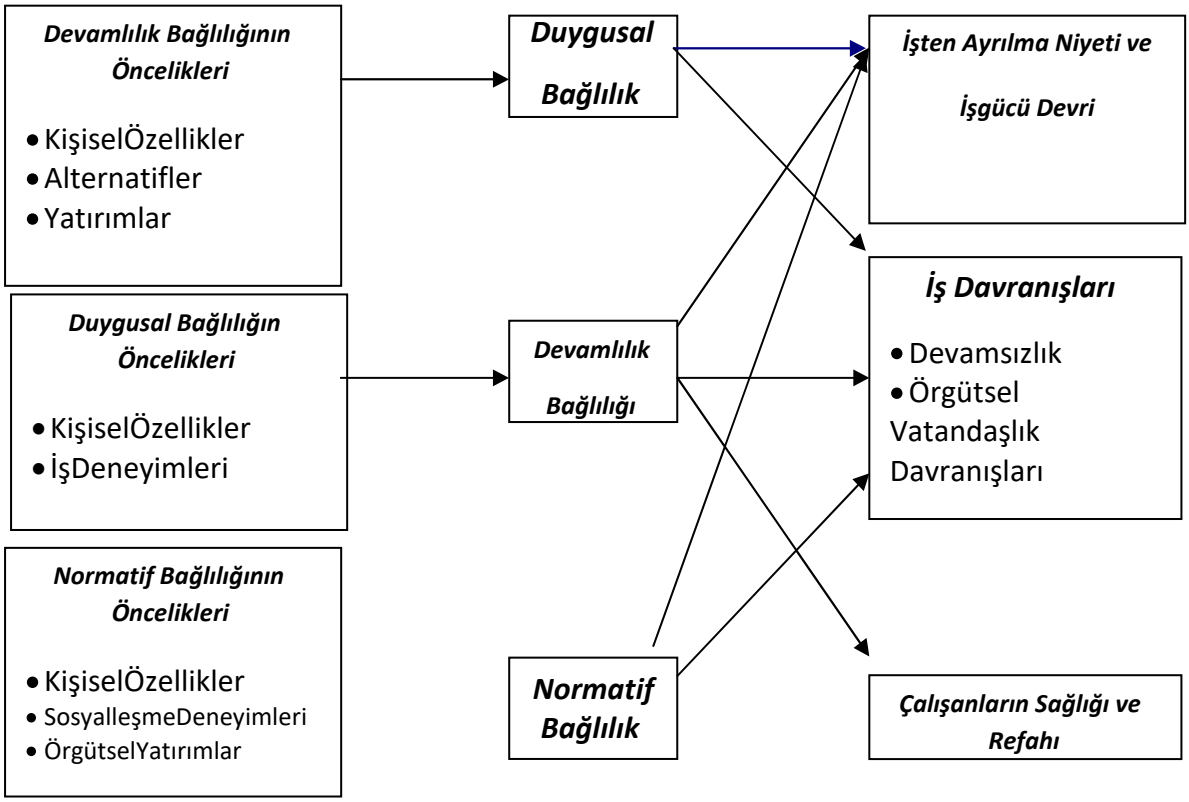
*"İşgörenlerde devam bağlılığının oluşmasına neden olan birtakım bireysel ve örgütsel faktörler bulunmaktadır. Devam bağlılığını etkileyen bu faktörler şu şekilde özetlenebilir (Allen ve Meyer, 1990a:18):(1) Yetenekler: İşgörenin mevcut örgütte sahip olduğu beceri ve deneyimin ne ölçüde başka bir örgüte transfer edebileceği endişesi veya yararlı kılabileceği, (2) Eğitim: İşgörenin sahip olduğu formal eğitimin, mevcut örgüt ve benzerleri dışındakiler için çok yararlı olmayacağı düşüncesi, (3) Yer Değiştirmek: İşgörenin örgütten ayrılması durumunda, farklı biryerleşim yerine hareketi düşünmesi, (4) Bireysel Yatırım: İşgörenin zamanın ve çabasının büyük bir bölümünü çalıştığı örgütte yapmış olması, (5) Emeklilik Primi: İşgörenin mevcut örgütte kalması durumunda alabileceği emeklilik primini, örgütten ayrılması durumunda kaybedebilmesi, (6) Topluluk: İşgörenin yaşadığı yerleşim biriminde ne zamandan beri oturduğu, (7) Seçenekler: İşgörenin örgütten ayrılması durumunda sahip olduğu işinbir benzerini veya daha iyisini bir başka yerde bulmada zorluk çekmeyecek olması".*

**2.2.2.1.3. Normatif Bağlılık (Normative Commitment):** Bir kurumla istihdama devam etme yükümlülüğü ve sorumluluk duygularını ifade eder (Meyer ve Allen, 1991: 67). Normatif bağlılık, işgörenlerin örgütlerine karşı duydukları sorumluluk hakkındaki inançlarını göstermektedir (Çırpan, 1999: 71). "Birey örgütte çalışmayı sürdürmek için yükümlülük ve sorumluluğu olduğuna inanır, örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak görür ve örgütte kalmanın ya da örgütüne bağlılık göstermenin doğru bir davranış olduğunu hisseder. Bu nedenlerle örgütte kalmaya kendini zorunlu hissedip üyeliğini devam ettirir (Meyer ve Allen, 1990; Meyer vd., 2001)." Normatif bağlılık çalışanın örgütüne bağlılık göstermesini bir görev olarak algılaması ve örgüte bağlılığın doğru olduğunu düşünmesi sonucunda geliştiğinden diğer iki tür bağlılıktan farklı bir boyutu temsil etmektedir. Duygusal bağlılık "bu örgütte kalmak istiyorum" ifadesini içeren bir felsefeyi bünyesinde barındırırken, normatif bağlılık "bu örgütle kalmalıyım" şeklinde sloganlaştırılabilecek bir değer yargısını ve sorumluluk bilincini içermektedir (İnce ve Gül, 2005: 41).

"İşgörenlerin örgütte kalma ilgili yükümlülük duygularını yansıtır. Bireylerin örgüte bağlılık duyması, kişisel yararları için bu şekilde davranmaları istendiğinden değil, fakat yaptıklarının doğru ve ahlaki olduğuna inanmaları nedeniyle belli davranışsal eylemleri sergilemelerine yardım eder (Balay, 2014: 28)." Çalışanların örgütün değerlerini benimsediklerinde ve örgütün misyonunu destekliklerinde normatif bağlılık gelişebilir (Fields, 2002; Khalili ve Asmawi, 2012). Örgütlerde normatif bağlılık yaratmanın önemli

bir yolu çalışanları çalıştıkları örgüte borçlu hissetmelerini sağlamaktır. Örneğin, örgüt çalışanına büyük yatırımlar yapmış, onu eğitime göndermiş ve böylece onun gelişimini sağlamıştır. Bu nedenle çalışan kendini örgüte karşı sorumlu ve yükümlü hisseder ve ayrılmak istemez, uzun yıllar örgüte sadık kalarak çalışmaya devam eder (Özkalp ve Kırel, 2013: 672). Aşağıda şekil 3'de üç bileşenli örgütsel bağlılık modeli verilmiştir.

Şekil 3. Üç Bileşenli Örgütsel Bağlılık Modeli




**Kaynak:** (Meyer and et al., 2002) Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-Analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences.

Yukarda belirtilen üç bileşen modelinde, bileşenlerin (duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık) dört ortak özelliği vardır. "Bunlar; (1) Psikolojik durumu yansıtırlar,(2) Birey ile örgüt arasındaki ilişkileri gösterirler, (3) Örgüt üyeliğini sürdürme kararı ile ilgilidirler, (4) İşgücü devrini azaltıcı yönde etkileri vardır, seklinde ifade edilmektedir (Meyer ve Allen, 1997: 11-24)."

Aşağıda Tablo 3'de üç bağlılık modeline göre çalışılan örgütte kalmaya neden olan faktörler verilmiştir.

Tablo 3. Üç Bağlılık Modeline Göre Çalışılan Örgütte Kalmaya Neden Olan Faktörler

| Duygusal Bağlılık (Duygu Temelli) | Devamlılık Bağlılığı (Maliyet Temelli) | Normatif Bağlılık (Zorunluluk ve Vicdan Temelli) |
|---|---|---|
| En iyi arkadaşlarım benimle aynı kurumda çalışıyor. Ayrılırsam onları özlerim. | Yakında işyerinde yükselme alacağım. Yeni örgütte bu hızla yükselebilir miyim? | Patronum bana çok zaman ayırdı, mentorluk yaptı, eğitti, yükselebilmenin yollarını gösterdi. |
| Çalıştığım işyerinin atmosferini seviyorum. Komik ve rahatlatıcı. | Aldığım ücretle iyi bir ev aldım. Gideceğim işte bunu yapabilir miyim? Orada yaşam daha pahalı. | Çalıştığım örgüt bana bir başlangıç için fırsat verdi. Başkaları beni yetersiz bulurken onlar bana iş verdi. |
| Yaptığım işin sorumluluğu çok ödüllendirici, her gün işe gelmekten zevk alıyorum | Buradaki okul sistemi güzel, çocuklarım için iyi, ayrıca eşimin iyi bir işi var, burada yaşlanmayı düşünüyorum. | Patronum benim başımın derde girmesini birkaç kere engelledi ve bana yardımcı oldu. Şimdi onu terk edemem. |
| İşyerimde istediğim için kalıyorum | Kalıyorum çünkü ihtiyacım var. | Patronuma borçluyum bu nedenle kalmak zorundayım. |

**Kaynak:** Colquitt, v.d. Op.cit.,70, Akt. Özkalp ve Kırel, 2013: 666).

Yukarıda Tablo 3'de *duygusal bağlılık* boyutu; arkadaşlık, çalışma atmosferi veya örgütün kültürü veya iş yaparken duyulan memnuniyet gibi nedenlerle açıklanmaktadır. Güçlü bir duygusal bağlılığa sahip bireyler, örgütlerde kendileri istedikleri için kalırlar. Ayrıca, bu tür bağlılık çalışanların içinde bulundukları örgütlerinin değer, hedef ve amaçlarını benimsemeleri sonucu ortaya çıkar (Meyer ve Allen, 1991; Akt. Özkalp ve Kırel, 2013: 666, 667). Burada *devam bağlılığında,* genelde maliyet veya finans temelli nedenlerle örgütte kalmayı açıklamaktadır. Örneğin, aldığınız ücret, gelirler, tayinler ve yükselmeler, bunların sıklığı veya ailenin burada yerleşmekten mutluluk duyması gibi nedenler karşımıza devamlılık bağlığını çıkarmaktadır. Burada çalışan birey, buradan ayrılmakta uğrayacağı zararları göz önüne alarak işini bırakmak istememektedir. *Normatif bağlılık* boyutunda ise, yükümlülük veya zorunluluk ile ilgili nedenleri açıklamaktadır. Patrona duyulan minnet borcu veya arkadaşlara duyulan yükümlülük ve sorumluluklar, şirkete duyulan yükümlülükler normatif bağlılığı açıklamaktadır. Çalışanların örgüte karşı bağlılık duyması bireysel yararlarından çok bu tür bir davranış göstermenin doğru ve ahlaki olduğuna inanmalarından kaynaklanmaktadır. Çalışan örgütün kendisini ve bağlılığını hakkettiğini düşünmektedir (Meyer ve Allen, 1991; Akt. Özkalp ve Kırel, 2013: 667).

#### 2.2.2.2. O'Reilley ve Chatman'ın Sınıflandırması

O'Reilly ve Chatman (1986) örgütsel bağlılığı, kişinin örgüte psikolojik olarak bağlanması şeklinde ele almışlardır. Bu iki araştırmacıya göre örgütsel bağlılığın üç boyutu bulunmaktadır (O'Reilly ve Chatman, 1986: 492-493; O'Reilly, 1995: 322; Newton ve Shore, 1992: 277; Beckervd, 1996: 465):

1. *"Uyum*: Üyelerin bağlılık göstermelerinin ve bu amaçla sergiledikleri tutum ve davranışların temel amacı belli ödülleri elde etme ve belli cezaları savuşturmaktır. Uyum, rıza gösterme veya ve belirli ödüllere sarılmayı içermektedir."

2. *"Özdeşleşme*: Üyenin örgütün bir parçası olarak kalma isteği ilkesine dayanmaktadır. Üye diğerleriyle yakın ilişkiler kurma isteği içine girmektedir. Böylece bireyler, tutum ve davranışlarını, kendilerini ifade etmek ve tatmin sağlamak için diğer üye ve gruplarla ilişkilendirdiğinde özdeşleşme meydana gelmektedir."

3. *"İçselleştirme*: Bütünüyle kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Bireyin tutum ve davranışlarını örgütün ve örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kılması halinde ortaya çıkmaktadır."

#### 2.2.2.3. Katz ve Kahn 'ın Sınıflandırması

"Katz ve Kahn (1977) bir örgüt ortamında kişileri, rollerinin gereklerini yerine getirmeye, yani onları örgüte bağlılık duymaya yönelten farklı ödüllere dayalı devreler olduğunu ileri sürmüşlerdir. İşgörenlerin sistem içindeki eylemleri, hem iç ödüller hem de bazı dış ödüllerin birleşiminin bir sonucudur. İç ödüller anlatımsal devreyi, dış ödüller araçsal devreyi ifade eder. İçsel bakımdan ödüllendirici olduğu durumlarda anlatımsal devre söz konusudur. Çünkü eylem, sistem içindeki kişilerin değer ve gereksinimlerini doğrudan anlatır. Diğer yandan kişiler, rollerini sadece aldıkları paralar karşılığında yapabilirler. Buna benzer dış ödüllerin güdüleyici olduğu durumlarda ise araçsal devreden bahsedilir. Böyle, üyelerin araçsal-dışsal ödüllerle bağlandıkları örgütlerde kayıpların ortaya çıkma olasılığı fazladır (Katz ve Kahn 1977: 129-131; Akt. Balay, 2014: 30)".

#### 2.2.2.4. Kanter'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Kanter farklı bağlılık biçimlerinin, örgütlerin üyelerine yükledikleri farklı davranışsal gereklerin sonucu olarak ortaya çıktığını öne sürmüş ve üç bağlılık biçimini tanımlamıştır (Akalın, 2006: 23-30; Akt. Güney, 2015:285):

*1. Devam Bağlılığı (Continuance Commitment):* İşgörenin, örgütün yaşamını sürdürmesine adanmışlığını ifade eder. Bunun, çalışanların, ayrılmanın kendileri için masraflı veya zor olacağı boyuta kadar kişisel fedakarlıklar ve yatırımlar yapmasını gerekli kılarak sağlandığına inanılmaktadır

*2. Birleşme Bağlılığı (Cohesion Commitment):* Çalışanın önceki toplumsal bağlardan açıkça feragat etme ve grup birliğini arttıran törenlere katılma gibi tekniklerle oluşturulan örgüt içi sosyal ilişkilere duyulan bağdır.

*3. Kontrol Bağlılığı (Control Commitment):* Üyenin, davranışı, arzu edilen yönde şekillendirmeye yarayan örgütsel normlara bağını ifade etmektedir. Bu bağlılık, çalışanların, kendi öz kavramlarını, örgütün normları ve değerleri cinsinden yeniden formüle etmesi sonucu oluşmaktadır.

#### 2.2.2.5. Buchanan II' nin Sınıflandırması

"Bağlılığı, örgütün amaç ve değerlerine adanma olarak değerlendiren ve bir kimsenin, rolüne, araçsal bir değerden ayrı olarak, örgütün kendi iyiliği için bağlılık duyması olarak tanımlayan Buchanan II' de (1974) örgütsel bağlılığı üç gruba ayırmaktadır (Buchanan II 1974: 533, Akt. Balay, 2014: 30): (1) *Özdeşleşme (Identification):* Kişinin, örgütün amaç ve değerlerini kendisinin amaç ve değerleri olarak benimsemesidir, (2) *Sarılma (Involvement):* Kişinin, iş rolünün gerektirdiği eylemlere psikolojik olarak bağlılık duymasıdır, (3) *Sadakat (Loyalty):* Örgüt için duygusal hisler besleme ve ona içten bağlılık göstermedir".

#### 2.2.2.6. Mowday' ın Sınıflandırması

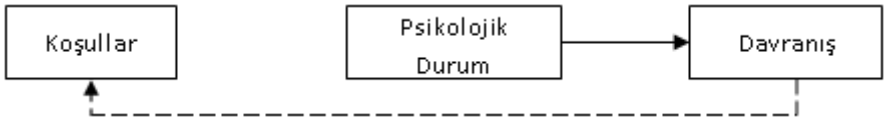
Mowday yaptığı sınıflandırma ile tutumsal bağlılık ve davranışsal bağlılık olarak iki farklı örgütsel bağlılık tanımını öne sürmüştür. Liou ve Nyhan, örgütsel bağlılık kuramlarını, tanımlamakta kullanılan iki yaklaşımı sunarak özetlemektedir (Liou ve Nyhan, 1994: 101, Akt. Beudean, 2009: 42):

*1. Tutumsal yaklaşım:* Bu yaklaşım bağlılığı bir çalışan ve bir örgüt arasındaki bağlantının niteliğini ve niteliğini yansıtan bir tutum olarak açıklamaktadır (Liou ve Nyhan, 1994: 100). Bu bakış açısıyla, kararlı çalışan kuruluşun hedeflerine ve değerlerine inanır ve kabul eder. Organizasyon adına kayda değer gayret gösterme isteğine sahiptir ve kurumla ilişkiyi sürdürme arzusu vardır.

"Tutumlar, kişileri belli davranışlara yönlendiren eğilimlerdir. Tutumların temel olarak *bilişsel, duygusal ve davranışsal* olmak üzere üç öğesi bulunmaktadır. *Bilişsel öğe*, bir nesne,

olay ya da kişi hakkındaki bilgi ve inanışları içermektedir. *Duygusal öğe,* tutumun kişide oluşturduğu duygusal tepkilerdir. *Davranışsal öğe* ise, tutum doğrultusunda, harekete geçmeyi ifade etmektedir (Can, 1997: 151).” Diğer bir deyişle davranışsal öğe, nesne, olay ya da kişiye yönelik davranışlarda bulunma veya cevap verme eğilimidir (Samadov, 2006: 72). Aşağıda Şekil 4’te örgütsel bağlılıkta tutumsal yaklaşımın üç öğesi gösterilmiştir.

**Şekil 4.** Örgütsel Bağlılıkta Tutumsal Bakış Açısı

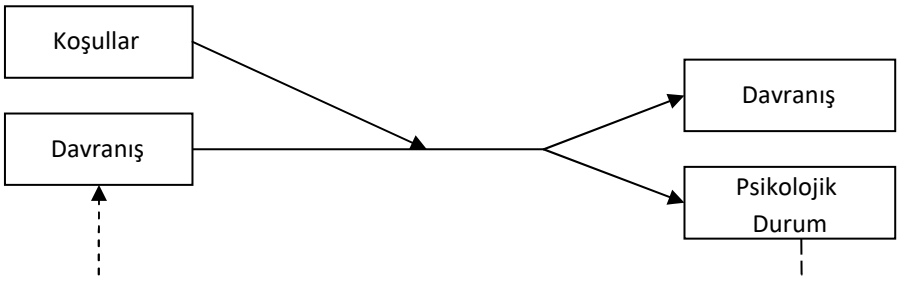



**Kaynak:** John P. Meyer ve Natalie J. Allen (1991), “A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment”, 1(1), 63.

*2. Davranışsal yaklaşım. Bu* yaklaşım “bireylerin bir örgütlenmeye değil, kendi eylemlerine bağlılık duygusu geliştirdiği süreçle ilgilidir.”

Davranışsal bağlılık, sosyo-psikolojik bakış açısına göre temellenen bir perspektif temeline dayanmaktadır. Yani çalışanların geçmiş deneyimleri ve örgüte uyum sağlama durumlarına göre örgütlerine karşı bağlılık hissetmeleri süreci ile ilgilidir. Davranışsal bağlılık, çalışanların çalıştıkları bir örgütte çok uzun sure devam etmeleri sorunu ve bu sorunla nasıl başa çıktıklarıyla ilgili bir kavramdır. Davranışsal bağlılık gösteren çalışanlar, aslında örgütün kendisinden ziyade kendilerinin yaptıkları belli bir faaliyete bağlılık göstermektedirler (Çöl, 2004). Aşağıda Şekil 5’te örgütsel bağlılıkta tutumsal yaklaşımın üç öğesi gösterilmiştir.

**Şekil 5.** Örgütsel Bağlılıkta Davranışsal Bakış Açısı




**Kaynak:** J.P. Meyer ve N.J. Allen (1991), “A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment”, 1(1), 63.

### 2.2.2.7. Etzioni'nin Sınıflandırması

"Örgütsel bağlılığı sınıflandırma ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri Etzioni'ye aittir. Etzioni, üç tür bağlılık sınıflandırması yapmıştır (Balay, 2000: 19-20; Bayram, 2006: 129, 130). Bunlar: *(1) Ahlâki bağlılık:* Örgütün amaçları, değerleri ve normlarını içselleştirme ile otoriteyle özdeşleşme temeline dayanmaktadır. İşgörenler, toplum için faydalı amaçları takip ettiklerinde örgütlerine daha çok bağlanmaktadırlar, *(2) Hesapçı bağlılık*: Örgüt ile işgörenler arasındaki alışveriş ilişkisini temel almaktadır. İşgörenler, örgütlerine katkıları karşılığında elde edecekleri ödüllerden dolayı bağlılık duymaktadırlar, *(3) Yabancılaştırıcı bağlılık*: İşgörenler, davranışların sınırlandırıldığı durumlarda oluşan ve örgüte doğru olumsuz bir yönelimi ifade etmektedir. İşgören, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamakta fakat üyeliğini devam ettirmektedir."

Ahlâki açıdan bağlılıkta örgütün amaçları, değerleri ve normlarının çalışanlar tarafından içselleştirilmesi ile örgüte pozitif ve yoğun bir yönelişi ifade eder. Hesapçı bağlılıkta, çalışanın örgütle daha az yoğun bir ilişki söz konusu iken yabancılaştırıcı bağlılıkla, bireysel davranışın sınırlandırılması sonucu örgüte karşı çalışanın taşıdığı olumsuz tutum ifade edilmektedir (Bayram, 2006: 129, 130).

### 2.2.2.8. Wiener'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Wiener, yaklaşımında iki tür bağlılıktan söz etmektedir. Bunlar şunlardır (Wiener,1992: 418-420, Akt. Güney, 2015: 286):

1. *Araçsal Bağlılık*: Bu bağlılık hesapçı, yararcı, kendi ilgi ve çıkarlarını ön planda tutma sonucu oluşan bağlılıktır. Bu bağlılıkta örgüt ve çalışanlar karşılıklı bağlılık içerisindedirler. Bu karşılıklı bağlılık dengeli olduğu sürece çalışanlar örgütten ayrılmak istemezler ve örgüte olan bağlılıkları devam eder.
2. *Örgütsel Bağlılık (Normatif ya da Moral Bağlılık)*: Bu bağlılık türü, örgütsel değer ve moral unsurlarına dayalı olarak oluşan bağlılıktır. Bu bağlılıkta, çalışanlar örgütün amaç ve hedefleri ile özdeşleşmiştir.

### 2.2.3. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Örgütsel amaçları başarmak, başka bir deyişle etkili olmak isteyen bir yönetici, astlarının örgüte duydukları bağlılık düzeyini artırmak konusunda özel bir çaba göstermelidir. Bir yöneticinin astlarının örgütsel bağlılık düzeyini artırmasının pratik yollarından biri, astlarının bireysel hedefleri ile örgütsel hedefleri paralel hale getirmektir.

Örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan işgörenler, kurumlarının başarılı olabilmesi için ellerinden geleni ve kendilerinden beklenenin ötesinde çaba sarf edeceklerdir. Astlarının örgütsel bağlılık düzeyini artırmak isteyen bir yönetici, işyerinin fiziksel koşullarını insan onuruna uygun bir nitelikte olmasına özellikle önem vermelidir. Uzun bir zaman dilimini işyerinde geçiren astlar için uygun fiziksel koşullara ve yeterli kaynaklara sahip olduğunu hissetmek büyük önem taşır (Güney, 2015: 291)

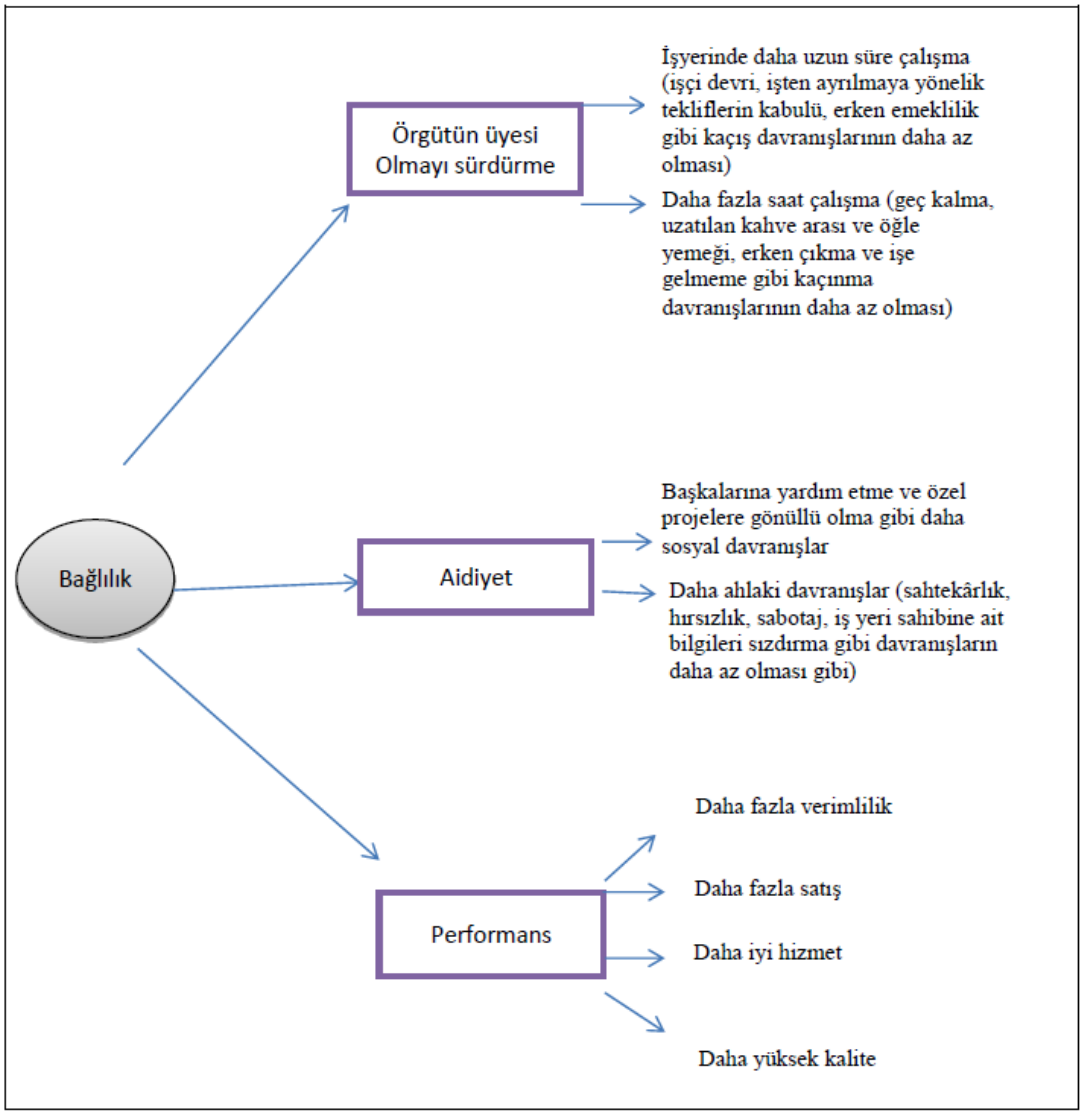
Örgütsel bağlılığın doğurduğu önemli sonuçlardan olan performans, devamsızlık işgücü devir hızı ve ayrılma niyeti aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir (Doğan, 2013: 88-91):

1. *Performans:* Örgütsel bağlılık kurumsal performans için kritik bir noktadır, ancak her sorunun çözümü de değildir. Doğru tamamlayıcılarla birleştiğinde sonuç, motivasyondur. Örgütün faaliyetlerini başarıyla sürdürebilmesi için çalışanlar örgüte bağlı olmalı, gerekli yeteneğe sahip olmalı ve ne yapılması gerektiğini anlamalıdırlar. Örgüte bağlı çalışanlar, örgütün amaçları doğrultusunda motive edilmişlerdir. Yüksek bağlılık ve kesin hedefler örgütün geleceğini korumak için birlikte ilerlerler.

*2. Devamsızlık:* Yüksek düzeyde bağlılığa sahip çalışanlar, diğerlerine göre daha iyi bir şekilde görev yaparlar ve örgütte kalma konusunda daha güçlü bir istek duyarlar. Örgütün amaçlarına yüksek düzeyde bağlılık duyan ve örgüte karşı pozitif tutum içinde olan çalışanlar, işe gelme ve amaçların ulaşılmasına katkıda bulunma konusunda çok daha güçlü bir istek duyacaklardır (Steers, 1977: 46-48). Örgütlerine güçlü bir şekilde bağlılık duyan çalışanların devamsızlık yapmamaya özen gösterdikleri ve işlerine bağlılıkla devam ettikleri görülmüştür (Abraham:156).

*3. İşgücü Devir Hızı ve İşten Ayrılma Niyeti:* Duygusal bağlılık, örgütle kurulan duygusal bağ şeklindeki tanımına dayanarak, işten ayrılma niyeti üzerinde en güçlü etkiye sahiptir. Devam bağlılığı, işten ayrılmanın getireceği algılanan yüksek maliyetlerle ilişkisi dolayısıyla, bir örgütün üyesi olmayı sürdürmeye ilişkin bir isteği temsil etmez. Normatif bağlılıktan gelen ahlaki yükümlülük duygusu, duygusal bağlılığın meydana getirdiği bağı zayıflatır ancak bununla birlikte örgütte kalma konusunda bir düşünceyi de temsil eder (Somers, 2009: 77). Aşağıda Şekil 6'da bağlılığın pozitif sonuçları verilmiştir.

**Şekil 6.** Bağlılığın Pozitif Sonuçları




**Kaynak:** Michael O'Malley, Creating Commitment: How to Attract and Retain Talented Employees by Building Relationships That Last, New York, Published by John Wiley and Sons, 2000:44, Akt. Doğan, 2013: 89).

Yukarıda Şekil 6'da bağlılığın örgütler için doğurduğu söz konusu pozitif sonuçlar görülmektedir. Buna göre örgütler; örgütün üyesi olmayı sürdürme kapsamında, iş yerinde daha uzun süre çalışma (işçi devri, işten ayrılmaya yönelik tekliflerin kabulü, erken emeklilik gibi kaçış davranışlarının daha az olması) ve daha fazla saat çalışma (geç kalma uzatılan kahve arası ve öğle yemeği, erken çıkma ve işe gelmeme gibi kaçınma davranışlarının daha az olması); aidiyet kapsamında, başkalarına yardım etme ve özel projelere gönüllü olma gibi daha sosyal davranışlar ve daha ahlaki davranışlar (sahtekârlık, hırsızlık, sabotaj, işyeri sahibine ait bilgileri sızdırma gibi davranışların daha az olması);

performans kapsamında ise, daha fazla verimlilik daha fazla satış, daha iyi hizmet ve daha yüksek kalite elde ederler (Doğan, 2013: 88)

**Tablo 4.** Bağlılık Düzeylerinin Olası Sonuçları

| | Bireysel | | Örgütsel | |
|---|---|---|---|---|
| | Olumlu | Olumsuz | Olumlu | Olumsuz |
| **Düşük Bağlılık Düzeyi** | ➢Bireysel yaratıcılık, yenilikçilik ve özgünlük.<br>➢İnsan kaynaklarının daha etkili kullanımı | ➢Yavaş kariyer gelişme ve ilerleme<br>➢Dedikodu sonucu olarak bireysel maliyetler,<br>➢Olası ihraç, ayrılma veya örgütsel hedefleri bozma | ➢Düşük performanslı iş görenlerin örgütten ayrılması ile örgüte yeni iş görenler alma ve örgütsel morali yükselterek iş güc ü devir hızını azaltma,<br>➢Örgüt içi dedikoduların örgüt için yararlı sonuçları | ➢Yüksek iş devri, gecikme, devamsızlık, örgütte kalmaya isteksizlik, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik, örgüte karşı yasa dışı faaliyetler,<br>➢Sınırlı rol üstü davranış, rol modeline zarar verme, zarara yol açıcı dedikodu, iş gören üzerinde sınırlı örgütsel kontrol |
| **Ilımlı Bağlılık Düzeyi** | ➢İleri düzeyde sahiplenme duygusu, güvenlik, yeterlilik, sadakat ve görev<br>➢Yaratıcı iş görenler,<br>➢ Bireysel kimliğin örgütten ayrı tutulması | ➢Sınırlı mesleki gelişme ve ilerleme fırsatları,<br>➢Bağlılık düzeyinin düşük, ılımlı veya yüksek olup olmadığının kolaylıkla anlaşılamaması | ➢Artan iş gören kıdemi,<br>➢ Sınırlı ayrılma isteği,<br>➢ Sınırlı iş devri,<br>➢ Yüksek iş tatmini | ➢İş görenlerin daha fazla görev alma ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının sınırlanması,<br>➢ İş görenlerin görevleri dışındaki bireysel beklentileri ile örgütsel beklentileri dengelemesi,<br>➢Örgütsel etkinliğin az olması |
| **Yüksek Bağlılık Düzeyi** | ➢İş görenlerin mesleki gelişim ve yeterliliklerinin artması,<br>➢Olumlu davranışların ödüllendirilmesi,<br>➢İş görenlerin işlerini tutkuyla yapmalarının sağlanması | ➢Bireysel gelişme yaratıcılık, yenilikçilik ve hareket olanaklarının bastırılması,<br>➢Değişime karşı bürokratik direnç,<br>* Sosyal ve ailevi ilişkilerde gerilim,<br>➢İş görenler arasındaki dayanışmanın yetersizliği,<br>➢Görev dışında da örgütün bir araya gelmesi için sınırlı zaman ve enerji | ➢Güvenli ve istikrarlı işgücü,<br>➢Daha yüksek üretim için iş görenlerin örgütsel beklentileri kabul etmesi,<br>➢Görev ve performans açısından iş görenler arasında yüksek rekabet<br>➢Örgütsel amaçların karşılanabilmesi | ➢İnsan kaynaklarının verimsiz kullanımı,<br>➢Örgütsel esneklik, yenilikçilik ve uyum yoksunluğu<br>➢Geçmişteki politika ve süreçlere aşırı güven duyma.<br>➢Aşırı çaba gösteren iş görenlere öfke ve düşmanlık besleme<br>➢Örgüt yararına yasa dışı ve etik olmayan eylemlere girişme |

**Kaynak:** D.M. Randall, (1987), "Commitment and the Organization: The Organization Man Revisited", Acedemy of Management Review, 12(3), 462.

Yukarıda Tablo 4'de, örgütsel bağlılık düzeylerinin, hem bireyi hem de örgütlenmeyi nasıl etkilediğinin bir özetini sunmakta, çeşitli düzeylerde örgütsel bağlılık ile ilişkili olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Çalışanların Örgütsel Bağlılık düzeylerine katkıda bulunabilecek faktörler; yaş, cinsiyet, maaş, medeni durum, eğitim, çalışma yılı, iş türü ve

iş doyumu gibi demografik değişkenlerdir. Buna ek olarak, McNeese-Smith'in (2001) çalışmaları, modern RN örgütsel bağlılığının çoğunlukla "eğitim fırsatları, iş arkadaşlarıyla ilişki, maaş, ev / aile ihtiyaçları, farklı hastalara hizmet etme arzusu, paylaşılan yönetim" gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Carman-Tombin, 2011; Akt. Samudi vd., 2016: 51).

Randall çalışmasından elde edilen veriler (1987) ayrıca, yüksek düzeyde bağlılıkların, birey ve kurum için olumlu ve olumsuz sonuçlara yol açabileceğini göstermiştir. Olumlu tarafta, bireyler kişisel kariyer gelişimi veya gelir artışı yaşayabilirler. Örgüt için olumlu sonuçlar, örgütsel amaç ve hedeflere ulaşmak için çalışan güvenli ve istikrarlı bir işgücü ile sonuçlanabilir. Diğer taraftan, sonuçlar, örgütsel bağlılığın yüksek düzeylerinin, büyüme ve başarı için sınırlı fırsatlar gibi bireyler için olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Örgütün olumsuz sonuçlarından bazıları, personelin etkisiz kullanımı ve organizasyon için esneklik ve uyumsuzluk eksikliği olabilir. Randall çalışması (1987), bir kişinin bir örgüte karşı sahip olabileceği çeşitli bağlılık seviyelerini tanımlaması açısından önemlidir. Randall ayrıca, çeşitli düzeylerde bağlılığın kurumlar kadar bireyler için de sahip olabileceği olası sonuçları açıklamıştır. Bu nedenle, bağlılığın nasıl geliştirileceğini anlamak için, bağlılığı olumlu veya olumsuz yönde etkileyen çok sayıda faktörü kabul etmek gerekir. Randall (1987), değişen seviyedeki bağlılığın çalışan performansı üzerinde değişken derecelerde etkiye sahip olduğunu bulmuştur (Akt. Samudi vd., 2016: 51).

### 2.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığını Geliştirme Araçları

Sezgin (2010) öğrenci öğrenmesinin ve başarısının en üst düzeyde sağlanması yönünde çaba sarf eden öğretmenlerin okulun amaç ve değerleri ile bütünleştiğini ileri sürmektedir (Akt. Kılınç, 2014: 102).

Kushman (1992) ve Rosenholtz (1977) yaptıkları çalışmalarda, öğretmen bağlılığı ve öğrenci başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır (Weber 1997, Firestone ve Pennel 1993; Akt. Balay, 2014: 7). Çalışanlar örgüte ne derecede bağlıysa, örgüt de o derecede güçlenmektedir (Ölçüm-Çetin, 2004: 90).

"Araştırmalar, öğretmenlerin okula ilişkin üç bağlılık; okul için çaba gösterme isteği, okulda çalışmaya devam etme isteği ve okulun eğitimsel amaç ve değerlerini kabul olarark belirtmektedir. Bir diğer bağlılık olarak öğretime bağlılık aşağıda belirtildiği gibi üç koşulu gerektirmektedir (Weber, 1997: 269, Akt. Balay, 2014: 127): (1) Öğretmenin öğretimde

farklılık yaratma konusunda inançlı olması, (2) Öğrencilerin öğreneceği konusundaki beklentisi, (3) Öğretimin gerçekleşmesinde gerekli çabayı ortaya koymadaki istekliliğidir".

Öğretmenler, doğrudan çabaları ile elde ettikleri başarı sonrasında, işlerine işyerlerine ve öğrencilerine daha çok bağlılık göstermektedirler (Firestone ve Pennell 1993: 493). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmen bağlılığını geliştirme bağlamında aşağıdaki ilkelerin önemini vurgulamaktadırlar (Firestone ve Pennell, 1993: 495-509; Weber 1997, Akt. Balay, 2014: 128-140):

*1. İşin anlamlılığı:* Anlamlı iş, içsel olarak güdüleyici ve bağlılık üreticidir. Araştırmacılar, beceri çeşitliliği (skill variety), görev kimliği (task identity) ve işin önemi (job signifiance) olmak üzere üç faktörün işin anlamlılığına katkı yaptığını ileri sürmektedirler (Firestone ve Pennell, 495-498).

*a) Beceri Çeşitliliği:* Hackman ve Oldman' a göre (1980) beceri çeşitlilik, işin icra edilmesinde gerekli olan ve farklı eylemleri yapmaya imkan sağlayan yeteneklerin toplamıdır. Öğretim süreci, çok sayıda örgütsel ve iletişimsel beceriler kullanmayı gerektirdiğinden çeşitlilik gösterir.

*b) Görev Kimliği:* Hackman ve Oldman (1980) ayrıca, üretimin bir tek yönünden ziyade, bütünüyle özdeşleşen bireylerin işi daha anlamlı gördüklerini ifade etmektedirler. Araştırma bulgularına göre, öğretimin, yüksek oranda görev kimliği ürettiğini ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığına önemli ölçüde arttırdığını göstermiştir.

*c)İşin Önemi:* Yine Hackman ve Oldman'a (1980) göre öğretim, ister örgüt içinde ister dışarıda olsun, diğer insanların yaşamlarını etkileyen bir iş olduğundan büyük öneme sahiptir. Diğer mesleki ve teknik işgörenlerin eğitim düzeyi ile karşılaştırıldığında öğretmenler, işlerinin büyük önem taşıdığını söylemişlerdir.

*2. İş Stresi:* İş stresi, öğretmen bağlılığı üzerinde büyük bir etkisi olan güçlü bir caydırıcılığa sahiptir. Kushman'a göre (1992), öğretmenin stresini azaltan ve heyecanını artıran özellikle iki faktör mevcuttur. Birincisi; düzen hissi ve okula odaklanma, ikincisi ise yenileştirme konusunda fırsatların olmasıdır.

*a) Görev Anlayışı:* Kushman'a (1992) göre bu faktör, öğretmeni müfredat ve öğretimde işbirliği içinde görmeyi sağlar. O, öğretmenler arasında yeniliklerin tasarlanması ve uygulanmasında, kendini-yöneten (self-managing) ve kendinden girişimci (self-initiated) liderliği, çalışma gruplarını, öğretmenler için dönüşümlü liderlik rollerini, okulda mesleki

gelişme olanaklarını, öğretmenler arasında öğretimin yüksek kalitesiyle birlikte akademik çalışmalarda değer temelinin önemini öne çıkarmaktadır. Öğretmenlerin sadece öğrenci başarısından gelen ödüllere bağlı olması veya arkadaş desteğine dayanması, onların okula bağlılıklarını zedeler.

*b) Doyum:* İş doyumu yüksek olan öğretmenler, okulun örgütsel mekanizmasının bir parçası olarak hem formal hem de informal liderlik ve işbirliği sürecine etkin olarak katılırlar.

*3. Uygun Öğrenme İklimi:* Kushman (1992), öğretmen bağlılığının olumlu bir öğrenme ikliminden olumlu etkilendiğini saptamıştır. Disiplin, özellikle okula en çok bağlılık duyan öğretmenler tarafından ayakta tutulmaktadır. Okul liderleri olarak yöneticiler, uygun öğrenme ortamı oluşturarak öğretmen bağlılığını artırmalıdırlar.

*4. Özerklik:* Özerklik, işgörenin işi planlama ve uygulamadaki yöntemleri belirleme bağımsızlığı olarak tanımlanmaktadır. Özerklik, katılımla ilişkili olmayıp, öğretmenlerin alınan kararlar üzerindeki etkinliğini yansıtır.

*5. Katılım:* Öğretmenlerin stratejik kararlar alma aşamasında etkili olmaları anlamına gelmektedir.

*6. Dönüt:* Kuramsal olarak dönüt Hackman ve Oldman'ın (1980) yaklaşımında yüksek düzeyde içsel güdüleme yaratma, işe ve örgüte bağlılığı korumada büyük önem taşımaktadır. Dönüt, kişinin performansı ve etkililiği ile ilgili olarark işinden aldığı doğrudan ve açık enformasyon miktarıdır.

*8. İşbirliği:* İşbirliği ortak bir görev üzerinde iki ve daha çok kişinin birlikte çalışmasıdır. İşbirliğinin bağlılıkla ilişkisi konusundaki bulguların büyük bir bölümü, öğretmenler arası meslektaşlık etkileşimini içeren "içsel ödüllerin", öğretmen bağlılığını, mali güdüleri içeren "dışsal ödüller"den daha çok etkilediğini ortaya koymuştur.

*9. Öğrenme Fırsatları:* Öğrenme fırsatları, öğretmenlerin bilgisini geliştirerek bağlılığa katkı sağlayabilir. Öğrenme fırsatları ayrıca, öğretmenlere yeni teknikler, yaklaşımlar, içerik ve amaçlar kazandırarak beceri çeşitliliğini yükseltirken, aynı zamanda sıklıkla ortaya çıkan öğretime ilişkin belirsizlikleri de aza indirir.

*10. Kaynaklar:* İş kaynakları, öğretmenlerin görevlerini başarma ve içsel ödülleri yaşamalarına fayda sağladıkları kurumsal araçlardır. Öğretim konusundaki araştırmalar, özellikle beş kaynağın önemine dikkat çekmektedir. Bunlar düzenli ve disiplinli bir çevre, yönetsel destek, yeterli fiziksel koşullar, öğretimsel kaynaklar ve makul iş yüküdür.

### 2.2.5. Örgütsel Bağlılık ve Diğer Bazı Kavramlarla İlişkisi

Bu alt başlık altında örgütsel bağlılık ile diğer bazı kavramların ilişkisi sunulmuştur.

#### 2.2.5.1. Örgütsel Bağlılık ve Üretkenlik Karşıtı Davranışlar Arasındaki İlişki

"Kim ve Chang (2007)'e göre, *örgütsel bağlılık*, çalışanların örgüte olan sadakatleridir. Çalışanların, iş ahlakına, sosyal ilişkilere, iş devamlılığına, politika ve stratejilere, takım çalışmasına, örgütsel vatandaşlık davranışı gibi örgütsel süreçlere olan sadakat duyguları onların örgüte olan bağlılıklarını göstermektedir. Finegan'a göre (2000), örgütsel bağlılık, örgüt-çalışan uyumuna bağlı olarak oluştuğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden örgütsel değer ve inançlar ile bireysel değer ve inançlar arasındaki uyum düzeyi ne kadar yüksekse örgüte olan bağlılık duygusu da o oranda yüksektir. Bireyin örgüt üyeliğini sağlıklı sürdürebilmesi için örgütsel değer ve inançlara gönülden inanması gerekir. Bu aynı zamanda bireyin örgüte olan duygusal bağlılığını da güçlendirmektedir. Duygusal bağlılık duyusu yüksek olan çalışanların iş performanslarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir (Demirel, 2009: 126, 127)".

#### 2.2.5.2. Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Tükenmişlik, kişilere aşırı yüklenmenin, onlara karşı tutum ve davranışlarda değişikliklere yol açan bir kavram olararak görünmektedir. Daha belirgin olarak, tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel yetkinlik duygusunun bir sendromu olarak tanımlanmıştır (Maslach ve Jackson, 1986, 1984a; Akt. Leiter, 1988: 297).

"Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik kavramları örgütsel yaşantı üzerinde önemli etkileri bulunan ve birçok örgütsel sonuçla yakından ilişkili olan kavramlardır. Yazında, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan bazı çalışmalarda "*örgütsel bağlılık* ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi azalması arasında negatif bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmış, örgütsel bağlılığın daha çok duygusal tükenme ve kişisel başarı hissi azalması ile ilişkili olduğu görülmüştür" (Leiter ve Maslach, 1988: 306; Liu, 1996: 86)".

#### 2.2.5.3. İş doyumu ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Karataş ve Güleş (2010: 86-87) tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre de iş tatmini ve örgütsel bağlılık karşılıklı olarak etkileşim içindedir ve iş tatmini yüksek olan işgörenlerin örgütsel bağlılığının da yüksek olacağı, tam tersi durumlarda ise iş tatmini ile paralel olarak örgütsel bağlılığında azalacağı ortaya konulmuştur. "Bu iki kavram

arasında bulunan sebep-sonuç ilişkilerinin bir bölümü hala belirsiz olmakla birlikte, iş tatmininin ve örgütsel bağlılığın değişen amaçlar, işin niteliği ve büyüklüğü, performans, devamsızlık gibi örgütsel sonuçları etkileme gücüne sahip birbirileriyle ilişkili değişkenler oldukları söylenebilir (Testa, 2001: 228)". İş doyumu ile örgütsel bağlılık sonuçları olarak devamsızlık ve iş gücü devir oranı arasında sürekli ve ters bir ilişkinin olduğu görülürken (Balcı,1985:19; Robbins 1994, 3; Tsui ve diğerleri 1992, 563, Akt. Balay, 2014: 144); işgörenin örgütten ayrılma isteğine ilişkin algının, doğrudan iş rolündeki doyum düzeyinin bir işlevi olduğu ileri sürülmüştür (Hrebiniak ve Alutto 1972, 558, Akt. Balay, 2014: 144).

#### 2.2.5.4. Örgütsel Kültür ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Doğan ve Kılıç (2007) insan kaynağını güçlendirmek isteyen bir örgütün işgörenlerin içsel bağlılığını artırması gerektiğini ve bunun için destekleyici bir örgüt kültürüne gerek duyulduğunu ifade etmektedir (Akt. Kılınç, 2014: 102). "Örgütsel bağlılığı yüksek çalışanlara sahip bir örgüt, güçlü bir örgüt kültürüne sahip demektir. Bu da yeni işe başlayan çalışanlar için bu kültürün bir parçası olma isteğini artırmak ve örgütsel beklentilerin yerine getirilmesi sorumluluğunu doğurur. Bu başarıldığında çalışanlar örgütsel kültürü kabul eder, benimser ve onu değerlerinin bir parçası haline getirirler. Örgüt kültürü çalışanlar için öncelikleri ile örgütün hedefleri arasında bir köprü işlevi görerek örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Çalışanlar arasında bir kimlik duygusunun gelişmesini sağlayarak ve örgütsel amaçlara katılımı teşvik ederek örgütsel bağlılığın oluşmasına veya kuvvetlenmesine destek olmaktadır (Gül, 2003: 75)". Örgütsel bağlılık, çalışan bireyin örgütsel amaçlarla özdeşleşmesini gündeme getirdiği için, önemli bir kültürel değerdir. Örgütsel bağlılığın egemen bir kültürel değer olarak işlerlik kazanmış olması, merkezileşme eğilimini azaltmakta; esnekleştirilmiş, içselleştirilmiş bir denetim, bir anlamda özdenetim stilinin ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır. Örgütsel bağlılık azaldığında ise merkezileşme hızla artmakta, sert bir dışsal denetim oluşmaktadır. Güçlü bir kültürün değerli olmasının iki nedeni vardır: (1) Kültür ve stratejinin uyumu, (2) çalışanların örgüte olan bağlılıklarında artıştır (Doğan, 2013: 103).

### 2.2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu alt başlık altında okul binalarının fiziksel koşulları ile ve örgütsel bağlılık ile ilgili yurt içinde ve yırt dışında yapılmış bazı araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

### 2.2.6.1. Okul Binaları İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gök ve Gürol (2002) "*Zaman ve Ergonomik Açıdan İlköğretim Okul Binalarının Kullanım Durumu (Elazığ İli Örneği)"* adlı araştırmayı, 1998-1999 öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 110 yöneticisine ölçme aracı uygulayarak yapmışlardır. Araştırma sonunda; okuldaki fiziki birimlerin kapasitelerinin üzerinde kullanıldığı, öğrenciler dışında toplumun başka kesimleri tarafından çok az kullanıldığı ve okul bina ve birimlerinin ergonomik kullanımına önem verilmediği görülmüştür.

Dinç ve Onat (2002) tarafından yapılan *"Bir İlköğretim Yapısının Bina Programı ve Tasarımı Bağlamında Değerlendirilmesi"* adlı araştırmada, tip proje olarak üretilmiş ve yaklaşık 450 farklı yerde uygulanmış bulunan ilköğretim yapılarından bir örneğin bina programı ve tasarımını incelemişlerdir. Araştırma (i) tasarımın kullanım sırasında değiştirilebilirlik yani adapte edilebilirlik gücünün yüksek olduğunu, (ii) okulun en önemli mekansal parçaları olan sınıf ve koridorların mekansal büyüklük ve konumlarının uygun olduğunu, (iii) tasarımın en önemli unsurlarından biri olan doğal aydınlatma ile elde edilen ferah ve aydınlık mekanların kullanıcı tarafından da memnuniyetle karşılandığını ortaya çıkarmıştır. Merdivenlerin yeterince geniş olmaması ve okulda bina içi spor alanlarının yeterli olmaması gibi olumsuzluklar saptanmıştır.

Cilve (2006) tarafından yapılan *"İlköğretim ve Lise Eğitim Binalarının Kullanıcı Gereksinimlerinin ve Fiziksel Mekan Özelliklerinin Bina Değerlendirme Yöntemi İle Belirlenmesi"* araştırmasında, eğitim okullarının tasarım aşamasında arazi kullanımı ileriye dönük düşünülmediği, ihtiyaç oldukça yapılan ek binaların uygun yerlerde olmadığı, ortak alanlar hemen terk edilecek geçiş alanları değil, toplanılacak, etkinlik sürdürülebilecek sosyal mekanlar olarak yorumlanması gerektiği, çocukların eğitimi sadece derslik mekanlarında değil, gerek koridor, gerek teneffüshanede de sürdürülebileceği ve okul bahçelerinde yeşil dokuya yeterince yer verilmediği bulgularına ulaşılmıştır.

OECD (2009), *Belçika'daki Flaman Topluluğu Okul Binalarında Kalitenin İzlenmesi* (Monitoring the Quality of School Buildings in Belgium's Flemish Community) adlı araştırmasının en önemli bulgusu, Flaman okul binalarının çoğunluğunun kalitesinin, temel konfor, devlet ve güvenlik koşulları açısından yeterli olduğudur; Böylece, öğrenciler ve öğretmenlere, eğitimde kalite sunulmaktadır. Ancak AGIOn(Flaman okul binalarını destekleyen kurum) azınlık okul binalarının, toplamın %7'sinin bu temel standartlara

uymadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle birincil sorunlar bu grupta yer almaktadır. Okul binalarının %21'i yetersiz olarak değerlendirilirken, %53'ü kullanıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksu ve Demirel (2011), *"Trabzon Kenti İlköğretim Okul Bahçelerinde Tasarım ve Alan Kullanımları"* adlı araştırmada, Trabzon kent merkezinde yer alan 35 ilköğretim okul bahçesinin mevcut fiziksel durumu ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul bahçesi dış mekan kullanımlarında gerek öğrenci başına düşen açık-yeşil alan miktarı, gerekse donatı elemanları yönünden eksiklikler görülmüştür. Öğrenci başına düşen bahçe alanı peyzaj planlama ölçütleri yönünden incelendiğinde, diğer okullardan daha iyi durumda olmadıkları gözlemlenmiştir.

Yılmaz (2012), tarafından yapılan "*İlköğretim Okullarının Fiziksel Yapılarının Eğitim ve Öğretim Açısından Değerlendirilm*esi" adlı araştırma 4-8. sınıf öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, 4.-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okullarının fiziksel yapılarının eğitim ve öğretim açısından uygunluğunun değerlendirilmesine ilişkin okul binalarıyla ilgili olarak verdikleri cevapların genel ortalaması (X=2.46) "ara sıra düzeyinde" kaldığından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gültekin ve Diğerleri (2014), tarafından yapılan *"4306 Sayılı Kanun Kapsamında İlköğretim Okul Binalarının Mekânsal Yeterliliklerinin İncelenmesi"* adlı çalışmada, Ankara-Keçiören sınırları içindeki 22 İlköğretim Okulu (İÖO) üzerinde araştırılmıştır. Seçilen İÖO'larda bulunan derslik sayısı ve derslik öğrenci sayısı belirlenmiş; belirtilen mekânların ihtiyaca cevap verip vermediği saptanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen 4306 sayılı KS durumu gösteren sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir: (1) Derslik sayısı 22 İÖO'nun % 36'sında artmış, % 64'ünde değişmemiştir. (2) Derslik öğrenci sayısı 22 İÖO'nun % 41'inde artmış, % 32'sinde azalmış ve % 27'sinde ise değişmemiştir. (3) 22 İÖO'nun % 32'sine ek derslik binası yapılmış, % 68'ine ise yapılmamıştır. (4) 22 İÖO'nun % 73'ünde laboratuvarların yeterli, % 27'sinde yetersiz olduğu tespit edilmiştir. (5) 22 İÖO'nun % 55'inde işlik/atölyelerin yeterli, % 45'inde yetersiz olduğu belirlenmiştir. (6) 22 İÖO'nun % 68'inde tuvalet-lavaboların yeterli, % 32'sinde yetersiz olduğu saptanmıştır.

Yenice (2013), "*İlköğretim Okulları İçin Mekânsal Yeterlilik Analizi; Burdur Örneği"* adlı araştırmasında, kentsel düzeyde ilköğretim tesisi alanlarının mekânsal yeterlilik düzeyinin saptanmasına yönelik kavramsal bir çerçevenin tanımlanması ve Burdur

kenti örneklem alanında irdelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim tesisi alanlarının mekânsal yeterlilik olanakları açısından Burdur kent bütününde dengesiz dağılım gösterdiği ve mekânsal standartlar açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Şimşek ve Usta (2014) *"Okul Büyüklüğü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkide Okul Özelliklerinin Aracılık Etkisi: PISA 2012 Türkiye"* adlı araştırmada, okul büyüklüğü ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yapılan incelemeler sonucunda öğretmen-öğrenci oranı, okuldaki eğitim kaynaklarının niteliği ve okulun bulunduğu yerleşim yerinin büyüklüğü okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide aracılık etkisi olan önemli değişkenler olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında öğrenci başarısının artırılması için öğretmen başına düşen öğrenci oranının azaltılması, okuldaki eğitim kaynaklarının niteliğinin artırılmasına ve yerleşim yerinin büyüklüğünün okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide aracılık etkisi çok yüksek olmamakla birlikte detaylı olarak incelenmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Kaplan (2014) tarafından yapılan "*Okul Binalarının Fiziksel Yeterliliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*" adlı araştırma 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Hatay ilindeki, her okuldan bir öğretmen olmak üzere 416 farklı okulda görevli öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okulları fiziksel olarak yeterli bulmadıkları, binaların; engelli bireyler ve çocuklar düşünülerek tasarlanmadığı ve öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2014) *"Okul Binaları ve Örgüt Kültürü"* adlı araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim-öğretim yılı İzmir ili 5 anakent ilçesinde yer alan 25 ilköğretim okulunda öğrenim gören 746 ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıf) öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; İlköğretim okulu ikinci kademe öğrencileri, okul binalarının fiziksel koşullarını ve okul kültürünü iyi düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları arasında; okullarının büyüklüğüne, sınıf düzeylerine ve okullarının yaşına göre önemli farklılık bulunurken; cinsiyetlerine, okullarındaki öğrenim sürelerine ve okullarının statüsüne göre önemli farklılık bulunmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, öğrenci algılarına göre okul binalarının fiziksel koşullarının okul kültürü toplam varyansının %27'sini açıklamakta olduğu belirlenmiştir.

Çağlayan (2014), *"Okul Binaları ve Örgüt İklimi"* adlı araştırmasının örneklemini İzmir ili Balçova, Aliağa, Çiğli, Bornova ve Buca ilçelerinin her birinden dört devlet okulu,

bir özel okul olmak üzere toplam yirmi beş okulda görevli 567 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının "kısmen yeterli" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarında, cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, okuldaki hizmet sürelerine, okulun büyüklüğüne, yaşına ve statüsüne göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen önemli bir bulgu, öğretmenlerin okul binalarının fiziksel özelliklerine ilişkin algılarının, okul iklimine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmasıdır.

Karakütük, Tunç ve diğ. (2014), "*Genel Ortaöğretim Okullarının Büyüklüğü ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* adlı araştırmada tarama modeli kullanılmış, veriler 2009-2010 öğretim yılında on beş il merkezindeki genel liselerde görev yapan ve öğrenim gören 6,755 katılımcıdan elde edilmiştir. Veriler 260 okul yöneticisi, 1,084 öğretmen ve 5,411 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada iletişim ve insan ilişkileri, istenmeyen davranışlar ve okula aitlik duygusu okul büyüklüğüne göre farklılaştığı belirlenmiştir. Küçük okullar, iletişim ve insan ilişkileri bakımından, orta büyüklükteki okullar ve büyük okullardan daha üstün olduğu, öğrenci sayısı arttıkça, istenmeyen davranışlarda da artış olduğu bulunmuştur. Ayrıca, küçük okullarda okula aitlik duygusu, orta büyüklükteki okullar ve büyük okullardan daha yoğun düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okulların küçültülmesi uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Şensoy ve Sağsöz (2015) tarafından yapılan *"Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi"* adlı çalışma Trabzon'daki ortaokullarda yapılmıştır. Çalışmada, sınıfların fiziksel koşullarının öğrenci üzerindeki etkisini saptamak için anket tekniği uygulanmıştır. Literatür taraması ve analizlerden elde edilen bilgiler ışığında öğrencinin öğrenmesinin, başarısının ve motivasyonunun fiziksel kalite ile olan ilişkisi ve etkisi belirlenerek, öğrencinin başarısını ve motivasyonunu artıracak tasarım kriterleri ortaya konulmuştur.

Kara ve Yetkin (2015), *"Algılanan Öğretmen Yeterliklerinin Sınıf Koşulları Açısından İncelenmesi"* adlı araştırmayı Adıyaman ilinde görev yapan 161 erkek 111 bayan olmak üzere toplam 272 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre sınıfın fiziki şartlarını yeterli bulan öğretmenler kendilerini daha yeterli hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Genel anlamda eğitim durumlarının gerçekleştiği sınıfın koşulları algılanan

öğretmen yeterliğini önemli ölçüde etkilediği sonucundan hareketle yapılan etkinliklerinin düzeyini de etkilemesi nedeniyle öğretimin niteliğini de etkilemesi kaçınılmaz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaba ve Turhan (2016), "*İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Van İl Örneği)" adlı araştırma* betimsel tarama modelinde olup, görüşme tekniği ile Van ilinde görev yapmakta olan 24 gönüllü öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin önemli bir kısmı okul binalarını fiziksel olarak yeterli görmemektedirler, ayrıca görüşülen öğretmenlerin dörtte üçü okullarında engelli bireyler için alınan özel bir düzenleme olmadığını dile getirmiştir. Hem dış cephe hem de sınıfların renk seçimi yapılırken insan psikolojisi üzerindeki etkilerinin göz önünde bulundurulmadığı, okul bahçelerinin genel olarak yeşillendirilmemiş, beton zeminlerden oluştuğu ve öğrencilerin teneffüslerde oyun bahçesi olarak kullanmalarına uygun bulunmadığı belirtilmiştir. Okul binalarının fiziki sorunlarının zaman kaybetmeden giderilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Lemasters (1997) göre, okul binalarının, öğrenci başarısına ve öğrenci davranışına ilişkin elli üç çalışmanın sentezi, gün ışığının daha yüksek olduğu mekanların öğrenci başarısını teşvik ettiğini göstermektedir.

Dawe, sınıf büyüklüğü ile çocuğun sınıfta oturduğu yer arasında güçlü bir etkileşim gözlemiştir. Büyük grupların arka sıralarındaki çocuklar küçük gruptakilere oranla tartışmaya daha az katılırken küçük grupların ön sıralarındaki çocuklar da büyük grupta ön sırada oturan çocuklardan daha fazla tartışmaya katılmışlardır (Willems, 1964, Akt, Akt. Öğülmüş, Özdemir, 2015).

Larson, lise büyüklüğü ile öğrencilerin etkinlikleri ve akranları ile ilişkileri arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Büyük ve orta büyüklükte okullarla karşılaştırıldığında, küçük okullardaki öğrencilerin büyük bir kısmının kolay arkadaşlık kurduklarını ifade etmişlerdir. Küçük ve orta büyüklükteki okullara kıyasla, büyük okullardaki öğrencilerin çoğu hiçbir etkinliğe katılmamakta veya sadece bir etkinliğe katılmaktadır. Etkinliklere katılmakta da daha fazla güçlük çekmektedir (Willems, 1964, Akt. Öğülmüş, Özdemir, 2015).

Isaacs, Kansas'daki liselerin büyüklüğü ile öğrencilerin okula devamı arasındaki ilişkiyi araştırmış, bu iki değişken arasında olumsuz bir korelasyon olduğunu belirtmiştir (Willems, 1964, Akt. Öğülmüş, Özdemir, 2015).

Anderson, Laclcl ve Smith, lise son sınıfta okuyan 2500 öğrenciyle yaptıkları araştırmada, okul büyüklüğü ile ders dışı etkinliklere katılmayı yararlı ve değerli bulan öğrencilerin oranı arasında olumsuz bir korelasyon bulmuşlardır (Willems, 1964, Akt, Öğülmüş, Özdemir, 2015)

Leach (1997), Saskatoon, Saskatchewan, Kanada'da yapılan bir araştırmanın bulgularına göre, sıcaklık ve nem dengesinin okullarda devamsızlık oranının yüzde yirmi azaltıldığını bildirmiştir. Wyon (1991) öğrenci performansının sıcaklık değişikliklerinden etkilendiğini göstermiştir. Bu bulgular, öğrencilerin ılımlı nem seviyelerinde (kırk ile yüzde yetmiş) tutulan odalarda ve altmış sekiz ile yetmiş dört derece arasında değişen orta sıcaklıklarda zihinsel görevleri yerine getireceği fikrini desteklemektedir.

Araştırmacılar, yıllardır daha iyi öğrenme ile ilişkili sıcaklık aralığını inceliyorlar. Harner (1974), okuma ve matematik öğrenmek için en iyi sıcaklık aralığının altmış sekiz ile yetmiş dört derece Fahrenheit olduğunu ve bunları öğrenme kabiliyeti üzerinde etkisi bulunduğunu bulmuştur.

Sıcaklık ve nem arttıkça öğrenciler daha fazla rahatsızlık içine girer ve dikkat açıklıkları azaldığında başarı ve görev performansı bozulur (King ve Marans, 1979). McGuffey (1982), ısıtma ve havalandırma ile öğrenme koşullarını birbirine bağlayan var olan çalışmaları sentezleyen ilk kişilerden biriydi ve çalışmaları halen çokça aktarılmaktadır.

Termal faktörler öğretmenlerin öğretme yeteneklerini ciddi şekilde düşürebilir ve morallerini de etkileyebilir. Heschong Mahone Grubu tarafından 1999'da tamamlanan okul aydınlatması çalışmasına 2002 yılında yapılan izleme çalışmasında çevresel kontrol; öğretmenler için, özellikle tam çevre kontrolünden yoksun olanlar için önemli bir konu olduğu tespit edilmiştir. Plumley bina yaşının, 5 alt testin 3'ünde varyansın yüzde 3,3'üne, yüzde 6,4'üne, bina yaşına gelindiğinde ise öğrenci öğrenimindeki varyansın yüzde 5,3'üne denk geldiğini, Iowa Temel Beceriler Testi'nde öğrencilerin bileşik puanları ile ilişkili olduğunu bulmuştur (Akt. Earthman, 2002:6,7)

Phillips, eski ve modern binalardaki beşinci sınıf öğrencilerinin ortalama test puanları ile okuma için 2.55 puan, matematik için 7.67 puan arasında bir fark bulmuştur. Üçüncü sınıf öğrencilerinde, ortalama test puanlarındaki farklılıklar okuma için 3.25 puan ve matematik için 5.7 puan olmuştur. Her şey eşit olduğunda, modern binalardaki öğrencilerin başarı testlerinde eski binalardaki öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Akt. Earthman, 2002:6,7)

Artinian (1969), *İlkokul Sınıfı: Bina Yapısı Üzerine Bir Çalışma (The Elementary School Classroom: A Study of Built Environment)* adlı araştırmasında, "Montreal" bölgesinde 800 öğrenci ve 400 öğretmenin cevapları, sınıfların fiziksel ortamını analiz ederek, mekansal termal, ışık ve işitsel faktörleri incelemiş ve aralarında birçok ilişki bulmuştur. Katılımcıların tutumları ile kültürel, sosyal ve diğer faktörler arasında da birçok ilişki bulunmuştur. Okul mevcudunun birçok çevresel etkinin altında olduğu sonucuna varılmıştır.

Cheng (1994), Hong Kong'da altıncı sınıfa giden 21.622 öğrenci üzerinde yapmış olduğu çalışmasında "*Sınıfın Fiziksel Özellikleri İle Öğrenci Performansı Arasındaki İlişki (Classroom Environment and Student Affective Performance)"*yi araştırmıştır. Araştırma sonucunda elde ettiği bulgulara göre, fiziksel çevrenin kalitesinin algılanması ile öğrenci performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Pasalar (2001: 97, 103) "*Okul Binalarının Anlamı ve Algısı (The Meaning and Perception of School Buildings)"* adlı çalışmasında, insanların okul binalarını nasıl yorumladığını ve algıladıklarını ve belirli anlamların insanların kararlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Ankette, farklı mimari tarzların fotoğrafik görüntüleri, sıfat derecelendirme ölçeği ve aşinalık ve samimiyete ilişkin sorular yer almaktadır. Sonuçlar, tercih edilen okul binası imajlarının dinamik, karmaşık, çekici ve ilginç solarak tanımlandığını gösteriyor. Beğenilmeyen resimler statik, yaygın, sıkıcı, basit ve çirkindi. Yanıtlayıcıların tanıdık olarak nitelendirilmeyen, genellikle yüksek teknoloji ve post-modern okul binaları, geleneksel okul binalarına göre daha esnek kabul edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, insanların okul binası ile günlük deneyimlerinin ötesinde imaj oluşturma vizyonunu genişletmekte etkili olduğu sonucunu göstermektedir.

Earthman (2002), "*Okul Binaların Koşulları ve Öğrenci Akademik Başarısı"* (*School facility conditions and student academic achievement),* adlı çalışma, okul binalarının durumunun öğrenci performansı ve öğretmenin etkililiği üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, özellikle öğrencilerin rahatça çalışabilmesi için rahat sınıf sıcaklığı ve ses seviyesinin çok önemli olduğunu göstermektedir. Okul binalarının yaşı bu konuda önem arz etmektedir, zira eski tesisler genellikle termal çevre ve gürültü seviyesiyle ilgili sorunlar yaşamaktadır. Bir dizi çalışma, genel bina durumunu ve öğrenci performansıyla olan bağlantısını ölçmüştür; bu, sürekli olarak daha iyi durumda olan okullara devam eden öğrencilerin standart olmayan binalardaki öğrencilere birkaç puanlık üstünlük sağladığını göstermiştir. Okul binası koşulları öğretmenin etkililiğini de etkiler.

Öğretmenler, fiziksel gelişmelerin öğretim ortamını büyük ölçüde geliştirdiğini bildirmektedir. Son olarak, okul aşırı kalabalığı da öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırıyor; bu etki, düşük sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerin öğrencileri için daha fazladır. Analizler, sınıf büyüklüğünün azaltılmasının daha fazla öğrenci başarısına yol açtığını göstermektedir.

Schneider (2002), "*Okul Binaları Akademik Çıktıları Etkiler mi?" (Do School Facilities Affect Academic Outcomes?)* araştırmasını altı kategoride incelenmiştir: Kapalı hava kalitesi, havalandırma ve termal konfor; aydınlatma; akustik; yapı yaşı ve kalitesi; okul büyüklüğü; ve sınıf büyüklüğü. Araştırma bulgularına göre okul binaları öğrenmeyi etkilemektedir. Mekânsal konfigürasyonlar, gürültü, ısı, soğuk, ışık ve hava kalitesi açıkça öğrenciler ve öğretmenler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kilpatrick (2003) yaptığı çalışmada okul binasının fiziki koşullarının okul iklimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Farklı iki okulun öğrenci, öğretmen ve velilerine CEFPI (Council of Educational Facility Planners International) tarafından onaylı okul atmosferini ölçmeye yönelik bir anket uygulanmıştır. Anketin yanı sıra görüşme tekniğinden de faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda iki okuldaki öğrenci tutumları arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları bina koşullarının öğrenci ve öğretmen algıları üzerinde çok etkili olduğunu gösterilmiştir (Akt, Kaplan, 2014:26,27).

Graham ve ark. (2005) yaptıkları çalışmada California‟daki okul bahçelerinin durumunu belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada, California‟daki tüm okul müdürlerinin internet aracılığıyla anketleri doldurmaları istenmiştir. Veriler toplandığında okul müdürlerinin %43'ünün internet üzerinden anketleri doldurdukları belirlenmiştir. Ankete katılan okul müdürleri bahçenin genellikle bilim eğitimi, çevre çalışmaları ve beslenme amaçlı kullanıldığını belirtmişlerdir. Okul müdürleri bahçelerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını vurgulayarak okul bahçesinin akademik eğitime yardımcı olacak şekilde düzenlenmesinin temel eğitim programına büyük katkılar sağlayacağını belirtmişledir (Akt, Kaplan, 2014:26,27).

Uline ve Moran (2008) tarafından yapılan, *"Duvar Konuşuyor: İmkânların Niteliği, Okul İklimi ve Öğrenci Başarısının Etkileşimi"* adlı araştırmada, okul imkânlarının niteliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolünü test etmek amaçlanmıştır. Virginia‟da 80 ortaokuldan öğretmenler araştırmanın örneklemini

oluşturmaktadır. Okul iklimi indeksi, okul imkânlarının niteliği ve kaynak sağlama ölçekleri ile veriler toplanmıştır. "Virginia öğrenmenin standartları" testlerinin sonuçlarından öğrenci başarıları alınmıştır. "*İmkanların Niteliği, Kaynak Sağlama, Okul İklimi Ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkiler"* keşfedilmek için iki değişkenli korelasyon analizi kullanılmıştır. İmkânların niteliği ve öğrenci başarısı arasında aracı bir değişken olarak okul iklimini test etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, okul imkânlarının niteliği ile İngilizce ve matematik öğrenci başarısı arasındaki bağ onaylanmıştır. Ayrıca, okul imkânlarının niteliği üç okul iklimi boyutu ile önemli düzeyde pozitif ilişkili bulunmuştur. Son olarak okul imkânlarının niteliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide, okul ikliminin aracı rolü oynadığı hipotezi doğrulanmıştır (Akt, Yılmaz, 2014:90).

Leemans (2009), "*Belçika'nın Flaman Topluluğu'ndaki Okul Binalarının Kalitesinin İzlenmesi (Monitoring the Quality of School Buildings in Belgium's Flemish Community")* adlı araştırmada, 2008 yılı boyunca, Flaman Eğitim Altyapı Ajansı (AGIOn) uluslararası deneyime dayalı bir izleme sistemi kullanarak Flanders'daki okul binalarının kalitesini değerlendirmiştir. Sonuçlar, çoğu okul binasının, yaşanabilirlik ve güvenliğin temel gereksinimlerini karşıladığını, ancak 21. yüzyılın yeni pedagojik ve sosyal zorlukları söz konusu olduğunda sıklıkla yetersiz kaldıklarını göstermiştir. Araştırma bulguları Flanders'daki tüm okullardan 2008'in başlarında yapılan online bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Ankette, okullardan, binaların, kalitenin farklı yönleri ile ilgili çok sayıda ölçüt kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Binaların kalitesine ek olarak, bina yönetimi, okul binalarının yaş ve yüzey alanı gibi daha açıklayıcı bilgilere de dikkat çekilmiştir. 3.618 okul sahasında kullanılabilir bilgiler (yani toplamın% 60'ı) toplanmıştır. Araştırmanın en önemli bulgusu, Flaman okul binalarının çoğunluğunun kalitesinin temel konfor, devlet ve güvenlik koşulları açısından yeterli olduğudur; böylece, öğrenciler ve öğretmenlere, eğitim konaklama söz konusu olduğunda belirli bir temel kalite sunulmaktadır. Ancak azınlık okul binalarının, toplamın % 7'sinin bu temel standartlara uymadığını da bulmuştur. Bu nedenle en acil sorunlar bu grupta yer almaktadır. Sonuç olarak araştırma, bina büyüklüğü ile ilgili olarak, Flanders'da ortalama olarak eğitim alanı sıkıntısının bulunduğunu ortaya koymuştur. Bulguların % 32'sinde okul binaları çok küçük olarak tespit edilmiştir. Geleneksel sınıfların olmayışı yanında, kütüphaneler veya çoklu medya merkezleri, dinlenme alanları, personel odaları ve çok işlevli salonlar gibi daha fazla destek alanına ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Ornstein ve diğerleri (2009), *"Okul Binaların Performansını Artırılması: Brezilya Sa˜O Paulo'da Eğitim Reformu ve Okul Binalarının Kalitesi, (Improving The Quality Of*

*School Facilities Through Building Performance Assessment: Educational Reform And School Building Quality İn Sa˜O Paulo, Brazil"*adlı araştırma Fernando Gasparian Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, özellikle de mahalle bağlamı göz önünde bulundurularak, okul binasının tasarımındaki sınırlamaları ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda; güvenlik konusunda kayda değer endişeler ortaya çıkmıştır. İşgörenler okul binasının inşaat kalitesine genel olarak olumlu bir değerlendirme yapmış, ancak bina tasarımının eksik olarak değerlendirilen bazı önemli yönlerinin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Özellikle, araştırmacılar okul bina tasarımı ve çevredeki topluluğun gerçekleri arasında önemli bir uyumsuzluk gözlemlemiştir. Bu tür uyumsuzlukların, okula giden öğrencilerin güvenliğini sağlamak için çalışan müdürler, öğretmenler ve personel için önemli zorluklar getirdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Kangas (2010), "*İdeal Okul ve Öğrenme Ortamı Hakkında Finli Çocukların Görüşleri (Finnish Children's Views On The İdeal School And Learning Environment)"* adlı araştırmasında Finli çocukların ideal okullarını ve öğrenim ortamlarını nasıl tanımladıklarını ve nasıl olması gerektiğini anlatmalarını amaçlamıştır. 10-12 yaşlarındaki çocuklar, mutlu olacakları bir okul hakkında bir metin yazarak çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. 93 çocuğun hikayeleri kodlanmış ve analiz edilmiş ve fikirlerine dayanan ideal okul ve öğrenim ortamı modeli oluşturulmuştur. Bu model okul, çocukların fiziksel, eğitsel, kültürel ve sosyo-duygusal refahına katkıda bulunmak için tasarlanmış, yenilikler için fırsatlar sunmuş, hem resmi hem de informal olarak yaratıcı öğrenme yöntemleri ayarlar. Çalışma, eğitim paydaşları olarak çocukların okulla ilgili memnuniyetlerini artıracak, modern okulların potansiyellerini ve yeteneklerini geliştirecek farklı yönlerinin farkında olduklarını göstermiştir.

Sigurdardottir, Hjartarson ve diğ. (2010), *"21. Yüzyıl Okul Binaları (School Buildings for the 21st Century) "*adlı araştırmada, ilkokul ve ortaokul seviyesinde 6-15 yaş grubu öğrencilerin mevcut olduğu İzlanda okul binalarını konu edinmiştir. Araştırmanın amacı, mimarlık, eğitim ideolojisi, okul politikası ve dijital teknolojiyi içeren son birkaç on yılda yeni zorlukları yansıtan okul binalarındaki değişimin özelliklerini tanımlamaktır. Her okul binasını ve çevresini karakterize eden çevre ve mimarlık özellikleri OECD Eğitimsel Eğitim ve Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından tanımlanan 21. yüzyıl öğrenme ortamları için yedi yeni temaya karşı test edilmiştir (OECD/PEB and DfES, 2006). Bu temalar; değişen dünyadaki okulların tasarlanması zorluğu; yeni teknolojinin etkisi; okul tasarımı yoluyla

eğitime erişimi arttırmak; Sürdürülebilirlik, rahat okul binaları tasarlamak; tüm paydaşları tasarım sürecine dahil etmek; Bir öğrenme aracı olarak eğitim tesisleri; ve tasarım kalitesinin güvence altına alınması. Yirmi okul binası bir multidisipliner tarafından araştırılmış ve gözden geçirilmiştir. İzlanda Üniversitesi'ndeki araştırmacılar, bir okul müdürü ve bir mimar dahil olmak üzere araştırmacıların odak grubunu oluşturmaktadır. Veriler her lokasyonda gözlemler ve fotoğraflarla, seçilen personel ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, teknik dokümanların, çizimlerin ve yazıların gözden geçirilmesi ve okul personeline anket çalışması ile toplanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin genel olarak okul binalarından memnun olduklarını ve son yıllarda yapılan İzlandalı okul binalarının bazılarının gereksinimlerini karşıladığını göstermektedir.

Sadick ve Issa (2016), "*Okul Binalarının Kapalı Çevre Kalitesini ve Fiziksel Durumu Öğretmenlerin Refah Düzeyi ile İlişkin Değerlendirmek İçin Bir Metodoloji (Methodology To Assess School Buıldıngs' Indoor Envıronmental Qualıty And Physıcal Condıtıon In Relatıon To Teachers' Well-Beıng*" adlı araştırmasında, Manitoba okul binalarının ve fiziki koşullarını öğretmenlerin refahı ile ilişkili olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Binaların iç mekan çevresel kalitesi ve öğretmenlerin refahı arasındaki ilişki son yıllarda önemli bir araştırma alanı haline geldiği belirtilmiştir. Özellikle okul binaları için bu araştırma, fiziksel, sosyal ve psikolojik iyilik halinin diğer yönlerini görmezden gelmek ve öğretmenlerin refahının benzersiz özelliklerini görmezden gelmek suretiyle, öğretmenlerin memnuniyetini değerlendirmeye odaklanmıştır. Okul binalarının fiziki koşullarını değerlendirirken genellikle pencere gibi yapı bileşenlerinin bulunup bulunmadığını ve fiziksel koşullarının olmadığını değerlendirmeye odaklanmıştır. Metodoloji sınıfların fiziksel ölçümlerini, bu sınıfların fiziki koşullarına ilişkin alan gözlemlerini ve öğretmenlerin refahının değerlendirilmesini içermektedir. İyi olma tedbirleri, psikolojik, sosyal ve fiziksel refahının benzersiz göstergelerini belirlemek için bir okul öğretmenleri örneğine röportaj yapan endüktif bir yaklaşımla geliştirilmiştir.

#### 2.2.6.2. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Aslan ve Bakır-Ağıroğlu (2014), tarafından yapılan *"Öğretmenlerin Okullarındaki Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri"* adlı araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 76 resmi ilköğretim okulunda görev

yapan 3283 öğretmen ile 4 özel ilköğretim okulunda görev yapan 116 öğretmenden oluşmaktadır. Bu evrenden oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilen 728 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, resmi ve özel okul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları arasında bir bütün olarak anlamlı bir farklılık olup, özel okullardaki örgütsel bağlılık düzeyi, resmi okullara kıyasla daha yüksektir. Resmi okullarda önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında öğrenim düzeyi değişkeni açısından ön lisans lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel okullarda ise bu farkın, önlisans ve lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çavundurluoğlu (2016), *"İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi"* adlı araştırmasında, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 2015-2016 eğitim öğretim yılında Adana ili merkezindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden rastgele seçilmiş 297 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel bağlılık gösterdiği görülmüştür.

Gönen (2016), *"Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Karar Verme Süreci Arasındaki İlişki (Kars Örneği)"* adlı araştırmasında örgütsel bağlılık ile karara katılma arasında pozitif yönde, orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Vurdu (2017), *"Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Durumları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki"* adlı araştırmasında resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki; yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, cinsiyet, medeni durum ve aynı okulda çalışma süreleri gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Bulgulara bakıldığında Mesleki tükenmişliğin ve örgütsel bağlılığın %25 ile %50 arasında bir oranda gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmada cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni hal, mesleki kıdem, aynı okulda çalışma süresi değişkenlerine göre, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı algıları ile normatif bağlılık algıları arasında, duyarsızlaşma ile duygusal bağlılık ağıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Olgungül (2017), *"Örgütsel Bağlılık ve Çalışma Süresi İlişkisi Üzerine Bir Araştırma: Devlet ve Özel Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler Örneği"* adlı araştırmasında işgörenlerin örgüt içerisindeki çalışma süresine göre örgütsel bağlılıklarınınnasıl şekillendiği belirlenerek, duygusal-tutumsal, davranışsal, devam, normatif (ilkesel)örgütsel bağlılık düzeyleri ile işgörenin çalışma süresi arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışma ile işgörenlerin örgütsel bağlılık seviyelerinin, çalışma yılına bağlı olarak sürekli bir artış veya azalmadan ziyade, farklı çalışma yıllarında farklı eğilimler gösterdiği, bu değişimlere göre işgörenin çalışma hayatının evrelere ayırılabileceği tespit edilmiştir.

Tan (2017), *"Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Sağlık ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* adlı araştırmasında, Elazığ il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırma evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezi ve ilçelerinde bulunan toplam 56 ortaokulda çalışan 1813 öğretmen; örneklemi ise 18 ortaokulda görev yapan 411 öğretmen oluşturmaktadır. Örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik elde edilen sonuçlar, örgütsel sağlığın örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilediğini ve örgütsel sağlığın örgütsel bağlılığı yüksek oranda yordadığını ortaya koymaktadır.

Kaya (2017), *"Okul Yöneticileri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki"* adlı araştırma ile yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerin, okul yöneticilerine göre tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu, örgütsel bağlılık alt boyutunda duygusal bağlılık düzeylerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki göre ise; duygusal tükenme ile duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlılık bağlılığı arasındaki negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duyarsızlaşma ile duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasındaki ilişki negatif yönde, devamlılık bağlılık arasındaki ilişki ise pozitif yönde olduğu görülmüştür. Son olarak, kişisel başarı ile duygusal bağlılık, normatif bağlılık arasındaki ilişki pozitif yönde, devamlılık bağlılık arasındaki ilişki ise negatif yönde olduğu sonucuna varılmıştır.

Çağrı-Şan (2017), *"Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algıları"* adlı çalışmasında, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü olmakla birlikte zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özdemir ve Gören (2017*) "Psikolojik Güçlendirme, Liderlik Uyumu ve Öğretmen Performansı İlişkisinde Örgütsel Bağlılığın Aracı Rolü*" adlı araştırmada, okullarda liderlik ekibi uyumu ve psikolojik güçlendirme ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide, örgütsel bağlılığın aracı rolü sorgulanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde bulunan okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 407 öğretmen oluşturmuştur. ı Araştırma bulgularına göre, okullarda liderlik ekibi arasındaki uyumun orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve performans puanları da orta düzeyde olduğu, araştırma değişkenleri arasında orta düzeyde, spozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Analizler liderlik ekibi uyumunun örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığını ortaya çıkartmış ve örgütsel bağlılığın, psikolojik güçlendirme ile performans ilişkisinde 'tam aracılık' etkisine sahip olduğu saptanmıştır.

Uştu ve Tümkaya (2017), *"Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi"* adlı çalışma Şanlıurfa merkez ilçesinde çalışan 712 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda; sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının alt boyutu olan duygusal bağlılıkları; orta düzeyde, devam ve normatif bağlılıkları ise düşük düzeyde saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve işten ayrılma niyetleri de düşük düzeyde çıkmıştır. Ayrıca yapılan regrasyon analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin duygusal bağlılıklarını en iyi şekilde yordayan değişkenler; öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve hizmet yılları iken; devam bağlılıklarını en iyi şekilde yordayan değişken ise öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri olduğu ve normatif bağlılık boyutunun da öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri ve cinsiyetleri en iyi şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şanlı ve Arabacı (2016), *Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Ve Örgütsel İmaj Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi* adlı araştırması ile lise öğretmenlerinin örgütsel imaj ve örgütsel kimlik algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisini belirlemiştir Araştırmanın sonucunda, örgütsel kimliğin örgütsel bağlılığı olumlu yönde

anlamlı şekilde etkilediği, örgütsel kimliğin örgütsel bağlılığın %12'sini açıkladığı belirlenmiştir. Örgütsel imajın örgütsel bağlılığı olumlu yönde anlamlı şekilde etkilediği, örgütsel imajın örgütsel bağlılığın %37'sini açıkladığı belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesine göre örgütsel imajın örgütsel bağlılık üzerinde daha fazla etkisinin olduğu, örgütsel kimlik ve örgütsel imajın birlikte örgütsel bağlılığın % 40'nı açıkladığı belirlenmiştir.

Ispas ve Babaıta (2013), *"Liderlik Stilinin Görev Tatmini Ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri"*ne yönelik yürüttükleri araştırmalarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (Cömert, 2014).

Omidifar (2013) tarafından *"İran'daki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul müdürlerinin liderlik biçimleri ve iş doyumları ile ilişkisi"*nin araştırıldığı 357 lise öğretmeni ile yapılan çalışmada, okul müdürlerinin uyguladıkları liderlik biçimlerinin, öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Çavunduroğlu, 2016).

İpek (2010) "*Predicting organizational commitment from organizational culture in Turkishprimary schools" (Türk İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılığını Öngörme)* adlı çalışmada, Türk kültüründe örgüt kültürünü ve bağlılığını tanımlamak ve örgütsel kültürden örgütsel bağlılığı öngörmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, ilköğretim okulu öğretmenlerinin dört örgüt kültür boyutunun tamamını algıladığını ortaya koymuştur. İçselleştirme ve tanımlama seviyelerinde özellikle örgütsel bağlılık seviyesi algılanmıştır. Uyumluluk seviyesinde örgütsel bağlılığı nadiren algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tarr (1992) tarafından yapılan *"Katolik Okul Öğretmenlerinin İs Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri"* adlı çalışmada; "katılım, işe devam, misyona bağlılık, iş doyumu, iş özelliklerine bağlılık ve dinin yeri veya önemi gibi faktörler üzerinde durulmuş ve örgütlerine bağlı öğretmenlerin diğer meslektaşlarına kıyasla daha yüksek iş doyumu sağladıkları belirlenmiştir" (Akt. Bayata, 2017:18).

Dee, Henkin ve Singleton (2006), *"Kentlerde Bulunan Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı: Takım Yapılarının Etkileri"* başlıklı araştırmalarında dört takım temelli yapının ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışma modeli örgütsel bağlılık üzerine odaklanmış ve üç aracı değişkeni

içermiştir: Öğretmen yetkilendirmesi, okuldaki iletişim ve otonomi. Araştırmaya ABD'nin güneybatısında yer alan 8 ilkokulda çalışan 210 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda takım çalışmasının okula bağlılığa hem doğrudan hem de dolaylı etkilerinin olduğu görülmüştür. Takım yapıları öğretmen yetkilendirmesine katkı sağlamakta, örgütsel bağlılığı geliştirmekte ve mesleki otonomi fırsatları yaratmaktadır. Yetkilendirme, iletişimde açıklık ve öğretmen otonomisinin arttırılması okul örgütüne daha yüksek seviyelerde bağlılık sağlamaktadır. Araştırma sonuçları ayrıca öğretmenlerin okul örgütüyle özdeşleşmesini ve örgüte bağlanmasını güçlendirecek örgütsel tasarım ve prosedürlerin gerekliliğini ortaya koymuştur (Akt. Yılmaz, 2017).

# BÖLÜM III

# YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama aracı ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

## 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelinde ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığı veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2009: 76, 81). Bu bağlamda, öğretmenlerinin okulların fiziksel koşullarına ilişkin algıları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasındaki ilişki belirlenerek değerlendirilmiştir.

## 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır İl merkezindeki resmi ilkokullarda görevli öğretmenler (branş öğretmenler hariç) oluşturmaktadır. Diyarbakır İl merkezinde 92 ilkokul olup, bu okullarda toplam 2450 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evrenden random yöntemi ile seçilen 27 okul ve bu okullarda görevli 534 öğretmen oluşturmaktadır. Bu durumda, örneklemin evreni temsil etme oranı %22,12'dir.Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul büyüklüğü belirlenirken Jones (1997)'un yaptığı sınıflandırma esas alınmıştır. Buna göre; öğretmen sayısının 28 ve daha az olduğu okullar küçük okul, 29-39 öğretmenin görev yaptığı okullar orta büyüklükte okul, 40 ve daha fazla öğretmenin görev yaptığı okullar ise büyük okul olarak kabul edilmiştir.

## 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri *"Okul Binaları Ölçeği''* ve *"Örgütsel Bağlılık Ölçeği"* kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

### 3.3.1. Okul Binaları Ölçeği (OBÖ)

Araştırmada, Çağlayan ve Yılmaz (2014) tarafından geliştirilmiş, geçerliği ve güvenirliği saptanmış, kamu okullarında görevli öğretmenler üzerinde uygulanmış olan

*"Okul Binaları Ölçeği"* kullanılmıştır (Ek I). Araştırmada kullanılan bu ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölümde,* kişisel bilgiler adı altında katılımcıların "öğrenim durumu", "cinsiyet", "medeni durum", "okul büyüklüğü" ve "öğretmenlikteki kıdem" ile ilgili bilgiler yer almaktadır. *İkinci bölümde* ise, okul binaları ile ilgili dört boyut ve 45 madde yer almaktadır. Birinci boyut olan *"Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar"*14 maddeden (9, 10, 11, 12, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 33, 35), ikinci boyut olan *"Bakım ve Güvenlik"*12 maddeden (26, 27, 29, 30, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45), üçüncü boyut olan *"Öğretim Alanları"*11 maddeden (2, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 34, 43) ve dördüncü boyut olan *"Genel Görünüm"* ise 8 maddeden (1, 5, 6, 7, 8, 19, 28, 37) oluşmaktadır (Ek I). Ölçme aracındaki sorulara verilen yanıtlar; "Çok Yetersiz (1)", "Yetersiz (2)", "Kısmen Yeterli (3)", "Oldukça Yeterli (4)" ve "Tamamen Yeterli (5)" şeklinde 5'li likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki 5. derecelendirme olan "Yeterli" ifadesi "Tamamen Yeterli" olarak değiştirilip kullanılmıştır.

Çağlayan ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan analizlere göre ölçeğin birinci faktörde faktör yük değerleri 0,541 ile 0,760 arasında değişmekte ve bu faktör, toplam varyansın %50,13'ünü açıklamaktadır. İkinci faktöre ait faktör yükleri 0,525 ile 0,683 arasında değişmektedir ve bu faktör, toplam varyansın %5,52'sini açıklamaktadır. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,503 ile 0,654 arasında değiştiği ve bu faktörün toplam varyansın % 3,79'unu açıkladığı saptanmıştır. Dördüncü ve son faktördeki maddelerin faktör yükleri ise 0,512 ile 0,738 arasında değişmektedir ve bu faktör, toplam varyansın % 3,44'ünü açıklamaktadır. Cronbach-Alpha değerlerine bakıldığında; birinci boyutta .955, ikinci boyutta .932, üçüncü boyutta .926, dördüncü boyutta .908 ve ölçek toplamında ise .976 olarak saptanmıştır.

Aşağıda Tablo 5'de bu araştırmada *"Okul Binaları Ölçeği"*ne ait boyutlar, boyutlardaki soru sayıları, soruların sıra sayıları ve bu araştırmada saptanan Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Okul Binaları Ölçeğinin Alt Boyutları, Boyutlardaki Soru Sayıları, Soruların Sıra Sayıları ve Cronbach Alpha Katsayıları

| **Boyutlar** | **Boyutlardaki Soru Sayısı** | **Soruların Sıra Sayısı** | **Cronbach Alpha Katsayısı** |
|---|---|---|---|
| Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar | 14 | 9, 10, 11, 12, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 33, 35. | ,93 |
| Bakım ve Güvenlik | 12 | 26, 27, 29, 30, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45. | ,91 |
| Öğretim Alanları | 11 | 2, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 34, 43. | ,89 |
| Genel Görünüm | 8 | 1, 5, 6, 7, 8, 19, 28, 37 | ,88 |
| **Toplam** | **45** | **45** | ,97 |

Tablo 5'de görüldüğü gibi, "*Okul Binaları Ölçeği"*nin boyutları ve tüm ölçeğe ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları ,88 ile ,97 arasında değişmektedir.

### 3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Bu araştırmada Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen, Dağlı, Elçiçek ve Han (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan *"Örgütsel Bağlılık Ölçeği"* kullanılmıştır (Ek II). Araştırmada kullanılan bu ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölümde*, kişisel bilgiler adı altında katılımcıların "cinsiyet", "öğrenim durumu", "medeni durum", "öğretmenlikte kıdem" ve "görev yapılan okulun büyüklüğü" ile ilgili bilgiler yer almaktadır. *İkinci bölümde* ise, örgütsel bağlılık ile ilgili 3 boyut ve 18 madde yer almaktadır. Birinci boyut olan *duygusal bağlılık* 6 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6), ikinci boyut olan *devam bağlılığı* 6 maddeden (7, 8, 9, 10, 11, 12) ve üçüncü boyut olan *normatif bağlılık* ise yine 6 maddeden (13, 14, 15, 16, 17, 18) oluşmaktadır (Ek II). Ölçme aracındaki sorulara verilen yanıtlar; "Kesinlikle katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Tamamen katılıyorum (5)" şeklinde derecelendirilmiştir. Ayrıca, ölçekte *duygusal bağlılık* boyutu altında yer alan 3, 4 ve 5 numaralı maddeler ile *normatif bağlılık* boyutu kapsamında yer alan 13 numaralı madde ters madde olarak tasarlanmıştır. Dolayısıyla bu maddelerin puanlanması tersten yapılmıştır. Dağlı, Elçiçek ve Han (2017) tarafından yapılan analizlere göre ölçeğin birinci faktörü toplam varyansın % 35.418'ini, ikinci faktörü % 9.177'sini ve üçüncü faktörü ise % 8.124'ünü açıklamaktadır. Tüm faktörler toplamda örgütsel bağlılığı % 52.719 oranında açıklamaktadır. Ölçeğe ilişkin faktör yükleri

.33 ile .80 arasında dağılmaktadır. 13. madde (.33 faktör yükü) dışındaki maddelerin tamamı .40 üzeri faktör yüküne sahiptir. Cronbach-Alpha değerlerine bakıldığında; birinci boyutta .80, ikinci boyutta .73, üçüncü boyutta .80 ve ölçek toplamında ise .88 olduğu saptanmıştır. Ölçeğe ilişkin madde-toplam korelasyon değerleri .30 alt sınır kriterini sağlamayan tek bir madde olduğu saptanmıştır (madde 12). Bu madde de .20 sınırında olduğundan uzman görüşüyle ölçekte kalması yönünde karar alınmıştır. Ölçekteki 12. madde hariç madde-toplam korelasyon değerleri 0.32 ile 0.73 arasında değişmektedir.

Aşağıda Tablo 6'da bu araştırmada *"Örgütsel Bağlılığa"* ait boyutlar, boyutlardaki soru sayıları, soruların sıra sayıları ve bu araştırmada saptanan Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Alt Boyutları, Boyutlardaki Soru Sayıları, Soruların Sıra Sayıları ve Cronbach Alpha Katsayıları

| **Boyutlar** | **Boyutlardaki Soru Sayısı** | **Soruların Sıra Sayısı** | **Cronbach Alpha Katsayısı** |
|---|---|---|---|
| Duygusal bağlılık | 6 | 1, 2, 3, 4, 5, 6 | ,81 |
| Devam bağlılığı | 6 | 7, 8, 9, 10, 11, 12 | ,75 |
| Normatif bağlılık | 6 | 13, 14, 15, 16, 17, 18 | ,80 |
| **Toplam** | **18** | **18** | **,89** |

Tablo 6'da görüldüğü gibi, "*Örgütsel Bağlılık Ölçeği"*nin boyutlarına ve tüm ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, 80 ile 89 arasında değişmektedir. Bu durumda ölçeğin ve ölçek boyutlarının güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayanarak araştırma kapsamında toplanan verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri toplamak amacıyla ölçek formlarının uygulanabilmesi için Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü aracılığıyla Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne izin yazısı gönderilmiştir. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni (Ek III) alındıktan sonra, örneklem alınan okullara gidilerek araştırmacı tarafından 28.12.2017-12.01.2018 tarihleri arasında ve Ek IV'de belirtilen okullardaki öğretmenlere ölçme araçları uygulanarak veriler toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulanan ölçek formlarının analiz öncesi kontrolü yapılarak değerlendirmeye alınmıştır. Uygulanan veriler incelenerek özensiz ve dikkatsiz doldurulduğu düşünülen 42

adet form ayıklandıktan sonra istatistiksel analizlerin yapılması için SPSS programına işlenmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle "SPSS 20.0" paket programından yararlanılarak verilerin normallik ve homojenliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Yalnızca "*Örgütsel Bağlılık Ölçeği"*nin duygusal bağlılık boyutunda normal dağılım olmadığı saptanmıştır. Parametrik testlerin daha güçlü testler olmasından dolayı normal dağılmayan boyuttaki uç değerler tespit edilerek 9 veri değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu işlem sonucunda tüm boyutlarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında olduğu tespit edilmiş (George ve Mallery, 2010) ve verilerin normal dağılım gösterdikleri görülmüştür. Bu nedenle yapılan analizlerde parametrik testler uygulanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde; yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, t-testi ANOVA ve Sperman korelasyon hesaplamalarından yararlanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık .05 düzeyine göre test edilmiştir.

*Okul Binaları Ölçeği* ve alt boyutları ile *Örgütsel Bağlılık Ölçeği* ve alt boyutları arasındaki ilişkiler Sperman korelasyon katsayı kullanılarak incelenmiştir. Korelasyon iki veri dizisi arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü gösteren istatistiksel bir işlemdir (Can, 2014: 347). Korelasyon katsayısı hem bir anlam ifade etmekte hem de yönünün pozitif veya negatif olmasıyla ilgili bilgi vermektedir. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer almaktadır. Korelasyon katsayısının 0 olması ölçülen veriler arasında ilişki olmadığını (Taylor, 1990: 36), +1'e yaklaştıkça ilişkinin pozitif yönde -1'e yaklaştıkça da ilişkinin negatif yönde güçlendiği belirtilmektedir. "Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 070. ile 0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır" (Büyüköztürk, 2010: 32).

Karşılaştırmalarda anlamlılık .05 düzeyine göre test edilmiştir. Ölçeklerde yer alan maddeler için ortalamalar yorumlanırken, Tablo 7'deki ölçütler esas alınmıştır.

Tablo 7. Ölçeklerdeki Maddelerin Ortalamalarının Yorumlanmasında Kullanılan Ölçütler

| **Okul Binaları Ölçeği** | **Örgütsel Bağlılık Ölçeği** | **Ortalama** |
|---|---|---|
| Çok yetersiz | Kesinlikle katılmıyorum | 1,00-1,79 |
| Yetersiz | Katılmıyorum | 1,80-2,59 |
| Kısmen Yeterli | Kararsızım | 2,60-3,39 |
| Oldukça yeterli | Katılıyorum | 3,40-4,19 |
| Tamamen yeterli | Tamamen katılıyorum | 4,20-5,00 |

# BÖLÜM IV

# BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Konunun daha iyi anlaşılması amacıyla gerekli durumlarda, bulgular tablolaştırılarak verilmiştir. Bulgular, araştırma alt amacının verilişindeki sıraya uyularak düzenlenmiştir. Alt amaçlara ilişkin bulgulara geçilmeden önce araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili kişisel bilgilere yer verilmiştir.

## 4. 1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında, araştırmaya katılan öğretmenlerin; *öğrenim durumu, kıdem, cinsiyet, medeni durum* ve *okul büyüklüğü* değişkenlerine göre dağılımları ve bunlara ilişkin açıklamalar yer almıştır.

### 4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

| **Cinsiyet** | **N** | **%** |
|---|---|---|
| Kadın | 261 | 48,9 |
| Erkek | 273 | 51,1 |
| **Toplam** | **534** | **100,0** |

Tablo 8'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 48,9'u kadın, % 51,1'i ise erkektir.

### 4.1.2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

| **Öğrenim Durumu** | **N** | **%** |
|---|---|---|
| Önlisans | 29 | 5,40 |
| Lisans | 459 | 86,0 |
| Yüksek Lisans | 46 | 8,60 |
| **Toplam** | **534** | **100,0** |

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin %86,0'sı *lisans,* % 8,60'ı *yüksek lisans* ve %5,40'ı ise *önlisans* mezunudur.

### 4.1.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

| **Medeni Durum** | **N** | **%** |
|---|---|---|
| Evli | 446 | 83,5 |
| Bekâr | 88 | 16,5 |
| **Toplam** | 534 | 100,0 |

Tablo 10'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin %83,5'i evli, %16,5'i ise bekârdır.

### 4.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

| **Kıdem** | **N** | **%** |
|---|---|---|
| 1-5 yıl | 37 | 6,9 |
| 6-10 yıl | 53 | 9,9 |
| 11-15 yıl | 141 | 26,4 |
| 16 yıl ve üzeri | 303 | 56,7 |
| **Toplam** | 534 | 100,0 |

Tablo 11'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin % 6,9'u 1-5 yıl, %9,9'u 6-10 yıl, % 26,4'ü 11-15 yıl ve % 56,7'si ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

### 4.1.5. Öğretmenlerin Bulundukları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulundukları okulun büyüklüğüne göre bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Bulundukları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımı

| **Okul Büyüklüğü** | **N** | **%** |
|---|---|---|
| Küçük Okul | 75 | 14,0 |
| Orta Büyüklükte Okul | 70 | 13,1 |
| Büyük Okul | 389 | 72,8 |
| **Toplam** | 534 | 100,0 |

Tablo 12'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin %14'ü küçük, %13,1'i orta, %72,8'i ise büyük okullarda görev yapmaktadır.

### 4.2. Alt amaçlara İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında, sırasıyla alt amaçlar ve bu alt amaçlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

#### 4.2.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Birinci alt amaç *"İlkokullarda görevli öğretmenlerin bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?* şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma puanları Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Binalarının Fiziksel Koşullarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları

| | **İfadeler** | $\overline{X}$ | **SS** | **Düzey** |
|---|---|---|---|---|
| **1** | Okul binasından bahçeye ulaşılabilirlik | 3,96 | ,94 | Oldukça Yeterli |
| **2** | Öğrenime elverişli bina yapısı | 3,41 | 1,12 | Oldukça Yeterli |
| **3** | Engelliler için olanaklar | 2,20 | 1,09 | Yetersiz |
| **4** | Öğrencilerin bedensel boyutlarına uygun şekilde tasarlanmış bina yapısı | 2,81 | 1,13 | Kısmen Yeterli |
| **5** | Pencerelerden doğal ışık alınabilmesi | 3,66 | ,96 | Oldukça Yeterli |
| **6** | Pencerelerden dışarının görüntüsünün alınabilmesi | 3,54 | ,99 | Oldukça Yeterli |
| **7** | Binanın ana girişinin açıkça görünürlüğü | 3,64 | 1,03 | Oldukça Yeterli |
| **8** | Okul girişinin genişliği | 3,43 | 1,10 | Oldukça Yeterli |
| **9** | Okul bahçesindeki yeşil alanlar | 2,71 | 1,28 | Kısmen Yeterli |
| **10** | Öğrenciler için açık oyun alanları | 2,92 | 1,21 | Kısmen Yeterli |
| **11** | Bireysel öğrenme stillerine uygun açık öğrenme alanları | 2,57 | 1,08 | Yetersiz |
| **12** | Bireysel öğrenme stillerine uygun sınıflar | 2,41 | 1,04 | Yetersiz |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **13** | Sanat eğitimi (müzik, resim, teknoloji ve tasarım, ...) için sınıflar | 1,81 | ,94 | Yetersiz |
| **14** | Fen/bilim eğitimi için sınıflar | 1,83 | ,96 | Yetersiz |
| **15** | Öğretmenler odasının genişliği | 3,46 | 1,10 | Oldukça Yeterli |
| **16** | Rahat, konforlu sınıflar | 2,65 | 1,07 | Kısmen Yeterli |
| **17** | Öğrenmeyi teşvik eden sınıf ortamı | 2,75 | 1,04 | Kısmen Yeterli |
| **18** | Sınıflardaki ısı düzeyinin uygunluğu | 3,74 | 1,00 | Oldukça Yeterli |
| **19** | Sınıfların aydınlatma düzeyi | 3,62 | 1,02 | Oldukça Yeterli |
| **20** | Yemek yemek için bina içinde alanlar | 1,96 | 1,03 | Yetersiz |
| **21** | Yemek yemek için bina dışında alanlar | 2,08 | 1,04 | Yetersiz |
| **22** | Öğrencilerin gürültü yapabileceği ve fiziksel etkinliklerde bulunabilecekleri ortamlar | 2,34 | 1,10 | Yetersiz |
| **23** | Öğrencilerin dinlenebilecekleri, kendi kendilerine kalıp düşünebilecekleri sessiz ortamlar | 1,97 | ,97 | Yetersiz |
| **24** | Okul binası içinde yön gösteren işaretler | 3,03 | 1,20 | Kısmen Yeterli |
| **25** | Okul bahçesinde yön gösteren işaretler | 2,74 | 1,19 | Kısmen Yeterli |
| **26** | Okul binasının dış cephesinin bakımlılığı | 3,23 | 1,07 | Kısmen Yeterli |
| **27** | Okul binasının içyapısının bakımlılığı | 3,40 | 2,03 | Oldukça Yeterli |
| **28** | Okul binasının görsel çekiciliği | 3,16 | 1,18 | Kısmen Yeterli |
| **29** | Okul binası içinde güvenlik | 3,29 | 1,11 | Kısmen Yeterli |
| **30** | Okul bahçesinde güvenlik | 3,25 | 1,12 | Kısmen Yeterli |
| **31** | Öğrenciler için emniyetli eşya saklama yerleri | 2,13 | 1,03 | Yetersiz |
| **32** | Her bir öğrencinin kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler | 1,83 | ,98 | Yetersiz |
| **33** | Velilerle görüşme alanları | 2,29 | 1,08 | Yetersiz |
| **34** | Öğretmenler için tuvalet/lavabo sayısı | 2,77 | 1,18 | Kısmen Yeterli |
| **35** | Okul bahçesinin genişliği | 3,13 | 1,17 | Kısmen Yeterli |
| **36** | Merdiven basamaklarının yüksekliği | 3,44 | ,94 | Oldukça Yeterli |
| **37** | Pencerelerin büyüklüğü | 3,60 | ,88 | Oldukça Yeterli |
| **38** | Sınıf kapılarının genişliği | 3,66 | ,88 | Oldukça Yeterli |
| **39** | Tuvaletlerin bakımı ve temizliği | 2,99 | 1,19 | Kısmen Yeterli |
| **40** | Sınıfların bakımı ve temizliği | 2,97 | 1,21 | Kısmen Yeterli |
| **41** | Okul bahçesinin bakımı ve temizliği | 3,14 | 1,15 | Kısmen Yeterli |
| **42** | Okul binasında geri dönüşüm kutuları | 2,80 | 1,20 | Kısmen Yeterli |
| **43** | Sınıflarda yankı düzeyi | 3,02 | 1,03 | Kısmen Yeterli |
| **44** | Koridorların aydınlığı | 3,33 | 1,04 | Kısmen Yeterli |
| **45** | Duyuru panoları | 3,62 | 1,00 | Oldukça Yeterli |
| | **Toplam** | **2,99** | **1,09** | **Kısmen Yeterli** |

Tablo 13'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının genel ortalaması ( $\overline{X}$ =2,99) "Kısmen Yeterli" düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla: *(1)* "*Okul binasından bahçeye ulaşılabilirlik* ( $\overline{X}$ =3,96; Oldukça Yeterli)", *(2)* "*Sınıflardaki ısı düzeyinin uygunluğu* ( $\overline{X}$ =3,74; Oldukça Yeterli)"*; (3)* "*Pencerelerden doğal ışık alınabilmesi"* ( $\overline{X}$ =3,66; Oldukça Yeterli)" maddeleridir.

En düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; *(1)* "*Sanat eğitimi (müzik, resim, teknoloji ve tasarım, ...) için sınıflar* ( $\overline{X}$ =1,81; Yetersiz)", *(2)* "*Fen/bilim eğitimi için sınıflar"* ( $\overline{X}$ =1,83; Yetersiz)" ve *(32)* "*Her bir öğrencinin kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler* ( $\overline{X}$ =1,83; Yetersiz)" maddeleridir.

Aşağıda Tablo 14'de ise, Okul Binalarının Fiziksel Koşullarına İlişkin alt boyutlarının ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 14. Okul Binaları Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Düzeylerine İlişkin Bulgular

| **Boyut** | $\overline{X}$ | **SS** | **Düzey** |
|---|---|---|---|
| Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar | 2,44 | 0,79 | Yetersiz |
| Bakım ve Güvenlik | 3,26 | 0,85 | Kısmen Yeterli |
| Öğretim Alanları | 2,77 | 0,73 | Kısmen Yeterli |
| Genel Görünüm | 3,58 | 0,75 | Oldukça Yeterli |
| **Tüm Ölçek Ortalaması** | 2.99 | **1,09** | **Kısmen Yeterli** |

Tablo 14 incelendiğinde, en yüksek ortalamanın *genel görünüm* boyutunda ( $\overline{X}$ =3,58) olup bunun "Oldukça Yeterli" düzeyde olduğu, en düşük ortalamanın ise *öğrenciler için ayrılan alanlar* boyutunda ( $\overline{X}$ =2,44) olup bunun ise "Yetersiz" derecede olduğu saptanmıştır. Öte yandan *bakım ve güvenlik boyutunun ortalaması* ( $\overline{X}$ =3,26) ile *öğretim alanları* boyutunun ortalaması ( $\overline{X}$ =2.77) "Kısmen Yeterli" düzeyde saptanmıştır. Tüm ölçek ortalaması ise ( $\overline{X}$ =2.99) "Kısman Yeterli" düzeyinde saptanmıştır.

### 4.2. 2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İkinci alt amaç *"İlkokullarda görevli öğretmenlerin bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları; cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, kıdem ve okul büyüklüğü (okuldaki öğretmen sayısı)* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt değişkenlere ait bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

#### 4.2.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algıları

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının *"öğrenciler için ayrılan alanlar", "bakım ve güvenlik", "öğretim alanları"* ve *"genel görünüm"* boyutlarında ve ölçek toplamında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t-testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarına yönelik t-testi sonuçları

| **Boyut** | **Cinsiyet** | **N** | $\overline{X}$ | **S** | **t** | **sd** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar | Kadın | 261 | 2,38 | ,79 | -1,73 | 532 | ,084 |
| | Erkek | 273 | 2,50 | ,79 | | | |
| Bakım ve Güvenlik | Kadın | 261 | 3,18 | ,88 | -2,06 | 532 | ,039* |
| | Erkek | 273 | 3,33 | ,82 | | | |
| Öğretim Alanları | Kadın | 261 | 2,71 | ,74 | -1,95 | 532 | ,052 |
| | Erkek | 273 | 2,83 | ,71 | | | |
| Genel Görünüm | Kadın | 261 | 3,52 | ,78 | -1,55 | 532 | ,121 |
| | Erkek | 273 | 3,62 | ,72 | | | |
| Toplam Ölçek | Kadın | 261 | 2,88 | ,74 | -2,03 | 532 | ,043* |
| | Erkek | 273 | 3,00 | ,69 | | | |

(*p < .05)

Tablo 15'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin bulundukları *okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları* arasında cinsiyetlerine göre sadece *bakım ve güvenlik* boyutu ve tüm ölçek için anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağına bakıldığında, hem *bakım ve güvenlik* boyutunda hem de ölçek toplamında erkek öğretmen algılarının kadın öğretmen algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda erkeklerin kadınlara göre okulların fiziksel koşullarının yeterliğine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

### 4.2.2.2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Algıları

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının *"öğrenciler için ayrılan alanlar", "bakım ve güvenlik", "öğretim alanları"* ve *"genel görünüm"* boyutlarında ve ölçek toplamında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarına yönelik ANOVA sonuçları

| **Boyutlar** | **Varyansın kaynağı** | **Kareler toplamı** | **sd** | **Kareler ortalaması** | **F** | **p** | **Anlamlı fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar** | Gruplar arası | 9,208 | 2 | 4,604 | 7,537 | ,001* | Önlisans ($\overline{X}$ =2,98) **ile** Lisans ($\overline{X}$ : 2,41) ve Yüksek Lisans ($\overline{X}$ : 2,33) arasında |
| | Gruplar içi | 324,329 | 531 | ,611 | | | |
| | Toplam | 333,537 | 533 | | | | |
| **Bakım ve Güvenlik** | Gruplar arası | 11,847 | 2 | 5,924 | 8,372 | ,000* | Önlisans ($\overline{X}$ :3,85) **ile** Lisans ($\overline{X}$ : 3,24) ve Yüksek Lisans ($\overline{X}$ : 3,08) arasında |
| | Gruplar içi | 375,736 | 531 | ,708 | | | |
| | Toplam | 387,583 | 533 | | | | |
| **Öğretim Alanları** | Gruplar arası | 12,380 | 2 | 6,190 | 12,097 | ,000* | Önlisans ($\overline{X}$ :3,40) **ile** Lisans ($\overline{X}$ : 2,74) ve Yüksek Lisans ($\overline{X}$ : 2,66) arasında |
| | Gruplar içi | 271,717 | 531 | ,512 | | | |
| | Toplam | 284,097 | 533 | | | | |
| **Genel Görünüm** | Gruplar arası | 10,845 | 2 | 5,423 | 9,847 | ,000* | Önlisans ($\overline{X}$ :4,16) **ile** Lisans ($\overline{X}$ : 3,55) ve Yüksek Lisans ($\overline{X}$ : 3,48) arasında |
| | Gruplar içi | 292,422 | 531 | ,551 | | | |
| | Toplam | 303,267 | 533 | | | | |
| **Toplam Ölçek** | Gruplar arası | 10,888 | 2 | 5,444 | 11,038 | ,000* | Önlisans ($\overline{X}$ :3,52) **ile** Lisans ($\overline{X}$ : 2,91) ve Yüksek Lisans ($\overline{X}$ : 2,82) arasında |
| | Gruplar içi | 261,902 | 531 | ,493 | | | |
| | Toplam | 272,791 | 533 | | | | |

(*p < .05)

Tablo 16'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin bulundukları *okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları* öğrenim durumları"na göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın önlisans mezunları ile lisans mezunları ve yüksek lisans mezunları arasında olduğu ve önlisans mezunu öğretmen algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, önlisans mezunu öğretmenlerin okullarının fiziksel koşullarının yeterliğine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğrenim düzeyi arttıkça yeterlik algısının düştüğü görülmektedir. Bu durum eğitim düzeyinin artmasıyla beklentilerin ve farkındalığın da paralel bir şekilde arttığı şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.2.2.3. Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Algıları

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının *"öğrenciler için ayrılan alanlar", "bakım ve güvenlik", "öğretim alanları"* ve *"genel görünüm"* boyutlarında ve ölçek toplamında medeni duruma göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t-testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarına yönelik t-testi sonuçları

| **Boyut** | **Medeni Durum** | **N** | $\overline{X}$ | **S** | **t** | **sd** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar | Evli | 446 | 2,48 | 0,81 | 2,60 | 532 | ,009* |
| | Bekar | 88 | 2,24 | 0,66 | | | |
| Bakım ve Güvenlik | Evli | 446 | 3,31 | 0,85 | 2,99 | 532 | ,003* |
| | Bekar | 88 | 3,01 | 0,81 | | | |
| Öğretim Alanları | Evli | 446 | 2,81 | 0,73 | 2,83 | 532 | ,005* |
| | Bekar | 88 | 2,57 | 0,69 | | | |
| Genel Görünüm | Evli | 446 | 3,61 | 0,75 | 2,56 | 532 | ,011* |
| | Bekar | 88 | 3,39 | 0,76 | | | |
| Toplam Ölçek | Evli | 446 | 2,98 | 0,72 | 3,03 | 532 | ,003* |
| | Bekar | 88 | 2,73 | 0,66 | | | |

(*p < .05)

Tablo 17'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin bulundukları *okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları"* medeni durumlarına göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farkın kaynağına bakıldığında tüm boyutlarda ve ölçek toplamında evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha pozitif bir algıda oldukları anlaşılmaktadır.

### 4.2.2.4. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Algıları

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının *"öğrenciler için ayrılan alanlar", "bakım ve güvenlik", "öğretim alanları"* ve *"genel görünüm"* boyutlarında ve ölçek toplamında kıdemlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin kıdemlerine göre bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarına yönelik ANOVA sonuçları

| **Boyutlar** | **Varyansın kaynağı** | **Kareler toplamı** | **sd** | **Kareler ortalaması** | **F** | **p** | **Anlamlı fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar** | Gruplar arası | 6,458 | 3 | 2,153 | 3,488 | ,016* | 16 yıl ve Üzeri ( $\overline{X}$ :2,53) **ile** 10-15 yıl ( $\overline{X}$ : 2,29) ve arasında |
| | Gruplar içi | 327,079 | 530 | ,617 | | | |
| | Toplam | 333,537 | 533 | | | | |
| **Bakım ve Güvenlik** | Gruplar arası | 15,304 | 3 | 5,101 | 7,262 | ,000* | 16 yıl ve Üzeri ( $\overline{X}$ :3,40) **ile** 10-15 Yıl ( $\overline{X}$ : 3,03) ve arasında |
| | Gruplar içi | 372,279 | 530 | ,702 | | | |
| | Toplam | 387,583 | 533 | | | | |
| **Öğretim Alanları** | Gruplar arası | 8,800 | 3 | 2,933 | 5,647 | ,001* | 16 yıl ve Üzeri ( $\overline{X}$ :2,88) **ile** 10-15 yıl ( $\overline{X}$ : 2,59) ve arasında |
| | Gruplar içi | 275,297 | 530 | ,519 | | | |
| | Toplam | 284,097 | 533 | | | | |
| **Genel Görünüm** | Gruplar arası | 7,882 | 3 | 2,627 | 4,714 | ,003* | 16 yıl ve üzeri ( $\overline{X}$ :3,68) **ile** 10-15 Yıl ( $\overline{X}$ : 3,41) ve arasında |
| | Gruplar içi | 295,385 | 530 | ,557 | | | |
| | Toplam | 303,267 | 533 | | | | |
| **Toplam Ölçek** | Gruplar arası | 9,303 | 3 | 3,101 | 6,238 | ,000* | 16 yıl ve üzeri ( $\overline{X}$ :3,05) **ile** 10-15 yıl ( $\overline{X}$ : 2,76) ve arasında |
| | Gruplar içi | 263,487 | 530 | ,497 | | | |
| | Toplam | 272,791 | 533 | | | | |

(*p < .05)

Tablo 18'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin bulundukları *okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları* kıdemlerine göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların 10-15 yıl kıdeme sahip olanlara göre okulların fiziksel koşullarının yeterliğine ilişkin algılarının daha pozitif olduğu ortaya çıkmaktadır.

#### 4.2.2.5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Büyüklüğüne Göre Algıları

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının *"öğrenciler için ayrılan alanlar", "bakım ve güvenlik", "öğretim alanları"* ve *"genel görünüm"* boyutlarında ve ölçek toplamında görev yaptıkları okul büyüklüğüne göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul büyüklüğüne göre bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarına yönelik ANOVA sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | Anlamlı fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar** | Gruplar arası | 8,624 | 2 | 4,312 | 7,047 | ,001* | Büyük ($\overline{X}$:2,51) **ile** Küçük ($\overline{X}$ : 2,24) ve Orta ($\overline{X}$ : 2,21) arasında |
| | Gruplar içi | 324,912 | 531 | ,612 | | | |
| | Toplam | 333,537 | 533 | | | | |
| **Bakım ve Güvenlik** | Gruplar arası | 15,710 | 2 | 7,855 | 11,216 | ,000* | Büyük ($\overline{X}$:3,36) **ile** Küçük ($\overline{X}$ : 3,01) ve Orta ($\overline{X}$ : 2,95) arasında |
| | Gruplar içi | 371,873 | 531 | ,700 | | | |
| | Toplam | 387,583 | 533 | | | | |
| **Öğretim Alanları** | Gruplar arası | 22,437 | 2 | 11,219 | 22,767 | ,000* | Büyük ($\overline{X}$:2,89) **ile** Küçük ($\overline{X}$ : 2,47) ve Orta ($\overline{X}$ : 2,40) arasında |
| | Gruplar içi | 261,660 | 531 | ,493 | | | |
| | Toplam | 284,097 | 533 | | | | |
| **Genel Görünüm** | Gruplar arası | 8,134 | 2 | 4,067 | 7,318 | ,001* | Büyük ($\overline{X}$:3,64) **ile** Küçük ($\overline{X}$ : 3,48) ve Orta ($\overline{X}$ : 3,29) arasında |
| | Gruplar içi | 295,133 | 531 | ,556 | | | |
| | Toplam | 303,267 | 533 | | | | |
| **Toplam Ölçek** | Gruplar arası | 13,046 | 2 | 6,523 | 13,335 | ,000* | Büyük ($\overline{X}$:3,03) **ile** Küçük ($\overline{X}$ : 2,72) ve Orta ($\overline{X}$ : 2,65) arasında |
| | Gruplar içi | 259,745 | 531 | ,489 | | | |
| | Toplam | 272,791 | 533 | | | | |

(*p < .05)

Tablo 19'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin bulundukları *okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları* görev yaptıkları okul büyüklüğüne göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın büyük okullarda çalışanlar ile küçük okullarda ve orta büyüklükteki okullarda çalışanlar arasında ve büyük okullarda çalışan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### 4.2.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Üçüncü alt amaç "*Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?"* şeklinde ifade edilmişti. Örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık İle ilgili Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları

| | **İfadeler** | $\overline{X}$ | **SS** | **Düzey** |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder. | 2,97 | 1,27 | Kararsızım |
| *2* | Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum. | 3,89 | 0,95 | Katılıyorum |
| 3 | Okuluma karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum. | 2,50 | 1,22 | Katılmıyorum |
| 4 | Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum. | 2,34 | 1,17 | Katılmıyorum |
| 5 | Bu okulda kendimi "ailenin bir parçası" gibi görmüyorum. | 2,41 | 1,19 | Katılmıyorum |
| *6* | Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır. | 3,40 | 1,13 | Katılıyorum |
| *7* | Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir. | 3,78 | 1,12 | Katılıyorum |
| 8 | Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi. | 3,27 | 1,23 | Kararsızım |
| 9 | Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur. | 2,67 | 1,23 | Kararsızım |
| 10 | Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır. | 3,19 | 1,20 | Kararsızım |
| 11 | Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim. | 2,98 | 1,12 | Kararsızım |
| 12 | Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur. | 2,95 | 1,20 | Kararsızım |
| 13 | Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissetmiyorum**.** | 2,89 | 1,21 | Kararsızım |
| 14 | Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararıma olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum. | 3,17 | 1,23 | Kararsızım |
| 15 | Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim. | 2,69 | 1,20 | Kararsızım |
| 16 | Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor. | 3,22 | 1,12 | Kararsızım |
| 17 | Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam. | 2,74 | 1,19 | Kararsızım |
| 18 | Bu okula çok şey borçluyum. | 2,70 | 1,17 | Kararsızım |
| | **Toplam** | **3,19** | **0,69** | **Kararsızım** |

Tablo 20'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algılarının ortalaması ( $\overline{X}$ =3,19) "Kararsızım" düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla: *(1)* "*Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum* ( $\overline{X}$ =3,89; Katılıyorum)"; *(2)* "*Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir* ( $\overline{X}$

=3,78; Katılıyorum)"*; (3)* "*Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır* ($\overline{X}$ =3,40; Katılıyorum)" maddeleridir.

En düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; *(1)* "*Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum* ($\overline{X}$ =2,34; Katılmıyorum)", *(2)* "*Bu okulda kendimi ailenin bir parçası gibi görmüyorum* ($\overline{X}$ =2,41; Katılmıyorum)" ve *(3)* "*Okuluma karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum* ($\overline{X}$ =2,50; Katılmıyorum)" maddeleridir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Düzeylerine İlişkin Bulgular

| **Boyut** | $\overline{X}$ | **SS** | **Düzey** |
|---|---|---|---|
| Duygusal Bağlılık | 3,50 | 0,83 | Katılıyorum |
| Devam Bağlılığı | 3,14 | 0,79 | Kararsızım |
| Normatif Bağlılık | 2,94 | 0,84 | Kararsızım |
| Toplam ölçek | 3,19 | 0,69 | Kararsızım |

Tablo 21 incelendiğinde, en yüksek ortalamanın ($\overline{X}$ =3,50) *duygusal bağlılık* boyutunda olduğu ve en düşük ortalamanın ($\overline{X}$ =2,94) ise *normatif bağlılık* boyutunda olduğu görülmektedir. Ancak, her üç boyutun da "*Kararsızım"* düzeyinde olduğu görülmektedir.

### 4.2.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Dördüncü alt amaç "*Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları; cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, kıdem* ve *okul büyüklüğü (okuldaki öğretmen sayısı)* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap bulmak için t-testi ve ANOVA yapılmıştır. Bu alt değişkenlere ait bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

#### 4.2.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının *"duygusal bağlılık", "devam bağlılığı", "normatif bağlılık"* boyutlarında ve ölçek toplamında cinsiyetlerine göre anlamlı

bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t-testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılığa ilişkin algılarına yönelik t-testi sonuçları

| **Boyut** | **Cinsiyet** | **N** | $\overline{X}$ | **S** | **t** | **sd** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Duygusal Bağlılık | Kadın | 261 | 3,46 | ,85 | -1,32 | 532 | ,302 |
| | Erkek | 273 | 3,53 | ,80 | | | |
| Devam Bağlılığı | Kadın | 261 | 3,12 | ,83 | -0,63 | 532 | ,531 |
| | Erkek | 273 | 3,16 | ,75 | | | |
| Normatif Bağlılık | Kadın | 261 | 2,89 | ,88 | -1,35 | 532 | ,176 |
| | Erkek | 273 | 2,99 | ,80 | | | |
| Toplam Ölçek | Kadın | 261 | 3,15 | ,72 | -1,20 | 532 | ,230 |
| | Erkek | 273 | 3,23 | ,65 | | | |

(*p < .05)

Tablo 22'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin "örgütsel bağlılığa" ilişkin algıları cinsiyetlerine göre "*devam bağlılığı*" boyutu dışındaki tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağına bakıldığında, hem "*duygusal"* hem *"normatif"* hem de ölçek toplamında erkek öğretmen algılarının kadın öğretmen algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda, erkeklerin kadınlara göre örgütsel bağlılığa ilişkin daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

#### 4.2.4.2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının *"Duygusal Bağlılık", "Devam Bağlılığı"* ve *"Normatif Bağlılık"* boyutlarında ve ölçek toplamında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre örgütsel bağlılığa ilişkin algılarına yönelik ANOVA sonuçları

| **Boyutlar** | **Varyansın kaynağı** | **Kareler toplamı** | **sd** | **Kareler ortalaması** | **F** | **p** | **Anlamlı fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Duygusal Bağlılık** | Gruplar arası | 1,561 | 2 | ,780 | 1,138 | ,321 | |
| | Gruplar içi | 364,204 | 531 | ,686 | | | |
| | Toplam | 365,765 | 533 | | | | |
| **Devam Bağlılığı** | Gruplar arası | 4,871 | 2 | 2,435 | 3,948 | ,020* | Önlisans ($\overline{X}$:3,43) **ile** Yüksek Lisans ($\overline{X}$ : 2,91) arasında |
| | Gruplar içi | 327,562 | 531 | ,617 | | | |
| | Toplam | 332,433 | 533 | | | | |
| **Normatif Bağlılık** | Gruplar arası | 2,234 | 2 | 1,117 | 1,592 | ,205 | |
| | Gruplar içi | 372,567 | 531 | ,702 | | | |
| | Toplam | 374,801 | 533 | | | | |
| **Toplam Ölçek** | Gruplar arası | 2,264 | 2 | 1,132 | 2,395 | ,092 | |
| | Gruplar içi | 251,027 | 531 | ,473 | | | |
| | Toplam | 253,292 | 533 | | | | |

(*p < .05)

Tablo 23'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin *örgütsel bağlılığa* ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre "devam bağlılığı" boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın önlisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında ve önlisans mezunlarının *devam bağlılığı* boyutunda örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının daha olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

#### 4.2.4.3. Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının *"duygusal bağlılık", "devam bağlılığı"* ve *"normatif bağlılık"* boyutlarında ve ölçek toplamında medeni duruma göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan t-testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel bağlılığa ilişkin algılarına yönelik t-testi sonuçları

| **Boyut** | **Medeni Durum** | **N** | $\overline{X}$ | **S** | **t** | **sd** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Duygusal Bağlılık | Evli | 446 | 3,52 | 0,81 | 1,318 | 532 | ,188 |
| | Bekar | 88 | 3,39 | 0,93 | | | |
| Devam Bağlılığı | Evli | 446 | 3,16 | 0,80 | 1,221 | 532 | ,223 |
| | Bekar | 88 | 3,05 | 0,76 | | | |
| Normatif Bağlılık | Evli | 446 | 2,92 | 0,84 | -,761 | 532 | ,447 |
| | Bekar | 88 | 3,00 | 0,85 | | | |
| Toplam Ölçek | Evli | 446 | 3,20 | 0,68 | -,685 | 532 | ,494 |
| | Bekar | 88 | 3,15 | 0,72 | | | |

(*p < .05)

Tablo 24'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin *örgütsel bağlılığa ilişkin algıları* medeni durumlarına göre hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

#### 4.2.4.4. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının *"duygusal bağlılık", "devam bağlılığı"* ve *"normatif bağlılık"* boyutlarında ve ölçek toplamında kıdemlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel bağlılığa ilişkin algılarına yönelik ANOVA sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | Anlamlı fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Duygusal Bağlılık** | Gruplar arası | 2,302 | 3 | ,767 | 1,119 | ,341 | |
| | Gruplar içi | 363,463 | 530 | ,686 | | | --- |
| | Toplam | 365,765 | 533 | | | | |
| **Devam Bağlılığı** | Gruplar arası | 2,414 | 3 | ,805 | 1,292 | ,276 | |
| | Gruplar içi | 330,019 | 530 | ,623 | | | --- |
| | Toplam | 332,433 | 533 | | | | |
| **Normatif Bağlılık** | Gruplar arası | 5,073 | 3 | 1,691 | 2,424 | ,065 | |
| | Gruplar içi | 369,727 | 530 | ,698 | | | --- |
| | Toplam | 374,801 | 533 | | | | |
| **Toplam Ölçek** | Gruplar arası | 2,621 | 3 | ,874 | 1,847 | ,138 | |
| | Gruplar içi | 250,671 | 530 | ,473 | | | --- |
| | Toplam | 253,292 | 533 | | | | |

(*p < .05)

Tablo 25'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin *örgütsel bağlılığa ilişkin algıları* kıdemlerine göre hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

### 4.2.4.5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Büyüklüğüne Göre Algıları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının *"Duygusal Bağlılık", "Devam Bağlılığı"* ve *"Normatif Bağlılık"* boyutlarında ve ölçek toplamında görev yaptıkları okul büyüklüğüne göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul büyüklüğüne göre örgütsel bağlılığa ilişkin algılarına yönelik ANOVA sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | Anlamlı fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Duygusal Bağlılık** | Gruplar arası | 3,385 | 2 | 1,692 | 2,480 | ,085 | |
| | Gruplar içi | 362,381 | 531 | ,682 | | | |
| | Toplam | 365,765 | 533 | | | | |
| **Devam Bağlılığı** | Gruplar arası | 13,917 | 2 | 6,959 | 11,601 | ,000* | Büyük ( $\overline{X}$ :3,24) **ile** Orta ( $\overline{X}$ : 3,91) ve Küçük ( $\overline{X}$ : 2,84) arasında |
| | Gruplar içi | 318,516 | 531 | ,600 | | | |
| | Toplam | 332,433 | 533 | | | | |
| **Normatif Bağlılık** | Gruplar arası | 2,344 | 2 | 1,172 | 1,671 | ,189 | |
| | Gruplar içi | 372,456 | 531 | ,701 | | | |
| | Toplam | 374,801 | 533 | | | | |
| **Toplam Ölçek** | Gruplar arası | 5,547 | 2 | 2,774 | 5,945 | ,003* | Büyük ( $\overline{X}$ :3,25) **ile** Orta ( $\overline{X}$ : 3,03) ve Küçük ( $\overline{X}$ : 3,02) arasında |
| | Gruplar içi | 247,745 | 531 | ,467 | | | |
| | Toplam | 253,292 | 533 | | | | |

(*p < .05)

Tablo 26'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları görev yaptıkları okul büyüklüğüne göre *devam bağlılığı* ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda, *devam bağlılığı* boyutunda ve ölçek toplamında, büyük okullarda çalışanlar ile orta büyüklükteki okullar ve küçük okullarda çalışanlar arasında ve büyük okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlığa ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

### 4.2.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Beşinci alt amaç *"İlkokullarda görevli öğretmenlerin bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları* ile *örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"* şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amaçta her iki ölçeğin toplamı ve boyutları arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Araştırmada korelasyon değerlerine ilişkin bulgular Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmenlerin Bulundukları Okul Binalarının Fiziksel Koşullarına İlişkin Algıları İle Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

| Boyutlar | | Duygusal Bağlılık | Devam Bağlılığı | Normatif Bağlılık | Tüm Ölçek |
|---|---|---|---|---|---|
| **Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar** | **r** | ,492** | ,488** | ,438** | ,561** |
| | **p** | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | **n** | 534 | 534 | 534 | 534 |
| **Bakım ve Güvenlik** | **r** | ,504** | ,472** | ,451** | ,565** |
| | **p** | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | **n** | 534 | 534 | 534 | 534 |
| **Öğretim Alanları** | **r** | ,440** | ,454** | ,379** | ,503** |
| | **p** | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | **n** | 534 | 534 | 534 | 534 |
| **Genel Görünüm** | **r** | ,427** | ,411** | ,331** | ,462** |
| | **p** | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | **n** | 534 | 534 | 534 | 534 |
| **Tüm Ölçek** | **r** | ,492** | ,488** | ,438** | ,561** |
| | **p** | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | **n** | 534 | 534 | 534 | 534 |

(*p < .05, **p < .01)

Tablo 27 incelendiğinde, okul binalarının fiziksel koşullarının "*öğrenciler için ayrılan alanlar*" boyutu ile örgütsel bağlılığın "*duygusal bağlılık"* boyutu arasında(r = ,492, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki; *"devam bağlılığı"* boyutu arasında (r = ,488, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki; "*normatif bağlılık"* boyutu arasında (r = ,438, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki ve ölçeğin geneli ile (r = ,561, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul binalarının fiziksel koşullarının "*bakım ve güvenlik*" boyutu ile örgütsel bağlılığın "*duygusal bağlılık"* boyutu arasında (r = ,504, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki; *"devam bağlılığı"* boyutu arasında (r = ,472, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki; "*normatif bağlılık"* boyutu arasında (r = ,451, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki ve ölçeğin geneli ile (r = ,565, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul binalarının fiziksel koşullarının "*öğretim alanları*" boyutu ile örgütsel bağlılığın "*duygusal bağlılık"* boyutu arasında (r = ,440, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki; *"devam bağlılığı"* boyutu arasında (r = ,454, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki; "*normatif bağlılık"* boyutu arasında (r = ,379, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki ve ölçeğin geneli ile (r = ,503, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul binalarının fiziksel koşullarının "*genel görünüm*" boyutu ile örgütsel bağlılığın "*duygusal bağlılık"* boyutu arasında (r = ,427, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki; *"devam bağlılığı"* boyutu arasında (r = ,411, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki; "*normatif bağlılık"* boyutu arasında (r = ,331, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki ve ölçeğin geneli ile (r = ,462, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul binalarının fiziksel koşulları ölçeği geneli ile örgütsel bağlılığın "*duygusal bağlılık"* boyutu arasında (r = ,492, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki; *"devam bağlılığı"* boyutu arasında (r = ,488, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki; "*normatif bağlılık"* boyutu arasında (r = ,438, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki ve ölçeğin geneli ile (r = ,561, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Böylece *okul binalarının fiziksel koşulları ölçeğinin* tüm boyutları ve ölçek toplamı ile *örgütsel bağlılık ölçeğinin* tüm boyutları ve ölçek toplamı arasında "*orta"* düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

# BÖLÜM V

# TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sonuçları yorumlanmış ve araştırma konuları ile ilgili alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Bu araştırmada, *"kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşulları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkisi"* incelenmiştir. Ölçeğin genelinde öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları *"kısmen yeterli"* düzeyinde saptanmıştır. "Öğrenciler zamanlarının çoğunu okul binaları ve sınıflarda geçirmektedirler. Dolayısıyla eğitim ve öğretim ortamlarının, öğrencilerin her yönden kendilerini rahat ve huzur içinde hissedecekleri yerler olması gerekir. Fiziksel ve psikolojik yönlerden öğrencilerin kendilerini rahat hissetmedikleri ortamlarda etkili eğitim ve öğretim gerçekleştirilemez (Işık, 2014: 62)." İyi tasarlanmış eğitim ortamları, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi etkileyen yaşanılır bir çevre oluşturmaktadır. Nitelikli eğitimin iskeleti olarak kabul edilen eğitim ortamları, eğitime katkı sağlayabileceği gibi diğer taraftan eğitimi engelleyici bir rol de üstlenebilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2010).

Öğretmenlerin algılarına göre okul binalarının fiziksel koşulları ile ilgili ortalaması en yüksek olan ilk üç madde sırasıyla; *(1) "Okul binasından bahçeye ulaşılabilirlik* ($\overline{X}$ =3,96; Oldukça Yeterli)"; *(2) "Sınıflardaki ısı düzeyinin uygunluğu* ($\overline{X}$ =3,74; Oldukça Yeterli)" ve (5) *"Pencerelerden doğal ışık alınabilmesi* ($\overline{X}$ =3,66; Oldukça Yeterli)"dir. Görüldüğü gibi, öğretmen algılarına göre her üç maddenin ortalaması "Oldukça Yeterli" düzeydedir.

Sınıflardan açık alanlara kolay erişim, çocukların çevre ile yakın temas halinde olmalarına ve fiziksel aktivitelere katılmalarına izin verir. Açık alanlar; spor, okul bahçeleri ve bahçeler, açık hava etkinlikleri için açık veya üstü kapalı yerler, açık performans alanları, geniş koridorlar ve avlular, kafesler, gölgelikler, oyun çatıları ve kapalı arka bahçeler için oyun bahçesi olarak tasarlanabilir (UNICEF, 2009). "Gün ışığı ve doğal havalandırmadan maksimum düzeyde yararlanılmalı ve enerji tasarrufu sağlanmalıdır. Aydınlatma, havalandırma, ses ve ısı konforu başarılı bir eğitim için ön koşuldur. Çevre dostu malzemelerle, etkin ısıtma, havalandırma ve nem kontrolü kullanıcıya, taze, temiz hava ve rahat bir iç ortam hazırlar (MEB., 2015: 8-11).

Öğretmenlerin algılarına göre, okul binalarının fiziksel koşulları ile ilgili ortalaması en düşük olan ilk üç madde ise sırasıyla; *(1) "Sanat eğitimi (müzik, resim, teknoloji ve*

*tasarım, ...) için sınıflar* (=1,81; Yetersiz)", *(2) "Fen/bilim eğitimi için sınıflar* (=1,83; Yetersiz)" ve (3) *"Her bir öğrencinin kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler* ($\overline{X}$=1,83; Yetersiz)" dir. Görüldüğü gibi araştırma sonucuna göre her üç maddenin dereceleri de "Yetersiz" düzeyindedir. 22/04/2010 tarih ve 27560 Sayılı Resmi Gazetede ifade edildiği üzere (madde 71) *"okul veya kurumlarda resim ve müzik odası veya derslikleri oluşturulmalı, bu oda veya dersliklerde; resim, müzik ile ilgili kitap, araç, gereç, doküman ve malzeme bulundurulmalıdır".* Diğer taraftan Yılmazın (2009:292) da ileri sürdüğü gibi, binanın içinde dersliklerin yanı sıra en az bir fen ve bir de bilgisayar laboratuvarı ve kütüphane olmalıdır. "Her öğrenci için derslik malzemeleri veya kitap dolabı ile kıyafetlerinin konulabileceği dolaplar olmalı ve bu dolaplar sınıf içinde veya dışında planlanmalıdır (MEB., 2015).

Ölçeğin genelinde öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları "kısmen yeterli" düzeyinde olmakla birlikte, alt boyutlarda yeterlilik düzeyi algılarında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul binalarına ilişkin algıları; *"öğrenciler için ayrılan alanlar* ($\overline{X}$=2,44; Yetersiz)", *"bakım ve güvenlik* ($\overline{X}$=3,26; Kısmen Yeterli)", "öğretim alanları ($\overline{X}$=2,77; Kısmen Yeterli)" ve *"genel görünüm* ($\overline{X}$=3,58; Oldukça Yeterli)" boyutunda ve tüm ölçek bazında ($\overline{X}$=2,99) "Kısmen Yeterli" düzeyinde saptanmıştır. En yüksek ortalamanın *"genel görünüm"* boyutunda (Oldukça Yeterli) ve en düşük ortalamanın ise "*öğrenciler için ayrılan alanlar"* boyutunda (Yetersiz) olduğu saptanmıştır. Diğer iki boyut olan "*bakım ve güvenlik"* ile "*öğretim alanları"* boyutları ise "Kısmen Yeterli" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Çağlayan (2014) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin, okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının en yüksek düzeyde gözlendiği alt boyut *"genel görünüm"* alt boyutudur. Bu alt boyuttun aritmetik ortalaması da "Oldukça Yeterli" düzeyinde algılandığı da ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre "*öğrenciler için ayrılan alanlar"* boyutu ile ilgili" yemek yemek için bina içinde alanlar" ve "öğrencilerin dinlenebilecekleri, kendi kendilerine kalıp düşünebilecekleri sessiz ortamlar" maddelerin en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle, okul binalarının fiziksel koşulları tasarımında sessiz kalınabilecek ortamların dikkate alınmamış olduğu ve okul binası içinde beslenme ihtiyacının karşılanması için gerekli ortamların tasarlanmasının göz ardı edildiği çıkarımı yapılabilir. Çağlayan (2014) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da, öğretmenlerin öğrenciler için ayrılan alanlara ilişkin algılarının ölçekteki "yemek yemek için bina içinde sessiz alanlar" ve

"öğrencilerin dinlenebilecekleri, kendi kendilerine kalıp düşünebilecekleri sessiz ortamlar" maddelerinde en düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. "Oysa her yaşta çocuğun, kendi kendisine kalıp dünya algısını şekillendirebileceği, içsel sorgulamalar yaparak deneyimlerine anlam kazandırabileceği sessiz yerlere ihtiyacı vardır (Ellis, 2005: 60, Akt. Çağlayan, 2014: 139). Büyük ve küçük gruplar için esnek öğrenme alanları (proje tabanlı öğrenme / takım çalışması) ile birlikte, bireysel öğrenme alanları da sağlanmalıdır. Çünkü, bireysel çocukların kendi öğrenme stilleri vardır ve bazıları zaman zaman kendi başına çalışmak için alana ihtiyaç duyarlar (UNICEF, 2009: 64, 65).

Öğretmenlerin algılarına göre, "*bakım ve güvenlik"* boyutu ile ilgili "okul binasında geri dönüşüm kutuları", "sınıfların bakımı ve temizliği" ve "tuvaletlerin bakımı ve temizliği" maddeleri en düşük düzeyde saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, öğretmen algılarına göre okul binalarında temizliğin ve çevreye duyarlılığın yetersiz düzeyde kaldığı ve bu konuda iyileştirme sürecinin başlatılması gerektiği çıkarımı yapılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin okullarında bakım ve temizliğe yeterince önem verilmediği algısına sahip oldukları söylenebilir. "Okul binaları genel görünüşüyle çocuğa güven vermeli, temiz, bakımlı ve sağlam olmalıdır (Erden, 1998: 60). Kızlar ve erkekler için ayrı tuvalet bulunmalıdır. Binaların yeri ve tasarımı planlanırken gizlilik, temizlik ve güvenlik önemli unsurlardır (UNICEF, 2009: 64,65)".

Öğretmenlerin algılarına göre, "*öğretim alanları"* boyutu ile ilgili "sanat eğitimi (müzik, resim, teknoloji ve tasarım, …) için sınıflar" ve "fen/bilim eğitimi için sınıflar" maddeleri en düşük düzeyde saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, bilimsel ve sanatsal alanlarda okul binalarının yeterli niteliklere sahip olmadığı çıkarımı yapılabilir. Yukarıda da ifade edildiği gibi, binanın içinde dersliklerin yanı sıra, en az bir fen ve bir de bilgisayar laboratuvarı ve kütüphane olmalıdır (Erden, 1998: 60).

Öğretmenlerin algılarına göre, "*genel görünüm"* boyutu ile ilgili tüm maddelerin oldukça yeterli düzeyde olduğu, ancak *"okul binasının görsel çekiciliği"* maddesinin "Kısmen yeterli" düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin okul binalarının dış görünümünden çok memnun olmadıkları söylenebilir. Benzer bir araştırmada (Kaplan, 2014), okul binasının dış görselliği, çevresindeki binalarla uyumu, bulunduğu bölgeye uyumu, yerel halka çekici gelmesi ve görüntüsü ile yerel eğitime katkıda bulunması konularındaki öğretmen görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu, ancak olumsuz düşünenlerin sayıca fazla olduğu görülmektedir. Yine bulgulara bakıldığında, bina

görünümü hakkında araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün kararsız kaldıkları görülmektedir.

“Ekolojik psikolojinin kurucusu olan Barker'a göre (1964), "çocuk", "okul" ve "yerleşim merkezi", birbirine bağımlı karmaşık bir sistemin parçalarıdır. Fiziksel ortam olarak kabul ettiğimiz okul, sınıf ve okulun çevresi hakkındaki tartışmalar okul binalarının tekniği ve inşası yanında, okulun iç mekanının düzenlenmesi ile okulun çevresi hakkındadır. Fiziksel ortam dediğimizde, karşımıza çıkan bu üç kavram bir taraftan öğretmen ve öğrencinin çevresi ile uyumunu gündeme getirirken diğer taraftan onların kendi iç dünyalarında barışıklığını sağlamakta veya onları kuşatan çevresinden algıladıkları sayesinde kendi iç dünyalarına kapanmasına, uyumsuz veya psikolojik yönden huzursuz olmalarına sebep olmaktadır. Bu bakımdan dış görünüş itibariyle çok basit görünmesine rağmen insan hayatında oldukça derin izler bırakabilecek bir alan olarak algılanmak zorundadır (Akt. Vural, 2005: 62)”.

“Öğrencilerin sağlıklı bir şekilde yetiştirilerek kaliteli insan gücü elde edilebilmesinde okul çevre sağlığı önemli bir yere sahiptir. Okul geniş kapsamlı bir kavramdır; okul binası, alt yapısı, içme ve kullanma suları, bahçesi, çöplerin uzaklaştırılması, tuvaletler, ısıtma, havalandırma, aydınlatma, sınıfların ve pencerelerin büyüklüğü gibi konular okul çevresi kapsamında değerlendirilebilir (Güler ve Çobanoğlu 2001, Akt. Yılmaz ve Yılmaz, 2014: 79)”.

Okul binası, tasarımıyla, toplumda öğrenme için görünür bir varlık yaratmada, eğitimin algılanan değerini yükseltmede ve eğitim kurumları ile yerel halk, aileler ve okullar arasındaki ilişkiyi güçlendirmede önemli bir role sahiptir. Okul binaları fiziksel koşulları bakımından işaret feneri olarak olumlu bir etkiye sahip olabilir (Scottish Funding Council, 2012).

Dewey 1930'ların başında, “ütopik” adını verdiği okulu hayal etti. Dewey okullarla ilgili tartışmalarına “pedagoji ya da öğretmen metodu ya da yönetim meseleleriyle değil, fiziksel mekânla” başlamıştır (Uline, 1997: 196, Akt. Upıtıs, 2004: 25)

Birçok araştırmada okul binası bir ilham kaynağı olmanın yanı sıra, öğrenmenin görülebilir bir simgesi olarak gösteriliyor; eğitim uzmanlığını çağrıştırıyor (Price ve ark., 2009). Bazı araştırmalar ise binayı sosyal refah aracı olarak göstermektedir (Cellini ve ark., 2010). Okul binası, geniş bir okul topluluğuna ve özellikle de ebeveynlere uzanan bir reklam

aracı olarak hizmet eder. Bunlar, topluluk gururunu, eğitim yatırımını ve artan desteği temsil eden okulların "vatandaş algısı" ile ilgilidir (Young, 2003.) "Öğretim kaynakları, öğretmenin kalitesi ve eğitim programı çocuğun eğitiminde önemli bir yere sahiptir ve bu unsurlara ek olarak okul binasının fiziksel koşulları da öğrenme ve öğrenci başarısı üzerinde etkilidir (Lyons, 2001)".

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre sadece "*bakım ve güvenlik"* boyutu ve tüm ölçek için anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağına bakıldığında, hem *bakım ve güvenlik* boyutunda hem de ölçek toplamında erkek öğretmen algılarının kadın öğretmen algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda erkeklerin kadınlara göre okulların fiziksel koşullarının yeterliğine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılık da, bayan öğretmenlerin bu konuda erkek öğretmenlere göre daha hassas ve titiz olmalarından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın önlisans mezunları ile lisans mezunları ve yüksek lisans mezunları arasında olduğu ve önlisans mezunu öğretmen algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, önlisans mezunu öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarının yeterliğine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Eğitim düzeyi arttıkça yeterlik algısının düştüğü görülmektedir. Bu durum eğitim düzeyinin artmasıyla beklentilerin ve farkındalığın da paralel bir şekilde arttığı şeklinde yorumlanabilir. Yılmaz (2014) tarafından yapılan araştırma bulguları da mevcut araştırma bulgularına benzer niteliktedir.

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları, medeni durumlarına göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Farkın kaynağına bakıldığında tüm boyutlarda ve ölçek toplamında evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha pozitif bir algıda oldukları anlaşılmaktadır. Genellikle bekar olan öğretmenlerin evli oranlara göre daha genç olduğu ve genç öğretmenlerin de beklentilerinin daha fazla olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları kıdemlerine göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip

olanlar ile 10-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar lehine, olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda,16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların 10-15 yıl kıdeme sahip olanlara göre okulların fiziksel koşullarının yeterliğine ilişkin algılarının daha pozitif olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Benzer bir çalışmada (Kaplan, 2014) 21 yıl ve üzeri kıdem grubu ile diğer gruplar arasında anlamlı farklılık göze çarpmaktadır. Bulgular, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin okulların bina görünümleri hakkında diğer kıdem gruplarına göre daha olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgular, genç öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşulları konusunda daha fazla bir beklenti içinde olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları, görev yaptıkları okul büyüklüğüne göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın büyük okullarda çalışanlar ile küçük okullarda ve orta büyüklükteki okullarda çalışanlar arasında ve büyük okullarda çalışan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. McGuire (1989) okul büyüklüğünün, öğrenci başarısı ve eğitim kalitesinde ölçülebilir bir fark oluşturup oluşturmadığı konusunu tartışmalı bir konu olarak ele almıştır. Nitekim okul büyüklüğü ile başarı arasındaki ilişkinin incelendiği okul büyüklüğü ile akademik başarı arasında pozitif ilişki bulunan ve negatif ilişki bulunan araştırma sonuçlarına ulaşmak mümkündür (Bradley, 2004). Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları, çalıştıkları okulun büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu fark küçük okullarda görevli öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu yönündedir (Çağlayan, 2014).

“Karakütük ve Diğerleri (2012: 199)’nin yaptığı araştırma sonuçlarına göre, okulların fiziksel koşulları, okul büyüklüğüne göre farklılaşsa da, genel olarak küçük, orta ve büyük okulların fiziksel koşulları yetersizdir. Bir başka ifadeyle, okul büyüklüğüne göre fiziksel koşullar değişse de her büyüklükteki okulun fiziksel altyapı bakımından istenen düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Bundan Türkiye’de ortaöğretim düzeyindeki yatırımların ve okulların altyapılarının yeterli görülmediği anlaşılmaktadır”.

Bireylerin kişiliklerini kazandıkları ve eğitimsel süreçlerine anlam kazandıran yerler olarak okul binaları, yaşamımızda önemli yer teşkil etmiştir. Belki de, anaokulundan lise öğretiminin sonuna kadar geçen süre içerisinde, yaşamımızı önemli düzeyde etkileyen bir başka bina daha yoktur. Öğrenme ortamlarımızla ilgili anılarımızı, yaşamımız boyunca

hafızamızda taşırız. Öğrenme ortamlarının kalitesi, öğrenme deneyimlerimizin niteliğini artırmakta ya da azaltmakta önemli rol oynar. Öğrenme ortamları; kolektif becerilerin, bilgi ve uygulamaların öğretildiği, şekillendirildiği ve paylaşıldığı ortamlardır. Rahat, konforlu ve yaratıcılığı besleyen öğrenme ortamları, ortamda bulunanları güdüleyebilirken, çirkin ve güvenliği zayıf ortamlar, kişiler üzerinde olumsuzluk yaratabilir. Okullar, sadece eğitim-öğretimin yapıldığı yerler değil, aynı zamanda okul üyelerinin günün büyük bir bölümünü geçirdikleri yaşam alanlarıdır. Kısaca okullar yaşanılan yerlerdir ve bu nedenle insan gereksinimlerine en uygun şekilde biçimlendirilmeli ve kullanılmalıdır (Çağlayan, 2014: 174,175)

Ölçeğin genelinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları *($\overline{X}$ =3,19)* "kararsızım" düzeyinde saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin örgütle özdeşleşme ve örgüte katılım konusunda, örgütten ayrılma durumlarında karşılaşacakları sorunlara konusunda ve okulla istihdama devam etme yükümlülüğü ve sorumluluk duyguları ile ilgili yeteri kadar farkındalık sahibi olmadıkları ileri sürülebilir. "Grusky'e göre (1966) örgütsel bağlılık, bireyin örgüte olan bağının gücüdür. İşgörenlerin iş yerine psikolojik olarak bağlanmasını ifade eden örgütsel bağlılık, işgörenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile amaç ve değerlerini benimsemesi olarak tanımlanabilmektedir (Morrow, 1983:491)". Bu açıdan bakıldığında, örgütsel bağlılık, işgörenlerin verimliliklerini ve işyerlerinden ayrılma niyetlerini etkileyen önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık ile ilgili en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla: *(1) "Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum* ($\overline{X}$ =3,89; Katılıyorum)"; *(2) "şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir ($\overline{X}$ =3,78;* Katılıyorum*)"* ve *(3) "bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır* ($\overline{X}$ =3,40; Katılıyorum). Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılık dereceleri her üç maddede için "Katılıyorum" düzeyindedir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, kendi istekleri ya da çıkarları doğrultusunda örgütte kalmaya devam etmek istemekte ve örgütün değerlerini kendi değerleri ile özdeşleştirebilmektedirler. Bu durum da, örgütün başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bozoğlu, 2011: 49). Öğretmenlerin okula, işlerine ve öğrencilerin başarısına olan bağlılığı arttıkça okulun etkililiğinin artacağı belirtilebilir (Hoy ve Diğerleri: 1991).

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık ile ilgili en düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; *(1) "bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum* ($\overline{X}$=2,34; Katılmıyorum)", *(5) "bu okulda kendimi ailenin bir parçası gibi görmüyorum* ($\overline{X}$=2,41; Katılmıyorum)" ve *(3) "okuluma karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum* ($\overline{X}$=2,50; Katılmıyorum)" olup, her üç maddenin düzeyi de aynıdır. Görüldüğü gibi, ölçekteki negatif olarak ifade edilen bu ifadelere öğretmenlerin katılmadıkları, yani bu konuda olumsuz bir beyanda bulunmadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "örgütsel bağlılığa" ilişkin algılarının ortalamaları; "*duygusal bağlılık"* için **(**$\overline{X}$=3,50) "Katılıyorum", *"devam bağlılığı"* **(**$\overline{X}$ = 3,14)", *"normatif bağlılık"* ($\overline{X}$=2,94) boyutları ve tüm ölçek için ($\overline{X}$ = 3,19) "Kararsızım", düzeyinde saptanmıştır. Görüldüğü gibi, en yüksek ortalamanın *"duygusal bağlılık",* en düşük ortalamanın ise "*normatif bağlılık"* boyutunda olduğu saptanmıştır.

Bozkurt ve Yurt (2013), Boylu, Pelit ve Güçer (2007) tarafında yapılan araştırmalarda da en yüksek ortalamanın *"duygusal bağlılık",* en düşük ortalamanın ise "*normatif bağlılık"* boyutunda olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, ilgili literatürün de desteklediği bir bulgudur. "Nitekim, konuyla ilgili literatürde örgütsel bağlılığa yönelik söz konusu bu boyutların önem derecesine ilişkin en çok istenilen durum, çalışanlarda öncelikle yüksek *duygusal bağlılık*, daha sonra *normatif bağlılık* ve en son da *devam bağlılığının* olması hususudur (Brown, 2003:41; Akt. Boylu, Pelit ve Göçer, 2007)".

*"Duygusal bağlılıkta",* bireyin örgütle özdeşleşme ve örgüte katılımı söz konusudur (Allen ve Meyer, 1990; Meyer vd., 2001). "Duygusal bağlılıkta çalışanların örgütte kalma nedeni, duygusal bağlılık ve örgütün amaçlarıyla özdeşleşmedir. Güçlü duygusal bağlılıkla örgütte kalanlar, buna gereksinim duyduklarından değil, bunu istedikleri için örgütte kalmaya devam ederler (Balay, 2014: 27)". DenHartog ve Belschak (2007), yüksek düzeyde duygusal bağlılığa sahip çalışanların daha fazla grup aidiyetine sahip olma eğiliminde olduklarını ve daha fazla iş birliği ve davranışlara yardımcı olduklarını ifade etmektedirler. Bir çalışanın örgüte duygusal bir bağlılığının olması örgüte duyulan psikolojik bağlılık ve örgütle özdeşleşme olarak gösterilir (Fields, 2002). Öte yandan Bayram (2005: 132) da, "*duygusal bağlılıkta* işgörenin örgütün değerlerini güçlü bir şekilde kabul ettiğini ve örgütün bir parçası olarak kalmayı istediğini, bu durumun işgörenin örgüte bağlılığının en iyi şekli olduğunu, işgörenlerin işe karşı olumlu tutum sergilediklerini ve gerektiğinde ek çaba

göstermeye hazırdır olduklarını ileri sürmektedir". Öğretmenlerin örgütün amaç ve değerlerini içselleştirdiği, bu durumunda örgüte bağlılıklarını artırdığı çıkarımı yapılabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre *"devam bağlılığı"* **(** $\overline{X}$ = 3,14) "Kararsızım" düzeyinde saptanmıştır. Hunton ve Norman (2010) *"devam bağlılığını",* bir işgörenin, bir kurumdan ayrılma ile ilgili maliyetler hakkındaki algılayışından ve işgörenin bu durumun gerekliliklerinden uzak kaldığı yolundaki algılayışından kaynaklandığını ileri sürmektedir". Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin örgütten ayrılma durumlarında karşılaşacakları sorunlara ilişkin yeteri kadar farkındalık sahibi olmadıkları, örgütten ayrılmanın maliyetini göze alamadıkları çıkarımı yapılabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre *"normatif bağlılık"* ( $\overline{X}$ = 3,14) boyutu "Kararsızım" düzeyinde saptanmıştır. *Normatif bağlılık,* bir kurumla istihdama devam etme yükümlülüğü ve sorumluluk duygularını ifade eder (Meyer ve Allen, 1991:67). *Normatif bağlılık* "bu örgütle kalmalıyım" şeklinde sloganlaştırılabilecek bir değer yargısını ve sorumluluk bilincini içermektedir (İnce ve Gül, 2005: 41). Çalışanlar örgütün değerlerini benimsediklerinde ve örgütün misyonunu destekliklerinde normatif bağlılık gelişebilir (Fields, 2002; Khalili ve Asmawi, 2012). "Birey örgütte çalışmayı sürdürmek için yükümlülük ve sorumluluğu olduğuna inanır, örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak görür ve örgütte kalmanın ya da örgütüne bağlılık göstermenin doğru bir davranış olduğunu hisseder. Bu nedenlerle örgütte kalmaya kendini zorunlu hissedip üyeliğini devam ettirir (Meyer ve Allen, 1990; Meyer vd., 2001)". Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin okulla istihdama devam etme yükümlülüğü ve sorumluluk duyguları ile ilgili yeteri kadar farkındalık sahibi olmadıkları, "bu okulla kalmalıyım" şeklinde sloganlaştırılabilecek bir değer yargısını ve sorumluluk bilincini yeterince taşımadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin "örgütsel bağlılığa" ilişkin algıları cinsiyetlerine göre "*devam bağlılığı*" boyutu dışındaki tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağına bakıldığında, hem "*duygusal"* hem *"normatif"* hem de ölçek toplamında erkek öğretmen algılarının kadın öğretmen algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda, erkeklerin kadınlara göre örgütsel bağlılığa ilişkin daha olumlu algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Zeyrek (2008) tarafında öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmada, *duygusal bağlılık,*

*normatif bağlılık* ve *toplam bağlılık* puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırmada erkek öğretmenlerin duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve bağlılık toplam puanı ortalamaları bayan öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Bu araştırma bulgusu da mevcut araştırmayı desteklemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre "*devam bağlılığı"* boyutunda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farkın önlisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında ve önlisans mezunlarının "*devam bağlılığı"* boyutunda örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının daha olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Kılıçoğlu (2010) da, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının mezun oldukları okul türüne göre duygusal bağlılık ve normatif bağlılıkta anlamlı farklılık gözlenmezken, devam bağlılığı alt boyutunda ön lisans mezunu olan öğretmenler ile lisans mezunları öğretmenler arasında olduğunu ve lisans mezunlarının algılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır.

"Çalışanın eğitim düzeyi artıkça örgütsel bağlılığı azalmaktadır. Diğer bir ifadeyle, çalışanın eğitim düzeyi azaldıkça, örgütsel bağlılığı artmaktadır. Çünkü, çalışanın eğitim düzeyi artıkça örgütün gerçekleştirebileceğinden daha fazla beklentileri ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda alternatif iş imkânları da eğitim düzeyinin artmasına paralel olarak artış göstermektedir (İnce ve Gül, 2005: 67, 68)."

"Çırpan (1999: 61) da, eğitim ile örgüte bağlılık arasında zayıf düzeyde olumsuz bir ilişkinin olduğunu, bu olumsuz ilişkinin, eğitim seviyesi yüksek bireylerin, beklentilerinin örgütlerin karşılayamayacağı kadar yüksek olmasından kaynaklandığı ileri sürmüş ve aynı zamanda, eğitimli bireylerin örgütten ziyade bir mesleğe daha çok bağlı olacağını iddaa etmiştir". Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları medeni durumlarına ve kıdemlerine göre göre hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Günce (2013) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları medeni durumlarına ve kıdemlerine göre göre hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu bulgular da, mevcut çalışmanın bulguları ile örtüşmekte ve medeni durum ve kıdemin öğretmenlerin duygusal bağlılığını, devam bağlılığını ve normatif bağlılığını artırmada farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları görev yaptıkları okul büyüklüğüne göre "*devam bağlılığı"* ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. *"Devam bağlılığı"* boyutunda ve ölçek toplamında, büyük okullarda çalışan öğretmenler ile orta büyüklükte ve küçük okullarda çalışan öğretmenlerin algıları arasında saptanmıştır. Büyük okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlığa ilişkin algı düzeylerinin orta büyüklükte ve küçük okullarda çalışan öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Büyük okullarda çalışan öğretmenlerin algılarının bu boyutta yüksek olmasının nedeni, büyük okullarda ek ders ücretlerinin fazla olması veya ücretli bazı kursların açılmasından kaynaklanabilir. Çünkü, "*devam bağlılığı"* bireyin farklı yönde davranmasının getireceği maliyeti düşünerek tutarlı davranışlar ve örgüt üyeliğini devam ettirmesidir. Örgütten ayrılmanın getireceği yüksek maliyetler sebebiyle bireyin örgütte kalmaya kendini zorunlu hissetmesini ifade etmektedir. Bu maliyetler, örgütte çalışmanın uzunluğuna göre vazgeçilecek olan bireysel kazançlar ve iş olanaklarının kısıtlılığıdır. Birey kendine uygun iş olanaklarının az olduğunu düşündüğünde örgüte olan bağlılığı daha yüksek olacaktır (Allen ve Meyer, 1990: 3)."

Okul binalarının fiziksel koşullarının "*öğrenciler için ayrılan alanlar*" boyutu ile örgütsel bağlılığın "*duygusal bağlılık"* boyutu arasında (r = ,492, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü, *"devam bağlılığı"* boyutu arasında (r = ,488, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü; "*normatif bağlılık"* boyutu arasında (r = ,438, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü ve ölçeğin geneli ile (r = ,561, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Yani, okul bahçesindeki yeşil alanlar, öğrenciler için açık oyun alanları, bireysel öğrenme stillerine uygun açık öğrenme alanları, bireysel öğrenme stillerine uygun sınıflar, yemek yemek için bina içinde alanlar, yemek yemek için bina dışında alanlar, öğrencilerin gürültü yapabileceği ve fiziksel etkinliklerde bulunabilecekleri ortamlar, öğrencilerin dinlenebilecekleri, kendi kendilerine kalıp düşünebilecekleri sessiz ortamlar, okul binası içinde yön gösteren işaretler, okul bahçesinde yön gösteren işaretler, öğrenciler için emniyetli eşya saklama yerleri, her bir öğrencinin kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler, velilerle görüşme alanları ve okul bahçesinin genişliği, gibi özelliklerin yeterli düzeyde olması örgütsel bağlılık üzerinde pozitif bir ilişkiye yol açmaktadır.

Okul binalarının fiziksel koşullarının "*bakım ve güvenlik*" boyutu ile örgütsel bağlılığın "*duygusal bağlılık"* boyutu arasında (r = ,504, p < .01) orta düzeyde ve pozitif; *"devam bağlılığı"* boyutu arasında (r = ,472, p < .01) orta düzeyde ve pozitif; "*normatif*

*bağlılık"* boyutu arasında (r = ,451, p < .01) orta düzeyde ve pozitif ve ölçeğin geneli ile (r = ,565, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani, okul binasının dış cephesinin bakımlılığı, okul binasının içyapısının bakımlılığı, okul binası içinde güvenlik, okul bahçesinde güvenlik, merdiven basamaklarının yüksekliği, sınıf kapılarının genişliği, tuvaletlerin bakımı ve temizliği, sınıfların bakımı ve temizliği, okul bahçesinin bakımı ve temizliği, okul binasında geri dönüşüm kutuları, koridorların aydınlığı, duyuru panoları, gibi özelliklerin yeterli düzeyde olması örgütsel bağlılık üzerinde pozitif bir ilişkiye yol açmaktadır.

Okul binalarının fiziksel koşullarının "*öğretim alanları*" boyutu ile örgütsel bağlılığın "*duygusal bağlılık"* boyutu arasında (r = ,440, p < .01) orta düzeyde ve pozitif; *"devam bağlılığı"* boyutu arasında (r = ,454, p < .01) orta düzeyde ve pozitif; "*normatif bağlılık"* boyutu arasında (r = ,379, p < .01) orta düzeyde ve pozitif ve ölçeğin geneli ile (r = ,503, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yani, öğrenime elverişli bina yapısı, engelliler için olanaklar, öğrencilerin bedensel boyutlarına uygun şekilde tasarlanmış bina yapısı, sanat eğitimi (müzik, resim, teknoloji ve tasarım, ...) için sınıflar, fen/bilim eğitimi için sınıflar, öğretmenler odasının genişliği, rahat, konforlu sınıflar, öğrenmeyi teşvik eden sınıf ortamı, sınıflardaki ısı düzeyinin uygunluğu, öğretmenler için tuvalet/lavabo sayısı, sınıflarda yankı düzeyi, gibi özelliklerin yeterli düzeyde olması örgütsel bağlılık üzerinde pozitif bir ilişkiye yol açmaktadır.

Okul binalarının fiziksel koşullarının "*Genel Görünüm*" boyutu ile örgütsel bağlılığın "*duygusal bağlılık"* boyutu arasında (r = ,427, p < .01) orta düzeyde ve pozitif; *"devam bağlılığı"* boyutu arasında (r = ,411, p < .01) orta düzeyde ve pozitif; "*normatif bağlılık"* boyutu arasında (r = ,331, p < .01) orta düzeyde ve pozitif ve ölçeğin geneli ile (r = ,462, p < .01) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani, okul binasından bahçeye ulaşılabilirlik, pencerelerden doğal ışık alınabilmesi, pencerelerden dışarının görüntüsünün alınabilmesi, binanın ana girişinin açıkça görünürlüğü, okul girişinin genişliği, sınıfların aydınlatma düzeyi, okul binasının görsel çekiciliği, pencerelerin büyüklüğü, gibi özelliklerin yeterli düzeyde olması örgütsel bağlılık üzerinde pozitif bir ilişkiye yol açmaktadır.

Öte yandan, okul binalarının fiziksel koşulları ölçeği geneli ile örgütsel bağlılığın "*duygusal bağlılık"* boyutu arasında (r = ,492, p< .01) orta düzeyde ve pozitif; *"devam bağlılığı"* boyutu arasında (r = ,488, p < .01) orta düzeyde ve pozitif; "*normatif bağlılık"*

boyutu arasında (r = ,438, p < .01) orta düzeyde ve pozitif ve ölçeğin geneli ile (r = ,561, p < .01) orta düzeyde ve pozitif, yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Böylece *okul binalarının fiziksel koşulları ölçeğinin* tüm boyutları ve ölçek toplamı ile *örgütsel bağlılık ölçeğinin* tüm boyutları ve ölçek toplamı arasında "*orta"* düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum, okul binalarının fiziksel koşulları olumlu hale getirildikçe buna bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılığının arttığını göstermektedir.

Öğretmenler, fiziksel ortamdan, fark ettiklerinden çok daha fazla etkilenirler. İngiltere'de okul binası tarihçisi Malcom Seabourne, binanın öğretim yöntemini oluşturduğunu ifade etmektedir (Grosvenor vd., 1999, Akt. Sanoff, Pasalar, Hashas, 2001: 28). "Okulun fiziksel yapısı; görünüş, kullanış, sağlık koşullarına uygun oluş açılarından uygun ve çekici olmalıdır. Temiz, bakımlı iyi donanımlı okullar, yalnız morali değil, davranışı da etkiler (Johnson, 1990: 67)". "Öğretmen-öğrenci yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği fiziksel mekân, içerisinde birtakım özellikleri barındırmalıdır. Bunların; işlevsel olması, öğrencide duygu yoğunluğu ortaya çıkarması, farklı amaçlara hizmet edebilecek esnekliğe sahip olması ve estetik bir değere sahip olması gerekir (Odacı, Uludağ 2002)". Becher (1993: 3741)'in dediği gibi, "fiziksel ortama ilişkin her değişken eğitime destek veya engel olur. Yalnızca ortamda var olanlar değil, bunların düzenlenişi, görünüşü (estetiği) de eğitsel açıdan etkileyicidir.

Kaplan (2014) tarafında yapılan "*Okul Binalarının Fiziksel Yeterliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi"* adlı çalışmada özetle; okul binalarının tasarımının gelişmekte olan eğitim anlayışına ve gereksinimlerine cevap verecek özellikte olmadığını, okul binalarının çocuklar düşünülerek tasarlanmadığını, binaların farklı organizasyonları bir arada barındıracak yapıda olmadığını ve gelecekte gelişmeye uygun bir şekilde yapılmadığını ileri sürmekte ve genel olarak öğretmenlerin okulları fiziksel özellikler bakımından yetersiz bulduklarını ileri sürmektedir.

"Mekan olarak okul ve sınıf düzeninin orada iş yapan insanların; sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkilediği uzun zamandır bilinmektedir; özellikle öğrencileri ve öğretmenleri çok fazla ilgilendirmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı okullarda bu konu üzerinde önemle durulması ve gerekli düzenlemelerin yapılması eğitimin kalitesini arttırmada oldukça etkili olacaktır. Bu yüzden eğitim kurumlarında; yerleşim düzeninden, öğrenci sayısına, renk uyumuna, uygun ışık ve ısı düzeyine, temizliğe, gürültünün olmamasına, doğada olan temizleme ve tazeleme

aşamalarının havanın sınırlı olduğu binalar içinde söz konusu olmadığını ve bina içindeki havanın kalitesine estetiğe varıncaya kadar birçok öğesinin göz önünde bulundurularak düzenlemelerin yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Gündoğdu, 2008)".

Okul binalarının iyi bir öğretim, üretken bir eğitim sağlayabilecek, insanlara keyif verebilecek ve kişilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri şekilde tasarlanması durumunda, öğretmenlerin örgüte olan bağlılığı artacaktır. Örgüte bağlılığı artan işgörenlerin, görevlerini yerine getirmede ve örgütsel hedeflere ulaşmada ekstra çaba sarf ettikleri görülmekte, ayrıca bu tür işgörenlerin örgüt ile olumlu ilişkiler kurdukları ve daha uzun süre üyeliklerini devam ettirdikleri söylenebilir.

# BÖLÜM VI

# SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

## 6.1. Sonuçlar

1. Öğretmenlerin algılarına göre, okul binalarının fiziksel koşulları ile ilgili ortalaması en yüksek olan ilk üç madde sırasıyla; (1) *"Okul binasından bahçeye ulaşılabilirlik* (X=3,96; Oldukça Yeterli)"; (2) *"Sınıflardaki ısı düzeyinin uygunluğu* (X=3,74; Oldukça Yeterli)" ve (3) *"Pencerelerden doğal ışık alınabilmesi* (X =3,66; Oldukça Yeterli)"dir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin okul binalarına ilişkin algılarının ortalaması her üç maddede de "Oldukça Yeterli" düzeydedir.

2. Öğretmenlerin algılarına göre okul binalarının fiziksel koşulları ile ilgili ortalaması en düşük olan ilk üç madde ise sırasıyla; (1) *"Sanat eğitimi (müzik, resim, teknoloji ve tasarım, ...) için sınıflar* (X=1,81; Yetersiz)", (2) *"Fen/bilim eğitimi için sınıflar* (X=1,83; Yetersiz)"ve (3) *"Her bir öğrencinin kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler* (X =1,83; Yetersiz)" olarak saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin okul binalarına ilişkin algılarının ortalaması her üç maddede de "Yetersiz" düzeydedir.

(3) Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının ortalamaları; *"Öğrenciler için ayrılan alanlar"* ($\overline{X}$ =2,44) boyutu için "Yetersiz", *"Bakım ve Güvenlik"* ( $\overline{X}$ =3,26) boyutu için "Kısmen Yeterli", *"Öğretim Alanları"* ($\overline{X}$ =2,77) boyutu için "Kısmen Yeterli" ve *Genel Görünüm"* ($\overline{X}$ =3,58) boyutu için de "Oldukça Yeterli" ve tüm ölçek için ise" ($\overline{X}$ =2,99) "Kısmen Yeterli" düzeyinde saptanmıştır.

4. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları arasında cinsiyete göre sadece "*bakım ve güvenlik",* öğrenim durumu, medeni durum, kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre tüm boyutlarda anlamlı bir fark saptanmıştır.

5. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık ile ilgili en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla: (1) *"Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum"* (X=3,89), (2) *"Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir"* (X =3,78), (3) *"Bu okulun benim için çok özel bir*

*yeri vardır"* (X=3,40) dır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık dereceleri her üç maddede de "Katılıyorum" düzeydedir.

6. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık ile ilgili en düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; (1) *"Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum* (X=2,34)", (2) *"Bu okulda kendimi "ailenin bir parçası" gibi görmüyorum* (X=2,41) ve (3)", *"Okuluma karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum* (X=2,50)" dır. Görüldüğü gibi her üç madde de "Katılmıyorum" düzeyinde saptanmıştır.

7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamaları; *"Duygusal Bağlılık"* **(**$\overline{X}$ =3,50), *"Devam Bağlılığı"* **(**$\overline{X}$ = 3,14), *"Normatif Bağlılık"* ($\overline{X}$ = 2,94) boyutlarında ve tüm ölçek için ($\overline{X}$ = 3,19) "Kararsızım" düzeyinde saptanmıştır.

8. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları cinsiyetlerine göre "*devam bağlılığı*" boyutu dışındaki tüm boyutlarda, öğrenim durumlarına göre "*devam bağlılığı"* boyutunda, görev yaptıkları okul büyüklüğüne göre "*normatif bağlılık"* boyutu dışındaki tüm boyutlarda algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Medeni durum ve kıdeme göre ise hiçbir boyutta anlamlı bir fark saptanmamıştır.

9. Okul binalarının fiziksel koşulları ölçeği geneli ile örgütsel bağlılığın "*duygusal bağlılık"* boyutu arasında (r = ,492, p < .01) orta düzeyde ve pozitif; *"devam bağlılığı"* boyutu arasında (r = ,488, p < .01) orta düzeyde ve pozitif; "*normatif bağlılık"* boyutu arasında (r = ,438, p < .01) orta düzeyde ve pozitif ve ölçeğin geneli ile (r = ,561, p < .01) orta düzeyde ve pozitif, yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Böylece *okul binalarının fiziksel koşulları ölçeğinin* tüm boyutları ve ölçek toplamı ile *örgütsel bağlılık ölçeğinin* tüm boyutları ve ölçek toplamı arasında "*orta"* düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

### 6.2. Öneriler

Aşağıda "uygulayıcılara" ve "araştırmacılara" yönelik öneriler yer almıştır.

#### 6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına yönelik algılarının genel ortalaması *"Kısmen Yeterli"* düzeyinde saptanmıştır. Bunu "Tamamen Yeterli" düzeyine

getirmek için çaba sarf edilmelidir. Bunun için de genel bütçeden ödenek ayırmak için çaba sarf edilmelidir. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki ve örgütsel alandaki isteklerinin dikkate alınıp, bu beklentiler doğrultusunda okul binalarının fiziki koşullarının iyileştirilmesine çaba sarf edilmelidir.

2. Öğretmenlerin algılarına göre okulların fiziksel koşulları ile ilgili ortalaması en düşük olan ilk üç madde; "Sanat eğitimi (müzik, resim, teknoloji ve tasarım)", "Fen/bilim eğitimi için sınıflar" ve "Her bir öğrencinin kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler" olarak saptanmıştır ve her üç madde de *"Yetersiz"* düzeydedir. Bu nedenle, fiziksel koşulların iyileştirmesine öncelikle bu alanlardan başlanmalıdır.

3. Araştırmada okul binalarının fiziksel koşuları yeterli hale getirilince, buna bağlı olarak öğretmen bağlılığının arttığı saptanmıştır. Bunun için okul binalarının iyi bir öğretim ve insanlara konfor sağlayacak ve kişilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri şekilde tasarlanması durumunda öğretmenlerin örgüte olan bağlılığı da artacaktır. Öte yandan, okulları inşa ederken sessiz, sakin yerleşke gibi yerler tercih edilmelidir.

4. Okul binaları tasarımında disiplinlerarası bir yaklaşımla mimarlar, üst düzey eğitim yöneticileri, okul yöneticileri, çevre bilimciler, öğretmenler ve öğrenciler gibi birçok paydaşın katılımı sağlanmalıdır.

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının genel ortalaması "Kararsızım" düzeyinde saptanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin örgütle özdeşleşme ve örgüte katılım konusunda, örgütten ayrılma durumlarında karşılaşacakları sorunlar konusunda ve okulla istihdama devam etme yükümlülüğü ve sorumluluk duyguları ile ilgili yeteri kadar farkındalık sahibi olmadıkları ileri sürülebilir. Bunun için öğretmenler zaman zaman hizmet-içi eğitime tabi tutularak; yapılan işin önemi, iş stresini azaltma, uygun öğrenme iklimini oluşturma, stratejik kararlara katılıma ve öğrenme fırsatları yaratma gibi konularda bilinçlendirmelidir.

### 6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Benzer araştırmalar, diğer okul kademelerinde de yapılabilir.

2. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak benzer araştırmalar yapılabilir.

3. Okul binalarının fiziksel koşullarının öğrenci başarısına etkisi araştırılabilir.

4. Türkiye'deki diğer il ve bölgelerde de benzer araştırmalar karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

5. Benzer çalışmalar kamu ve özel okullar karşılaştırılarak yapılabilir.

6. Benzer araştırmalar okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak yapılabilir.

# KAYNAKÇA


Adeyeye, K., Piroozfar, P. Rosenkind, M., Winstanley, G., Pegg, I. (2013). The impact of design decisions on post occupancy processes in school buildings. *Facilities*, Vol. 31 Issue: 5/6, pp.255-278

Akbaba, A. ve Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Aksu, Ö., Demirel, Ö. (2011). Trabzon Kenti ilköğretim okul bahçelerinde tasarım ve alan kullanımları. *Turkish Journal of Forestry,* 12(1), 40-46.

Akyüz, H. (1992). Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Alexander, R.J. (2001.) *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education.* Oxford: Blackwell Publishing.

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

Artinian, V. A. (2014). The Elementary School Classroom: A Study of Built Environment., School of Architecture, McGill University, Montreal.

Aslan, M., Ağıroğlu B., A. (2014). Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science, 25 (1),* 189-206.

Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi.* Ankara: Hatiboğulları Yayınları.

Bakırcıoğlu, R. (2012). *Eğitim ve psikoloji sözlüğü.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Balay, R. (2000). Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı: Ankara ili örneği. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık.* Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, Ali. (2003). *Örgütsel sosyalleşme*. *Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başar, H. (2013). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

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

Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 108.

Başaran, İ.E. (1982). *Eğitime giriş.* Ankara: Sevinç Matbaası.

Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.

Bayata, G. (2017). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, Sayı 59, Ekim-Aralık.

Bayram, L. (2006). Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık, *Sayıştay Dergisi, (59),* 125-139.

Becher, R. (1993). The Aesthetic Classroom environment and Student Attitude Toward School'. *Dissertation Abstracts İnternational. Vol.53, Nr.11, s.3741, May,*

Beudean, P. (2009). Employee retentıon. Buıldıng organızatıonal commıtment. Recommendatıons for nonprofıt organızatıons. *Transylvanian Review of Administrative Sciences,* 25E/ 40-50.

Biggart, N. W., Hamilton, G. G. (1984). The power of obedience. *Administrative Science Quarterly,* 540-549.

Bingler, S., Quinn, L., Sullivan, K. (2003). Schools as centers of community: A citizen's guide for planning and design. *National Clearinghouse for Educational Facilities.*

Birol, G. (2006). *Bina bilgisi*. Balıkesir Üniversitesi. *Mimarlik Dergisi.*

Bozoğlu, G. (2011). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık açısından eğitim sektöründe yalova ilinde karşılaştırmalı bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Bradley J. M., (2004). School size, achievement, and achievement gaps. *Education Policy Analysis Archives,* 12(58).

Bryson, A., White, M. (2008). Organizational commitment: do workplace practices matter?. Centre for Economic Performance, *London School of Economics and Political Science.*

Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları üzerine bir araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*. 44 (511),

http://www.ekonomikyorumlar.com.tr/dergiler/makaleler/511/Sayi_511_Makale_04.pdf.
(Erişim Tarhi: 17.05.2018)

Bozkurt, Ö., Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir raştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi. 11 (22),* 121-139

Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations, *Administrative Science Quarterly, 19,* 533-546.

Burden, P. E. (1995). *Classroom managemenl and discipline: Metlıods lo facililate cooperalion and inslruclion.* USA: Longnıan Publishers.

Bursalıoğlu, Z. (1987) *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegam Akademi Yayınları.

Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim.* Siyasal Kitabevi, Ankara.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Cash, C. S., (1993). Building conditionand student achievement and behaviour. *Educational administration.* Blacksburg, Virginia.

Celep, C. (2008). Öğrenme ortamı olarak okul ve sınıf. *Eğitime bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi.* 4(11).

Cellini, S., Ferreira, F., and Rothstein, J. (2010). The value of school facility ınvestments: evidence from a dynamic regression discontinuity design. *The Quarterly Journal of Economics.* 215-261.

Cheng, Y.C. (1994). Classroom environment and student affective performance: An effective profile. *Journal of Experimental Education, 62(3),* 221-239.

Chew, J., Chan, C. C. A. (2008). Human resource practices, organizational commitment and intention to stay. *International Journal of Manpower,* 29(6), 503-522.

Cilve, N. (2006). İlköğretim ve lise eğitim binalarının kullanıcı gereksinimlerinin ve fiziksel mekan özelliklerinin bina değerlendirme yöntemi ile belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen BilimleriEnstitüsü: Adana.

Cohen, L, Manion, L. And Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice. (5th edition).* London: Routledge.

Cotton, K. (1996). Affective and social benefits of small-scale schooling. Erıc Digest. Charleston, WV: *Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.* (ED 401 088).

Cömert, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü imam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çağlayan, E. (2014). Okul binaları ve örgüt iklimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

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

Çağrı-Şan, B., (2017). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.

Çavundurluoğlu, E., (2016) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Çelik, Vehbi. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara. Pegem Akademi.

Çırpan, H. (1999). Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık iliskisi: Bir alan arastırması. Yayımlanmamıs doktora tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çöl, G. (2004): Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi, *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 6 ( 2),* www.isguc.org. (Erişim Tarihi: 23.04.2018)

Dağlı, A., Elçiçek, Z. ve Han, B. (2017). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, *The 12th International Congress on Educational Administration,* 11-13 May 2017, Ankara.

Dağlı, A. (2017). *Örgütsel İklim*. Ankara: Pegem Akademi.

Den Hartog, D. N., Belschak, F. D. (2007). Personal initiative, commitment and affect at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 80(4),* 601-622.

Demirel, Yavuz, (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı Davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal Yaklaşım. *Istanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Yıl:8 Sayı:15 Bahar 2009 s.115-132*.

Dinç, P. Ve Onat, E. (2002). Bir ilköğretim yapısının bina programı ve tasarımı bağlamında değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi.* Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi. 17(3) ,35-55.

Doğan, E. Ş., (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Dönmez, B. (2008). Okul ve sınıf ergonomisi ya da insanı öncelemek. *Eğitime Bakış Eğitim, Bilim Araştırma Dergisi,* 4(11): 10-14.

Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim, 38 (170).* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Eğitim Fakültesi.

Earthman, G. I. (2002). School facility conditions and student academic achievement. Virginia Polytechnic Institute and State University.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* İstanbul: Alkım Yayınları.

Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş. İstanbul.

Erman, O., Ayalp-Gümüşburun G., (2012). Okul yapılarında mimari karakterin rolü. *Güney Mimarlık Dergisi (9).*

Esin, N., Tekçe, I. (2012). Eğitime yeni bakış ve okul binaları tasarımındaki yansımaları. *Güney mimarlık Dergisi,. Sayı 9 (29).*

Fields, D. L. (2002). Taking the measure of work: A guide to validated scales for organizational research and diagnosis. Sage.

Filardo, M. (2008). Good buıldıngs, Better schools. An economic stimulus opportunity with long-term benefits. Economic Policy Institute.

Fiorito, J., Bozeman, D. P., Young, A., and Meurs, J. A. (2007). Organizational commitment, human resource practices, and organizational characteristics. *Journal of Managerial Issues,* 186-207.

Fram, S. M. (2010). One educational built environment: An example for school administrators and planners. *Journal of Educational Administration, 48 (4),* 468-489.

Fukami, C. V., Larson, E. W. (1984). Commitment to company and union: Parallel models. *Journal of Applied Psychology*, *69*(3), 367.

George, D., Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update (10 a ed.) Boston: Pearson.

Gök, H., Gürol, M. (2002). Zaman ve ergonomik açıdan ilköğretim okul binalarının kullanım durumu (Elazığ İli Örneği). Fırat Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Dergisi. 12(2).,* 263-273

Gönen, Z. (2016). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile karar verme süreci arasındaki ilişki (Kars Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.

Göregenli, M., (2015). *Çevre psikolojisi insan mekan ilişkileri.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. İstanbul.

Grusky, O. (1996): Career mobility and organizational commitment, *Administrative Science Quarterly, Cilt 10,* 488-503.

Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi,* 2(1), 37-55.(Erişim tarihi: 25.05.2017)

Gül, H. (2003). Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık iliskisi üzerine bir arastırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gültekin, A. B., Aruntaş, H. Y., Gün, B. (2014). 4306 sayılı kanun kapsamında ilköğretim okul binalarının mekânsal yeterliliklerinin incelenmesi: Ankara Örneği GEFAD / GUJGEF 34(1): 43-61.

Günce, S. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Şanlıurfa.

Gündoğdu, A. (2008). Öğrenme ortamı olarak okul ve sınıf. *Eğitime Bakış. Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi.* Yıl:4. Sayı:11. Nisan Mayıs.

Güney, S. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış.* Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

Gürkan, Ç. G. (2006). Örgütsel bağlılık: örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve trakya üniversitesi'nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.

Hall, D.T., Schneıder, B. ve Nygren, H. T. (1970): Personal factors in organizational ıdentification. *Administrative Science Quarterly, Cilt 15*. 176-190.

Harner, D. P. (1974). Effects of thermal environment on learning skills. *CEFP Journal*, *12*(2), 4-6.

Hathaway, W. E. (1988). Educational facilities. *Education Canada,* Winter / Hiver, 1988, 28-35

Heft, H. (2001). Ecological psychology in context. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hiebert, J., Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American educational research journal, 30*(2), 393-425.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate.* Newbury Park: SAGE Publications.

Howley, C. (1994). The academic effectiveness of small-scale schooling (an update) (ERIC Digest). Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on rural education and small schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 372 897)

Howley, C. B., Bickel, R. (1999). The Matthew project: National report. Randolph, VT: Rural Challenge Policy Program. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 433174)

Hunton, J. E.ve Norman, C. (2010). The impact of alternative telework arrangements on organizational commitment: Insights from a longitudinal field experiment. .*Journal of Information Systems, 24(1),* 67-90.

Hutchinson, C. (1996). Integrating environment policy with business strategy. Long Range Planning: *International Journal of Strategic Management, 29(1),* 11-23.

Irmsher, K. (1997). School size (ERIC Digest). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 414 615).

Işık, Halil. (2014). *Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık.* Konya: Çizgi Kitabevi.

İpek, C. (2010). Predicting organizational commitment from organizational culture in Turkish primary schools. *Asia Pacific Educ. Rev.* 11:371–385. *Education Research Institute,* Seoul National University, Seoul, Korea.

Jones, R.E. (1997). Teacher participation in decision making: Its relationship to staff morale and students achievement. *Education, 118* (1), 76-83.

Johnson, S. M., (1990). *Teachers at work. Achieving success in our schools*. Basic Book Inc. New York,

Kangas, M. (2010). Finnish children's views on the ideal school and learning Environment. *Learning Environ. Res* 13:205–223.

Karasar, Niyazi. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Karasolak, K., (2009). Mimari özellikleri farklı ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/2.

Kaplan, C. (2014). Okul binalarının fiziksel yeterliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.

Kara, A., Yetkin K. (2015). Algılanan öğretmen yeterliklerinin sınıf koşulları açısından incelenmesi .*The Journal of Academic Social Science Studies.* Number: 40, 1-15, Winter I.

Karakütük, K., Tunç, B. ve diğ. (2014). Genel Ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 39 (171).

Kartal, S. (2007). *Eğitimde örgütsel sosyalleşme*. Ankara: Maya Akademi.

Katz, D., Kahn, R.L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi.* (Çev: H. Can, Y. Bayar) Ankara: TODAİE 167.

Kaya, İ. (2017). Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.

Kayıhan, K.S., Tönük, S. (2011). Sürdürülebilirlik bilincinin inşa edileceği binalar olma yönü ile temel eğitim okulları. gebze yüksek teknoloji enstitüsü. *Politeknik Dergisi* Cilt:14 (2) 163-171,

Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, andinternalization: Three processes of attitudechange. *Journal of ConflictResolution*, 2 (5) 1-60.

Khalili, A., Asmawi, A. (2012). Appraising the ımpact of gender differences on organizational commitment: empirical evidence from a private sme in Iran. *International Journal of Business and Management*, 7(4), 100-110.

Kılıçoğlu, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Kılınç, A. Ç. (2014). *Okul kültürü. Örgüt kültürü ile ilişkili kavramlar.* Pegem Akademi. Ankara.

King, J., Marans, R. W. (1979). The physical environment and the learning process: A survey of recent research.

Kocabaş, İ., Bademcioğlu, M. (2016). Sustainability in education buildings. Yıldız Technical University, Faculty of Education, İstanbul. *International Online Journal of Educational Sciences,* 8 (3), 180-192

Kozol, J. (2012). *Savage Inequalities: Children in America's Schools.* http://faculty.fordham.edu/kpking/classes/uege5102-pres-and-newmedia/Jonathan-Kozol-Savage-Inequalities-by-D-Beauford.pdf. *(Erişim tarihi 22.09.2017).*

Kundı, B.A., Saleh, S.D. (1993). A model of organizational commitment: İnstrumental and ınstrinsic motivation and beyond. *Canadian Journal of Administrative Sciences, Volume:* 10(2), 154-166.

Küçükahmet, L. (1986). *Okul binalarının eğitimsel kullanımı*. Ankara: Çağdaş Eğitim. 11(113) 9-14.

Lackney, J. A. (1998). Changing patterns in educational facilities. Paper presented at the REFP Workshop conducted at the CEFPI 1998 Conference, Vancouver. www.designshare.com/Research/ChangingPatterns/ChangingPatterns1.htm.(ErişimTarihi: 16.02.2018).

Lackney, J. A. (1999). *Assessing school facilities for learning/assessing the impact of the physical environment on the educational process.* Mississippi State, Miss.: Educational DesignInstitute at Mississippi State University.

Leach, K. (1997). In sync with nature. Designing a building with improved indoor air quality could pay off with improved student health and performance. *School Planning and Management. 36(4), 32-37*

Leemans, G. (2009). *Monitoring the Quality of School Buildings in Belgium's Flemish Community CELE Exchange* 8.

Leiter, M. P., Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308.

Lemasters, L. K. (1997). A synthesis of studies pertaining to facilities, student achievement, and student behavior (Doctoral dissertation, Virginia Tech).

Liou, S.R. (2008). An Analysis of the concept of organizational commitment, *Nursing Forum, Philadelphia: Jul-Sep,* 43(3), 116-125.

Liu, H. (1996). Burnout and organizational commitment among staff of publicly funded substance abuse treatment programs. University of Maryland, College Park, Maryland.

Lyons, J. B. (2001). Do school facilities really impact a child's education tarihinde http://www.cefpi. org:80/issuetraks.htm (Erişim tarihi: 23.09 2017).

Macher, K.(1988). Empowerment and the bureaucracy. *Raining Development Journal, September,* 41-45.

Margolis, E. And Fram, S. (2007), Caughtnapping: images of surveillance, disciplineand Punishment on the body of theschoolchild. *History of Education,* 36( 2), 191,211.

Mayron, L.W., Ott, J., Nations, R., Mayron, E.L. Light radiation and academic behavior. Academic Therapy, 10, 1974, 33–48. Google Scholar, SAGE Journals

McGuire, K. (1989). School size: The continuing controversy. *Education and Urban Society,* 21(2), 164–174.

Mcdonald, D.J. ve Makın, P.J. (2000): The Psychological Contract, Organisational Commitment and Job Satisfaction Of Temporary Staff. *Leadership and Organization Development Journal,* 21(2), 84-91.

McGuffey, C. (1982). Facilities. *Improving educational standards and productivity: The research basis for policy*, 237-288.

MEB. (2015). *Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu.* (Erişim Tarihi: 28.05.2017)

MEB. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (Erişim Tarihi: 28.05.2017)

Meyer, J. P., Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.

Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. Journal of applied psychology, 78(4), 538.

Meyer, J.P. ve Allen, N. J. (1997). Commitment in the workplace: Theory, Research and Application. Theory, research and application, SAGE Publications .

Meyer, J. P., Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. Human Resource Management Review, 11, 299-326.

Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovıtch, L. ve Topolnytsky, L. (2002), Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior,* 61, 20-52.

Moore, G. T. And Lackney, J. A., (1994). Educational Facilities for the Twenty-First Century: Research Analysis and Design Patterns.University of Wisconsin Milwaukee. Center for Architecture and Urban Planning Research Books. Book 32.

Morrow, Paula C. (1983), "Concept Redundancy in Organizational Research, the case of work commitment. *Journal of Occupational Behavior,* 34, 40-56.

Mowday, R. T., Porter, L. W., Steers, R. M. (1982). Employee-organization linkage. *The psychology of commitment absenteism, and turn over_ Academic Press Inc. London*.

Nathan, J., Thao, S. (2007). Smaller, safer, saner successful schools. National Clearinghouse for Educational Facilities. Washington, D.C., Center for schools change, Hubert H. Humprey Institute of Public Affairs, University of Minesota.

Newton, L.A., Shore, L.M. (1992). A model of union membership: ınstrumentality, commitment and opposition. *Academy of Management Review*. 17(2),275-298.

OECD 2009. *Monitoring the quality of school buildings in belgium's flemish community* By Geert Leemans, AGIOn, Belgium.

OECD 2012. Modernising Secondary School Buildings in Portugal.

Olgungül, F. K. (2017) Örgütsel bağlılık ve çalışma süresi ilişkisi üzerine bir araştırma: Devlet ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler örneği. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

Oliver, N. (1990). Rewards, investments, alternatives and organizational commitment: Empirical evidence and theoretical development. *Journal of Occupational Psychology*, 19-31.

O'reılly, C. ve Chatman, J. (1986): Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, ıdentification and ınternalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology.* 71(3) , 492-499.

Öğülmüş S., Özdemir S. (2015). *Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri.

Ölçüm-Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özbayraktar, M. (2005). Bilgi teknolojilerinin öğrenim alanı planlamasına etkileri İlköğretim okullarının derslik ve kütüphane mekanları Örneğinde. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET July* ISSN: 1303-6521, 4 (3) Article 14.

Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Eğitim Yönetimi* 3:377,388).

Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(3), 377-388.

Özdemir, M., Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*, 16(1).342-353.

Özkalp, E., Kırel, Ç. (2013). *Örgütsel davranış.* Ekin Basım Yayın Dağıtım. Bursa.

Park S.B., Lumpkin R., B., Laurent, K., Peart, K. (2015). Environmental measurements of classrooms at the Florida Agricultural and Mechanical University.

Pasalar, C. (2001). The meaning and perception of school buildings. Old world/new ideas: Environmental and cultural change and tradition in a shrinking world, EDRA 32 proceedings. EDRA, Edinburgh, UK.

Pfeffer, J. (1997). *New directions fo rorganization theory*. New York: Oxford University Press.

Price, I., Clark, E., Holland, M. and Emerton, C. (2009). *Condition Matters: pupil voices on the design and condition of secondary schools.* Berkshire: CfBT Education Trust.

Rajuddin, R.M. (2008). Physical environment in school setting: conceptual reviews. http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt16Sayi3/JKEF_16_3_2015_87-104.pdf (Erişim Tarihi.23.09.2017).

Randall, D. M. (1987). Commitment and the organization: The organization man revisited. *Academy of management Review*, *12*(3), 460-471.

Reichers, A. E. (1985). A reviev and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476.

Rıetzer, G. , Trıce, H.M. (1969). An Empirical Study of Howard Becker's Side-Bet Theory", Social Forces, 47, 475-479.

Sadick, A. M. (2016). A methodology to assess school buildings' indoor environmental quality and physical condition in relation to teachers. *Resılıent ınfrastructure. June. 1–4*, London.

Sagie, A. (1998). Employee absenteeism, organizational commitment, and job satisfaction: Another look. *Journal of vocational behavior*, *52*(2), 156-171.

Salancık, G. ve Pfeffer, J. (1977). who gets power and how they hold on toıt: a strategic-contingency model of power. *Organizational Dynamics*, 5, 3-21.

Salancik, G. R. (1995). Wanted: A good network theory of organization. *Administrative Science Quarterly*, 40: 345-349.

Samadov, S. (2006). İs doyumu ve örgütsel bağlılık: Özel sektörde bir arastırma. Yayınlanmamıs yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İsletme Ana Bilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Programı. İzmir.

Samudi, S, Slambolchi, A., Mobarakabadi, H. (2016). Literature review on organizational commitment : A comprehensİve summary. Applied mathematics in engineering, management and technology 4(3) 2016:47-57

Sanoff, H., AIA, Pasalar C., and Hashas M (2001). School building assessment methods. *National Clearinghouse for Educational Facilities,* Washington, DC.

Scottish Funding Council, (2012). Matching post-16 estate investment to educational outcomes. March 2012.

Schnedier, M., (2002). Do school facilities affect academic outcomes? *National Clearinghouse for Educational Facilities*, Washington, DC.

Schwenk, C.R. (1986), Information, cognitive biases and commitment to a course of action. *Academy of Management Review*, 11(2), 298-310.

Ornstein, W., S., Saraiva M. N., Ono, R., Limongi França, A. J., Nogueira, R. A. (2009). Improving the quality of school facilities through building performance assessment: Educational reform and school building quality in São Paulo, Brazil. *Journal of Educational Administration,* 47(3), 350-367.

Sheldon, M. E. (1971). Investments and ınvolvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Adminitrative Science Quarterly,*16, 143-150.

Sığrı, Ü. (2007). İş görenlerin örgütsel bağlılıklarının Meyer ve Allen tipolojisiyle analizi: Kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu ünıversıtesı sosyal bılımler dergısı.* 7(2), 261-278 .

Sigurdardottir, A. K.; Hjartarson, T.; Pálsdóttir, Á. I.; Guðmundsson, E., Björnsdóttir, A. (2010). School buildings for the 21st century. NERA (Nordic Educational Research Association) Conference, Malmö, March 10–12, Reykjavík, Iceland.

Steers, R. M. (2002), "Antecedents and outcomes of organizational commitment. C. R. COOPER (Ed).) *Fundemantals of organizational behavior. Sage Publications*, 299-309. London

Şanlı Ö., Arabacı İ. B. (2016). Liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel kimlik ve örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Education Sciences (NWSAES), 1C0658,* 11(3), 126-152.

Şensoy, S. A., Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 16(3), 87-104. Aralık.*

Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı.* Ankara: Pegem Akademi.

Tabancalı, E. (2016). *Sınıf ortamının fiziksel özellikleri*. *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tan, S. (2017). Öğretmen algılarına göre örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siirt Üniversitesi. Siirt.

Taylor, R. (1990). Interpratation of the correlation coefficient: A basic review. *Journal of Diagnostic Medical Sonography,* 6, 35-39.

TDK. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Testa, M. R. (2001). Organizational commitment, job satisfaction, and effort in the service environment. *The Journal of Psychology*, 135-2.

Teymur, N. (1998). *Okulluk.* İlköğretim Sorunları Sempozyumu, M.S.Ü., 1998, İstanbul, Bildiriler Kitabı, 37-41.

Türk, E. (1999). *Türk eğitim sistemi Milli Eğitim Bakanlığında yapısal değişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uludağ, Z., Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Egitim Dergisi*.Ankara. Kış-Bahar (153, 154).

UNICEF, (2009). Child friendly schools. Chapter 3. Location, design and construction. United Nations Childrens Funds (UNICEF).

Upıtıs, R., (2004). School architecture and complexity complicity: *An International Journal of Complexity and Education* .1(1) , 19–38.

Usta, H. G., Şimşek, A. S. (2014). Okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide okul özelliklerinin aracılık etkisi: PISA 2012 Türkiye. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

Uştu, H., Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online,* 16(3): 1262-1274 .

Vural, Birol. (2005). *Nitelikli Sınıf ve Stressiz Eğitim Ortamı*. İstanbul: Bilge Matbaacılık.

Vural, R. A., Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 28(130) ,16-23. Çukurova Üniversitesi.

Vurdu, U. (2017). Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Wall, K., Dockrell, J., Peacey N. (2008). Prımary schools: The buılt envıronment. ınstitute of education, The University of Cambridge.

Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.

Wright, P. M., Kehoe, R. R. (2007). Human resource practices and organizational commitment: A deeper examination. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 46(1), 6.

Wyon, David (1991) Presentation at ASHRAE IAQ ’91 — Healthy Buildings. Washington, DC, September 8.

Yenice, M.S. (2013). İlköğretim okulları için mekânsal yeterlilik analizi; Burdur örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 28(3), 430-439.

Yılmaz, A. (2012). İlköğretim okullarının fiziksel yapılarının eğitim ve öğretim açısından değerlendirilmesi. Balıkesir University. *The Journal of Social Sciences Institute*. 15(28), December.

Yılmaz, M. (2009). *Okul yapıları*. Eğitim hakkı eğitimde haklar uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi. *Eğitim Reformu Girişimi Dergisi*. IşıkTüzün. İstanbul: Yelken Basım.

Yılmaz, E. (2014). Okul binaları ve örgüt kültürü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Yılmaz, A., Yılmaz, E.G. (2014). İlköğretim okullarındaki temizlik ve hijyenin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,43(1),74-89.

Yılmaz, D. M. (2017). Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü. İzmir.

Young, E., (2003). *Do K-12 School Facilities Affect Education Outcomes?* Nashville: Tennessee Advisory Commission on Intergovernmental Relations.

Zeyrek, A. O. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

**Ek.1.**

**İLKOKULLARDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN OKUL BİNALARININ FİZİKSEL KOŞULLARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Sayın Meslektaşım,**

Bu araştırmanın amacı, *"İlkokul Öğretmenlerinin Okul Binalarının Fiziksel Koşulları İle Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları Arasındaki İlişki"*nin nasıl olduğunu saptamaktır. Araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için, soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir.

Anketüç bölümden oluşmaktadır. **I.Bölümde,** *kişisel bilgilere* ilişkin sorular yer almaktadır. **II. Bölümde,** *Okul Binaları* ile ilgili sorular,**III. Bölümde** ise *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları* ile ilgili sorular yer almaktadır. Her soru için uygun yere bir çarpı (**X)** işareti koyunuz. *Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur.* İlgilerinizden dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım**.**

Gülsen GENÇDAL

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

## I.BÖLÜM

## KİŞİSEL BİLGİLER

**I. Cinsiyetiniz: 1 ( ) Bayan 2 ( ) Erkek**

**II. Öğrenim Durumunuz: 1** ( ) Ön Lisans **2** ( ) Lisans **3** ( ) Diğer (Lütfen yazınız…….)

**III. Medeni Durumunuz: 1** ( ) Evli **2** ( ) Bekar

**IV. Kıdeminiz:** 1 ( ) 2 yıldan az 2 ( ) 2-5 yıl 3 ( ) 6-9 yıl 4 ( ) 10-15 yıl 5 ( ) 16 yıl ve üzeri

**V. Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı: 1**( ) 28 ve daha az **2** ( ) 29-39 arası **3** ( ) 40 ve üzeri

**Ek.1. (Devam)**

## II. BÖLÜM

## OKUL BİNALARI

| **Açıklama: :** Aşağıda okulların fiziki özellikleri ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzu göz önünde bulundurarak bu özelliklerin hangi derecede yeterli olduğunu göstermek için uygun olan dereceye bir çarpı (X) işaretikoyunuz. | | **Çok Yetersiz (1)** | **Yetersiz (2)** | **Kısmen Yeterli (3)** | **Oldukça Yeterli (4)** | **Tamamen 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 |

**Ek.1. (Devam)**

| **Açıklama:** Aşağıda okulların fiziki özellikleri ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzu göz önünde bulundurarak bu özelliklerin hangi derecede yeterli olduğunu göstermek için uygun olan dereceye bir çarpı (X) işaretikoyunuz. | | **Çok Yetersiz (1)** | **Yetersiz (2)** | **Kısmen Yeterli (3)** | **Oldukça Yeterli (4)** | **Tamamen 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 | Sınıflar dayankı düzeyi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | Koridorların aydınlığı | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45 | Duyuru panoları | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Ek.2.**

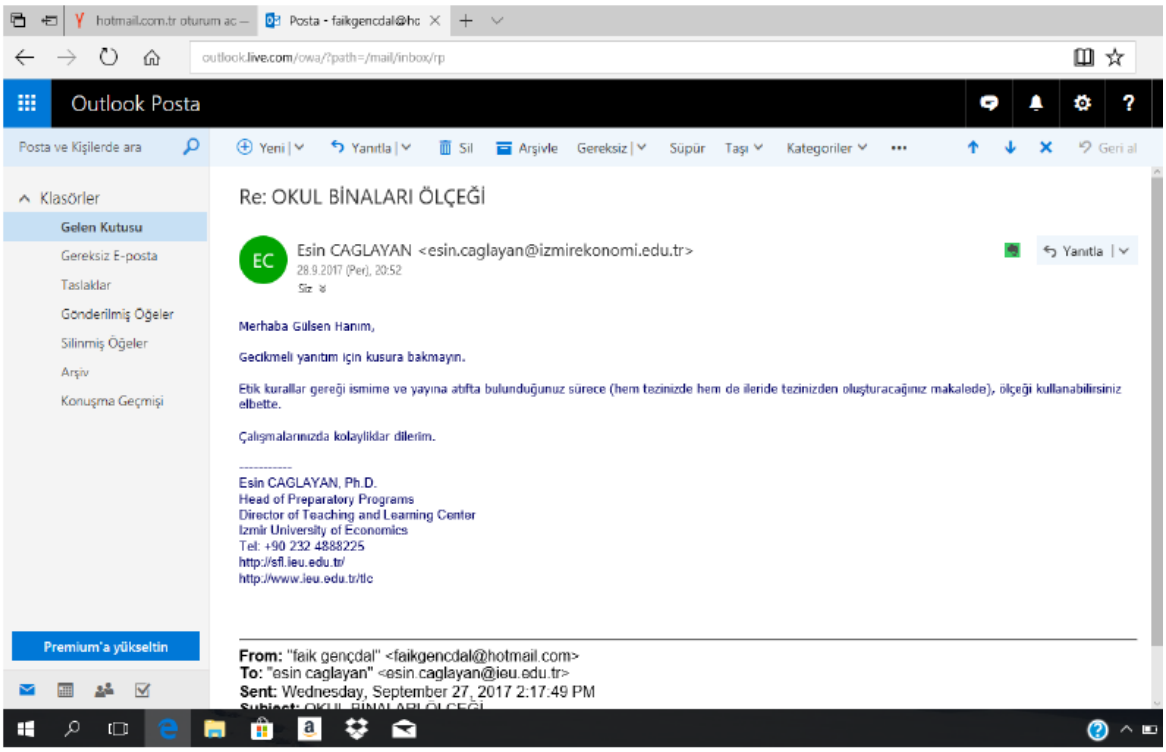
**III. BÖLÜM**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA İLİŞKİN ALGILARI**

| **Maddeler** | **Kesinlikle Katılmıyorum (1)** | **Katılmıyorum (2)** | **Kararsızım (3)** | **Katılıyorum (4)** | **Tamamen Katılıyorum (5)** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder. | | | | | |
| 2. Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum. | | | | | |
| 3. Okuluma karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum. | | | | | |
| 4. Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum. | | | | | |
| 5. Bu okulda kendimi "ailenin bir parçası" gibi görmüyorum. | | | | | |
| 6. Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır. | | | | | |
| 7. Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir. | | | | | |
| 8. Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi. | | | | | |
| 9. Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur. | | | | | |
| 10. Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır. | | | | | |
| 11. Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim. | | | | | |
| 12. Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur. | | | | | |
| 13. Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissetmiyorum**.** | | | | | |
| 14. Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararıma olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 15. Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim. | | | | | |
| 16. Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor. | | | | | |
| 17. Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam. | | | | | |
| 18. Bu okula çok şey borçluyum. | | | | | |

**E.3.**

**İZİN YAZISI**



**Ek.4**

**ÖLÇME ARACI UYGULANAN OKULLAR**

| |
|---|
| 1. 100. YIL İLKOKULU |
| 2. 24 KASIM İLKOKULU |
| 3. 5 NİSAN İLKOKULU |
| 4. AKKOYUNLU İLKOKULU |
| 5. ALİ KUŞÇU İLKOKULU |
| 6. ALİPINAR İLKOKULU |
| 7. AYŞE NUMAN KONAKÇI İLKOKULU |
| 8. FATİH İLKOKULU |
| 9. FERİT KÖŞK İLKOKULU |
| 10. GAZİ İLKOKULU |
| 11. HANTEPE EĞİTİM ŞEHİTLERİ İLKOKULU |
| 12. İSKENDER PAŞA İLKOKULU |
| 13. MEHMET FEVZİ DURUCAN İLKOKULU |
| 14. MEHMETÇİK İLKOKULU |
| 15. MESUT YILMAZ İLKOKULU |
| 16. MOLLA GÜRANİ İLKOKULU |
| 17. NÜKHET COŞKUN İLKOKULU |
| 18. SABRİ KÜN İLKOKULU |
| 19. SELAHADDİN EYYUBİ İLKOKULU |
| 20. SEYRANTEPE İLKOKULU |
| 21. ŞEHİTLİK İLKOKULU |
| 22. TURGUT ÖZAL İLKOKULU |
| 23. VEHBİ KOÇ İLKOKULU |
| 24. YAHYA KEMAL BEYATLI İLKOKULU |
| 25. YENİŞEHİR İLKOKULU |
| 26. YUNUS EMRE İLKOKULU |
| 27. ZİYA GÖKALP İLKOKULU |

## Ek.5

## ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605.01-E.21665918
Konu : Araştırma İzni

15/12/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 21.11.2017 tarih ve 23641 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Gülsen GENÇDAL'ın **"İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Binalarının Fiziksel Koşulları ile Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları (Diyarbakır Örneği)"** konulu araştırma çalışması için ilimiz merkez ilçelerdeki ilkokullarda görevli öğretmenlere yönelik çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan ASLAN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
15/12/2017

Dr. Ozan BALCI
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü - Eski Eğitim Fakültesi Binası
Şehitlik Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Bahar KÖMÜRCÜ/Memur
Tel: (0 412) 322 22 35
Faks: (0 412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 856d-fce2-3d9a-a201-5e39 kodu ile teyit edilebilir.

# ÖZGEÇMİŞ

**Kişisel Bilgiler:**

Adı Soyadı: Gülsen GENÇDAL

Doğum Yeri ve Tarihi**:** Tuzluca/1985

**Eğitim Durumu:**

Lisans Öğrenimi: Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği

2005-2010

**İş Deneyimi:**

Çalıştığı Kurumlar:

Doğubayazıt Kaymakamlığı-Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı

İpekyolu Kaymakamlığı- Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı

Yenişehir Kaymakamlığı- Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı

**İletişim Bilgileri:**

faikgencdal@hotmail.com