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

OKUL BİNALARININ FİZİKSEL KOŞULLARI İLE İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sultan KENAR

DİYARBAKIR
Ocak - 2024

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OKUL BİNALARININ FİZİKSEL KOŞULLARI İLE İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ

HAZIRLAYAN
Sultan KENAR

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Abidin DAĞLI

DİYARBAKIR-2024

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Sultan KENAR tarafından yapılan "Okul Binalarının Fiziksel Koşulları ile İş Doyumu Arasındaki İlişki" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin Unvanı Adı Soyadı	**İmza**
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abidin DAĞLI	**…….**
Başkan: Dr. Öğr. Ömer Murat ÖTER	**…….**
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Meltem SÜNKÜR ÇAKMAK	**…….**

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 25/01/2024

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

25/01/2024

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

BİLDİRİM

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

Sultan KENAR
25/01/2024

ÖNSÖZ

Anadolu liselerinin fiziksel koşulları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin ele alındığı bu araştırma 6 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları açıklanmış;,ikinci bölümde okul binaları ve iş doyumu incelenmiş ve konular ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi; dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular sunulmuştur. Beşinci bölümde araştırmanın bulguları yorumlanıp diğer araştırmalarla karşılaştırıldığı tartışma yer almaktadır. Altıncı bölümde ise araştırmadan edinilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde büyük katkısı olan değerli görüş ve bilgileri ile rehberlik eden çok değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Abidin DAĞLI'ya gösterdiği ilgi ve yardımları için teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Lisansüstü eğitimim süresince katkıları olan Dr. Öğr. Üyesi Meltem Sünkür ÇAKMAK'a, Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL'e, Doç. Dr. İsmail KİNAY'a ve Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM'e içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreç boyunca her zaman yanımda olan ailem dediğim herkese ve tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Özellikle, lisansüstü eğitimimde beni her zaman destekleyen ve motive eden kardeşlerim Elif ÖZTÜRK KOÇ'a ve veri girişlerinde büyük yardımı olan Selim ÖZTÜRK'e, tez çalışmamda gösterdiği anlayış ve sabırdan ötürü eşim Burak KENAR'a ve her zaman yanımda olarak hissettirdiği sıcaklık için Linda'ya en içten duygularımla teşekkür ederim.

Araştırmaya olan ilgi ve katılımlarından dolayı Diyarbakır il merkezindeki Anadolu liselerinde görevli meslektaşlarıma da teşekkürlerimi sunuyorum.

Sultan KENAR

Diyarbakır, Ocak - 2024

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **v**
ÖZET ..... **ix**
ABSTRACT ..... **xi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xv**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xvi**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 7
1.5. Araştırmanın Varsayımları 7
1.6. Tanımlar 7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **8**
2.1. OKUL BİNALARI 8
2.1.1. Okul Binaları Tasarımı ve Standartları 13
2.1.2. Türkiye'de Okul Binaları Tasarımı ve Yapım Süreci 16
2.1.3. Okul Binalarında Bulunan Eğitim-Öğretim Mekanları 23
2.1.3.1. Derslikler 24
2.1.3.2. Uygulama Derslikleri 24
2.1.3.3. Yönetim Alanları 25
2.1.4. Eğitim-Öğretimi Etkileyen Fiziki Ortam Öğeleri 26
2.1.4.1. Okulun Yeri 27
2.1.4.2. Bina Yaşı 29
2.1.4.3. Okul Büyüklüğü 29
2.1.4.4. Okul Bahçesi 31
2.1.4.5. Dolaşım Alanları (Sirkülasyon Alanları) 33
2.1.4.6. Aydınlatma 35
2.1.4.7. Akustik ve Gürültü 37
2.1.4.8. Havalandırma ve İç Hava Kalitesi 38
2.1.4.9. Renklendirme 39
2.1.4.10. Isı ve Nem 40
2.1.4.11. Donatılar (Mobilyalar) 41
2.2. İŞ DOYUMU 42
2.2.1. İş Doyumunu Etkileyen Bireysel Faktörler 48
2.2.1.1. Yaş 48
2.2.1.2. Hizmet süresi 50
2.2.1.3. Eğitim düzeyi 51
2.2.1.4. Cinsiyet 52

2.2.1.5. Medeni Durum 53
2.2.2. İş Doyumunu Etkileyen Örgütsel Faktörler 53
2.2.2.1. Çalışma ortamı ve fiziki koşullar 53
2.2.2.2. İşin niteliği 55
2.2.2.3. Ödüllendirme 55
2.2.2.4. Başarı, saygınlık ve statü 56
2.2.2.5. Çalışma arkadaşları ve iletişim 57
2.2.2.6. Yönetim ve denetim 58
2.2.2.7. Karara katılım 59
2.3. İŞ DOYUMU KURAMLARI 59
2.3.1. Kapsam Kuramları 60
2.3.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı 60
2.3.1.2. Alferder'in ERG Kuramı 63
2.3.1.3. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı 64
2.3.1.4. Mccleland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı 65
2.3.2. Süreç Kuramları 66
2.3.2.1. Eşitlik Kuramı 67
2.3.2.2. Pekiştirme Kuramı 67
2.3.2.3. Vroom'un Beklenti Kuramı 68
2.3.2.4. Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramı 69
2.3.2.5. Amaç Kuramı 69
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 70
2.4.1. Okul Binaları ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 70
2.4.2. İş Doyumu ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 79
3. YÖNTEM 85
3.1. Araştırma Modeli 85
3.2. Evren ve Örneklem 85
3.3. Veri Toplama Araçları 86
3.3.1. Okul Binaları Ölçeği (OBÖ) 87
3.3.2. İş Doyumu Ölçeği (İDÖ) 88
3.4. Veri Toplama Süreci 89
3.5. Verilerin Analizi 90
4. BULGULAR 92
4.1. Öğretmenlerin Bulundukları Okul Binalarının Fiziksel Koşullarına İlişkin Algıları 92
4.2. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Bulundukları Okul Binalarının Fiziksel Koşullarına İlişkin Algıları 94
4.2.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Binalarına İlişkin Algıları 94
4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Binalarına İlişkin Algıları 96
4.2.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Binalarına İlişkin Algıları 96
4.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Binalarına İlişkin Algıları 97
4.2.5. Öğretmenlerin Bulundukları Okul Büyüklüğüne Göre Okul Binalarına İlişkin Algıları… 99
4.3. Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algıları 100
4.4. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algıları 101

4.4.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre İş Doyumuna İlişkin Algıları..... 101
4.4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İş Doyumuna İlişkin Algıları..... 102
4.4.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre İş Doyumuna İlişkin Algıları..... 103
4.4.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İş Doyumuna İlişkin Algıları 104
4.4.5. Öğretmenlerin Bulundukları Okul Büyüklüğüne Göre İş Doyumuna İlişkin Algıları 105
4.5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Binalarının Fiziksel Koşulları ile İş Doyumu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular..... 106
4.6. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Binalarının Fiziksel Koşulları ile İş Doyumu Arasındaki Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular 106
5. TARTIŞMA..... 109
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 128
6.1. Sonuçlar 128
6.2. Öneriler 129
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler..... 129
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... 131
KAYNAKLAR..... 132
EKLER 156
ÖZ GEÇMİŞ 170

ÖZET

Okul Binalarının Fiziksel Koşulları ile İş Doyumu Arasındaki İlişki

Bu araştırmanın amacı, resmi Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin algılarına göre okul binalarının fiziksel koşulları ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma, nicel araştırma modellerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır merkez ilçelerdeki (Sur, Yenişehir, Kayapınar, Bağlar) resmi Anadolu Liselerinde (mesleki ve teknik liseler hariç) görevli 2169 öğretmen, örneklemini ise, random yöntemi ile seçilen 27 resmi Anadolu lisesi ve bu liselerde görevli 358 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Çağlayan ve Yılmaz (2011) tarafından geliştirilen *"Okul Binaları Ölçeği"* ve Gündüz (2008) tarafından geliştirilen *"İş Doyumu Ölçeği"* kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; aritmetik ortalama, standart sapma, ortanca, bağımsız örneklem t testi, Mann Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis testi, korelasyon katsayısı ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bazı önemli bulgular şöyle sıralanabilir: (1) Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları genel olarak "kısmen yeterli" düzeydedir. Boyutlar açısından; öğretmenlerin *öğrenciler için ayrılan alanlara* ilişkin algılarının "yetersiz", okulların *genel görünümüne* ilişkin algıların ise "oldukça yeterli" düzeyde olduğu saptanmıştır. (2) Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarında, medeni durumlarına ve okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğrenim durumları, cinsiyetleri ve mesleki kıdemlerine göre algılarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. (3) Öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algıları ise "normal" düzeyde olup, en çok *bireysel faktörler* boyutundan memnun oldukları, *örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm* boyutunda ise en az doyum sağladıkları tespit edilmiştir. (4) Öğretmenlerin iş doyum düzeylerine ilişkin algıları öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. (5) Öğretmenlerin bulundukları okulların fiziksel koşullarına ilişkin algıları ile sahip oldukları iş doyum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü orta düzey bir

ilişki saptanmıştır (r = .624; p<.001). Ayrıca, okul binalarının fiziksel özellikleri öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin %38,8'ini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul binaları, okul binalarının fiziksel koşulları, iş doyumu.

ABSTRACT

The Relationship Between the Physical Condition of School Buildings and Job Satisfaction

This research aims to determine the relationship between the physical conditions of school buildings and job satisfaction as perceived by teachers working in public Anatolian high schools. The study was conducted using the descriptive and correlation survey models, which are quantitative research approaches. The study population comprises 2169 teachers employed in official Anatolian high schools (excluding vocational and technical schools) in the central districts of Diyarbakır (Sur, Yenişehir, Kayapınar, Bağlar) during the 2021-2022 academic year. The sample consists of 27 official Anatolian Schools randomly selected, with a total of 358 teachers working in these schools. As data collection instruments, the "School Building Scale" developed by Çağlayan and Yılmaz (2011) and the "Job Satisfaction Scale" developed by Gündüz (2008) were used in the study. The data were analyzed through descriptive statistics (mean, standard deviation, median), independent sample t-test, Mann Whitney U test, one-way analysis of variance, Kruskal Wallis test, correlation, and regression analysis.

Some important findings of the research can be listed as follows: (1) The teachers' perceptions of the physical conditions of school buildings were generally at a "partially sufficient" level. In terms of dimensions, it was found that teachers' perceptions of *the areas allocated for students* are at an "insufficient" level, while perceptions of the general appearance of schools are at a "quite sufficient" level. (2) While no significant difference was found in teachers' perceptions of the physical conditions of school buildings based on their marital status and school size, the significant differences were identified based on their educational status, genders, and professional tenure. (3) The teachers perceive their job satisfaction as a "moderate" level and it was found that teachers have the highest satisfaction with the dimensions of *individual factors*, whereas their least satisfaction was found in the dimensions of *organizational climate, working conditions, and social appearance*. (4) The teachers' perceptions of job satisfaction levels do not vary significantly by their educational status, marital status, professional tenure, and school size; however, a significant difference was found between their genders. (5) A statistically

significant positive mid-level relationship was found between teacher's perceptions of the physical conditions of their school and job satisfaction (r = .624; p<.001). Furthermore, the physical conditions of school buildings explain 38.8 % of teacher's job satisfaction levels.

Keywords: School buildings, physical condition of school buildings, job satisfaction.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
1.	Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Lise Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrenci ve Bina Sayısı	23
2.	Öğrenmeyi Etkileyen Yapısal ve Estetik Faktörler	27
3.	İş Doyumunu Etkileyen Faktörler	48
4.	Motive Edici Faktörler ve Hijyen Faktörleri	65
5.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	86
6.	Okul Binaları Ölçeğine Ait Faktör Analizi Sonuçları	87
7.	Okul Binaları Ölçeğinin Alt Boyutları, Boyutlardaki Madde Sayıları, Maddelerin Sıra Sayıları ve Cronbach Alpha Değerleri	88
8.	Ölçeklere Verilen Yanıtlara Ait Ortalamaların Puanlama Değer Aralıkları ve Düzeyleri	91
9.	Öğretmenlerin Okul Binalarının Fiziksel Koşullarına İlişkin Algılarının Madde Ortalamaları, Standart Sapma Puanları ve Düzeyleri	92
10.	Okul Binaları Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Düzeylerine İlişkin Bulgular	94
11.	Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Binalarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları	95
12.	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Binalarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları	96
13.	Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Binalarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları	97
14.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Binalarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları	98
15.	Öğretmenlerin Bulundukları Okul Büyüklüğüne Göre Okul Binalarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları	99
16.	Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Madde Ortalamaları, Standart Sapma Puanları ve Düzeyleri	100
17.	İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Düzeylerine İlişkin Bulgular	101

18. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre İş Doyumlarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları 102
19. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İş Doyumlarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları 103
20. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre İş Doyumuna İlişkin Algılarının Test Sonuçları 104
21. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İş Doyumlarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları 105
22. Öğretmenlerin Bulundukları Okul Büyüklüğüne Göre İş Doyumlarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları 106
23. Öğretmenlerin Bulundukları Okul Binalarının Fiziki Koşullarına İlişkin Algıları ile İş Doyumlarına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 107
24. Okul Binalarının Fiziksel Koşullarının Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Etkisinin Lineer Regresyon Analiz Sonuçları 108

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
1.	Liselerde Derslik, Sınıf İçi Tasarım, Öğretmenler Odası ve Konferans Salonu.	22
2.	16 Derslikli Lise Örnek Vaziyet Planı	31
3.	İş Doyumu ve Yaş Değişkeni İlişkisi	49
4.	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	61

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OBÖ : Okul Binaları Ölçeği

İDÖ : İş Doyumu Ölçeği

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

% : Yüzde Değer

$\overline{X}$: Aritmetik Ortalama

SS : Standart Sapma

p : Anlamlılık Düzeyi

1. GİRİŞ

Bu bölümde; sırasıyla araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan eğitimi, doğumla başlayıp ölümle biten, kişilerin içsel potansiyellerini keşfetmek, beslemek ve yönlendirmek için çaba sarf ettiren bireysel büyüme ve gelişme sürecidir. Tüm bu süreç boyunca birey doğal çevresini gözlemleyip analiz etmeyi, onu ihtiyaçlarına göre değiştirmeyi ya da kendini değiştirilemeyen koşullara göre uyarlamayı öğrenir. Diğer bir ifadeyle birey, içinde bulunduğu sosyal çevrenin ne olduğunu, nasıl oluştuğunu ve nasıl değiştirilebileceğini anlamayı öğrenir (Cooper, 1931: 324). Eğitim; "bireyin bilişsel, devinişsel (psiko-motor), duyuşsal ve toplumsal becerilerinin istenilen biçimde geliştirilmesi, bireye yeni bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazandırılması amacıyla yapılan faaliyetler" bütünüdür (Akyüz, 2007: 2). Eğitim, bireyleri belirli amaçlara ulaştırmayı hedefler ve bu amaçlar toplumlara ya da zamana göre değişebilir. Toplumsal bir kurum olan okullar ise bu amaçların gerçekleştirilmesinde bir araçtır (Goble & Porter, 1977: 19). Okul, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği, diğer yapı ve kurumlardan farklılık gösteren, kendine özgü maddi ve manevi niteliklere sahip bir kurumdur. Okulun mimarisi ve örgütsel yapısı, hiyerarşik düzeni ve sistemi gibi kendine ait özellikleri bulunmaktadır. Genellikle en az bir binadan oluşan fiziksel yapısı; her çocuğa bir buçuk metrekare alan düşecek bir okul bahçesi, sınıflar, laboratuvarlar, atölyeler, salonlar, spor alanları gibi çeşitli mekanları içerir (Köse,2020: 37).

Bireyler hayatları boyunca büyüdükleri, yaşadıkları ve çalıştıkları yerler gibi belirli mekanlara karşı güçlü bağlar geliştirirler. Bu bağlar, mekanlarla duygusal bir ilişki kurulmasını ve bireyin davranışlarını oluşturmasını sağlar (Knez, 2005: 207). Binalar, mekanlar ve çevreler, onları kullanan ve kullanmayanlar tarafından sembolik değerlerle donatılır. Fiziksel ortamlar bireyler için belirli değerleri, nitelikleri, umutları ve deneyimleri ifade etmektedir (Young, Green, Roehrich-Patrick, Joseph ve Gibson, 2003). Farklı yaş gruplarındaki insanlar arasında keyifli ilişkileri düzenlemek ve teşvik etmek,

değişiklikler sağlamak, seçenekler ve etkinlikler sunmak ve farklı türde sosyal, bilişsel ve duygusal öğrenmeyi desteklemek gibi özellikleri sayesinde fiziksel ortam bireylerin yaşamlarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, eğitim ortamlarında fiziksel çevreyi oluşturan okul binaları ve fiziki koşulları hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde etkilidir. Okul mekanları kullanıcılarının fikirlerini, değerlerini, tutumlarını ve kültürlerini yansıtır. Eğer, fiziksel çevre düşünceli bir şekilde ele alınır ve öğretmen-öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı bir hale getirilse yeni öğrenme ortamı, öğrenme sürecinin daha iyi bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olacaktır (Sanoff, Pasalar ve Hashas, 2001:1). Dolayısıyla, bir okul çevresinin tasarımı ve kullanış şekli öğrenci ve çalışanların davranışlarını şekillendirebilmektedir (Aydoğan, 2012:30).

> "Okul mimarisi, okulun bahçe içerisindeki konumu, açık alan düzenlemeleri, etkinlik alanları, mevcut peyzaj durumu, ışık, aydınlatma, ses dağılımı, ısı yalıtımı, gürültü düzeyi ve iç mekân elemanları gibi en temel mimari etkenler, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin hem bedensel hem de ruhsal gelişimlerine etki etmektedir" (İnnab ve Yılmaz, 2022: 2809).

Öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerine uygun olarak şekillenmiş okul ortamları, onların memnuniyetlerini arttırarak fizyolojik ve psikolojik bakımdan sağlıklı olmalarını sağlayacaktır. Böylelikle, öğrencilerin yaşamları ve akademik performansları olumlu yönde gelişecektir (Sanoff vd., 2001: 1). Yapılan araştırmalarda okul binalarının; yapısal ortam öğeleri (bina yaşı, aydınlatma, ısıtma, havalandırma vb.) ile estetik ortam öğelerinin (renklendirme, mobilya, temizlik vb.) mevcut durumları ve bakım düzeylerinin öğrencilerin başarıları ve davranışları üzerinde önemli etkilere sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin daha iyi bina koşullarına sahip olduklarında daha yüksek başarı puanları elde ettikleri ve daha olumlu davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Earthman, 1998: 1-4). Okulun fiziki ortamı ve tasarımının öğrenciler üzerindeki etkisi birçok araştırmaya konu edilse de öğretmenler okulda gerçekleşen eğitim faaliyetlerinde etkin olarak yer aldıklarından bu fiziki ortamdan en çok etkilenen kişilerdir (Çağlayan, 2014: 1).

Fiziksel çevre öğretmenlerin mesleki performansları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Overbaugh, 1990: 4). Yetersiz okul koşulları, öğretmenlerin hem öğrencilerine yeterli eğitim vermesini zorlaştırmakta hem de sağlıklarını olumsuz etkilemektedir (Schneider, 2002b: 21). Öğretmenler, bulundukları okulun yapısı ve imkânları doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerini şekillendirmektedirler. Okulda yapılan düzenlemeler ve iyileştirmeler ile öğretmenlerin çalışma koşulları ve eğitim kalitesi artırılabilir.

Yurt içindeki alanyazın incelendiğinde; okul binalarının fiziki yapısına,

donanımına, özelliklerine ve öğelerine dair mimarlık alanında birçok araştırmanın yapıldığı görülmüştür (Bayram, Akboğa-Kale ve Boradan, 2020; Çabuk, 2006; Çelik, 2018; Çelik ve Ünver, 2019; Dinç ve Onat, 2002; Duyan, 2016; Erman ve Gümüşburun-Ayalp, 2012; Esin ve Tekçe, 2012; Evran, 2012; Kayıhan ve Tönük, 2011; Kılıçaslan, 2013; Vural ve Yılmaz, 2018). Eğitim bilimleri alanında okul binalarının, *öğrenci başarısı ve davranışı üzerindeki etkisini* (Al-Şensoy ve Sağsöz, 2015; Aydoğan, 2012; Öğülmüş ve Özdemir, 1995), *örgütsel kavramlar ile olan ilişkisini* (Çağlayan, 2014; Gençdal, 2018; Yılmaz, 2014), *fiziksel özelliklerini ve eğitimcilerin görüşlerini* (Akar-Vural ve Sadık, 2003; Akbaba ve Turhan, 2016; Arslan-Karaküçük, 2008; Başar, 2000; Cilve, 2006; Kaplan, 2014; Karasolak, 2009; İlhan-Uryan, 2021; Özaktan, 2014; Öztürk, 2016; Terzioğlu, 2005), *fiziksel yapısına ilişkin öğrenci tutumu ve öğretmen memnuniyetini* (Oyman, 2010) inceleyen araştırmalara rastlanırken, yurt dışındaki alanyazında da okul binalarının daha çok öğrenci özelinde ele alındığı ve okul binaları ile; *öğrenci başarısı ve tutumları* (Al-Enezi, 2002; Berner, 1993; Bullock, 2007; Cramer, 1976); *öğrenci devamlılığı veya devamsızlığı* (Branham, 2004; Simons vd. 2010; Maxwell, 2016); *öğretmenlik mesleği* ve *öğretmen tutumları* (Leigh, 2012; Overbaugh, 1990) ve *okul binalarının koşulları ile öğretmen memnuniyeti* (Ruzsala, 2008; Schneider, 2003) arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaların bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte çalışma yeri koşullarının ise daha çok öğretmenlere yönelik çalışmalar kapsamında yer aldığı görülmüştür, bu kapsamda çalışma yeri koşullarının; *öğretmen bağlılığına* (Nichols, 2002; Rosenholtz, 1989; Rosenholtz ve Simpson, 1990); *motivasyon ve iş doyumuna* (Howard, 2012) yönelik ilişkisine dair araştırmalar dikkat çekmektedir.

Bireyler, hayatlarını devam ettirebilecekleri ihtiyaçlarını karşılamak, daha iyi hayat standartlarına sahip olabilmek ve toplumda saygınlık kazanabilmek için belirli işlerde çalışmakta ve günlük zamanlarının büyük bir bölümünü iş ortamlarında geçirmektedirler. Çalışma ortamları, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını etkileyebilmektedir. İş, bireyin hem amaçlarına ulaşmasında hem de mevcut yeteneklerini kullanabilmesine olanak tanımakta ve sergilediği performans neticesinde iş doyumu sağlamaktadır (Şahin, 2013: 144).

İş doyumu, "çalışanların genel duygusal durumunu yansıtarak işe yönelmeyi sağlayan olumlu etki olarak tanımlanmakta ve bireylerin başarılı, mutlu ve üretken olabilmelerinin en önemli gereklerinden biri" olarak görülmektedir (Dağdeviren,

Musaoğlu, Ömürlü ve Öztora, 2011: 69). İş doyumu, bireylerin işleri ile ilgili tutum ve duygularını ifade etmektedir. Bu tutum ve duygular olumlu olduğunda iş doyumundan, olumsuz olduğunda ise iş doyumsuzluğundan bahsedilmektedir. Yüksek iş doyumuna sahip çalışanlar, işlerine karşı daha fazla motive ve istekli oldukları için daha verimli ve etkin çalışacaklardır, bunun sonucunda ise başarıyı ve huzuru elde edeceklerdir. Düşük iş doyumuna sahip ya da iş doyumsuzluğu yaşayan çalışanların ise mevcut iş ve görevlerini yavaşlatma veya devamsızlık gösterme eğilimi içinde olduklarından işlerindeki verimlilikleri azalacaktır. Bu bireyler, hem kendileri hem de çevreleri tarafından başarısız olarak algılandıkları için huzursuz ve mutsuz hissedeceklerdir (Gündüz, 2008: 2-6).

> "Öğretmenler için iş doyumu; okul yönetimi, öğrenciler ve diğer öğretmenler ile ilgili olabilmektedir. Bazen tüm bunlarla ilgili olurken bazen de sadece birisiyle ilgili olabilmektedir. İş doyumu pek çok dış faktörle ilgili olmakla birlikte, çalışanın içten olarak nasıl hissettiğiyle de ilgilenmektedir" (Erkmen, 2022: 4).

Çalışma hayatında ve sosyal yaşamında yüksek doyum sağlayan ve işini severek yapan bir öğretmen ile stres altında çalışan, yaptığı işten hoşnutsuz ve iş hayatında mutsuz bir öğretmenin yetiştireceği öğrenci davranışları birbirinden farklı olacaktır. Bu sebeple, geleceğin şekillenmesinde etkin bir rol alan öğretmenlerin stres, kaygı ve tükenmişlik hissinden arındırılması ve beklentilerinin karşılanarak doyum düzeylerinin artırılması sağlanmalıdır (Akbulut, 2015: 3).

Bir kurumun veya örgütün başarısı, çalışanların memnuniyeti, işlerini sevmeleri ve önemsemeleri ile doğru orantılıdır (Sinan, 2008: 3). Örgütün hedeflerine ulaşmasında en büyük yardımcıları çalışanlarıdır. Bu doğrultuda, çalışanların üretkenliğini engelleyen ortamlardan kaçınmak ve onların var olan potansiyellerinden yararlanabilmek amacıyla çalışanların ihtiyaçlarına uygun daha iyi bir çalışma ortamı tasarlanmalıdır. Çalışma ortamı, iş doyumunun en önemli değişkenlerinden biri olarak görülmektedir (Taheri, Miah ve Kamaruzzaman, 2020: 1). Dolayısıyla, öğretmenlerin işlerine yönelik doyum ya da doyumsuzlukları, çalıştıkları okulun yapısını ve işleyişinden hem etkilenmekte hem de etkilemektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek olması, yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin etkinliğini ve kalitesini artırarak öğrencilerin gerekli bilgi ve beceriler ile donatılmasını ve böylece hem iş doyumunun sağlanmasını hem de eğitim hedeflerine ulaşılmasını sağlayacaktır (Şahin, 2013: 146-156).

Yerli alanyazın iş doyumu kapsamında tarandığında; *farklı seviyelerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörlere* (Çek, 2011; Tunacan, 2005; Tan, 2003); *okul yönetici davranış stili veya liderlik tarzı ile öğretmenlerin iş doyumuna* (Aksu-

Akdeniz, 2022; Boğa, 2010; Çelebi, 2012; Çek, 2011; Ege, 2023; Güllü, 2009; Yıldırım, 2001; Yoldaş, 2022); *farklı branşlardaki öğretmenlerin iş doyumu seviyelerine* (Akkuş, 2010; Çelik, 2003; Demir, 2001; Kale, 2007; Sinan, 2008); *güven ve iş doyumu ilişkisine* (Ateş, 2022; Bal, 2021); *stres* (Çardak, 2002), *örgütsel bağlılık* (Akın, 2023; Anuk-İşlek, 2022), *örgütsel imaj* (Akbulut, 2015); *örgütsel iklim* (Çevik, 2010; Gündüz, 2008; Paknadel-Çetinkanat, 1988) ve *tükenmişlik* (Akkurt, 2008; Kaya, 2022; Uslu, 1999; Teltik, 2009, Yiğit, 2007) ile iş doyumu ilişkisine dair birçok araştırmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Yabancı alanyazında öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, benzer şekilde araştırmalara rastlanmıştır. Bu çalışmaların; *farklı seviyelerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörlere* (Crossman and Harris, 2006; Xu ve Jiliang, 2007; Mertler, 2002); *okul yönetici davranış stili veya liderlik tarzı ile öğretmenlerin iş doyumuna* (Bhatti vd., 2011; Bogler, 2001; Heller, Clay ve Perkins, 1993; Josanov-Vrgovic ve Pavlovic, 2014); *stres* (Chan, 2003; Klassen, Ushier &Bong, 2010), *örgütsel bağlılık* (Anari, 2012; Bashir and Gani, 2020), *örgütsel iklim* (Danish, Draz ve Ali 2015; Xiaofu ve Qiwen, 2007) ve *tükenmişlik* (Kitchel vd. 2012; Smetackova vd. 2019) ile iş doyumu ilişkisine yönelik olduğu görülmüştür.

Yapılan tüm bu incelemeler neticesinde, yerli ve yabancı literatürde okul binalarının fiziki koşulları ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, okulların fiziki koşulları ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunun saptanmasıyla literatüre ve uygulayıcılara katkı sağlaması umulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, resmi Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin algılarına göre, okul binalarının fiziksel koşulları ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

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

2. Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları arasında;

a) öğrenim durumu,

b) cinsiyeti,

c) medeni durumu,

d) mesleki kıdem,

e) bulundukları okulun büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

3. Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?

4. Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algıları arasında;

a) öğrenim durumu,

b) cinsiyeti,

c) medeni durumu,

d) mesleki kıdem

e) bulundukları okulun büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

5. Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları ile iş doyumu algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmenlerin algılarına göre okul binalarının fiziksel koşulları iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan, yaşadığı doğa ve çevre ile sürekli ve karşılıklı bir etkileşim halindedir. Bu etkileşim sonucunda gereksinimlerimiz ve davranışlarımız şekillenmektedir. Bu bağlamda, eğitim ortamlarında fiziksel çevreyi oluşturan okul binaları ve koşulları kullanıcıları üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Bu etkiler hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin tutum, davranış ve performanslarının şekillenmesinde rol oynamaktadır.

Bireyde istenilen davranış değişikliğinin gerçekleştirilerek eğitimin yapılabilmesi için kullanıcıların psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Okul binasının fiziksel yapısı, iç düzenlemesi ve sunduğu imkanlar eğitim sürecinin şekillenmesinde ve öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerini planlamasında oldukça etkilidir. Mesleki açıdan uygun donatılmış bir çalışma ortamı, öğretmenlerin daha etkili olmasına olanak tanırken rahat ve verimli bir çalışma alanı ise öğretmenlerin motivasyonunu artırarak iş doyumlarını yükseltebilir.

Okul binalarının öğretmenlerin iş doyumu üzerinde etkisinin araştırılması, eğitimdeki kaliteyi artırmak, öğretmenlerin verimliliğini ve motivasyonunu yükseltmek

için atılacak adımların belirlenmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Yapılacak araştırmalar daha işlevsel, kullanıcı dostu ve öğrenmeyi teşvik eden eğitim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Bu araştırma ile Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul binalarının fiziksel özellikleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış olup, bu fiziksel koşulların öğretmenlerin iş doyumu üzerinde ne derece etkili olduğuna dikkat çekilmek istenmiştir. Böylece, geleceğin mimarı olan öğretmenlerimize ve yöneticilerimize daha iyi olanaklar ile donatılmış bir okulun beraberinde daha yüksek iş doyumu getirmesi, eğitimin daha etkili ve verimli olması açısından kaynak olacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) görev yapan resmi Anadolu liselerinde (meslek liseleri hariç) görevli öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları, veri toplama araçlarında bulunan maddeler ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

1. Öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçekteki maddeleri cevaplarken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.

1.6. Tanımlar

Okul binaları: Okuldaki eğitim öğretim gören öğrenciler ve diğer personel tarafından kullanılmak üzere tahsis edilmiş, okula ait eğitsel, yönetsel ve servis birimlerinin tamamını içine alan fiziki mekanlardır (Küçükahmet, 1996: 34; Akt. Karasolak, 2009).

İş doyumu: Çalışanın işinin değişik boyutlarına (işin kendisi, birlikte çalışanlar, işte yükselme olanağı, denetim sistemi vb.) ilişkin gereksinme, beklenti ya da isteklerinin işte karşılanmasına ilişkin algının bireyde yarattığı duygudur (Balcı, 2020: 109).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; okul binaları, tasarımı ve standartları, okul binalarındaki eğitim-öğretim mekanları, eğitim öğretimi etkileyen fiziki ortam öğeleri, iş doyumu kavramı, iş doyumunu etkileyen faktörler ve iş doyumu kuramları gibi alt başlıklara yer verilerek kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Ardından, konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. OKUL BİNALARI

Eğitim, uygarlığın başlangıcından beri tüm insanlar için değerli görülmüş ve bir toplumun oluşmasında aynı zamanda ilerlemesinde büyük bir öneme sahip olmuştur. Eğitim, bireyleri belli bir amaca göre yetiştirme sürecidir. Belli amaçlar doğrultusunda hazırlanmış bir program dahilinde belirli kurum ve kişilerce planlı olarak yapılan eğitime, formal eğitim denilmektedir. Eğitimin kapsadığı sürecin bir plan ve program dahilinde sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesinde formal eğitim kurumları olan okullar yer almaktadır (Döş, 2013: 268; Fidan, 2012: 4).

Birey gelişimini içinde bulunduğu çevrede tamamlar. Bu gelişimin toplumun istediği yönde olması için bireyin çevresinin düzenlenmesi gerekmektedir. Okullar, hem çevrenin olumsuz etkilerini azaltmak ve önlemek hem de olumlu etkilerini kazandırmak ve sürdürmek için planlanan eğitim örgütleridir. Balcı'ya (2020: 166) göre okul, eğitim sisteminin belirlenmiş amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilere yeni bilgi, beceri ve davranış kazandırıldığı mekandır. Bu bağlamda, öğrencilerde davranış değişikliğinin okul çatısı altında gerçekleşmesi amaçlanmaktadır, bu sebeple okullar bu amaç için düzenlenmeli ve yönetilmelidir. Bu süreç içerisinde okulun fiziki yapısı, mekanı, donanımı, olanakları, kültürü, iklimi, yöneticisi, öğretmeni ve çevresi ön planda tutulmalıdır (Döş, 2013: 268).

Eğitim kurumları; kaliteli insanlar yetiştirmek ve eğitim ihtiyacını temin ederek mesleki, bilimsel, teknolojik, toplumsal değişimlere cevap vermek amacıyla yeni düzenlemeler yapmalı ve eğitim programlarını güncel tutmalıdırlar. Bu gereksinimleri

karşılamak için etkinlikle uygulanabilen eğitim programlarının uygun okul binalarında ve yeterli ders araç gereçlerine ihtiyacı vardır (Akar-Vural ve Sadık, 2003:16). Okul binası, "okulda eğitim-öğretim görmekte olan öğrenciler ve bununla birlikte diğer işgörenler tarafından kullanılmak üzere hizmete sunulmuş, eğitsel, yönetsel ve servis birimlerinin hepsini kapsamına fiziki mekan" olarak ifade edilmektedir (Küçükahmet, 1996:34; Akt. Karasolak, 2009). Okulun fiziksel ve organizasyonel yapısının önemini ve eğitim süreçlerinin verimli bir şekilde yürütülmesi için gereken özellikleri vurgulayan bu açıklamalar okulun öğrencilere uygun öğrenme ve gelişim ortamı sağlamak için belirli alanların ve olanakların bulunduğu bir yapı olduğunu ifade etmektedir.

Okulun sosyal ve fiziksel yönlerini incelediğimizde; sosyal açıdan birbirini tanımayan birçok çocuğun bir araya geldiği, özgün kurallara sahip, yeni sorumluluk ve görevlerin yerine getirildiği bir ortam; fiziksel açıdan ise biçimsel ve mekânsal düzene sahip bir yapıdır. Bireyler, çevreyi anlamak için basit düzeyde tanımlamalar yapar ve çevreyle ilgili bilgileri toplarlar. Bu süreçte çevredeki nesneler, bireyler, olaylar ve mekanlarla ilişkilendirilen işaretler önemli rol oynar. Bireylerin çevresine yönelik algıları, duygusal deneyimleri ve ilgileri bir araya geldiğinde belirli bir tutum ve davranış sergilenir. Çevresel değerlendirmeler, bireyin amaç ve ilgiyle duygusal deneyimleri arasında farklı düzeylerde etkili olabilir ve öncelik sıraları değişebilir. Okul çevresinin düzeni, atmosferi ve fiziksel özellikleri; öğrencilerin davranışlarını, tutumlarını ve öğrenme süreçlerini etkilemektedir (Erman ve Gümüşburun-Ayalp, 2012: 23).

Öğrencilerin gelişimine ve işbirliğine olanak tanıyan, bir topluluk hissi uyandıran okullar bünyesinde barındırdığı unsurlarla birlikte karmaşık bir yapıya sahiptir ve okul binaları bu yapıya fiziksel bir çevre oluşturur. Bina şartları, yer, ışık, ses, ısı, gibi birçok unsuru içeren fiziksel çevrenin ise okulda gerçekleşen eğitim-öğretim süreçlerini etkilemesi oldukça mümkündür. Sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, mobilya düzeni, teknolojik donanım, okul binasının büyüklüğü ve öğrenme ortamlarının düzenlenişi gibi birçok faktör, öğrenme ve öğretme süreçlerini belirleyen unsurlardır. Ayrıca laboratuvar, kütüphane ve öğretmenler odası gibi mekanların yeri ve niteliği, ısınma ve aydınlatma şartları da eğitim faaliyetlerini biçimlendiren önemli etkenler arasında yer almaktadır. Bu nedenle okul binalarının etkili kullanımı teşvik eden bir tasarıma sahip olması önemlidir (Aydoğan, 2012: 29,40).

Hayatımızın her anında ve her yerinde mimarlığın çeşitli yapı ve mekanlarıyla

etkileşim halindeyizdir. Yaşadığımız çevre, mimarlık ürünleriyle şekillenmekte ve yaşamımızın biçimlenmesinde rol oynamaktadır. Mekanlar ne yapabileceğimizin sınırlarını belirler; pencereler, dış dünyayı görebileceğimiz potansiyeli sunar; sınıflar ise aldığımız eğitimin ne kadar iyi olabileceğinin göstergesidir. Özellikle eğitimin bir parçası kabul edilen okul yapıları, mimarlığın kişisel ve toplumsal yaşamımızdaki en önemli birimleridir. Çocukluğumuzdan gençlik dönemimize kadar büyük bir süreç içinde, günlük yaşamımızın neredeyse yarısını okul yapıları içinde geçiririz. Bu nedenle, eğitim süreçlerinin verimli bir şekilde gerçekleşmesine eğitim programları ve eğitimcilerin yanı sıra eğitimin bir aracı olan okul binalarının da katkısı bulunmaktadır (Yılmaz, 2009: 292).

Bireyler, çevreleriyle ilişkili çeşitli duygular ilişkilendirirler. Fiziksel olarak "inşa edilmiş" çevrenin birey üzerindeki etkisi başlangıçta açık bir şekilde anlaşılmayabilir; fakat, çevremizdeki mekanların farklılık yarattığı ve davranış değişikliği oluşturduğu deneyimlenmiştir. Örneğin; dini bir mekana girildiğinde içsel duyguların, bir kafeye ya da bir otoparka girildiğinde yaşanılan duygulardan farklı olduğu ortadadır. Bu durum, yetkililerin şekillendirdiği çevrenin insanların yaşamı ve davranışları üzerinde farklılık yaratarak etkili olduğunu göstermektedir (Young vd., 2003).

Ortalama bir öğrenci on sekiz yaşına gelene kadar hayatının yüzde on beşini okul duvarları içinde geçirir. İçinde bulundukları bu okul binaları öğrenciye kendisinin veya kendi değerinin ne olduğu mesajı verir. Okul tesisleri, bina yaşı ve durumu, bakım kalitesi, sıcaklık, aydınlatma, gürültü, renk ve hava kalitesi gibi faktörler öğrenci sağlığı, güvenliği, benlik algısı ve psikolojik durumu üzerinde etkili olabilir. Olumsuz fiziksel şartlara sahip ortamlarda yürütülen programlardan olumlu sonuçlar beklemek doğru değildir. Bakımsız sınıflar, kirli tuvaletler ve tek renge boyanmış duvarlar, okulların hoş karşılanmayan fiziksel özellikleri olarak nitelendirilmiştir. Yetersiz ve olumsuz ortamlardaki öğrenciler, bina yetkililerinin kendilerinden daha düşük bir davranış ve başarı beklediklerini düşünebilirler. Harap, kalabalık veya rahatsız okul binaları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin morallerinin düşmesine, çabalarının azalmasına ve okulla toplum ilişkisinin zayıflamasına yol açabilir (Uline ve Tschannen-Moran, 2008; Young vd., 2003).

Okul ortamları, kişi-çevre sisteminin önemli katılımcıları olarak, içinde gerçekleşen zihinsel süreçler için büyük öneme sahiptir; çünkü gelişme ve öğrenme süreçleri, sadece belirli özelliklere sahip belirli bir okulda değil, aynı zamanda okulun özellikleriyle de bu süreçlerin ayrılmaz bir parçasıdır. Buna göre öğrenme için özel olarak yaratılan okulların

kalitesi, içlerinde gerçekleşen öğrenme faaliyetlerinin kalitesi ile ilişkilidir. Okul binalarının öğrencilerin performansını etkileyebileceği en az üç düzey olduğu söylenebilir. Bunlar (Durán-Narucki, 2008: 278-284):

> -Birincisi, materyal düzeydir ve okul binasının durumu öğrencinin öğrenmesinde doğrudan etkilidir. Yetersiz ısı kontrolü, zemin ve lavaboların temiz olmaması vb. olumsuz durumlar çocukların öğrenme sürecini engelleyebilir ve başarılarını etkileyebilir.
>
> - İkincisi, sosyal etkileşimdir ve okul binasının koşulları, okulun tüm kullanıcıları arasındaki günlük etkileşimi etkiler. Kötü koşullara sahip bakımsız binalar çalışma ve öğrenme eylemlerini gerçekleştirmek için uygun yerler değildir. Bu tür binalar öğrencilerin okula devamlılığını azaltabilir ve öğretim sürecinin kalitesini olumsuz etkileyebilir. Öğretmen ve yöneticiler karşılaştıkları günlük engellerle hayal kırıklığına uğrayabilirler ve bu durum hoş olmayan bir ortam oluşturabilir.
>
> - Üçüncüsü, Heft (2001) tarafından belirlenen "çevresel anlam" düzeyidir. Duvarları, zeminleri, tuvaletleri vb. bakımsız olan okullar, sadece fiziksel olgulardan ibaret değildir, aynı zamanda sosyal-kültürel bağlamda oluşturulmuş koşullardır ve hem kolektif hem de bireysel anlamlar üretirler. Okul binalarının devamlılığı; öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin değersizlik ve terk edilmiş duygusu hissetmelerine sebep olabilir.

Öğretim ortamları, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin eğitimsel faaliyetler gerçekleştirdikleri mekanlardır. Eğitim süreçlerini iyileştirmek ve desteklemek için sınıf ve tesisler bir araç olarak ele alınmalıdır. İyi tasarlanmış tesisler ve ortamlar, öğrenme sürecini olumlu bir şekilde geliştirebilir. İnsan psikolojisi ve eğitim teorisi, okul tesislerinin fiziksel tasarımın ve düzenlemesinin temel düzeyde büyük öneme sahip olduğu fikrini desteklemektedir. (McMichael,2004: 9). Öğretmenler odası, yemekhane, kütüphane ve sınıfların düzenlenişi gibi okulun fiziksel özellikleri öğretmen ilişkilerinin biçimlenmesinde rol oynamaktadır (Hoy & Miskel,2020: 92). Bu nedenle okul binalarının tasarımı ve fiziksel çevre şartlarının dikkatli bir şekilde planlanması, öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarını ve motivasyonunu olumlu yönde etkilemek için büyük bir önem taşımaktadır (Aydoğan, 2012: 40). Uline ve Tschannen-Moran (2008), ortaokul öğretmenlerinin fiziksel çevre algılarına odaklandıkları ve okulların fiziksel ortamı ile sosyal ortam arasındaki etkileşimi ele aldıkları çalışmalarında, öğretmenlerin düşük kaliteli

olduğuna karar verdikleri binalarda ders verdiklerinde işlerine karşı zevk almadıklarını ve öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için fazla çaba göstermedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca okul ortamının ve okul binaları kalitesinin, öğrenci başarısı üzerinde etkileri olduğu saptanmıştır.

Okul içinde çalışan insanları da etkileyen kurumsal bir yapıdır ve öğretmenin rolü kurumun doğası, özellikleri ve yönetim tarzı gibi çeşitli faktörler tarafından etkilenir. Okulun yapısal özellikleri ve kaynaklarının kısıtlılığı, öğretmenlerin eğitim sürecine katkılarını önemli ölçüde belirlemektedir. Bilinçli bir şekilde bu etkilerin farkında olmak eğitim sürecini daha etkili ve verimli yönetilmesine katkı sağlamaktadır (Goble & Porter, 1977:19).

Okul tasarımı kullanıcıları olan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere sahiptir. Bu tasarımlar öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaşamsal davranışları, akademik başarıları, motivasyonları, endişeleri, sahiplenme duyguları, sorumluluk alma becerileri, farkındalıkları, iletişimleri, saygıları ve kriz yönetimleri gibi birçok kazanım alanlarını etkilemektedir. Uygun okul mimarisi; iç ve dış mekan boyutları, aydınlatma, ısınma, havalandırma, nem, renk, ses yalıtımı, akustik özellikler, engelli bireylerin ihtiyaçları gibi özellikleri dikkate alarak düzenlendiğinde bina kullanıcılarının davranışsal ve ruhsal açıdan iyi olmalarını sağlayacaktır. Örneğin, geleneksel okul tasarımına sahip olan okulda bulunan öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri kendilerini soğuk ve kapalı bir mekanda algılayabilir ve bu durumda mutsuz, endişeli bir ruh hali içinde olarak kendilerini özgür hissetmeyebilirler (İnnab ve Yılmaz, 2022: 2808,2809).

Okul binalarının kalitesi sadece öğrenci ve öğretmenlerin değil, toplumun okula yönelik algısını da etkilemektedir. Çekici bir okul, toplum için gurur kaynağıdır ve kamu eğitimine olumlu bir destek sağlar. Öğrenciler için iyi davranışı teşvik eder, akademik başarıyı arttırır ve şiddeti azaltır. Okul ortamının kendisi öğrenme sürecine aktif bir destek sağlamaktadır. Kent okullarında çalışma koşullarını inceleyen bir araştırma, fiziksel koşulların öğretmen modeline, kişisel güvenlik hissine, sınıfta etkili olma duygusuna ve genel öğrenme ortamına doğrudan olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu göstermiştir. İyileştirilmiş bir fiziksel çevre öğretmenlerde yenilenmiş bir umut, bağlılık hissi ve yetkililerce önemsendikleri düşüncesi yaratmaktadır (Willower, 1988: Akt. Uline, Tschannen-Moran ve Wolsey, 2009; Young vd., 2003).

2.1.1. Okul Binaları Tasarımı ve Standartları

Okullar, toplumun kültür ve değerlerine göre biçimlenir. İslam mimarisinin medreseleri, Cumhuriyet döneminin taş mektepleri ve köy enstitüleri, buna örnek gösterilebilir. Mekanlar, dönemindeki eğitim düzeni, hedefleri, felsefesi gibi konular tarafından biçimlenmektedir. Ancak günümüzde mimari alandaki gelişim ve teknolojilerle birlikte okul binalarının tipolojik olarak birbirine benzemeye başladığı dile getirilmektedir. Tip proje uygulamaları arasında en yaygın olan yapı şekli ise koridor üzerinde iki taraflı dizilmiş sınıflardan oluşan çok katlı okullardır. Bu proje tarzı, sahip olduğu standardizasyon sayesinde uygulanabilirlik açısından kolaylık sağlamakta ve bu sebeple daha çok tercih edilmektedir. Ancak, okulların sembolik olarak "bilgi yuvası" kabul edildiği ve bu çerçevede öğrencilerin keşfetme, sosyalleşme, güvenlik hissi ve özgüven geliştirme gibi önemli edimleri gerçekleştirebilecekleri özel ve özgün niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Okulların hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin üzerinde etkisi yadsınamaz. Bu sebeple mekânsal düzenlemeler, eğitimin hedeflerini desteklemek ve işlevselliği artırmak amacıyla tasarlanmalıdır. Estetik okul mekanları, öğretmenlerin zevklerini geliştirir, yaratıcılığını arttırır ve öğretme stratejilerini şekillendirir. Öğrenci ve öğretmenlerin performanslarını yükseltmek için okuldaki imkanların kalitesinin artırılması gerektiği ve okul tasarımında tek tip ve tek tarz projelerin tüm toplumlar için uygun olmadığı belirtilmektedir (Aydoğan, 2012: 36; Erman ve Gümüşburun-Ayalp, 2012: 24; Esin ve Tekçe, 2012: 29-33).

Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, okul binaların kullanıcı istek ve ihtiyaçlarına göre şekillenmesinin önemli olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca ülkemizde uygulanmakta olan tip projelerinin değişen yaşama ve çevre ihtiyaçlarına göre yenilenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Türkiye'de yaklaşık uzun yıldır uygulanmakta olan standart tip projelerin, mevcut bölge şartlarına, öğretim faaliyetlerine, eğitim etkinliklerine ve gelecekte oluşabilecek potansiyel ihtiyaçlara yönelik tasarlanması ve inşa edilmesi büyük öneme sahiptir (Dinç ve Onat, 2002:54).

Okul binaları, öncelikle kullanıcıların eğitim ihtiyaçlarına ve beklentilerine uygun bir çerçeve sunarak fiziksel, eğitsel ve sosyal çevre düzenlemeleri ile bu ihtiyaçlara yanıt vermelidir. Bu durum, katılımcı bireylerin yetiştirilmesini destekleyen iletişim, tartışma ve deneyim paylaşımına açık bir ortamın oluşturulmasını kapsamaktadır (Karasolak, 2009: 30). Ancak, okul binaları yalnızca eğitim ortamı olarak tasarlandığında toplumla

bağlantılarını kaybedebilirler. McMichael (2004: 28-29), okul binalarının sadece birer eğitim ortamı olarak tasarlanmasının okulun toplumdan uzaklaşmasına neden olduğunu ifade ederek okulun sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda aileler ve toplumun genel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri erişilebilir bir merkez olması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu iki yaklaşımın dengeli bir şekilde bir araya getirilmesi ideal bir okul ortamının oluşmasını sağlayabilir.

Okul binalarından yapı ölçeğinde birçok gereksinimin karşılaması beklenmektedir. İlk olarak, yeterli sayıda ve kapsamda sınıf, kütüphane, laboratuvar, yemekhane ve spor mekânları vb. tüm mekânsal yapıların bulunması arzu edilir. Ayrıca, bu yerlerin birbiriyle ilişkileri, renklendirilmesi, konumlandırılması, akustik düzenlemeleri, hijyen koşullarının sağlanması gibi detaylar da önem arz etmektedir. İkinci olarak, okullar toplum için bir örnek teşkil etmelidir. Son olarak, okul yapıları öğrencilerin yanı sıra öğretmenler, okul personeli ve idari kadro gibi diğer eğitim aktörlerini de gözetecek şekilde tasarlanmalıdır. Okul yapılarının işlevlerini yerine getirebilmesi için tüm bu gereklilikler arasında uygun bir denge kurulmalıdır (Yılmaz, 2009:292).

Çocukların, zamanlarının büyük bir çoğunluğunu eğitim kurumlarında geçirdikleri dikkate alındığında okul binalarının yapısal özellikleri onların sağlıklı bir biçimde gelişmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Amerika ve Avrupa'daki bazı ülkeler eğitim yapılarının çocuklar üzerindeki önemini fark ederek eğitim yapıları ile ilgili sürdürülebilir yapı özelliklerinin sağlanmasında birtakım zorunluluklar getirmişlerdir. Bu zorunluluklara; yeterli gün ışığının alınabilmesi, öğrenmeye elverişli renk seçimleri, daha iyi iç hava kalitesinin bulunması, sınıflardaki akustik konfor, toplumun bina olanaklarından faydalanabilmesi, binanın sağlamlığı ve kolay temizlenebilen malzemelerin seçilmesi örnek verilebilir. Bu tür okul binaları hem öğrencilerin akademik başarılarında hem de öğretmenlerin performansında ve memnuniyetinde bir artışa imkan sağlar (Gökmen, 2012).

Sürdürülebilir bina tasarımının amacı, insanlar ile çevreleri arasında en uygun ilişkileri yaratmaktır. Eğitimciler ve mimarlar; kullanıcı dostu okullar sunmak için birlikte çalışmalı, okulları çevreleri ile yerel ve küresel düzeyde doğal, kültürel, sosyal, eğitimsel ve ekonomik kaynaklar arasındaki karşılıklı ilişkilerinin farkında olarak tasarlamalı ve inşa etmelidir (Tanner, 1999: 2). Sürdürülebilir eğitim yapıları, öğrencilere çevresel bilinç ve sürdürülebilirlik konularında eğitim verme fırsatı sunar. Bu, gelecekteki nesillerin çevresel sorumluluklarını anlamalarına ve çevre dostu davranışlar geliştirmelerine katkı

sağlayabilir. Eğitim yapılarının tasarımı ve işletimi sadece eğitim performansına değil, aynı zamanda çevresel etkileri, enerji tasarrufunu ve maliyet etkinliğini de içeren sürdürülebilirlik prensiplerine dayandırılmalıdır. Böylece hem eğitim kalitesini artırabilir hem de çevremizi koruyabiliriz.

Ortamdaki uyaranların çeşitli ve zengin olması gelişimi olumlu şekilde etkileyerek bireylerin yaratıcı düşünmelerini teşvik ettiği bilinmektedir. Bir mekandaki renk, doku, malzeme çeşitliliği, peyzaj, bakımlılık, gürültü, koku, sıcaklık, aydınlatma şekli gibi öğeler tanımlayıcı bilgi olarak ifade edilir. Çevreye ait bu özellikler ise birey için algısal uyaranlardır. Bu nedenle, okul yapılarının tasarımında tanımlayıcı bilginin çocukların algı ve bilişsel gelişimini destekleyici yönde ele alınması gerekmektedir (Erman ve Gümüşburun-Ayalp, 2012: 27,28). Aydoğan (2012: 33) okul binalarının tasarımını da göz önünde bulundurulması gereken koşulları; fiziksel tasarım, görsel ve işitsel faktörler, tat, koku, dokunsal ve fiziksel uyarıcılar olarak ifade etmiştir.

Okul binaları, uluslararası insan hakları belgeleri ışığında incelendiğinde okul yapısının çocuğun yararı öncelikli olacak şekilde tasarlanması vurgulanmış; okul yapısının niteliğinin herhangi bir çocuğun eğitimden faydalanmasına engel oluşturmaması ve özellikle engellilerin erişim ve kullanımı için tüm okulların uygun olması gerektiğini ifade edilmiştir (Yılmaz, 2009: 301).

Şimşek (1995: 345-346) genelde eğitim yapıları özelde ortaöğretim düzeyine ilişkin göz önüne alınması gereken önlemleri şu şekilde aktarmıştır:

1. Okul binalarının yöreler, birimlerin de okullar arası dengesiz dağılımını önlemek için; okul binası ihtiyacı açısından yörelerin, birim ihtiyacı açısından da okulların gereksinimleri belirlenmeli; bina ve birim yapımı bu önceliklere göre yürütülmelidir.
2. Okulların birim ve bina gereksinimlerinin karşılanmasında yeni kaynak tahsisinden önce, mevcut kaynakların işe konuşulmasına ağırlık verilmelidir.
3. Okullarda eksikliği hissedilen, ancak okul dışındaki çevrede bulunan eğitsel birimlerin (spor salonu, kütüphane, sinema, tiyatro, sergi salonu, müze vb.) Okullar tarafından yaygın olarak kullanımı için önlemler alınmalıdır.
4. Okul binalarının tamamının veya bazı birimlerin, mesai saatleri dışında ve tatil günlerinde toplumun değişik kesimleri tarafından kullanılabilmesine olanak tanınmalıdır.

5. Olanaklar ölçüsünde binaların veya çeşitli birimlerin birden fazla okul tarafından ortak kullanımı sağlanmalıdır.
6. "Her şubeye bir derslik" ayırmak yerine, yükseköğretim kurumlarındaki gibi "her ders için bir derslik" tahsis edilerek, dersliklerin zamansal kullanımı artırılmaya çalışılmalıdır.
7. Okul binalarının bir günde ve bir yıl boyunca daha uzun sürelerle kullanılmasına olanak tanıyacak mevzuat düzenlemeleri gerçekleştirilmeli, bu uygulama özendirilmelidir.
8. Okul binalarının yaz aylarında, hafta sonlarında ve diğer tatil günlerinde yemek, eğlence, konaklama, sosyal etkinlikler ve halk eğitimi amacıyla kullanımını sağlayacak önlemler alınmalıdır.
9. Binaların ortak kullanımı için, "eğitim bölgeleri" ve "kampüs sistemleri" gibi yapılanma ve örgütlenme biçimlerine başvurulmalıdır.

Lackney (1999), 1993-1995 yılları arasında devlet ilkokullarındaki fiziksel çevrenin eğitim sürecine etkisini değerlendiren bir çalışma yürütmüş ve araştırma sonucunda okullar arasında ortaya çıkan çevresel kalite özelliklerini sırasıyla; 1) fiziksel konfor ve sağlık, 2) sınıf uyarlanabilir birliği, 3) güvenlik ve emniyet, 4) bina fonksiyonelliği, 5) estetik ve görünüm, 6) kişileştirme ve sahiplik, 7) sosyal etkileşim, 8) özel yaşam, 9) duyusal uyarım, 10) kalabalık ve ferahlık olarak ifade etmiştir.

2.1.2. Türkiye'de Okul Binaları Tasarımı ve Yapım Süreci

Türkiye'de okul binalarının elde edilmesinden sorumlu kurumları belirleyen temel mevzuat belgeleri Milli Eğitim Temel Kanunu (METK) ve 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'dir. METK'da okul binaları ve tesisleri hakkındaki düzenleme Madde 51 ile yapılmaktadır ve bu maddedeki ifadeler şu şekildedir:

> "Madde 51- Her derece ve türdeki eğitim kurumlarına ait bina ve tesisler çevrenin ihtiyaçlarına ve uygulanacak programların özelliklerine göre Milli Eğitim Bakanlığınca planlanır ve yaptırılır. Bu maksatla her yıl Milli Eğitim Bakanlığı bütçesine gerekli ödenek konur. Arsa temini ile okul bina ve tesislerin yapım ve donatımında, Devletin azami imkanlarının kullanılması yanında vatandaşların her türlü yardımlarından da yararlanılır ve yardımlar teşvik edilir ve değerlendirilir" (T.C. Resmi Gazete, 14.06.1973, Sayı:14574).

İlgili kanunda okul açma yetkisi Madde 58 ile düzenlenmiş olup şu şekilde ifade edilmiştir:

> "Türkiye'de ilköğretim okulu, lise veya dengi okullar, Milli Eğitim Bakanlığının izni

> olmaksızın açılamaz. Milli Eğitim Bakanlığı veya diğer bir bakanlık tarafından açılmış veya açılacak okullar ile özel okulların derecelerinin tayini, Milli Eğitim Bakanlığına aittir. Diğer bakanlıklara bağlı okullar, Milli Eğitim Bakanlığının gözetim ve denetimine tabidir. Gözetim ve denetim sonunda uygun eğitim ortamı ve niteliği taşımayan kurumların denkliği usulüne uygun şekilde Milli Eğitim Bakanlığınca iptal edilir. Buna ait esaslar Cumhurbaşkanınca çıkarılan bir yönetmelikle düzenlenir" (T.C. Resmi Gazete, 14.06.1973, Sayı:14574).

MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK'nın 2. maddesinde MEB'in görevlerinden biri "Yükseköğretim kurumları dışındaki eğitim ve öğretim kurumlarını açmak, açılmasına izin vermek ve denetlemek." şeklinde belirtilmiştir. Böylece, Türkiye' de yükseköğretim kurumları dışında yer alan eğitim kurumlarına dair görevler yasalar tarafından Milli Eğitim Bakanlığına verilmiştir, bu kapsamda okulların planlanması, şekillendirilmesi ve denetlenmesi süreçlerinden sorumludur. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğünün görevlerinden biri Madde 13'te "Bakanlığın ilgili birimleriyle işbirliği içinde, yükseköğretim dışındaki her kademedeki özel öğretim kurumlarının açılmasına izin vermek ve bunları denetlemek" şeklinde tanımlanır; Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün görevlerinden biri ise "5018 sayılı Kanun hükümleri çerçevesinde, kiralama ve satın alma işlerini yürütmek, temizlik, güvenlik, aydınlatma, ısınma, onarım, taşıma ve benzeri hizmetleri yapmak veya yaptırmak" şeklindedir (Resmi Gazete, 2011).

MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK'da yer alan İnşaat ve Emlak Grup Başkanlığı'nın okul yapıları ile ilgili belirtilen görevleri Madde 23'te şu şekilde açıklanmıştır:

> "(1) a) Okul ve kurum binaları dâhil, taşınmazlara ilişkin her türlü satım, yapma, yaptırma, bakım, onarım ve tadilat işlerini; bunlara ait kontrol, koordinasyon ve mimari proje çalışmalarını yürütmek, b) Kamulaştırma işlemlerini yürütmek, c) Bakanlığa ait arsa, bina ve tesisleri, ilgili birimlerle koordine ederek, imar durumu ve uygunluğu yönünden incelemek, ihtiyaçlarını tespit etmek ve programlamak, ç) Bakanlığın ihtiyaç duyduğu her türlü tesis ve hizmet binaları ile ihtiyaç duyulan okul ve eğitim yerleşkesi, sosyal donatı gibi eğitim tesislerini, Hazinenin mülkiyetinde bulunan arazi, arsa ve binaların gerçek bedeli üzerinden devri karşılığında ve/veya bedeli Bakanlık bütçesinin ilgili tertiplerine bu amaçla konulan ödeneklerden veya döner sermaye gelirlerinden karşılanmak üzere, kiralamak, satın almak, yapmak, yaptırmak veya düzenlenen protokoller çerçevesinde Toplu Konut İdaresi Başkanlığına veya inşaat işleri ile ilgili araştırma, proje, taahhüt, finansman ve yapım işlemleri konusunda görevli ve yetkili kamu tüzel kişiliğine sahip diğer kamu kurum ve kuruluşlarına doğrudan yaptırmak ve bu amaçla yapılacak iş ve işlemleri yürütmek, d) Okul ve eğitim yerleşkesi gibi eğitim tesislerinin okul ve eğitim tesisi olarak kullanılmak kaydıyla gerçek kişilere veya özel hukuk tüzel kişilerine kiralanmasına ilişkin işleri yürütmek … (4) Bakanlığın kullanımında bulunan eğitim öğretim tesislerinin, öngörülecek proje ve belirlenecek esaslar doğrultusunda yenilenmesi; tesislerdeki eğitim öğretim hizmet alanları dışındaki hizmet ve alanların işletilmesi karşılığında, sözleşmeyle gerçek veya özel hukuk tüzel kişilerine yaptırılabilir" (T.C. Resmi Gazete, 14.09.2011, Sayı:28054).

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun yedinci ve sekizinci bölümünde okulların arsa ve arazi ilişkinlerine ve ilköğretim okul yapımı ve donatılarına dair açıklamalar yer almaktadır. Okulların öğrenciler için güvenli ve sağlıklı bir öğrenme

ortamı sunmasını sağlamak amacıyla "okul binalarının sağlık, eğitim öğretim ve ulaşım bakımından elverişli bir mahallede olması göz önünde bulundurulur" şeklinde ifade kanuna eklenmiştir. Öğrencilerin olumsuz dış etkilerden korunmasına yardımcı olması için "meyhane, kahvehane, kıraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi umuma açık yerler ile açık alkollü içki satılan yerlerin, okul binalarından kapıdan kapıya en az 100 metre uzaklıkta bulunması zorunluluk" altına alınmıştır. Ayrıca okul binaları ve tesislerinin bakım ve onarım giderlerinin, bulundukları konum itibariyle özel idare veya köy bütçelerinden karşılanacağı belirtilmiştir. Kırsal alandaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve tarım derslerinin yapılabilmesi için her köy okuluna ait bir uygulama bahçesinin bulunması zorunlu hale getirilmiş ve bahçenin büyüklüğü en az 2 en çok 10 dekar olarak sınırlandırılmıştır. Köy okulları ve öğretmen lojmanlarının yapımı, bakımı ve geliştirilmesi için topluluk katılımını ve dayanışmayı teşvik eden maddeler kanuna eklenmiş ayrıca yapı malzemelerini ve işçiliğin ücretsiz veya düşük maliyetli olarak sağlanması ve tesislerin daha uygun maliyetlerle yapılmasına imkan tanınmıştır (Resmi Gazete, 1961).

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile okulların fiziksel düzenlenmesi ve öğrenci etkinlikleri için okul binalarına ait bazı kurallar ve standartlara yer verilmiştir. Örneğin, mevzuatta okullarda müdür, müdür baş yardımcısı, müdür yardımcıları, öğretmen, rehberlik servisi, vb. alanlara yer verilmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Okul binaları sadece eğitim ve öğretim faaliyetleri için değil aynı zamanda okul aile birliği etkinlikleri, halk eğitim faaliyetleri, öğrenci kulüpleri ve toplum hizmeti çalışmaları için de kullanılabilmelidir. Böylelikle okulların topluma yönelik olması ve toplumun desteğini alabilmesi sağlanmaktadır. Dersliklerin donanımında öğrenci sayısına ve Bakanlık tarafından belirtilen standartlara uygun malzemeler ve eğitim araç gereçleri kullanılmalıdır. Öğrencilerin eğitim ve sosyal etkinliklere katılımını teşvik etmek amacıyla öğrencilerin hazırladığı resim, şiir, kompozisyon ve benzeri etkinliklerin sergilenebilmesi için okul koridorlarının ve diğer uygun alanların panolarla ve fotoğraflarla donatılması gerekir (Resmi Gazete, 2014).

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği incelendiğinde Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğiyle paralel olmakla birlikte dördüncü bölümde eğitim ortamlarına dair daha kapsamlı maddelerin yer aldığı görülmektedir. Okul binalarının öğrenci ihtiyaçlarına ve eğitim programlarına uygun olarak nasıl düzenlenmesi gerektiği

konusunda genel bir açıklama sunmaktadır. Örneğin okul bina ve tesisleri, çocukların yaş ve gelişim durumlarına, okul türüne ve programlarına uygun projeler kapsamında inşa edilmelidir. Okul binalarında rehberlik servisi, derslikler, atölyeler, laboratuvarlar, yönetim odaları, araç gereç depoları, resim ve müzik odaları, kaynak ve destek eğitim odaları, konferans salonları, öğretmenler odası, kütüphane, ibadet için mekanlar gibi alanlar bulunmalıdır. Bu mekanlar düzenlenirken engelli bireylerin ulaşılabilirlik ve kullanabilirlik gereksinimlerine dikkat edilmelidir. Ayrıca, spor alanları ve salonlarının mümkün olduğunca farklı okulların ve çevrenin faydasına sunulması gerektiği yönetmelikte yer almaktadır. Bu düzenlemeler, öğrencilerin daha iyi bir eğitim deneyimi yaşamalarını ve farklı yeteneklerini geliştirebilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Resmi Gazete, 2013).

MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde çeşitli kurum türlerinin açılması için gereken bina ve mekan şartları ile bazı özel gereksinimler hakkında bilgi verilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları için her bir öğrencinin en az bir buçuk metrekare bahçe alanına sahip olması, okul binasının tamamen okula ait olması veya birbirine bitişik dairelerde ya da binalarda olması gerektiği yer almaktadır. Öğrencinin fiziksel ve bilişsel gelişimi dikkate alınarak daha sonraki kademelerde yer alan okullar için her bir öğrenciye en az iki metrekare bahçe alanı bulunan müstakil bina ya da binalarda eğitim öğretimin gerçekleşmesi ve bu tesisin kullanım hakkının tamamen okula ait olması gerekmektedir. Birden fazla katı bulunan kurumların ya da zemin kat dışında kurulacak kurumların engelli bireylerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması ve asansör içermesi gerekmektedir. Bu yönetmelikte yer alan şartlar ve gereklilikler, kurumların güvenli ve uygun koşullarda faaliyet gösterebilmelerini sağlamak amacıyla belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2012). 2020 yılında MEB tarafından Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi yayınlanmış olup bu yönergede derslik ve diğer ders yapılan bölümlerin pencere alanına, dersliklerde her öğrenci/kursiyer/katılımcı için kullanım alanına, derslik kapıları yüksekliğine ve genişliğine, merdivenlere, tavan yüksekliğine, koridorlara ve su deposuna dair standartlar belirtilmiştir. Tüm okul kademelerinde bulunması gereken bölümler hacimleriyle birlikte ayrıntılı olarak nasıl olması gerektiğine dair bilgiler yönergede yer almaktadır (MEB, 2020).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği incelendiğinde engelli bireylerin ve özel yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacakları okul bina ve tesislerinin ya da eğitim destek odalarının tasarımına dair herhangi bir açıklama ya da standardın olmadığı

dikkat çekmektedir. Bununla birlikte daha önce bahsedilen yönetmeliklerde bina tasarımlarının engelli öğrencileri kapsayacak şekilde olması gerektiği yer almaktadır (Resmi Gazete, 2018).

2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nca kendine bağlı tüm eğitim kurumlarında yer alan kütüphanelerin donanım, kitap ve diğer eğitim araçlarını standartlaştırmak, öğrencilerin kütüphanelerden etkili şekilde faydalanmalarını sağlamak için *Okul Kütüphaneleri Standart Yönergesi* (2006) hazırlanmıştır. Bu yönetmelik ile kütüphanenin konumlandırılmasına ve donatılmasına, öğrenci sayısına göre bulunması gereken sandalye ve masaya ilişkin detaylı açıklamalar ve standartlar belirlenmiştir (MEB, 2006).

30 Kasım 2012 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kamusal eğitim altyapı ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla "*Eğitim Kampüsleri Mimari Proje Yarışması*" düzenlenmiştir. Bu proje ile özellikle büyük illerdeki derslik ihtiyacını karşılamak, kalabalık sınıfları azaltmak, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve eğitimin niteliğini arttırmak gibi hedeflere ulaşmak amaçlanmıştır. Projeye toplam 156 yarışmacı mimari ekip dosyasını teslim etmiş, bu dosyalar incelenmiş ve belirlenen bölgelerde derece elde edenlere ödüller verilmiştir. Projelerin detayları incelendiğinde eğitim kampüslerinin, dar alana sıkışmış kapasite sorunu yaşayan ve farklı eğitim programları uygulayan okulların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla tasarlandığı görülmektedir. Bu yeni kampüsler yaklaşık 100.000 metrekarelik alanlarda planlanmıştır (URL-1). 2013 yılında projedeki eğitim kampüsleri dikkate alınarak hazırlanan "*Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu"*, MEB'e bağlı okul ve kurum binalarının ve uygulanacak programların özelliklerine göre ilgili genel müdürlükler ve daire başkanlıkların önerileri dikkate alınarak 2015 yılında yenilenmiştir. Güncellenen kılavuz incelendiğinde güncel teknoloji ve metotları izleyen, sürdürülebilir ve kullanıcı dostu bir okul binası tasarımı için bölge ve arsa seçiminden, iç mekanlarının konumlandırılmasına ve biçimlendirilmesine kadar bir eğitim kurumunun nasıl olması gerektiğine dair birçok koşul ve standardın detaylıca açıklandığı görülmektedir. Resmi bir okul binasının hangi standartlara sahip olması gerektiğini açıkça gösteren bu belge ile ulaşılmak istenilen amaç şu şekilde ifade edilmiştir;

> "Yeni veya onarımı yapılacak eğitim öğretim tesislerinin, Valiliklerce veya hayırseverler tarafından hazırlatılan özel projelerin günümüzün beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim ve öğretimde teknolojideki gelişmelere, yürürlükteki mevzuata, bölge ve arsa koşullarına uygun, güvenli, ekonomik, estetik, herkes için erişilebilir olarak yaptırılması ve nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulması hedeflenmiştir" (MEB, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı resmi okul ve binalarına özgü asgari şart ve standartlar belirlediği gibi özel kişi ve kuruluşlar tarafından yapılacak olan eğitim binalarının kontrol ve denetimini *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği* (2012) ile kendi kontrolü altına almış ve okul binalarının tasarımının nasıl olması gerektiğine dair kapsamlı bir yönerge hazırlayarak genel şart ve standartlar belirlemiştir. Söz konusu tasarım kılavuzlarında mekanların özellikleri ve boyutları, mekanlara yönelik tasarım önerileri, sağlanması gereken konfor koşulları (görsel, işitsel ve ısısal konfor) ve enerji kullanımı gibi pek çok alanda tasarımcılara yol göstermeyi hedefleyen bilgiler yer almaktadır (Resmi Gazete, 2012).

Uygulanan özel projelerle elverişiz eğitim ortamlarının oluşmaması için Milli Eğitim Bakanlığı, Yatırım ve Tesisler Dairesi Başkanlığı tarafından "*Eğitim Yapıları Mimari Proje Hazırlanması Genel İlkeleri"* (MEB, 2010) hazırlanmış ve yardımcı kaynak olarak uygulanması uygun görülmüştür. Ayrıca, mimari proje hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken genel ilkeler ayrıntılı şekilde belirtilmiştir (MEB, 2010).

Türkiye'de okul binaları ile ilgili dikkat çeken bir diğer nokta ise tip projeleridir. *Tip proje uygulaması*, tanımı "bir okul tipi için çeşitli yöntemlerle elde edilen mimari uygulama projelerinin ülkenin farklı yerlerinde, farklı zamanlarda inşa edilecek okullar için kullanılmasıdır" (Yılmaz, 2009: 311). Tip proje uygulamaları, 1955 yıllında başlanmış ve sonraki yıllarda yenilenerek uygulanmaya devam edilmiştir. 1997 yılında 5 yıllık olan zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla ve şehirleşme oranının yükselmesiyle birlikte artan okul ihtiyacına hızlı bir çözüm bulmak amacıyla "tip proje" uygulamalarına, Milli Eğitim Bakanlığınca öncelik verilmeye devam edilmiştir. Başlangıçta ilköğretim okullarına ait tip projelerin üniversitelerin mimarlık fakültelerince hazırlanmasına ve üniversitelerin döner sermayeleri ile üretilmesine karar verilmiştir (Gedizlioğlu, 2003). Günümüzde ise yaşayan okullar projesi ile Selçuklu mimarisi örnek alınarak okul projeleri geliştirilmektedir (İlhan-Uryan, 2021: 21). Tip proje uygulamaları kapsamında inşa edilen okul yapıları çeşitli araştırmalarda MEB Eğitim Yapıları Asgari Kılavuzu doğrultusunda incelenmiş ve projeler ile uygulamalar arasında farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir (Arslan-Karaküçük, 2008; Demir-yıldız ve Dönmez, 2017; Durmuş, 2019; Köse ve Barkul, 2012).

MEB İnşaat ve Emlak Genel Müdürlüğünce "Eğitim Yapıları Projeleri" adlı internet sayfasında bakanlığa bağlı okullar, özel eğitim, halk eğiti, rehberlik-araştırma, bilim-sanat merkezleri, pansiyonlar, öğretmenevleri ve sosyal yapılar gibi tüm resmi bina

ve kuruluşların tip projelerine dair detaylara erişilebilmektedir. Bu sayfa incelendiğinde farklı tip projelerin bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Şekil 1'de 24 derslikli bir lise projesine ait derslik, sınıf içi tasarım, öğretmenler odası, konferans salonu görülmektedir (URL-2).

Şekil 1. Liselerde derslik, sınıf içi tasarım, öğretmenler odası ve konferans salonu.

Okul yapıları ile ilgili kararlar incelendiğinde geçmişten günümüze kadar yapılan 20 Milli Eğitim Şurası içerisinde okul tasarımı ile ilgili konuların 15., 18., 19. ve 20. şuralarda ele alındığı görülmektedir. Milli Eğitim Şuraları içerinde ilk olarak 1996 tarihinde gerçekleşen 15. Şurada okul binaları ve çevresinin toplantı konusu olduğu ve kararların yer aldığı görülmektedir. İlerleyen yıllarda gerçekleştirilen 18. Şura'da konu daha detaylı bir şekilde incelenmiş ve kararlar alınmıştır. Bu şura genel olarak okulların; çağa ve teknolojiye uygun olması gerektiğini, öğrenci ve kullanıcıların bilişsel ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir "yaşam alanı" şeklinde planlanmasını, verimliliğini arttırmak için bulunduğu çevre koşullarına uygun olarak biçimlenmesini, diğer okullar ile ortak kullanım alanlarına sahip olmasını ve her öğrenci için erişilebilir mekanlar olarak düzenlenmesini ele almıştır. 2014 yılında düzenlenen 19. Şura'da okul güvenliğini sağlamak adına okul binası ve çevresi hakkında düzenlemeler ele alınmış aynı zamanda okul planlamalarının öğrenci ve çevre odaklı olması gerektiği vurgulanmıştır. 20. Milli Eğitim Şurası'nda okul binaları bütüncül ve evrensel bir bakış açısıyla ele alınmış olup, genel olarak tüm şuralarda konuya dair alınan kararlar birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Okullar; içinde bulundukları yapılı çevrenin bir öğesi olarak ele alınmalı,

çevrenin ve toplumun gereksinimlerini gözetecek şekilde herkes için ulaşılabilir olmalı ve eğitim ihtiyaçlarına uygun mekanlar şeklinde tasarlanmalıdır (MEB, 2023).

Okul binaları, konut ve ofis yapılarından sonra en çok üretilen yapı türüdür denilebilir. Aşağıda Tablo 1'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2021- 2022 verilerine göre okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısı on dokuz milyonun üzerinde, eğitim hizmeti veren bina sayısı ise yaklaşık doksan üç bindir. Bu yıla ait bilgilerin yanında önceki yıllara ait bilgiler de (URL-3) aşağıda Tablo 1'de detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 1**.** Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Lise Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrenci ve Bina Sayısı

Yıllar	**Okul Sayısı (Okul öncesi)**	**Öğrenci Sayısı (Okul öncesi)**	**Okul Sayısı (İlkokul)**	**Öğrenci Sayısı (İlkokul)**	**Okul Sayısı (Ortaokul)**	**Öğrenci Sayısı (Ortaokul)**	**Okul Sayısı (Lise)**	**Öğrenci Sayısı (Lise)**	**Toplam Okul Sayısı**	**Toplam Öğrenci Sayısı**
2019-2020	32.554	1.629.720	24.790	5.279.945	19.268	5.701.564	13.046	5.630.652	89.658	18.241.881
2020-2021	30.978	1.225.981	24.576	5.328.391	19.023	5.212.969	12.972	6.318.602	87.549	18.085.943
2021-2022	36.644	1.885.004	24.519	5.433.901	18.935	5.293.067	12.804	6.543.599	92.902	19.155.571

2019-2020 döneminden 2021-2022 dönemine kadar geçen 3 yıllık süre zarfındaki veriler incelendiğinde son dönemde okul ve öğrenci sayısının arttığı görülmektedir. Özellikle okul öncesi okul sayılarında önemli bir artış görülmektedir. 2020-2021 yılları arasındaki düşüş, COVID-19 pandemisinin eğitim sistemine etkilerini yansıtıyor olabilir. Toplam okul sayısı artarken öğrenci sayısındaki artışın daha az olduğu görülmektedir, bu sonuç eğitim sisteminin genişlediğini ve daha fazla eğitim fırsatının sunulduğunu göstermektedir. Ortaokul ve lise seviyelerindeki okul sayıları ve öğrenci sayıları arasındaki farklar dikkate değerdir. Ortaokul seviyesinde daha fazla okul olmasına rağmen lise seviyesinde daha fazla öğrenci bulunmaktadır. Bu durum lise düzeyindeki okulların daha büyük olduğunu veya daha fazla öğrenciyi barındırdığını gösteriyor olabilir.

2.1.3. Okul Binalarında Bulunan Eğitim-Öğretim Mekanları

Bu alt başlıkta okul binalarındaki genel eğitim öğretim mekanlarından bahsedilecek olup araştırma gereği eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğretmenler üzerinde etkisi daha yoğun

olan mekanlar dikkate alınmıştır.

2.1.3.1. Derslikler

Derslikler, öğrencilerin, öğretmen gözetiminde eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikleri mekanlardır. Bir okul ortamında sayıca en fazla olan dersliklerin öğrencilerin gelişimlerini destekleyici nitelikte olmalıdır. Öğrencilere ait sıra ve sandalyeler, askılıklar bulunmalı, ayrıca öğrencilere ait kişisel dolapların da bulunması önemlidir. Derslikler, bir sınıf için sabit olabileceği gibi ayrı branş ve dersler (Türkçe, yabancı dil, tarih, matematik vb) için özel branş derslikleri şeklinde tasarlanabilir. Dersliklerin konumlandırılmasında alan veya düzey olarak birbiri ile yakın ilişkili olanlar baz alınabilir. Bu mekanlarda; ders dinleme, kitap okuma, dinlenme, grup çalışmalarına katılma, yazma gibi faaliyetler yürütülür. Derslikler de ayrıca yazı tahtası, bazı okul bünyelerinde akıllı tahta, öğretmen masası ve sandalyesi, panolar, kitap dolabı gibi donatılar bulunmalıdır (Kol, 2003; MEB, 2015; Yangılı, 1999; Terzioğlu, 2005).

Öğrenciler, okuldaki zamanlarının oldukça büyük dilimini dersliklerde geçirmektedirler. Bu sebeple asgari konforun sağlanması gerekmektedir. Pencerelerin konumlandırılmasında ışığın geliş yönünü dikkate alarak dersler kuzey güney yönünde yer almalıdır. Pencereler, derslik alanının %25'i oranında olmalıdır. Okullardaki sınıflarda kullanılan döşemelerin esnek kullanım imkânına sahip tek bir yüzey olarak ele alınmalı, bakımı ve temizliği kolay, kaymaz, rutubete karşı, ekonomik ve yenilenebilir, ses emici, anti-statik, yanmaz ve uzun ömürlü bir malzeme olmalıdır. Dersliklerin planlanmasında 30 öğrenci kullanımı baz alınmalı ve kişi başına düşen brüt alan ilkokullarda en az 1.60 metrekare, ortaokul ve liselerde ise en az 1.85 metrekare olmalıdır (Kol, 2003; MEB, 2015; Yangılı, 1999; Terzioğlu, 2005).

2.1.3.2. Uygulama Derslikleri

Bu başlık altında, uygulama derslikleri olarak fen laboratuvarı, resim/müzik derslikleri, bilgisayar dersliği, kütüphane, spor salonları yer almaktadır. İlgili derslere ait özel-araç gereçlerin bulunduğu ve dersin işlenişine uygun tasarımların yapıldığı, farklı zaman dilimlerinde farklı kullanıcılarının olduğu mekanlardır. Bu mekanlar aşağıda sıralanmış ve kısaca açıklanmıştır (Kol, 2003; MEB, 2015; Yangılı, 1999; Terzioğlu, 2005):

Laboratuvarlar, eğitim programlarında yer alan derslerle ilgili araştırma, inceleme,

gözlem, deney, iş, işlem vb. uygulamaların yapılması maksadıyla gerekli donanıma sahip eğitim-öğretim, uygulama ve üretim yapılan mekanlardır. Fen laboratuvarlarında deneyler ve dersle ilgili kimyasal maddelerin, deney araç-gereç ve malzemelerinin kilitli bir dolapta muhafaza edilmesi önemlidir. Laboratuvarlar tercihen zemin katta tasarlanmalı ve herhangi bir tehlike anı için dışarıya özel açılan acil çıkışlar bulunmalıdır.

Ayrı odalar şeklinde planlanması gereken *resim ve müzik derslikleri*; öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirilmesine yönelik ders ile ilgili araç-gereç ve materyallerin bulunduğu sanat eğitimine ve etkinliğine olanak sağlayan mekanlardır. Ses yalıtımına ve akustiğe önem verilmeli, ders anında diğer öğrenim ortamlarını rahatsız etmemek için diğer derslik ve yönetim alanlarından uzak bir yerde planlanması gerekmektedir. Ekipmanların muhafaza edilebilmesi için derslik ile ilişkili bir depo tasarlanmalıdır. Çalışmaların sergilenebileceği panolar olmalıdır.

Bilgisayar eğitiminin verildiği mekanlar *bilgisayar dersliğidir*. Her öğrenciye ve öğretmene ait bir bilgisayar bulunmalıdır.

Spor salonları, öğrencilerin bedensel becerilerini geliştirebilecekleri, spor ve fiziksel faaliyetlerini rahatça gerçekleştirebilecekleri kapalı mekanlardır. Spor salonlarının ayrı bir girişi ve servis yolu bulunmalıdır. Salonun malzeme saklama deposu, kız ve erkek öğrencilere ait ayrı soyunma, giyinme ve duş alma mekanları yer almalıdır. Spor salonları öğrenci odaklı kullanılmasının yanı sıra öğrenim faaliyetlerinin dışında kalan zamanlarda çevrenin ve toplumun kullanımına açılmalıdır.

Kütüphane, öğretmen ve öğrencilerin bilgiye erişmek için kullandıkları mekanlardır. Kütüphane dışındaki bilgiye ulaşmak için internet bağlantısı olan bilgisayarların ve yazıcının olması gerekmektedir. Kaynakların kolay erişilmesine ve kütüphane sorumlusunun rahat bir şekilde gözlem yapabileceği bir yerleşim şekline sahip olmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin yere oturarak veya uzanarak okumalarına izin veren bir okuma köşesinin olması yararlıdır. Kütüphanelerin özellikle sessiz ve kolaylıkla ulaşılabilecek bir konumda ve zemin katta yer alması tercih edilmelidir.

2.1.3.3. Yönetim Alanları

Okul binaları bünyesindeki yönetim alanları; müdür ve yardımcıları odaları, idari personel odası, öğretmen ve zümre öğretmenler odası, arşiv, rehberlik servis odası, veli görüşme odası, okul aile birliği odası, revir vb. odalar ile idari personel için ıslak hacimler

yer almaktadır. Yönetim alanları, havalandırma, ışık, ısı gibi teknik özellikler bakımından yeterli olmalıdır. Aşağıda bu mekanlar içerisinden müdür ve yardımcıları odaları ile öğretmenler odasına dair açıklamalar yer almaktadır (Kol, 2003; MEB, 2015; Yangılı, 1999; Terzioğlu, 2005):

Müdür Odası: Müdürün, okula ait iş ve işlemlerini, okulu temsil görevini yürütebileceği; öğretmen, veli ve diğer kuruluş temsilcileri ile toplantılar yapabileceği; yeterli mobilya (makam koltuğu, çalışma masası, misafir koltukları, toplantı masası ve sandalyeler, dosya dolabı, kilitli kasa veya dolap) ile donatılmış, bilgisayar, fotokopi ve telefon gibi iletişim araçlarına sahip mekanlardır. Bu mekanlarda özel görüşmelerin de yapılacağı dikkate alınarak mekanın gizlilik koşullarına sahip olması önemlidir. Müdür odaları; tenefüslerde öğrencilerin kolaylıkla görülebileceği, bina girişi görüşüne hakim bir konumda olmasıyla birlikte diğer personeller ile rahatça iletişime geçebilecek uzaklıkta olmalıdır.

Müdür Yardımcısı Odası: Müdürden sonra yetkili ve sorumlu olan müdür yardımcıların çalışmalarını gerçekleştirebilecekleri gerekli donanımlara ve alana sahip mekanlar olarak tasarlanmalıdır. Okul büyüklüğü ve olanaklarına bağlı olarak birbirinden bağımsız ya da tüm müdür yardımcılarının birlikte kullanabilecekleri şekilde planlanabilir. Denetimi kolaylaştırma açısından farklı katlarda bulunmalıdır.

Öğretmenler Odası: Öğretmenlerin ders dışı ve okul içi zamanlarını geçirdikleri hem dinlenebilecekleri hem de diğer öğretmenlerle ortak çalışabilecekleri mekanlardır. Bu mekanlar öğretmenlerin ihtiyaçları ve sayısı doğrultusunda planlanmalı, her öğretmen için yeterli oturma ve çalışma alanı bulunmalıdır. Ayrıca, öğretmen odalarının içinde küçük bir mutfak nişi/ofisi bulunmalıdır.

2.1.4. Eğitim-Öğretimi Etkileyen Fiziki Ortam Öğeleri

Fiziki ortam ve tasarım özelliklerinin, durumlarının ve bakım düzeylerinin, öğrenci davranışı ve öğrenme sonuçları üzerinde etkili olan 27 kritik yapısal öğe bulunmaktadır. Bu öğeler, *yapısal* ve *estetik faktörler* olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar altındaki öğeler aşağıda Tablo 2'de sunulmuş olup öğeler içinde 1) aydınlatma, 2) renk, 3) hava kalitesi ve sıcaklık, 4) gürültü, 5) okul büyüklüğü ve 6) mobilyaların öğrenmede daha büyük bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Fisher, 2001). Aşağıda Tablo 2'de öğrenmeyi etkileyen yapısal ve estetik faktörler yer almaktadır.

Tablo 2**.** Öğrenmeyi Etkileyen Yapısal ve Estetik Faktörler

Öğrenmeyi Etkileyen Yapısal ve Estetik Faktörler	
Yapısal Faktörler	Estetik Faktörler
Bina yaşı, Pencereler, Zemin döşemesi, Isıtma, Klima, Çatı sızıntısı, Komşu tesisler, Kilitli dolap koşulları, Tavanda kullanılan malzeme, Fen laboratuvar araç-gereçleri, Fen laboratuvarının yaşı, Aydınlatma, Renk, Gürültü, Öğrenci yoğunluğu,(öğrenci başına) Arazi büyüklüğü.	İç mekan boyası, Dış mekan boyası, İç mekan boyama döngüsü, Dış mekan boyama döngüsü, Zeminin süpürülmesi, Zeminin silinmesi, Duvar yazıları, Duvar yazılarının silinmesi, Mobilya, Okul bahçesi, Peyzaj düzenlemesi.

Okul tesislerinin öğrenmeyi etkilediği şüphesizdir. Özellikle, mekansal düzenlemeler, gürültü, sıcaklık, soğuk, aydınlatma ve hava kalitesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin performanslarını ve yeteneğini etkilemektedir (Schneider, 2002a). Eğitim ortamlarında gerçekleşen eylemleri tek bir fiziksel çevre unsuruna ilişkilendirerek sonuca varmak gerçeği yansıtma noktasında yetersiz kalabilir. Fiziksel çevre; okul/sınıf büyüklüğü, mekansal yoğunluk, konum, gürültü, akustik ve ses, kapalı çalışma alanları, ortam sıcaklığı ve hava kalitesi gibi birbiriyle etkileşim halinde olan birçok değişkeni içermektedir (Lackney, 1999).

Bu başlık altında ele alınacak olan fiziki ortam öğeleri; okulun yeri, bina yaşı, okul büyüklüğü, okul bahçesi, dolaşım alanları, aydınlatma, akustik ve gürültü, havalandırma ve iç hava kalitesi, ısı ve nem, renklendirme, mobilyalar/donatılardır.

2.1.4.1. Okulun Yeri

Eğitim sürecinin planlanmasında atılması gereken stratejik adımlardan biri, okulun konumunun tespit edilmesidir. Okulların yerleştirildiği bölgeler, öğrencilerin kolayca erişebilmesi, huzurlu ve güvenli bir ortamda olmaları gibi birçok açıdan büyük bir öneme sahiptir ve eğitim kalitesini doğrudan etkileyebilmektedir. Okul yerinin seçimi; bölgenin nüfus yoğunluğu, çevredeki okul sayısı, ulaşım imkanları, altyapı olanakları gibi birçok

kriterin bir arada değerlendirilmesini gerektiren karmaşık bir karar verme sürecini kapsamaktadır. Ayrıca, karar verme aşamasında göz önünde bulundurulması gereken önemli hususlardan biri, umuma açık ve içki satışı yapılan yerlerle okul binaları arasındaki yasal mesafe sınırlamalarıdır (Uslu, Kızıloğlu, İşleyen ve Kahya 2017: 933, 942).

Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Kılavuzunda (MEB, 2015:7) yeri anlamanın; eğitim ve öğretimle ilgili doğru tasarım kararlarının alınmasına katkıda bulunurken, yer seçimi, kullanıcı rahatlığı, bina düzenlemesi, mekan düzenlemesi, bina kabuğu ve ulaşım ağı gibi aşamalarda önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Mimari tasarım ile yaratılan yapay çevre, doğal sistemlerin bir parçası olarak düşünülmelidir. Eğitim alanları ve eğitimi destekleyici alanlarla şekillendirilen yapay çevre ile doğal yaşam arasında olumlu bir etkileşimin kurulması eğitimin etkisini ve başarısını artırabilir. Kılavuzda okul binası yeri seçiminde gerekli kriterler şu şekilde ifade edilmektedir:

- İlkokul ve ortaokul binalarının yerleşim birimlerine yakın olması, Mekânsal Planlar Yapım Yönetmeliğinde belirtilen mesafelere uyulması,
- Trafik yoğunluğundan az etkilenmesi,
- Toplu taşım araçları ile rahat erişilebilir noktalarda bulunması,
- Havaalanı, demiryolu, otoyol, fabrika gibi eğitimi engelleyici gürültü kaynaklarına uzak olması, (ölçülen ses düzeyi 95 desibelden yüksek olmamalıdır)
- Çevresel olumsuz faktörlerden uzak olması (çöp, toz, yetersiz aydınlanma vb.),
- Yakın ve orta vadede gelişme potansiyeli yüksek bir bölgede olması,
- Elektrik, doğalgaz, içme suyu, kanalizasyon gibi altyapısının planlanmış olması,
- Nüfus yoğunluğu bulunan alanlara yakın olması.

Kurum Açılması ve Kapatılmasına Dair Esaslar dikkate alındığında okul yer seçim kriterleri arasında; bölgenin yüz ölçümünün büyüklüğü ve eğimi; bölgenin bataklık, dere yatağı, heyelan, yüksek/orta gerilim hattı, baz istasyonu, akarsu, nehir ve derelere olan uzaklığı yer almaktadır. Benzer şekilde Amerika'da okul bölgesi yeri seçiminde dikkat edilmesi gereken kriterlere bakıldığında; mevcut okullara olan uzaklık; arazi kullanımı ve eğimi; nüfus artışı; sel bölgelerine, önemli yollara, tehlikeli atık alanlara, doğal miras alanlarına, acil tıbbi merkezlere, yangın istasyonlarına, kütüphanelere olan uzaklık; demiryollarına ve havaalanlarına yakınlık; fay hattı; heyelan ve sel tehlikesi; trafik durumu ve okul otobüsü güvenliği örnek verilebilir (Başeğmez, Taşdemir ve Gül, 2017).

2.1.4.2. Bina Yaşı

Bina yaşının, kullanıcıların davranış ve tutumları üzerinde doğrudan etkisinin olması pek mümkün olmasa da okul binası, tasarımı ve bütçesinin olanakları doğrultusunda öğrenci ve öğretmenlere deneyimler sunar. Bazı durumlarda geçmişi eski yıllara uzanan bir okul binası tasarımı ve imkanları sayesinde modern ve hoşnut eğitim ortamları sağlayabilirken, yaş ve görünüş olarak yeni bir bina bu hoşnutluğu sağlamayabilir. Bu sebeple bina yaşı tek başına kritik bir faktör olmamalıdır (Schneider, 2002a).

Terzioğlu (2005), yeni tip okulların fiziki mekanlar olarak kullanıcılar üzerinde olumlu duygular oluşturduğu ve ihtiyaçları karşılama noktasında eski tip okullara göre yeterli olduğunu belirtmiştir. Yeni okul binalarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğine, yeni ve eski okul binalarında eğitim gören öğrencilerin davranış ve gelişiminde farklılıklar bulunduğuna, yeni ve yenilenmiş okul binalarında çalışan öğretmenlerin ise okul binalarına yönelik tutumlarının iyileştiğine dair çalışmalar bulunmaktadır (Fisher, 2001).

2.1.4.3. Okul Büyüklüğü

Bir eğitim binası için en uygun kullanım büyüklüğü eğitimin yapılacağı yer, öğrenci sayısı, araç gereçlerin sayısı ve niteliği ile en yüksek verimin sağlanabileceği büyüklüktür. Okul büyüklüğünün belirlenmesinde öğrenci sayısını esas alan Başaran'a (1992) göre uygun bir ilköğretim okulunun büyüklüğü; en az 900, en fazla 1200 öğrenciden oluşmalıdır ve zorunlu hallerde ya da kırsal bölgelerde en az 300 en fazla 1500 öğrenci kapasitesine sahip okulların da tasarlanması mümkündür (Akt. Karasolak, 2009: 46). Bu tanımlamadan farklı olarak, okul büyüklüğünün belirlenmesinde okuldaki öğretmen sayısının dikkate alındığı görülmektedir. Jones'e (1997:78) göre 28 ve altında öğretmenin bulunduğu okullar küçük okul, 29 ile 39 arasında öğretmenin bulunduğu okullar orta büyüklükte okul, 40 ve daha fazla öğretmenin bulunduğu okullar ise büyük okul olarak tanımlanmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde, inşaat taban alanı dahil olmak üzere eğitim yapılarında öğrenci başına düşen alan 25-30 m² olarak hesaplanırken Türkiye'deki bölgesel farklılardan dolayı arazi büyüklükleri ve öğrenci nüfusu dikkate alındığında, arazi büyüklüğünün belirlenmesi için öğrenci başına düşen açık ve kapalı alan en az 15 m²/öğrenci sayısı olarak baz alınmaktadır (MEB, 2015:8).

Günümüzde kente göçün devam etmesi ve kırsal bölgelerdeki genç nüfusun azalmasıyla şehir merkezlerindeki okullar artan derslik ihtiyacını karşılayabilmek için 24, 32 ve 40 derslik içerecek şekilde büyük boyutlarda planlanmaktadır. Bununla birlikte, kırsal bölgelerde ise yetersiz öğrenci sayısı sebebiyle okullar kapatılmakta veya birleştirilmekte ve taşımalı eğitime geçiş yapılmaktadır. Okul büyüklüğünün öğrencilerin akademik başarısından ziyade davranışı üzerinde etkisi olabilmektedir ve küçük okuldaki öğrencilerin deneyimleri kişilik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Fisher, 2001; Öğülmüş ve Özdemir, 1995; Yılmaz, 2014). Ancak küçük okul boyutlarının öğrenciler ve öğrenmeleri üzerinde olumlu sonuçları olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Duke, DeRoberto ve Trautvetter, 2009; Moore and Lackney, 1993). Küçük okullardaki öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ise orta ve büyük okulların öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde yüksektir (Fırat, 2007). Maniloff (2004) Kuzey Carolina'da lise büyüklüğü ile öğretmenlerin çalışma koşullarını incelemiş ve okul büyüklüğünün artmasının öğretmenlerin çalışma koşullarını olan algıları üzerinde olumsuz bir etki yarattığını gözlemlemiştir (Akt. Ruszala, 2008: 68).

Schneider (2002a), özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki toplumlar ve öğrenciler için küçük okulların tercih edilmesinin daha uygun olduğunu ifade ederek küçük okulların olumlu özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Küçük okullar şiddeti ve olumsuz öğrenci davranışlarının azaltabilir.
- Küçük okullar okul terklerinin ve devamsızlığın azalması, mezuniyet oranının artması gibi olumlu tutum ve davranışları artırabilir.
- Küçük okulların öğretmenler üzerinde de olumlu etkisi olabilir. Öğretmenler arasında etkili işbirliğinin olması, okul yöneticileri ile iyi ilişkiler kurulması, öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesi örnek verilebilir.
- Küçük okullar maliyet açısından daha uygun olabilir.

Nathan ve Febey (2001), 12 Amerika eyaletinden toplam 22 okul binası üzerinde yaptıkları çalışma sonuçlarını "Smaller, Safer, Saner: Successful Schools" adında yayınlamıştır. Bu sonuçlara göre küçük okullar; öğrenciler için daha güvenli ve olumlu bir ortam yaratarak disiplin sorunlarının azalmasına ve akademik başarının artmasına olanak tanımaktadır. Aynı zamanda, küçük okullar sadece öğrencilerin değil hem ailelerin hem de öğretmenlerin daha memnun olmalarını sağlamaktadır. Araştırmacılar, ayrıca okulların tesislerinin diğer kuruluşlarla paylaştıklarında öğrencilere daha geniş öğrenme fırsatları

sunabileceği ve kurum için ekonomik destek sağlayabileceği sonucuna varmışlardır.

Moore ve Lackney (1993: 99), okul binalarının diğer fiziksel özelliklerine (mobilyalar, estetik görünüm, pencereler vb.) dair kullanıcı davranışları ve tutumları üzerindeki etkileri konusunda güçlü kanıtlar bulunduğunu belirtmekle birlikte, iki temel mimari değişkenin (okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü ve yoğunluğu) akademik başarıyı doğrudan etkilediğine dair yeni kanıtlar bulunduğunu belirtmişlerdir.

2.1.4.4. Okul Bahçesi

Öğrencilerin fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal, beceriler geliştirebilmeleri ve gelecekte sağlıklı birer fert olabilmeleri için uygun okul bahçelerine ve olanaklarına gereksinimleri vardır (Özaktan, 2014). İlgili mevzuatlar incelendiğinde Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzunda bir eğitim binası arsa alanının en az %50 en çok %65'i; yeşil alan, açık alan ve oyun alanları olarak planlanması belirtilmiştir. Kılavuz içerisinde okul bahçeleri yedi bölümden (açık spor alanı, sosyal alan, gezinti yolları, giriş ve kontrol kulübesi, servis ve itfaiye yolu, otopark ve yeşil alan) oluştuğu görülmektedir. Bu alanlara dair detaylı standartlar kılavuzda belirtilmiştir (MEB, 2015). Ayrıca, okul bahçelerine ilişkin dikkat edilmesi gereken diğer hususlar MEB tarafından yayınlanan "*Okul Bahçeleri Düzenleme İlkeleri*"nde yer almaktadır. Bu belgede yer alan örnek okul bahçesi tasarımı Şekil 2. de sunulmuştur (MEB, ?):

Şekil 2. 16 derslikli lise örnek vaziyet planı

Okul bahçelerinin soğuk ve monoton bir görünüşe sahip olmaması için beton ve asfalt yüzeylerden kaçınılmalı, peyzaj projesine uygun olarak tasarlanmış geniş çim alanları ve ağaçlar içermelidir. Mevcut bitkisel unsurların doğal kaynaklar olarak korunmasına özen gösterilmeli, yapılan peyzaj çalışmasının çevresel kaliteyi artırmasına

dikkat edilmelidir. Çevre düzenlemesinde kullanılan hiçbir bitkinin zehirli ve öğrencilere zarar verici nitelikte olmaması gübrelemenin doğal faunaya ve öğrenciye zarar vermeyecek şekilde yapılması sağlanmalıdır (MEB, 2015: 42). Başlangıçta estetik bir görünüm kazandırmak için yapıldığı düşünülen peyzajın, asıl amacı, çevreyi yazın güneşten kışın da rüzgarın olumsuz etkilerinden muhafaza etmektir. Okul bahçesi bitkilendirme çalışmaları yapılırken çevreye, toprak türüne ve iklim özelliklerine dikkat edilmelidir. Aynı zamanda ağaç dikim etkinlikleri öğrencilerle birlikte yapıldığında onların çevre bilinci kazanmalarını ve sorumluluk almalarını fırsat tanıyabilir. Ağaçlandırma çalışmaları yapılırken okul binasının doğal aydınlatmasını ve havalandırmasını etkilemeyecek şekilde düzenlenmelidir (Terzioğlu, 2005: 41).

Okul bahçelerinde yer alan oyun ve etkinlik alanlarının planlanması sürecinde bazı alanların öğrencilerin birbiriyle vakit geçirebilecekleri şekilde birbiriyle iç içe planlanması, bazı durumlarda ise olası tehlikeleri ve kazaları önleyebilmek amacıyla ayrı konumlandırılması gerekmektedir (Karasolak, 2009: 34). Okul bahçeleri içerisindeki araç yolları ve otoparklar planlanırken öğrencilerin okula erişimini göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin güvenliklerini sağlamak adına otoparkların okul dışında veya okulun arkasında kalacak şekilde planlanması gerekmektedir. (Terzioğlu, 2005: 41).

Okula giriş-çıkışlarda ve önemli günlerde öğrencilerin toplu olarak bulunduğu tören alanları genellikle okulun ön bahçelidir. Tören alanının büyüklüğü öğrenci sayısına ve okulun mevcut durumuna göre değişebilir. Zemin ise genellikle asfalt, kaldırım taşı veya beton gibi çamuru önleyecek kaplamalarla yapılmaktadır. Öğrenciler teneffüs zamanlarının çoğunu bu tören alanlarında geçirmektedir (Kol,2003: 28).

Ülkemizde okul bahçelerinin mevcut durumuna yönelik yapılan araştırmalar sonucu, okul bahçelerinin yetersiz ve bakımsız olduğu; peyzaj ve tasarımların olmadığı; engelli öğrenciler için gerekli yapısal donanıma sahip olmadığı; bahçe düzenlemelerinin ve donanımların yetersiz olduğuna ulaşılmıştır (İlhan-Uryan, 2021; Karatekin ve Çetinkaya, 2013; Vural ve Yılmaz, 2018).

Okul bahçesinin, okulun öğrenci potansiyeline uygun olması gerekir. Normal büyüklüğün üzerinde olan okul binalarına yetersiz bahçeler tesis etmek uygun değildir. Küçük bahçelere sahip büyük okullarda spor, dinlenme, oyun, okul etkinlikleri ve bayram için hazırlık faaliyetleri gibi ders dışı etkinlikler aksamakta yeterli ve istenilen düzeyde gerçekleşmemektedir. Yeterli alanı bulunmayan okul bahçelerinde yapılan beden eğitimi

dersleri ders yapan sınıflar için gürültü oluşturmakta ve dikkat dağıtmaktadır. Bahçe tasarımı ve düzeni öğrenci ve öğretmenler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakmaktadır. Bahçenin ağaçlandırılması, çiçeklendirilmesi, dinlenme alanlarının tasarlanması ve bakımı öğrenci ve öğretmenlerin okula aidiyetlerini artırarak verimliliği etkilemektedir (Karasolak, 2009:31).

Okul bahçeleri eğitim alanlarına uyarlanabilir, doğal çevre ile bağlantıyı sürdürebilir, güvenli ve eğlenceli ortamlar sunarak öğrenci ve öğretmenlerin verimliliğini artırabilir. Aynı zamanda çevresel sorumluluğu teşvik ederek öğrencilere örnek olabilir ve sürdürülebilirlik konusunda farkındalık yaratabilir. Sonuç olarak okul bahçeleri öğrencilerin sağlıklı gelişimini destekleyen, eğitim deneyimlerini zenginleştiren ve çevresel sorumluluğu teşvik eden önemli bir ortamdır. Bu nedenle okul bahçelerinin tasarımı ve bakımı büyük bir dikkat gerektirmektedir.

2.1.4.5. Dolaşım Alanları (Sirkülasyon Alanları)

Eğitim yapısının yatay ve düşey tüm dolaşım ağı olarak tanımlayabileceğimiz sirkülasyon alanları; giriş holleri, koridorlar, kapalı teneffüs alanı, ıslak hacimler, sığınaklar, rampalar, merdivenler, yangın merdivenleri ve galeri boşluklarından oluşmaktadır. İyi bir tasarıma sahip dolaşım alanlarının toplam m²'si eğitim yapısı içerisindeki eğitsel, sosyal ve idari alanların toplam alanın % 50' ile %60 'ı arasında olmalıdır (MEB, 2015: 31). Alanyazında konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genellikle giriş mekânları, koridorlar ve kapalı teneffüshane ve merdivenlere öncelik verildiği görülmektedir (Karasolak, 2009; Özaktan, 2014; Öztürk, 2016; Terzioğlu, 2005). Aşağıda bu dolaşım alanlarına ilişkin açıklamalar verilmiştir.

Giriş mekanları

Okula giriş çıkışların yapıldığı, içerisinde danışma, bekleme ve güvenlik bölümlerinin yer aldığı dolaşım alanlarıdır. Bu alanların aydınlık, ferah ve davet edici olması, dışarıdan gelen konukların, aile ve velilerin girişlerinin denetlenmesi, okulun diğer mekanlarına ulaşımı kolay bir şekilde sağlayabilmek amacıyla yönlendirme levhalarının bulunması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin çalışmalarını sergileyebileceği bir duvar panosu ya da portatif panoların bulunması da önemlidir. Zemin döşemelerinde, duvar ve tavan kaplamalarında kolay temizlenebilir, darbelere dayanıklı, kaymaz, ses emici, ekonomik ve uzun süre bakım gerektirmeyen malzemelerin seçilmesi gerekir. Okuldaki

giriş kapıları, dışa açılabilen ve iki kanatlı olacak şekilde tasarlanmalıdır. Kapılarda öğrenci trafiğini engellemek için çarpan veya döner kapı kullanılmaması, eşik yapılmaması tercih edilir (Yangılı, 1999).

Engelli bireylerin erişimlerini kolaylıkla sağlayabilmek için ilgili yürürlükteki mevzuata uyulması kaydıyla gerekli tedbirlerin alınması ve kolay ulaşılabilir bir yerde fiziksel engelli asansörü yapılması gerekmektedir. Ana girişler ve yangın merdiveni çıkışlarına ilave olarak, acil durumlarda kullanılmak üzere arka veya yan bahçeye kontrollü tali çıkış kapısı düzenlenmelidir (MEB, 2015).

Sonuç olarak, okul girişi, sadece bir geçiş noktası değil, aynı zamanda okulun ilk izlenimi ve kimliğinin bir yansımasıdır. Bu nedenle işlevselliği, güvenliği ve estetiği bir araya getiren dikkatli bir tasarım; öğrencilerin, velilerin ve ziyaretçilerin okula olumlu bir şekilde yaklaşmalarına ve kendilerini hoş karşılanmış hissetmelerine yardımcı olur.

Koridor ve Kapalı Teneffüs Alanları

Eğitim yapısının yatay sirkülasyonunu sağlayan koridorlar öğrencilerin özgürce hareket edebilecekleri alanlar olarak düşünülmelidir. Teneffüs alanları, okul binalarının her katında derslikler dışında öğrenci buluşma alanı olarak tasarlanmış ortamlardır. Bu mekânlar, bağımsız bir alan ya da ayrı ayrı alanlardan da meydana gelebilir. Koridorların ve kapalı teneffüs alanlarının düzenlenmesine ilişkin hususlar aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2015; Terzioğlu, 2005):

- Öğrencilerin çalışmalarını sergileyebilecekleri bir alan olarak kullanılan koridorlar; resimler, şiirler, kompozisyonlar ve diğer öğrenci ürünleriyle donatılarak öğrencilerin yaratıcılığını teşvik etmelidir.
- Koridorların geçiş alanı olmasının ötesinde öğrencilerin dolaşırken etkileşimde bulunabilecekleri aydınlatma ve havalandırmanın iyi olduğu birer yaşam alanı olarak tasarlanması gerekir. Teneffüs alanları, öğrencilerin dinlenme ve sosyal etkileşim için kullanılabileceği yerler olmalı, oturma grupları, kitaplık dolapları, sanatsal dekorasyonlar ve dinlendirici öğeler ile donatılmalıdır.
- Koridor genişlikleri, öğrenci trafiğini rahatlatmak ve koridorların daha işlevsel olmasını sağlamak için belirli standartlara uygun olmalıdır. Ayrıca, gün ışığından yeterince faydalanacak şekilde aydınlatılmalıdır. Tek taraflı derslikler

için koridor genişliği min. 2,.50 m, çift taraflı derslikler için koridor genişliği min. 3.00 m alınmalıdır.

- Öğrencilerin kitaplarını, kıyafetlerini ve diğer malzemelerini saklamasına yardımcı olacak genel ihtiyaç dolapları bu alanlarda yer alabilir.
- Koridorlarda estetik bir görünüm elde etmek için girintili ve çıkıntılı biçimde, doğaya veya çevreye bakan pencerelere sahip, tepe ışıkları, iç boşlukları, galeri ve köprüleri olan zengin bir iç mekan yaratılabilir.

Okul koridorları ve teneffüs alanları, öğrencilerin eğitimleri sırasında rahatlamasını, kendilerini ifade etmelerini ve okulun kültürünü deneyimlemelerini sağlayan önemli mekanlar arasındadır. Tasarımları, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve okulun değerlerine uygun bir şekilde düşünülmelidir. Teneffüs alanları, öğrencilerin kolayca erişebileceği bir şekilde konumlandırılmalıdır. Özellikle fiziksel engelli öğrencilerin bu alanlara rahatça ulaşabilmeleri için gereken düzenlemeler yapılmalıdır.

Merdivenler

Öğrencilerin, okul ve dersliklere giriş için kullandıkları düşey dolaşımı sağlayan alanlardır. “Merdiven rıht yüksekliği en fazla 17 cm, basamak genişliği en az 29 cm. olmalıdır. Açık rıhtlı merdiven kullanılmamalıdır” (MEB, 2015).

2.1.4.6. Aydınlatma

İyi bir görsel konforun gerçekleşmesi aydınlatma ile mümkündür (Fitöz, 2019: 26). Enerji tasarrufu ve konfor şartlarını sağlamak amacıyla mekanlarda öncelikle doğal aydınlatma kullanılmalı, doğal aydınlatma yetersiz veya eksik kaldığı durumlarda yapay aydınlatmayla desteklenmelidir. Yapay aydınlatma tasarımında, mekanın kullanım amacı ve dış hava koşulları göz önüne alınmalıdır (Onak ve Yıldıran, 2020: 362).

Türkiye’de aydınlatma açısından eğitim yapılarını kapsayan en geniş standart ‘TS EN 12464-1: Çalışma Alanlarının Aydınlatılması Standardı’ dır. Bu standart, kapalı alan çalışma yerlerindeki kişiler için normal göze ait kapasiteye sahip kişilerin görsel rahatlık ve performans ihtiyaçlarını karşılayan aydınlatma kurallarını kapsamaktadır. Eğitim binaları ile ilgili hem yurtiçi hem de yurtdışında geçerli olan bir diğer standart ise farklı işlevlere göre yapay aydınlatma parametreleri açısından sağlanması gereken minimum değerlerin belirtildiği ‘EN 12464-1: Işık ve Işıklandırma İş Mahallerinin Aydınlatılması-Bölüm 1: Kapalı Alandaki İş Mahalleri’ dir. Söz konusu standartlar sayesinde okulların

eğitim ve mekan kalitesini arttırmaya yönelik enerji tasarruf ve verimliliğinin dikkate alındığı okulların inşa edilmesini ve eski okullarda iyileştirmeler yapılarak dönemin şartlarına uyum sağlaması amaçlanmaktadır (Çelik ve Ünver, 2017, Bayram vd., 2020).

Yılın büyük bir kısmında nüfusun yaklaşık %25'inden fazlası tarafından gün boyunca kullanılan okul binalarında aydınlatma ve görsel konfor koşullarının başlangıçta doğru planlanması ve düzenli olarak bakım ve iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Aydınlatma sistemlerinin ve düzeylerinin planlanma aşamasında verimlilik, sürdürülebilirlik ve enerji tasarrufu gibi koşullar dikkate alınmalıdır. Okul binalarının aydınlatma sistemleri, kullanıcıların ihtiyaçlarına ve aktivitelerine uygun olarak tasarlanmalıdır. Aydınlatmanın amacı, öğrenci ve öğretmenler için görsel açıdan uygun, rahat ve güvenli bir ortam yaratarak görsel faaliyetlerin hızlı ve pratik biçimde gerçekleştirilmesidir (Çelik, 2018: 26-28).

Öğrenmelerin kalıcılığı üzerinde görsel algılamanın katkısı diğer duyu organlarına kıyasla daha fazladır. Öğrenmelerin daha kolay gerçekleşebilmesi için dersliklerdeki görsel konforun sağlanması gerekmektedir (Bostancı-Başkan ve Şerefhanoğlu-Sözen, 2006: 144). Öğrencilerin göz sağlığının korunması, akademik performanslarının iyileştirilmesi ve arttırılması, psikolojik olarak bulundukları ortamdan hoşnut olabilmeleri için görsel konforun sağlanması son derece önemlidir (Köknel-Yener, Kutlu-Güvenkaya ve Şener, 2009: 107). Okullarda doğru aydınlatma sisteminin uygulanması öğrenci ve eğitmenin performansını olumlu bir şekilde etkilerken; yanlış aydınlatma tercihleri göz kuruması, göz yaşarması, bulanık görme, göz yorgunluğu ve baş ağrısına gibi bazı sağlık sorunlarına sebep olmaktadır (Bayram vd., 2020). Bu sebeple doğru ışık seviyeleri ve renk sıcaklıkları seçimi dikkat ve odaklanmayı artırabilir, öğrencilerin ve öğretmenlerin daha verimli çalışmasına yardımcı olabilir.

Okullarda doğal aydınlatmanın (günışığının) kullanılması; görsel konforun geliştirilmesi, ruh halinin iyileştirilmesi, öğretmen ve öğrencilerin memnuniyetinin, motivasyonun ve performansının artması gibi bazı olumlu sonuçlar doğuracaktır. Günışığının, iş performansı, sosyal ilişkiler ve iletişimi desteklediği (Erlalelitepe, Aral ve Kazanasmaz, 2011: 50); öğrenci performansını ve başarısını artırdığı, psikolojik olarak iyi olmalarını sağladığı ve uyku kalitesini geliştirdiği bilinmektedir (Şansal, 2012).

2.1.4.7. Akustik ve Gürültü

Eğitim binalarında sağlanması gereken fiziksel konfor koşullarından biri olan olan akustiğin öğretim süreçleri üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Dersliklerde öğretmen ve öğrenci arasındaki bilgi aktarımının büyük oranda sözlü iletişim ile gerçekleşmesi nedeniyle, aktarılan bilginin net bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Dersliklerde akustik konfor koşullarının sağlanması için gürültü denetimi ile ilgili önlemlerin alınmış olması gerekir. Derslik hacminin büyüklüğü, yüzey gereçlerinin yutuculuğu/yansıtıcılığı, derslik kapasitesi ve oturma düzeni gibi değişkenler derslik içindeki akustik koşullar üzerinde rol oynamakta ve konuşmanın anlaşılabilirliğini büyük ölçüde etkilemektedir (Kamiloğlu, İlgürel ve Olğar, 2020: 42).

Yeterli akustik özelliklerin karşılanmadığı durumlarda gürültü oluşturmaktadır. Hem iç hem dış mekanlardan kaynaklanan gürültünün kontrol edilme sürecinde sesin eşit bir biçimde dağılımını sağlayan akustik konfor yer almaktadır. Mekan içerisindeki ses dalgalarının yüzeye çarpma ve yansıma süreleri arasındaki mesafenin azlığı ölçüsünde akustik konfor sağlamak mümkündür. Gürültü kontrolünde, hem ses geçirmezlik hem de ses emilimi özelliklerinin bir arada bulunması gerekir. Ses emilimini sağlanması için gözenekli ve hafif karakterdeki akustik malzemeler uygunken, ses geçirmezliğinin sağlanması bakımından daha gözeneksiz ve yoğun yapıda malzemeler kullanılmalıdır. Böylelikle bir kişinin sesi bir başka kişiyi rahatsız etmeyecektir. Bununla birlikte, gürültülü mekanlar kadar tamamen sessiz ve monoton ortamlar da uyku ve uyuşukluk haline sebep olabilir (Terzioğlu, 2005: 57).

Sağlıklı bir akustik ortam yaratmak için öncelikli olarak okul bina yerleşkesinin dışarıdan gelen trafik, insan ve sanayi gürültüsü gibi faktörlerden uzak bir noktada planlanması gerekmektedir. Gürültü konusunda dikkat edilmesi gerekenler diğer hususlar aşağıda belirtilmiştir (Yangılı, 1999: 65,66):

- Çevre gürültülerinden korunmak için ses izolasyonları sağlanmalıdır.
- Derslik içi ve dışından gelen gürültüleri kontrol altına almak ve azaltmak için ses yutucu yüzeyler tasarlanmalıdır.
- Çift camlı pencereler kullanarak dış mekan gürültüsü engellenebilir. Okulun çok amaçlı salon, müzik dersliği gibi gürültülü kısımlarını, sabit ve branş derslikleri gibi sessiz mekanlardan uzak konumlandırılmalıdır.
- Ses yutulmasına karşı tavanlara ses yutucu delikli plaklar konulmalıdır.

Shield ve Dockrell (2008) sınıf ve çevre gürlütüsünün öğrencilerin akademik performansı üzerinde etkili olduğunu gözlemlemiştir. Bir başka araştırmada, inşaattan kaynaklanan gürültü kirliliğinin, öğretmenlerin sınıf içi etkili öğretim tekniklerini kullanma yeteneklerine olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ott, 2001; Akt. Ruzsala, 2008: 44). Benzer şekilde, Schneider'ın (2003) çalışmasına katılan Chicago ve DC öğretmenleri, gürültünün eğitim sürecine müdahale ettiğini ve öğretme yeteneklerini kesintiye uğrattığını belirtmiştir.

2.1.4.8. Havalandırma ve İç Hava Kalitesi

İç hava kalitesindeki olumsuzluklara karşı çocukların yetişkinlere göre daha duyarlı oldukları bilinmektedir. Bir mekanın iç hava kalitesi elbette dış ortamdaki kirleticilerden (gaz, toz, mikrop vb.) etkilenmekle birlikte okullarda bulunan tipik hava kirleticileri şunları içermektedir; çevresel tütün dumanı, formaldehit, uçucu organik bileşikler, patojenler, radon, pestisitler, kurşun ve toz. İç hava kalitesinin uygunluğu konusunda ortamın karbondioksit seviyesini ölçmek doğru bir tercih olacaktır. Karbondioksit seviyesi milyonda 1000 parçaya (normal atmosferdekinin üç katına) ulaştığında baş ağrıları, uyuşukluk ve odaklanamama ortaya çıkmaktadır. Bu kirleticilerin bulunduğu bir sınıf, sadece dayanılmaz bir öğrenme ortamı yaratmakla kalmaz aynı zamanda çocukların sağlığı üzerinde kalıcı etkilere sebep olabilir. Bu durumda öğrenciler öğrenmek yerine terlemek veya titremekle daha fazla zaman geçirirler (Bishop, 2009; Schneider, 2002a; Sundersingh ve Bearg, 2002).

İç hava kalitesi açısından yetersiz olan mekanlarda çalışan bireylerin sağlıkları ve üretkenlikleri olumsuz yönde etkilenmektedir. Yetersiz hava kalitesi sadece öğrenciler için değil, o binada çalışan öğretmenler için de öğrenme ortamını etkiyen bir faktördür. Schneider (2003) öğretmenlerin bir kısmının iç mekan hava kalitesinin düşük olması sebebiyle astım ve diğer solunum sorunları yaşadığını belirtmiştir. Bina tasarım ve koşullarının istenilen düzeyde olmaması *hasta bina sendromuna* yol açabilir. Bu sendrom, kullanıcıların genellikle kısa süreli olarak yaşadıkları binadan ayrıldıklarında ortadan kalkan belirtiler şeklinde tanımlanmaktadır. Bu semptomlara örnek olarak boğazda hassasiyet, yorgunluk, uyuşukluk, baş dönmesi, göz hassasiyeti, baş ağrısı, sinüs tıkanıklıkları, ciltte kuruluk, grip, soğuk algınlığı ve alerji tipi semptomlar verilebilir. Binada karşılaşılan iç hava kalitesi problemlerinde küf ve mikrobik faktörler de yer almaktadır. Ayrıca, yaşanan sağlık sorunlarıyla beraber okul devamsızlığı artabilir. Bu tür

oluşumlara engel olabilmek adına binanın düzenli olarak bakım ve temizliğinin yapılması gerekmektedir (Kayıhan ve Tönük, 2011; Schneider, 2002a). İç mekanlardaki havanın temiz olması bina kullanıcılarının sağlığı ve konforu için önemlidir. Bir ortamdaki havanın uzun süreli dolaşımı odaklanmayı düşürmekte, bakterilerin çoğalması ve yayılması için uygun ortam yaratmaktadır (Tuğlu, 2005; Akt. Evran, 2012).

2.1.4.9. Renklendirme

Görsel dünyamızı şekillendiren temel unsurlardan biri olan renkler; nesnelerin algılanışını, mekanların deneyimlenişini, yapıların tasarım dilini ve içinde bulundukları çevre ile ilişkisini derinden etkiler. Bu etkiler kullanıcıların kişisel özelliklerine ve mekanın işlevine göre farklılık gösterebilir. Renk, bireysel beğeni kalıplarının dışında algıda yarattığı illüzyonlar ve bireylerin üzerindeki psikolojik ve fizyolojik etkileri sebebiyle bir tasarım elemanı olarak sonsuz olanaklara sahiptir. Renklerin bireylerde oluşturduğu izlenim göz önüne alındığında renklerin bir iletişim aracı olduğu söylenebilir (A. Yılmaz, 2012: 34).

Eğitim mekanlarında doğru renklendirme yapılabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken hususlar özetle aşağıda sunulmuştur (MEB, 2015; Terzioğlu, 2005):

- Aralarındaki yakın ilişki nedeniyle renk uyumuna özen gösterilmelidir. Cephelerde birbiriyle uyumlu renkler kullanılmalı, koyu ve parlak renkler tercih edilmemeli, pastel renkler seçilmelidir.
- Dış cephe renk seçiminde mavi, lacivert, bordo, kırmızı ve koyu yeşil tercih edilmemelidir.
- Aktif ve uyarıcı sıcak renkler ile sakinleştirici ve dingin soğuk renkler dengeli düzenlenmelidir.
- İç mekânlarda 1.50 m.ye kadar olan yağlı boya uygulamalarında pastel tonlarda saray pembesi, şampanya, somon veya lila renkleri, 1.50 m. üstü yüzeylerde ise belirtilen renklerin açık tonları uygulanmalıdır.
- Rahatsızlık oluşturmaması ve dikkat dağıtmaması sebebiyle aşırı renk kullanımından veya tekdüzelikten kaçınılmalıdır. Her iç mekanın en fazla tek yüzünde özel renk kullanılmalı ve pembe-mavi ayrımından veya cinsiyet ayırıcı tanımlamalardan kaçınılmalıdır.

- Güçlü odaklanma gerektiren derslik, yazı tahtası arkası gibi mekanlar için dikkat dağıtıcı, parlak ve iddialı renkler tercih edilmemelidir.
- Işığı dengeli dağıtabilmesi amacıyla tavan boyaları açık renklerden seçilmelidir.

Kwallek, Lewis, Lin-Hsiao ve Woodson (1996: 452-457) dokuz ofis renginin, çalışanların duygu durum ve ofis çalışmalarına etkisini incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır; katılımcıların, belirgin olarak beyaz renkli odada, kırmızı ve mavi renkli odaya göre daha fazla hata yaptıkları görülmüş; iş performansı açısından duvar renginin doymuşluğu yüksek olan odalarda doymuşluğu düşük odalara göre daha yüksek puan alınmış; doymuşluğun artması tüm katılımcılarda daha fazla uyarıma neden olmuş; ofis rengi olarak en çok bej, en az da mor ve turuncu rengi tercih etmişlerdir.

Renkler, bireyler üzerinde psikolojik ve duyuşsal farklılıklar yaratmakla birlikte fizyolojik olarak bazı değişikliklere de sebep olabilir. American School Board Journal, parlak aydınlatma ve sıcak renk şemalarının insanları ve hayvanları uyarıcı olarak etkilediğini belirterek bu koşullar altında solunum hızlarında, kas gerilimlerinde, kalp atışlarında, kan basıncında ve beyin aktivitesinde belirgin artışlar meydana geldiğini açıklamıştır. Loş ışık ve serin renklerin ise sakinleştirici bir etkisi olması sonucunda kas geriliminde, solunum hızında, kalp atışlarında ve kan basıncında azalmalar görülmektedir (McMichael, 2004: 45).

2.1.4.10. Isı ve Nem

Bireyler, çevrelerini işitsel, görsel ve dokusal gibi fiziksel uyaranlar ile algılamaktadırlar (Bostancı-Başan ve Şerefhanoğlu-Sözen, 2006: 143). Bahsedilen bu fiziksel ortam öğelerinin nicel ve nitel açıdan yeterli hale getirilmesi ve devamlılığının sürdürülerek konforun sağlanması önemlidir (Kaya ve Aytaç, 2018: 406). Sınıfın sıcaklığı öğrencilerin derse odaklanmaları üzerinde etkilidir. İdeal sınıf sıcaklığı 20 derece olarak kabul edilmektedir (Yıldırım, 2014:66). Schneider (2002a) ise sınıf ortamındaki uygun sıcaklığın 20 ile 25 derece arasında, nemin ise %40 ile %70 aralığında bulunması gerektiğini vurgulamıştır. Sıcaklık ve nem, bakteri ve küfün oluşmasına sebep olabileceği ve engelleyebileceği için okul ortamlarında sağlık ve zeka gelişimi açısından dikkat edilmesi gereken bir unsurdur (Gençdal, 2018: 25).

Okul ortamlarında 25 derecenin üzerindeki sıcaklıklar, olumsuz fizyolojik etkilere sebep olabilir ve bu durum zihinsel verimliliğin, öğrenme çıktılarının ve performansın

düşmesine neden olur. Yetersiz nemlendirme ile bu sıcaklık seviyesinin üzerinde bulunan ortamlarda bireylerin solunum hızları artar, dikkat süreleri azalır, çaba sarfetmek güçleşir ve başarılarında düşüş görülebilir. Bu tarz durumlarda öğrenciler arasında hastalık ve enfeksiyonların yayılımı için uygun koşullar oluşur ve okul devamsızlığı artar (Fisher, 2001). Benzer durumlar, yeterli sıcaklığın sağlanamadığı soğuk hava koşulları içinde geçerlidir. Normalden daha düşük sıcaklıklarda el becerileri kısıtlanabilir (Aydoğan, 2012: 34). Öğretmenler, termal rahatlığın öğretme kalitesi ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler (Lackney, 1999) ve ısı koşulları öğretmenlerin performanslarını, becerilerini ve morallerini olumsuz yönde etkileyebilir (Schneider, 2002a).

İstenilmeyen durumların önüne geçebilmek için binalarda ısı yalıtımının yapılması önemlidir. Uygun ısı yalıtımı, enerji tasarrufu sağlamanın ve estetik bir görüntü sunmanın yanı sıra sağlıklı bir çevre oluşturarak konfor düzeyini arttırır. Isı yalıtımı yapılmış binalarda ısı dengeli şekilde yayılır. Böylece nem ve yoğuşma gibi istenmeyen durumlar önlenir (Bektaş, Çerçevik ve Yerel-Kandemir, 2017: 37).

2.1.4.11. Donatılar (Mobilyalar)

Öğrenme etkinliklerinin uygun ortamlarda gerçekleşebilmesi için birtakım öğe ve faktörlerin sağlanması gerekmektedir. Bu faktörler arasında derslik mobilyaları da yer almaktadır. Donatı kavramı mekanların içerisinde yer alan mobilya, ekipman, düzenlemeler ve diğer fiziksel öğeleri ifade eder. Özellikle eğitim mekanlardaki donatılar, öğrencilerin ve kullanıcıların mekanda nasıl hissedebileceğini, etkileşim kurabileceğiniz ve mekan nasıl kullanacağını önemli ölçüde etkiler. Sınıfların öğrencilerin biyolojik gelişim ve ihtiyaçlarıyla uyumlu sıra masa tahta gibi donatılar ile düzenlenmesi son derece önemlidir. Öğrencilerin antropometrik özellikleri ile uyumlu derslik mobilyaları ve tasarımları muhtemel sağlık sorunlarının ve kazaların önüne geçecektir. Bu nedenle, donatıların uygun malzeme ve boyutlarda olması, mekanın işlevselliği, konforu ve verimliliği için kritik öneme sahiptir. Örneğin, eğitim mekanlarında ergonomik ve çocukların ihtiyaçlarına uygun mobilya ve düzenlemeler, çocukların özgüvenli ve rahat davranmasını, sosyalleşmelerini ve korku veya tedirginlik hissetmemelerini sağlayabilir. Ayrıca, kolay algılanabilir ve tanımlanabilir mekansal düzenlemeler, mekanın işlevselliğini artırabilir ve kullanıcılara mekan daha etkili bir şekilde kullanılmasına yardımcı olabilir (Erman ve Gümüşburun-Ayalp, 2012: 24; Kaya ve Aytaç, 2018).

Mekanların şekli ve mobilya düzeni sessiz mesajlar içeren fiziksel işaretlerdir ve hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde etkilidir. Bu çevresel mesajlar hareketi teşvik edebilir, dikkati bazı noktalara çekebilir, katılımı teşvik edebilir ve öğrencilere acele etmelerini veya sakin bir şekilde hareket etmelerini söyleyebilir. Öğretmenler, farkına varmadan fiziksel çevreden çok daha fazla etkilenirler. Örneğin sınıf düzenlemesi öğretmenin eğitim tarzını ve tekniğini etkilemektedir (Sanoff vd., 2001: 28).

Öğretmen ve öğrencilerin günün büyük çoğunluğunu geçirdikleri okul yapıları birer "yer" olma özelliğine sahip olduğundan "ayırdedici karakterler"inin olması ve "ait olma doyumu"nu hissettirmesi gerekmektedir (Dinç ve Onat, 2002: 52). Fiziki ortam öğeleri bir mekanı içselleştirmemize olanak sağlar. Yaşadığımız evlerin, odaların kendine özgü bir kimliğinin olması gibi okul ve sınıfların da bu kimliği oluşturabilmesi için büyüklüğe, genişliğe, aydınlığa, havalandırmaya, ısıya, renge donatılara ve mobilyalara ihtiyacı vardır. Böylelikle içinde bulunduğumuz çevre bizler için daha anlamlı bir hal almaya başlayacaktır. Sonuç olarak, sürekli etkileşim içinde olduğumuz ve çevremizin şekillenmesinde aktif rol oynayan fiziksel ortamın duygu, düşünce ve davranışlarımızın biçimlenmesinde etkili olduğu görülmektedir.

2.2. İŞ DOYUMU

İnsanlık tarihinde hayatta kalmak için çeşitli faaliyetlerde bulunma zorunluluğu temel bir gerçek olarak kabul edilir. Başlangıçta vahşi hayvanlardan korunmak için barınaklar arayan, besin sağlamak için avcılık ve toplayıcılık yapan insanlar; günümüzde çeşitli işlerde çalışarak hayatlarını sürdürmektedirler. İnsanoğlu tarih boyunca farklı zamanlarda, farklı beklenti ve ihtiyaçlara cevap vermek amacıyla çalışmıştır. Günümüzde iş, modern hayatın merkezinde yer alır ve insanlar günün büyük bir çoğunluğunu iş yerlerinde geçirirler, çalışarak yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli tüm ihtiyaçlarını karşılama beklentisi içerisindedirler. Temel ve ekonomik ihtiyaçlar başta olmak üzere bu ihtiyaçlar sosyalleşme, başarı ve kişisel gelişim gibi üst düzey ihtiyaçları da kapsamaktadır. Aynı zamanda yapılan iş karşılığında maddi ve manevi doyum beklenir, bu beklentiler ne kadar karşılanırsa birey o kadar mutlu ve tatmin olacaktır. Bireyin beklentileri olduğu gibi iş yerlerinin de örgütün devamlılığı ve verimliliği için çalışanlarından beklentileri bulunmaktadır. Bireyin yaptığı işten zevk alması ve işten doyum alması işini gerçekleştirmesi o işin verimliliğini artıracak ve örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlayacaktır (Annakkaya, 2022; Aydın, 2006; Korkar, 2022).

İnsan, bir kaynak olarak önemsendiğinden beri iş doyumu, çalışma yaşamının en önemli meselelerinden biri olmuştur. Çalışanların işlerine ilişkin duygularının bir tepkisi olarak tanımlanan iş doyumu kavramı, ilk kez 1920'lerde ortaya çıkmış olup, önemi 1930-40'lı yıllarda anlaşılmıştır (Sevimli ve İşcan, 2005: 55). Taylor, bu kavramı temel aldığı çalışmasında durumlarından memnun olan ve güdülenmiş işgörenlerin, maddi gereksinimlerini daha iyi karşıladıkları ve bu nedenle daha üretken olduklarını ifade etmiştir (Çınkı, 2023: 35). İş doyumunu ilk tanımlayanlardan biri olarak görülen Hoppock (1935) iş doyumunu, "bir kişinin işinden memnuniyet duymasını sağlayan psikolojik, fizyolojik ve çevresel koşulları ifade etmekte ve bir kişinin işinden memnun olmasını sağlayan sebepler" olarak tanımlamaktadır (Akt: Erkmen, 2022: 3).

Yaşadığımız son yüzyıl içinde örgütlerde önemsenmeye başlanan iş doyumuna dair birçok farklı açıklama bulunmaktadır. Alanyazında iş doyumu kavramına ilişkin bazı tanımlamalar aşağıda sunulmuştur:

En temel anlamıyla iş doyumu, bireyin yaptığı işten zevk alması ve işinde daha verimli olmasıdır (Çek, 2011:31).

Efeoğlu ve Özgen'e (2007: 240) göre çalışanın iş ve iş deneyimlerine yönelik olumlu ve mutlu bir ruh halinde olması, benimsediği değerlere göre işinden haz duyması, işe yönelik beklentileri ile işten elde ettikleri arasındaki uyum sonucu işine olan tutumu iş doyumunu tanımlamaktadır.

Balcı'ya (2020: 109) göre iş doyumu bireyin; işin kendisi, çalışma arkadaşları, terfi imkanları, denetim gibi iş ile ilgili farklı boyutlara yönelik ihtiyaç, beklenti ya da isteklerin iş ortamında karşılanıp karşılanmadığına dair bireyin sahip olduğu duygudur.

Bal (2021:8) ise iş doyumunu şu şekilde tanımlamaktadır; "işin kendisinden, ücretinden, denetim mekanizmasından, çalışma koşullarından ve birlikte çalışılan kişilerden memnuniyeti ifade eder … bu sebeple zihinsel olmaktan çok duygusal özelliğe sahiptir".

Yabancı literatürde yer alan tanımlamalara bakıldığında iş doyumunun; Locke (1976), bireyin gerçekleştirdiği iş ile ilgili öz değerlendirme yapması ve işinden hoşnut olması sonucunda ulaştığı zevkli ve olumlu duygular; Wroom (1982), çalışanların mevcut iş rollerine karşı duygusal yönelimleri; Schultz (1982) insanların işlerine karşı temel psikolojik tutumları; Davis (1984), çalışanların işlerine karşı hissettikleri hoşnutluk ya da

hoşnutsuzluk, Siegal ve Lance (1987), insanların işlerini ne derece sevdiklerini gösteren olumlu duygusal tepki şeklinde ifade edildiği görülmektedir (Akt. Worrell, 2004: 11).

İşgörenin duyduğu hazzın ya da ulaştığı olumlu duygunun derecesi iş doyumu derecesi olmakla beraber iş doyumu öznel bir tutum olduğundan işgörenden işgörene farklılaşmaktadır (Başaran ve Çınkır, 2013: 406). İş doyumu kavramının tanımlanmasında çeşitliliğin bulunması, işten beklentilerin duygusal temelli olmasına veya örgütlerdeki iş/görev tanımlarının farklılığına bağlı olabilir (Gedik ve Üstüner, 2017: 43).

Luthans (2011: 141), iş doyumunu, çalışanların işlerinde önemsediği şeyleri ne kadar iyi sağladığına dair algılarının bir sonucu olarak tanımlamaktadır ve var olan çeşitli tanımlamalar doğrultusunda iş doyumunun genel olarak kabul görmüş üç boyutu olduğunu belirtmektedir. İlk olarak, iş doyumu, bir işin özelliklerine verilen duygusal bir yanıttır ve somut olarak görülemez, sadece çıkarılabilir. İkinci olarak, iş doyumu sonuçların beklentileri ne kadar karşıladığı veya aştığına bağlı olarak belirlenir. Son olarak iş doyumu birbiri ile ilişkili olan işin kendisi, ücret, ilerleme fırsatı, denetim, iş arkadaşları gibi birkaç tutumu temsil eder.

Spector (1997), iş doyumunun önemini vurgulayan üç neden sunmuştur (Akt. Mishra, 2013: 286):

- İlk olarak örgütler insani değerlerle yönlendirilebilir. Bu değerlere dayanarak, örgütler çalışanlarına onurlu ve saygılı davranmaya çalışacaklardır. İş doyumu değerlendirmesi çalışanların ne ölçüde etkin bir şekilde ele alındığının bir göstergesi olarak hizmet edebilir. Yüksek düzeyde iş tatmini, duygusal sağlığın veya zihinsel zindeliğin de bir işareti olabilir.
- İkincisi kuruluşlar, çalışanın iş tatmini veya memnuniyetsizlik derecesine göre çalışan davranışının örgütsel operasyonları etkilemesine yönelik faydacı bir pozisyon alabilir. İş doyumu olumlu davranışlarla, iş tatminsizliği ise olumsuz davranışlarla ifade edilebilir.
- Üçüncüsü iş doyumu örgütsel uygulamaların bir göstergesi olabilir. İş doyumunun değerlendirilmesi, örgütsel bölümler arasında çeşitli memnuniyet düzeylerini belirleyebilir ve bu nedenle, iyileştirilmesi gereken alanları belirlemede yardımcı olabilir.

Topçu (2009: 21) iş doyumunu sağlanmasının iş ortamına sağladığı faydaları şu

şekilde belirtmiştir:

- Yüksek moral ve işe bağlılık: iş doyumu sağlandığında, çalışanlar daha yüksek bir moralle işlerine bağlanır. İşlerine içten gelen istek ve motivasyonla yaklaşırlar.
- Ekip çalışması: iş doyumu olan çalışanlar, ekip çalışması ruhu içerisinde daha kolay bir şekilde zorlukların üstesinden gelirler. İşbirliği ve iletişim artar, çalışmaların daha etkili ve hızlı bir şekilde tamamlanması sağlanır.
- Bağlılık ve disiplin: iş doyumu olan çalışanlar, yöneticilere ve iş arkadaşlarına daha fazla bağlılık duyarlar. Mevcut kurallara ve yönetmelikleri dikkate alarak işleri daha özverili bir şekilde yaparlar.
- Devamsızlık ve personel hareketliliği: iş doyumu olan çalışanlar, işlerine daha istekli ve şevkle yaklaştıkları için işe devamsızlık ve personel değişikliği gibi sorunlar daha az yaşanır.
- Yöneticinin rolü: iş doyumunun sağlanmasında yöneticilerin rolü büyüktür. Yöneticiler değişen iş koşullarına hızlı uyum sağlama konusunda liderlik yapmalı, personeline güven vermeli ve sorumluluk vermekten çekinmemelidir.
- Karşılıklı beklentiler: yöneticiler ve çalışanlar arasında karşılıklı beklentilerin sağlandığı bir işyeri ortamı işyerinde bütünleşmeyi teşvik eder ortak amaçlar için birlikte çalışma ve etkin hizmet sunma ortamı yaratır.

Başaran (2000), eğitim sisteminin öğretmenlere karşı yükümlülükleri olduğuna değinmiş ve bunları şu şekilde açıklamıştır; öğretmenlerin yetişme haklarını kullanabilmelerine imkan yaratmak, öğretmenlerin mesleğe yakışır şekilde yaşamını sağlayacak ihtiyaçlarını karşılamak, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini arttıracak koşulları oluşturmaktır. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin artıracak koşulları ise şu şekilde sunmuştur; yapılan iş öğretmen için anlamlı olmalı, iş hem toplumsal hem de örgütsel açıdan öğretmene bir konum sunmalı, öğretmene mesleki boyutta örgütsel önderlik sağlanmalı, okul ortamında destekleyici bir etkileşim oluşturulmalı, öğretmenin sahip olduğu değerler ile mesleğin değerleri birbiri ile örtüşmelidir (Akt. Tunacan, 2005: 14).

Çalışanların iş doyumunun yüksek olması ile iş performansları doğru orantılıdır ve bu da yöneticiler için arzu edilen bir durumdur. Son yıllarda teknolojinin hızla ilerlemesi ve her şeyin daha kolay erişilebilir ve tüketilebilir hale gelmesiyle insanların iş doyum

düzeyi daha da yükselmektedir. Okullarda öğrenci ve öğretmenlerin beklentilerinin sürekli olarak değişmesi ve artan küresel rekabet öğretmenlerin iş doyumu üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Selük, 2023: 35). Öğretmenlerin iş doyumu, öğretmenlerin mesleki rollerini değerlendirmesi ve algılaması olarak tanımlanabilir (Kaya, 2022: 30). Öğretmenler, çalışarak meydana getirdikleri eserleri somut olarak görebildikleri zaman eserleriyle gurur duyabilir ve bu sayede iş doyumu hissedebilirler (Davis, 1989; Akt. Tipi, 2022: 26). Bu iş doyumu, mesleğe ilişkin duygular, sınıf etkinlikleri, öğrenci karakterleri ve öğrencilerle olan etkileşim gibi *bireysel faktörler*; maaş, meslektaşlarından destek, sunulan yönetim ve kaynaklar gibi *örgütsel faktörler* ve yaş, eğitim, medeni durum ve cinsiyet gibi *demografik faktörler* olmak üzere üç temel faktör ile bağlantılıdır (Sharma ve Jyoti, 2010: 52). Ulaşılan doyum bazen tüm bu faktörlerle ilgili olabileceği gibi bazen de yalnızca bir tanesiyle ilgili olabilmektedir (Erkmen, 2022: 4).

Yang ve Kassekert'e (2009: 414) göre iş memnuniyeti, çalışanların psikolojik ve genel iyilik hali için temel oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği ele alındığında iş doyumu, öğretmenlik mesleğini ideal bir meslek olarak görme, koşulları mükemmel bulma, öğretmen olmaktan mutlu olma, öğretmenlik mesleğinden önemli kazançlar elde etme ve alternatif bir meslek düşünmeme gibi durumları ifade eder. Yüksek iş memnuniyetine sahip öğretmenler ise daha az psikolojik sıkıntı ve iş stresi yaşamaktadırlar (Ho ve Au, 2006: 181). Bunlara ilave olarak, öğretmenlerin mesleki itibarı, özsaygısı, mesleki açıdan kişisel gelişimi, iş yerindeki bağımsızlığı onların iş doyumlarını etkilemektedir ve öğretmenler, bilgi paylaşıldığı ve katılımcı bir yaklaşımla görüşlerine başvurulduğu bir ortamda iş memnuniyetlerinin arttığını ifade etmişlerdir. (Bogler, 2001: 679).

İş doyumu, çalışanların işlerinden beklentileri ile bu beklentileri karşılandığında hissettikleri arasındaki uyuma yönelik bir tepkidir ve örgütsel üretkenlik için oldukça etkili bir role sahiptir. Çalışanların beklentileri ile elde ettikleri arasında denge sağlandığında çalışanların çaba, beceri ve yaratıcılıklarının etkileneceği varsayılmaktadır (Wright ve Davis, 2003: 70). Mevcut işe yönelik tutumlar bireyin beklentisini karşılamıyorsa iş doyumsuzluğundan söz edilmektedir (Acar-Araslan, 2010: 24). İşten doyum sağlayamayan mutsuz çalışanlar düşük iş performansı sergilemekle birlikte çalışma arkadaşlarının da motivasyonunu ve performansını olumsuz yönde etkileyerek ortak moralinin düşmesine sebep olacaktırlar. Bu nedenle iş doyumu düzeyinin istenilen noktada olmaması hem

bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığını hem de örgütün verimliliğini olumsuz etkileyecektir (Gedik ve Üstüner, 2017: 43).

Bir örgüt, hedeflerini gerçekleştirebilmesi ve başarılı olabilmesi için çalışanların iş doyumunu önemsenmelidir. Bu yönde çalışanların memnuniyeti yüksek tutulmalı, işlerine bağlı olmaları ve severek yapmaları sağlanmalıdır (Sinan, 2008: 3). Çalışanların iş doyumu, moral ve motivasyonlarını arttırarak, başarılarını ve özgüvenlerini olumlu bir şekilde etkilerken yetersizlik hissini engellemektedir. Yüksek iş doyumuna sahip çalışanların daha doğru kararlar almaları artmakta ve hata yapma olasılıkları azalmaktadır (Sönmezer, 2007: 65). Çalışanların memnun olması performans kalitesinde artışı ve verimliliği sağlayacaktır. Olumlu tutumlara sahip çalışanların yaratıcı ve yenilikçi olma ihtimali daha yüksek olup aynı zamanda değişen dinamiklere uyum sağlamaları daha kolaydır. Öğretmenlerin iş doyumu, kurumsal dinamiklerin temel faktörlerinden biri olarak bir kurumun insan kaynağının etkinliğini değerlendirilmesinde birincil bağımlı değişken kabul edilir (Sharma ve Jyoti, 2010: 52).

Wright ve Davis'e (2003: 72) göre çalışma ortamı, iş özellikleri ve çalışma koşulları şeklinde iki bileşenden oluşmaktadır. İş özellikleri, bir çalışanın işinin veya görev sorumluluklarının çalışanın ruhunu, büyümesini ve gelişimini etkileyen işin anlamlılığı gibi önemli psikolojik durumlara nasıl katkıda bulunduğunu açıklamaktadır. Çalışma koşulları değişkeni ise çalışanın görevlerini yerine getirmesi beklenilen örgütsel ortamın örgütün amaçları, ödül sistemi gibi özellikleriyle ilgilidir. İş özellikleri ve çalışma koşulları birlikte, çalışanın dışsal faktörlerini temsil eder ve bu nedenle çalışanın iş doyumunu şekillendirmeye yardımcı olan örgütten daha kolay etkilenir.

Alanyazın incelendiğinde iş doyumu üzerinde etkisi olan faktörlerin "bireysel" ve "çevresel" ya da "örgütsel" olmak üzere iki ana başlığa ayrıldığı görülmektedir. Çalışmalar kapsamında genel olarak belirlenen faktörler Tablo 3.'de sunulmuştur (Acar-Araslan, 2010; Çek, 2011; Ergün, 2016; Korkar, 2022; Mishra, 2013; Sabancı, 1999; Tan, 2003; Uslu, 1999; Yavaş, 2007).

Tablo 3. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İş Doyumunu Etkileyen Faktörler	
Bireysel Faktörler	Örgütsel Faktörler
Yaş Cinsiyet Eğitim düzeyi Hizmet süresi Medeni durum Branş	Ücret İşin niteliği Çalışma şartları Fiziki koşullar Çalışma arkadaşları Ödüllendirme Sosyal statü ve saygınlık İletişim Karara katılım Kendini gerçekleştirme Yönetim ve denetim

Bu çalışmada iş doyumuna etki eden unsurlar bireysel faktörler (yaş, hizmet süresi, eğitim düzeyi, cinsiyet, medeni durum) ve örgütsel faktörler (çalışma ortamı ve fiziki koşullar, işin niteliği, ödüllendirme, başarı saygınlık ve statü, çalışma arkadaşları ve iletişim, yönetim ve denetim, karara katılım) olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

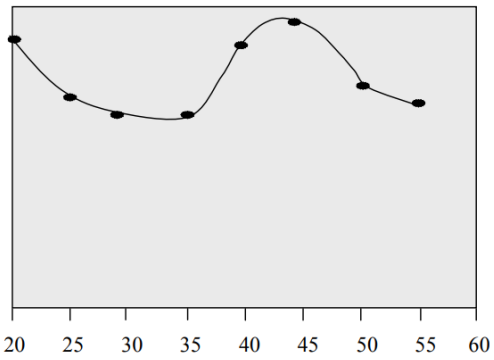
2.2.1. İş Doyumunu Etkileyen Bireysel Faktörler

İş doyumu üzerinde etkili olan bireysel faktörler, bireyin doğuştan sahip olduğu farklı özellikleriyle hayatında edindiği tecrübeler doğrultusunda belirlenmekte ve kişiden kişiye değişmektedir. Bu özellikler arasında yaş, cinsiyet, tecrübe, eğitim durumu gibi hususlar sıralanabilir (Aydın, 2006; Eğinli, 2009; Yavaş, 2007).

2.2.1.1. Yaş

Bireyin tutum, davranış ve kararlarının belirlenmesinde içinde bulunduğu yaşam dönemi önemli bir etkendir. Dolayısıyla, işe dair düşünceler ve tutumlar bireyin yaşına bağlı olarak değişebilmektedir (Eğinli, 2009: 38). İş doyumu ve yaş arasındaki ilişki araştırmalarda sıklıkla incelenen bir konudur. Araştırmalar, yaş ilerledikçe sosyal ilişkilerin gelişmesi sayesinde iş doyumunun arttığını, özellikle emekliliğe doğru çalışanların daha fazla doyum sağladıklarını göstermektedir (Sinan 2008: 17).

Herzberg tarafından yapılan araştırmaya göre, iş doyumu ve yaş arasında Şekil 3.'de belirtildiği gibi "U" grafiği biçiminde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşe başlanan 20'li yaşların başında iş doyumunun yükseldiği ama bunu izleyen birkaç yıl içinde (30'lu yaşlarda) ise en düşük doyumsuzluğun hissedildiği ve çalışanların isteksiz olduğu görülmektedir. Orta yaşlara gelindikçe düşük olan doyumun tekrar artarak en yüksek düzeye geldiği ve emeklilik sürecine doğru tekrar azaldığı dikkat çekmektedir (Toprak 2007: 29). İş doyumu ve yaş değişkeninin belirtildiği grafik Şekil 3.'te yer almaktadır.



Şekil 3. İş doyumu ve yaş değişkeni ilişkisi

İş doyumu ve yaş ilişkisindeki bu dalgalanmanın farklı sebepleri olabilir. Davis'e (1984) göre iş hayatının ilk yıllarında genç çalışanların yükselme ve diğer iş koşullarına dair fazla beklentilerin olması ve beklentiyle mevcut durum arasında dengenin oluşmaması sebebiyle düşük iş doyumu görülebilirken yaş ilerledikçe artan tecrübeyle çalışanların işe uyumları kolaylaşmakta ve doyum düzeyleri yükselmektedir. Maktalan (1997) ise yaş ile artan doyumu artan maaş ve sorumluluk ile ilişkilendirmiştir. (Akt. Demir, 2001: 29).

İş hayatının başlarında çalışanların gerçekçi olmayan beklentilere sahip olması çalışma hayatının ilk yıllarındaki düşük iş doyumuna sebep olabilir. Geçirilen zaman ve edinilen tecrübeyle umut edilen yükselme ihtimallerinin olmaması, çalışma arkadaşlarıyla olumlu ilişkilerin kurulamaması gibi iş hayatının gerçekleri kabul edildiğinde iş doyumunda artış görülmektedir. Yeni çalışanların bu tarz gerçekçi olmayan beklentilere girmesinde bireyin kendi hayal dünyası, sosyal medya, eğitim kurumlarının yüksek vaatler ile mezun yetiştirmesi, işe alım sürecinde yapılan görüşmelerde bireye yanlış veya yanıltıcı bilgi verilmesi gibi sebepler etkili olabilir. Bazı çalışanlar, zamanla gerçeklerle karşılaşarak beklentilerini bu doğrultuda şekillendirmekte ve iş doyumlarının artmasını sağlamaktayken bazıları ise geçen yıllara rağmen beklentilerini değiştirmemekte ve iş doyumsuzluğu ile

yaşamayı öğrenmektedirler (Sevimli ve İşcan, 2005: 57).

2.2.1.2. Hizmet süresi

Çalışmalar iş doyumu ile yaş arasındaki ilişkiyi araştırma konusu edinseler de meslekte geçirilen sürenin elde edilen deneyimlere ve tutumlara yansımasıyla işe yönelik doyumun belirlenmesindeki etkisi daha önemli olabilir. Hizmet süresi, çalışan bireylerin ilgili mesleklerini devam ettirdikleri süre olarak tanımlanmakta olup kıdem kavramı ile de ifade edilmektedir.

Tecrübe ve işte geçirilen süre arttıkça iş doyumu duygusu da artabilir (Öztürk ve Özdemir, 2003: 193). Genç yaşta işe başlayanlar ile hizmet süresi az olanlar arasında paralellik bulunmaktadır. Aydınay (1996) ve Demir (2001) araştırmasında öğretmenlerin kıdem düzeyi arttıkça iş doyumu düzeyinin de arttığını tespit etmiştir. Toprak (2007: 31) bu durumu, deneyimli öğretmenlerin öğrenci ile iletişiminde, öğretme stratejilerinde ve kaynak erişiminde daha tecrübeli olmalarının meslek hayatlarına olumlu bir etki yarattığı şeklinde yorumlamıştır. Benzer şekilde, Kukla-Acevedo (2009) çalışmasında beş yıldan az tecrübeye sahip öğretmenlerin daha tecrübeli öğretmenlere kıyasla meslekten ayrılmaya veya okul değiştirmeye daha yatkın olduklarına ulaşmışlardır.

Oshagbemi (2000: 214-220), hizmet süresinin iş doyumu düzeyine olan etkisi yaş ve iş doyumu ilişkisi kapsamında oluşturulan Herzberg'in U grafiğine benzer olduğunu belirtmiştir. 10 yıl veya daha az hizmet süresine sahip olan akademisyenlerin iş doyumunun araştırma kapsamında en düşük seviyede olduğuna, meslekte geçirilen süre arttıkça iş doyumunun arttığını ve iş yeri değişikliğinin azaldığına ulaşılmıştır.

Liu ve Ramsey (2008: 1180) öğretmenlerin okul yönetimi, öğrenci etkileşimi, mesleki gelişim, güvenlik, çalışma koşulları ve maaş değişkenleri ile iş doyumunu inceledikleri çalışmalarında çalışma koşulları dışında diğer yönlerde tecrübeli öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan farklı olarak, Crossman ve Harris (2006) İngiltere'deki ortaokul öğretmenlerinin iş doyumuna dair araştırmalarında hizmet süresi 11 ile 20 yıl arasında olan öğretmenlerin memnuniyet düzeyinin düşük olduğunu gözlemlemişlerdir. Bahsedilenlerin aksi yönünde bazı çalışmalarda ise iş doyumu ve mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Akın, 2006; Bal, 2021; Değirmenci, 2006; Şahin ve Dursun, 2009; Taşdan ve Tiryaki, 2008; K. Yılmaz, 2012).

2.2.1.3. Eğitim düzeyi

İş doyumunu etkileyen diğer bir kişisel faktör ise mezun olunan eğitim düzeyidir. Bireyin yaptığı işte yeterli olabilmesi için belirli bir seviyede eğitime sahip olması gerekmektedir (Ergün, 2016: 23). Bireyin mezun olduğu eğitim durumuna uygun bir iş yapmasının iş doyumunu etkileme olasılığı olduğu gibi bireyin eğitim gördüğü alanla ilgili bir iş yapıyor ya da yapmıyor olması da iş doyumu üzerinde etkili olabilir. Örnek olarak, bir alanda fakülte eğitimi tamamlamış bir bireyin dönemin şartlarından ötürü sahip olduğu diplomaya uygun olmayan veya daha düşük derecedeki bir iş yaptığında bireyde hayal kırıklığı gibi bazı olumsuz duyguların oluşması beklenebilir (Demir, 2001: 30). Bu durumlarda iş doyumsuzluğunun gözlemlenmesi muhtemeldir.

Eğitim aracılığıyla toplum tarafından değerli görülen meslekler şekillenmektedir. Değerli görülen mesleklere sahip bireylerin iş doyum düzeyi daha yüksektir (Gezici, 2007: 47). Yüksek eğitimli çalışanların daha iyi çalışma koşullarına sahip olmaları neticesinde daha yüksek iş doyumu hissedecekleri söylenebilir (Aydın, 2006: 51). Öğrenim ve bilgi düzeyi yüksek olması sorumluluk alma, kişisel inisiyatif kullanma, daha bağımsız karar verme ve uygulama ihtimalini arttırmaktadır. Bu durum, çalışanların işi benimsemelerini ve uygulamalarını kolaylaştırmakla birlikte sıradanlıktan ve rahatsızlıktan uzaklaştırmaktadır (Mete, 2006: 14).

Bazı araştırmalarda ise eğitim düzeyi ve iş doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Dağdeviren vd. (2011) araştırma kapsamındaki akademisyenlerde iş doyumunun, öğrenim düzeyi lisans olanlarda yüksek lisans veya doktora eğitimine sahip olanlara göre yüksek olduğunu saptamışlardır. Buna sebep olarak üniversiteden yeni mezun ve idealist olmaları ile başlangıçta işin ilk beklenti ve gereksinimleri karşılanmasından kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Selük (2023) ve Yoldaş (2022) araştırması kapsamında lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin iş doyumlarının, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim yapan öğretmenlere oranla biraz daha yüksek olduğuna ulaşmışlardır. Demir (2001) sınıf öğretmenlerinin ortalama iş doyumlarının eğitim seviyesi arttıkça düştüğünü belirtmiştir.

Michaelowa (2002: 23) araştırmasında eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, mesleki yaşamlarının gerçekleri konusunda hayal kırıklığına uğrayabileceklerini, benzer şekilde düşük eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin de öğretimde karşılaştıkları zorluklar neticesinde hayal kırıklığı yaşayabileceklerini belirtmiştir.

2.2.1.4. Cinsiyet

Cinsiyet, araştırmalarda iş doyumu ile ilişkisi incelenen bir diğer bağımsız değişkendir. Nitekim çalışmalar ve araştırmalar sonucunda ortak bir kanıda toplanılamamış, çoğunluk olarak iş doyum düzeyinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği bulunmuş fakat bu farklılığın hangi cinsin lehine olduğu noktasında ortak bir görüş bulunamamıştır.

Toplum tarafından şekillenen kadın ve erkek rolleri neticesinde bireyler farklı görevler üstlenmiş ve farklı davranışlar sergilemişlerdir. Bu durum kadın ve erkeklerin sahip oldukları işe yönelik bakış açılarını ve işe karşı beklentilerini şekillendirerek davranış ve tutumlarında değişikliklerin görülmesine sebep olmuştur (Akbulut, 2015). Kadın çalışanların mesleki ve ev hayatındaki sorumluluklarıyla iş yükleri dikkate alındığında rol çatışmasının yaşanabileceği ve bu nedenle iş sorumluluğu daha az olan meslekleri tercih edebilecekleri düşünülebilir. Bu tarz işlerde görev alan kadın çalışanlar ise kendi potansiyellerini, yetenek ve becerilerinin tam olarak kullanamamaktadırlar. Bu sebeplerden ötürü kadınların hem meslek seçimlerinde hem de mesleğe yönelik aldıkları eğitimlerde erkeklerin lehine bir farklılık oluşmaktadır. Tüm bunların sonucunda kadınların iş doyumlarının farklı olması beklenmektedir (Çimen ve Şahin, 2005: 55).

Çalışmaların bir kısmı incelenen etkenler açısından kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akhtar, Hashmi ve Naqvi, 2010; Aydınay, 1996; Canbay, 2007; Özdayı, 1990; Toropova vd., 2020; Xin ve MacMillian, 1999). Cinsiyet değişkeni farklı boyutlarda incelendiğinde aynı çalışmaların sonucunda değişiklikler de görülmektedir, Toropova vd (2020) ile Xin ve MacMillian (1999) araştırmalarında erkek öğretmenlerin okuldaki öğretmenler ile işbirliği ve okulun örgütsel kültürüne ilişkin doyumlarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öte yandan erkek öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Crossman ve Harris, 2010; Liu ve Ramsey, 2008; Gergin, 2006). Dağdeviren vd. (2011) öğretim elemanlarının cinsiyetleri ile iş doyum düzeyleri arasında bir ilişki olmadığına ulaşmışlardır ve bu durumu modern çağımızda her iki cinsin çalışma hayatında eşit oranda yer almasından kaynaklanabileceğini ileri sürmüşlerdir.

2.2.1.5. Medeni Durum

İş doyumu üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir diğer bireysel faktör ise medeni durumdur. Araştırmalarda evli ya da bekar olma ile iş doyumu arasındaki ilişki incelendiğinde, iş doyumu ile medeni durum arasında ilişki olmadığını ortaya koyan araştırmaların yanında (Şahin ve Dursun, 2009; Karababa, 2012; Tomrukçu 2010); evli olanların olmayanlara göre daha fazla iş doyumu yaşadıklarını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Canbay, 2007; Sevimli ve İşcan, 2005; Özdayı, 1990; Ünsar, Taştan ve Dindar, 2006; Yılmaz ve Işık, 2004); bu durum evli bireylerin aile yaşamındaki doyumu iş yaşamına aktarmalarından, evlilikle birlikte işteki amaçlarını değiştirmelerinden veya sosyal desteğe sahip olmalarından kaynaklanabilir (Karababa, 2012).

2.2.2. İş Doyumunu Etkileyen Örgütsel Faktörler

Bireysel ve toplumsal açıdan iş doyumu istenilen bir sonuç olmakla birlikte yönetimsel ve örgütsel verimlilik açısından ele alındığında iş doyumunun çeşitli çevresel ve örgütsel faktörler tarafından ne yönde etkilendiğini bilmek önemlidir. Yapılan araştırmalar mesleklerinden yüksek derecede memnun olan çalışanların genellikle daha iyi fiziksel sağlığa sahip olduğunu, işle ilgili yeni bir görevi daha hızlı öğrendiklerini, iş kazası riskinin ve şikayetlerin azaldığını göstermektedir (Luthans, 2011: 144). Bogler'e (2001: 665) göre örgütsel faktörler; 1) başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk ve yükselme fırsatı gibi üst düzey ihtiyaçları karşılayarak işin içsel yönüne dair doyum sağlayanlar ile 2) çalışma koşulları, denetim, iş politikası, maaş ve kişiler arası ilişkiler gibi işin dışsal doğasından kaynaklanan ve alt düzey ihtiyaçları karşılayan doyumsuzluk faktörleridir.

İş doyumuna etki eden bireysel faktörlerin yanı sıra iş ve işin niteliği, ücret, yükselme olanakları, yönetim biçimi ve çalışanlar arasındaki ilişkiler iş doyumuna etkisi olan örgütsel faktörler arasında görülmektedir (Selük, 2023: 36). Bir başka araştırmada öğretmenlerin iş doyumuna etkileyen faktörler; maaş, mesleki yükselme olanakları, mesleki mücadele, mesleki özerklik, çalışma koşulları, iş arkadaşlarıyla etkileşim ve öğrencilerle etkileşim olarak ifade edilmiştir (Kim ve Loadman, 1994: 8).

2.2.2.1. Çalışma ortamı ve fiziki koşullar

Bireyin içinde bulunduğu fiziksel çevre sahip olduğu düzen ve tasarımlar ile duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyebilir (Gürkaynak, 1988:1). Robbins (1998) çalışanların riskli ve rahatsızlık yaratmayan temiz, modern ve yeterli donanıma sahip çalışma

ortamlarını tercih ettiğini belirtmiş ve sıcaklık, aydınlatma, gürültü gibi faktörlerin aşırı düzeyde olmaması gerektiğini vurgulamıştır (Akt. Çelebi, 2012: 56).

Eğitim alanında yapılan araştırmalar ve reformlar fiziksel çevrenin öğretmenleri mesleki performansları üzerinde nasıl etkilediğini göstermektedir. Öğretmenler sınıf düzenlemeleri, sınıf araç gereçleri ve ortam özelliklerini en önemli çevresel özellikler olarak değerlendirmişlerdir (Overbaugh, 1990: 102). Fiziksel çevre Tasnim (2006: 13) tarafından okul binasının altyapısı, sınıflar, mobilyalar ve diğer iç mekanlar, öğretmenler odası, tuvaletler, iletişim olanakları, okulun konumu gibi özellikler ile tanımlanmıştır. Fiziksel çevre ile iş doyumu arasında doğrudan bir ilişki olduğu belirtilmiş, bireyin olumlu bir fiziksel çevre içerisinde çalışmasında işinden memnun olacağı, olumsuz bir ortamda çalıştığı takdirde ise doyumsuzluk hissedeceği ifade edilmiştir.

İş doyumunun çalışma ortamına bağlı olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Bilal, 2012; Raziq ve Maulabakhsh, 2015; Schneider, 2003; Taheri, Miah ve Kamaruzzaman, 2020). Çalışma koşulları istenildiği gibi olduğunda çalışanlar işlerini daha kolay şekilde yürüteceklerdir. Bu durum çalışma koşullarının yetersiz olduğu anlar için de geçerlidir, kötü çalışma koşullarına sahip bir ortamda çalışanların işlerini halletmeleri daha da zorlaşacaktır (Al-Enezi, 2002; Luthans, 2011: 143). Çalışma koşullarının fiziksel olarak iyileştirilmesi çalışanların gereksinimlerinin karşılanmasını sağlayacak ve bu durum doğal olarak iş doyumuna olumlu yönde yansıyacaktır (Gezici, 2007: 53).

Demir (2001: 48) öğretmenlerin iş doyumunu etkileyebilecek fiziki faktörleri aşağıdaki gibi belirtmiştir:

1. Okul binasının büyüklüğü,
2. Okul binasının görünümü,
3. Sınıfların büyüklüğü,
4. Sınıfların kullanımı uygunluğu,
5. Sınıftaki öğrenci sayısı,
6. Ders araç gereçlerini sayıca yeterliliği ve çeşitliliği,
7. Ders araç gereçlerinin kullanıma uygunluğu,
8. Gürültü,
9. Isınma ve havalandırma,
10. Aydınlanma,
11. Temizlik,

12. Barınma olanakları,
13. Okula ulaşım sağlama olanakları ve
14. Çevrenin güvenliği.

Şahin ve Dursun (2009) okulun maddi olanaklarını yeterli gören ve görmeyen okul öncesi öğretmenlerin iş doyum düzeylerini incelemişler ve araştırma sonucunda okulun maddi olanaklarını yeterli gören öğretmenlerin dışsal ve genel iş doyum düzeylerinin, okulun maddi olanaklarını yeterli görmeyen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Howard (2012) araştırmasında okul binalarının yeni olmasının öğretmenlerin motivasyon, moral ve iş doyumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin sahip oldukları çalışma ortamları ve fiziki koşullar boyutlarında düşük seviyede doyuma sahip oldukları gözlemlenmiştir (Liu ve Ramsey, 2008; Çelebi, 2012).

2.2.2.2. İşin niteliği

Luthans (2011: 142) işin niteliğini ve kendisini doyum için temel bir kaynak olarak görmektedir. İşin bizzat kendisi iş doyumu sağlamada önemli bir faktördür. İşin kişinin yeteneklerine uygun, kendini geliştirme ve öğrenme fırsatları sunması, inisiyatif ve sorumluluk alabilmesi vb. işin niteliği ile ilgili özellikler birer doyum nedenidir (Selük, 2023: 39). Gergin (2006) araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde en yüksek seviyede doyum sağlayan unsurun iş ve niteliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Topçu (2021) ve Kılıçalp (2004) araştırmaları kapsamında öğretmenlerin en fazla doyum düzeyinin işin kendisi boyutunda olduğuna ulaşmıştır.

2.2.2.3. Ödüllendirme

Birçok araştırma kapsamında ele alınan ücret, bireyin örgütte çalışmasına karşı aldığı en temel ödüldür. Yapılan iş karşılığında elde edilen ücret, iş doyumu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu etki kazanılan paranın yeterliliği, diğer meslektaşlarıyla karşılaştırılabilirlik, işin ağırlık derecesine göre ücretin adaleti gibi faktörlere dayanır. Maddi tatminsizlik, bireyin iş performansını olumsuz etkileyebilir, istifayı veya devamsızlığı arttırabilir ve genel iş doyumunu azaltabilir. Aynı zamanda başarının adil ve nesnel olarak değerlendirilmesi ve buna karşılık çalışanın ödüllendirilmesi iş doyumunu artırmaktadır. Örgütlerde uygun ödül sistemlerinin geliştirilmesi son derece önemli bir

doyum sağlayıcıdır (Topçu, 2009: 20,21).

Ücret, bireyin geçimini sağlamak ve yaşam koşullarını iyileştirmenin yanı sıra yapılan işin değerini ve toplum tarafından saygınlığını belirlemede rol oynayarak bireyi sosyal yönden de etkilemektedir. Toplum tarafından iyi kazanılan bir iş daha saygın olmakta ve tercih edilmektedir. Bu durum çalışanların motivasyonunu etkileyerek iş doyumlarında arttırıcı bir faktör olmaktadır (Selük, 2023: 40).

İşin ücretinden sağlanan doyumun yanı sıra birey, belirli bir süre sonra yaptığı işin tanınmasını ve terfi almayı umarak kendine yeni bir doyum kaynağı sağlamak ister. Eğer örgüt içerisindeki yükselme olanakları adil bir şekilde işlerse çalışan daha fazla motivasyonla görevine odaklanır ve performansını arttırarak kaliteli işler üretir, dikkat çekmeye ve terfi elde etmeye odaklanır. Bu durum çalışanı örgüte dair umutlandırır ve beklentilerini karşılayarak doyuma ulaşmasını sağlar (Sarı, 2021: 36). Eğitim örgütlerinde, yükselme olanakları iş doyumunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen önemli faktörlerden biridir. Yeterli terfi imkanlarının sağlanması ve öğretmenin yaptığı işte çalışmalarını gösterebilmesi için fırsat verilmesi iş doyum düzeyinin artması noktasında temel oluşturur. Öğretmenliğin "öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen" şeklinde üç farklı kariyer koluna ayrılması öğretmenlere yükselme olanakları sağlamaktadır (Gergin, 2006: 26).

Yükselme olanaklarının sağlanması ve elde edilmesi genellikle bireyin iş doyumunu arttırmaktadır. İş doyumu gibi terfi kavramının anlamı da öznel bir niteliğe sahip olup çalışanın beklentileri doğrultusunda değişiklik göstermektedir. Çalışanın önceliğini verdiği konuya dair terfi şekillenebilir; örneğin, maddi çıkarları dikkate alan bir çalışan için terfi daha yüksek ücret ve daha iyi yaşam koşulları sağlamak anlamına gelebilirken sosyal statü ve saygınlığı önemseyen çalışan için sosyal anlamda doyuma ulaşmayı ifade edebilir (Selük, 2023: 41).

Ödüllendirme gibi çalışanlar için üstlerinden takdir görmek de oldukça önemlidir. Kişi takdir gördüğünde mutlu olur ve yaptığı işten zevk almaktadır. Şahin ve Dursun (2009) araştırmaları kapsamında üstlerinden takdir gören öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerinin, üstlerinden takdir görmeyenlere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

2.2.2.4. Başarı, saygınlık ve statü

Hem toplumsal hem de bireysel açıdan mesleğe yönelik düşünce ve tutumlar iş doyumunu olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Bu düşünce ve tutumlar mesleğin

saygın olduğu ve herkesin idealinde yer aldığı şeklindeyse çalışanın iş doyumunun artması beklenir (Topçu, 2009: 20). Aksi bir durumda ise iş doyumu düzeyinde azalma görülmesi olasıdır.

Okullarda görevli öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen önemli bir faktör, işin saygınlık derecesi veya statüdür. Özellikle eğitim kurumlarının geniş yapısı nedeniyle, öğretmenlerin kurum içindeki pozisyonları ve statüleri genellikle orta düzeydedir. Ancak, öğretmenler için iş doyumu, sadece makam veya mevki yükseltilmesiyle değil, aynı zamanda toplumda saygınlık kazanmaları ve işlerindeki başarılarıyla diğer meslektaşlarına karşı oluşturdukları sosyal ve mesleki prestijle ilişkilendirilir (Gergin, 2006: 24). Bir öğretmen için, mesleki başarılarının sağladığı prestij ve toplumsal saygınlık, iş doyumunu artırmada önemli bir motivasyon kaynağıdır. Bu nedenle, eğitim örgütleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmek ve başarılarını tanımak yoluyla iş doyumunu artırmaya odaklanmalıdır.

2.2.2.5. Çalışma arkadaşları ve iletişim

İnsanlar, sosyal bir varlık olarak, aidiyet ihtiyacını tatmin etme, toplumsal bağlar kurma ve kabul görmeyi arzulama eğilimindedirler. Bu ihtiyaçlar, iş yaşamında da büyük bir önem taşır. Özellikle eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenler için, iş birliği ve uyum içinde bir ekip ruhu ile çalışma, bu sosyal ihtiyaçları karşılamak adına hayati bir rol oynar. Öğretmenler, öğrenme ortamlarının amaçlarına ulaşabilmesi için bir ekip çalışması yürütmek ve sağlam kişiler arası ilişkilere sahip olmak zorundadır (Gergin, 2006: 32). İş arkadaşları ile olan ilişkiler bireyin iş doyumunu etkileyerek ortama daha iyi uyum sağlamasına yardımcı olacaktır (Küçük, 2014: 20). Böyle bir ortamın oluşturulamaması sonucunda iş arkadaşları ile iyi bir ilişkide olmayan ve yakın bir diyalog kuramayan öğretmenler kendilerini okula ait hissetmezler. Bu durumda kendilerini işlerine etkin bir biçimde veremeyecekleri ve mutsuz olacakları için iş doyumuna ulaşmaları zorlaşacaktır (Sarı, 2021: 37).

Başaran (1989) iletişimin, her alanda olduğu gibi ortak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla toplanmış bireylerden oluşan eğitim örgütleri için de kilit noktayı oluşturduğunu ifade etmiştir. Hem bireyin hem de örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde iletişim son derece etkin bir role sahiptir. Birey ve örgüt arasında anlamlı ve çift yönlü bir iletişimin kurulması motivasyon ve iş doyumu açısından önem taşımaktadır (Akt. Sabancı, 1994). Okul yöneticilerinin sahip oldukları iletişim tarzları öğretmenlerin güdülenmeleri üzerinde

etkilidir. Ayrıca okul yöneticileri, öğretmenleri yalnızca bilgilendirmezler, aynı zamanda onların davranışlarını da şekillendirirler. Yönetici ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişim kurulduğunda öğretmenlerin yaptıkları işten doyum elde etmeleri ve işlerini olan bağlılıkları artmaktadır (Bal, 2021: 77; Topçu, 2021: 27).

Dündar (2011) ve Şahin (2013), araştırması kapsamında bireyler arası iletişim alt boyutunda öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek olduğunu, Topçu (2021) ise öğretmenlerin en az doyum düzeyinin bireyler arası ilişkiler boyutunda olduğunu tespit etmiştir. Sabancı (1994:153), araştırması sonucunda yönetici ve öğretmen ile öğretmen ve öğretmen arasında çift yönlü iletişimin az olduğu durumlarda iş doyumunun düşük olduğunu belirtmiştir.

2.2.2.6. Yönetim ve denetim

Eğitim örgütlerinin belirlenen hedeflere ulaşması ve gelişmesi kapsamında başarısı veya başarısızlığı, okul yöneticilerinin insan ve maddi kaynakları etkili bir şekilde yönlendirmeleri ile yakından ilişkilendirilebilir. Okul yöneticileri, okulun hedeflerini doğru bir şekilde anlama ve yorumlama konusunda kilit bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, okul yöneticileri öğrenme etkinliklerinin seçiminde ve değerlendirilmesinde öğretmenlere rehberlik etmelidir, böylece okulun hedeflerini yaşantılara uyumlu bir hale getirebilirler. Bu süreçte öğretmenlerin görüşlerini dinlemek, okul içinde olumlu bir atmosferin oluşmasına katkı sağlar. Öğretmelerin kendi fikirlerinin okul kararları üzerinde etkili olduğunu gördüklerinde memnuniyet yaşarlar. Bu memnuniyet, okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan ilişkilerini ve okul atmosferini olumlu yönde etkilemektedir (Bursalıoğlu, 2019: 140-160).

Gergin (2006) yönetimin kontrolü ve idaresi altında bulunan insanların iş doyumlarının yöneticiler tarafından etkilendiğini vurgulamaktadır. Clay (1984), öğretmenlerin öğrenmeyi mükemmelleştirmede bir anahtar, yöneticilerin ise öğretmenleri mükemmelleştirmedeki bir anahtar olduğunu belirtmiştir (akt. Moradi, 1987: 2). Liu ve Ramsey (2008) okul yönetimi ile mesleki gelişim arasındaki doyumun güçlü olduğunu söylemektedir.

Öğretmenlerin yöneticilere karşı duydukları güven ve sahip oldukları tutumların olumlu olması iş doyumunu desteklemektedir. Okul yöneticilerinin açık, şeffaf ve dürüst olması; yapılacak işlerin, görev ve sorumlulukların adaletli paylaştırılması öğretmenlerin

yönetime karşı güvenlerini artırmaktadır. Ayrıca, yöneticiler yeniliklere ve gelişimlere açık olmalı, öğretmenlerin fikir ve görüşlerine önem vermeli, onların ihtiyaçlarını gözetmelidirler. Böylelikle okul ortamında olumlu bir atmosfer yaratılarak öğretmenlerin doyum düzeylerinin artması sağlanacaktır (Bal, 2021: 77).

2.2.2.7. Karara katılım

Çalışanlar örgütleriyle ilişkili bazı önemli kararlarda kendi görüşlerinin alınmasına ve değer verilesine önem vermektedirler, böylece kendilerini örgütün bir parçası olarak değerlendirirler. Kararlarda kendilerinin de katkıları olduklarını bildiklerinde iş doyum düzeyleri olumlu yönde etkilenmektedir (Öztürk ve Özdemir, 2003: 194). Karara katılım sayesinde gelişen işbirliğinin okullarda büyük bir yeri olduğundan okul yöneticilerinin katılma ilkesini daha çok benimsemeleri öğretmenlerin iş doyumunu arttırabilir (Bursalıoğlu, 2019: 159). Okul yöneticileri, öğretmenleri ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda kararlara katılmalarını sağlayarak, onların yeteneklerine olan içtenlikli güvenini sergilemekte ve daha sağlıklı bir karar alınmasına zemin oluşturmaktadır. Aynı zamanda karara katılan bireylerin alınan kararları benimsemede ve uygulamada daha içten bir çaba sergilemeleri de beklenmektedir (Aydın, 2018: 296). Öğretmenleri karar aşamasına dahil ederek onların değerli oldukları ve fikirlerine önem verilerek saygı duyuldukları gösterilmektedir (Göksoy, 2018: 291). Bu ifadeler doğrultusunda, öğretmenlerin karara katılımının iş doyumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu anlaşılabilir. Öğretmenlerin kararlara katılım süreci, onların işlerine daha fazla bağlılık göstermelerini ve iş doyumunu artırmalarına katkı sağlayabilir. Akhtar vd. (2010) araştırmaları sonucunda öğretmenlerin okul politikalarına dahil edilmesinin, okul kararlarına katılmalarının ve sınıflarında belli seviyede kontrole sahip olmalarının yüksek iş doyumu ile ilişkilendirildiğine ulaşmışlardır.

2.3. İŞ DOYUMU KURAMLARI

İş doyumunu çoklu perspektiflerden ele alan iş doyumu kuramları bu önemli kavramın daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlar. Bu kuramlar, iş doyumu ile ilişkilendirilen çeşitli değişkenlere odaklanır ve bu bağlamda farklı yaklaşımlar sunarlar. Dolayısıyla, her bir kuram, iş doyumunun anlamını genişletme ve bu olgunun karmaşıklığını açıklamaya yönelik farklı katkılarda bulunur. Genel olarak iş doyumu kuramları, içerik (kapsam) ve süreç olmak üzere iki temel kategoride sınıflandırılmaktadır. İçerik kuramları, bireylerin iş doyumunu güdüleyen ihtiyaçlarını ve dürtülerini incelerken,

süreç kuramları güdülenmenin gelişim süreçlerine odaklanmaktadır (Eroğlu, 2019: 25). İçerik kuramları motivasyonun sebebinin "ne" olduğuna ve insanların davranışlarına yönelik onları neyin motive ettiğini açıklamaya çalışmaktadır. Süreç kuramları ise tüm bu motivasyonun "nasıl" işlediğini ve insanların nasıl motive olduklarını incelemektedir (Fiore, 2009: 69). İçerik kuramları arasında Maslow'un İhtiyaç Hiyerarşisi, Herzberg'in İki-Faktör Kuramı, McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı, Alferder'in ERG Kuramı, MacGregor'un X ve Y Kuramı yer alırken (Sumanasena ve Nawastheen, 2022: 2), süreç kuramları arasında Adams'ın Eşitlik Kuramı, Skinner'ın Sonuçsal Şartlandırma Kuramı, Vroom'un Beklenti Kuramı ve Locke'un Amaç Kuramı yer almaktadır (Kian, Yusoff ve Rajah, 2014: 97).

2.3.1. Kapsam Kuramları

Kapsam kuramları başlığı altında şu dört kuram incelenecektir; 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, 2. Alderfer'in ERG Kuramı, 3. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, 4. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı.

2.3.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Abraham Maslow, aşamalılık ilkesine göre insan gereksinimleri (ihtiyaçları) kuramını ortaya koymuştur. Maslow'a göre bireyin güdülenmesinin temelinde gereksinimler yer alır ve birey bu gereksinimleri karşılamak amacıyla harekete geçer. (Demirel, 2020). Belirli bir davranış sadece tek bir gereksinim tarafından değil, çeşitli gereksinimler tarafından belirlenebilir. Maslow, bireylerin sahip oldukları şeyler tarafından değil, sahip olmak istedikleri şeyler tarafından güdülendiğini belirtmiştir (Aydın, 2013:88).

Maslow, her birey için belirli bir sırada ve önem hiyerarşisi içinde tasarlanmış beş ayrı ihtiyaç grubunu belirlemiştir. Bu ihtiyaçlar bir piramit şeklinde görselleştirilmiş olup Şekil 4'te sunulmuştur. Bir birey piramitteki bir gereksinimini tatmin ettiğinde ondan bir sonraki gereksinimin tatmin edilmesi arzulanmaktadır. Mevcut gereksinim karşılanana kadar hiyerarşideki bir sonraki gereksinimin karşılanması beklenmemektedir. Maslow'a göre insan ihtiyaçları bu hiyerarşik düzeni takip eder ve son ihtiyaç olan kendini gerçekleştirme ihtiyacı ortaya çıkana ve tatmin edilene kadar süreç bu şekilde devam eder (Fiore, 2009: 69).

Şekil 4. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi (Fiore, 2009: 69).

Piramitte yer alan bu ihtiyaçlar şu şekilde açıklanabilir (Eren, 2013: 537-539);

1. Fizyolojik ihtiyaçlar; bireyin hayati fonksiyonları için temel ve ilkel olan yeme, içme, barınma, hayatı devam ettirmeye gibi ihtiyaçları kapsamaktadır. Biyolojik yaşamın devamlılığı için vakit kaybetmeden karşılanmak zorundadırlar. Fizyolojik ihtiyaçlar karşılandığında arzu duygusu dinmektedir.
2. Güvenlik ihtiyaçları; yaşama ve iş hayatına karşı güvensizlik, yaşlanma korkusu gibi duygular sonucu ortaya çıkan güven ihtiyacına yönelik eylemlerin yapılmasıdır. Fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir gelir elde etmiş, biyolojik yaşamı tehdit eden her türlü tehlikeden korunmuş ve hastalık yaşlılık gibi durumlar için geleceğini güvence altına almış bir birey huzurlu hissedecek düşüncesi hakimdir. Fizyolojik ihtiyaçlara benzer olarak süreklilik söz konusu değildir, bu ihtiyaçlar tatmin edildiğinde güdülenme sona erer.
3. Sosyal ihtiyaçlar; ait olma ve sevgi ihtiyaçları şeklinde de adlandırılmakta olup kendi kendine anlama şefkat duyma, sevme ve sevilme, bir gruba dahil olma ve kabul edilme gibi ihtiyaçları içermektedir. Bireyler, karşılıklı sevgi bağlarının bulunduğu insanlarla birlikte olmayı ve ilişkiler kurmayı arzulamaktadırlar.
4. Saygı ihtiyacı; değer ihtiyaçları olarak da adlandırılır. Prestij, başarı ve saygı görme gibi değerleri içermektedir. Bireyin bir gruba dahil olduktan sonra gelen sosyal ihtiyaçları, özelde yakın çevresinden genelde de toplum tarafından değerli görülme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Bu ihtiyaç, kişinin hayranlık

ve onay kazanma isteğiyle ilişkilidir ve kişisel özelliklerinin geliştirilmesini teşvik etmektedir. Statüsünü toplumun kendisine verdiği değer aracılığı ile kazanan birey bu statüsünü korumaya çalışır.

5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı; bir görevi özgün ve yaratıcı şekilde gerçekleştirme arzusunu, keşfetmeyi, bilimsel buluşları vb. kapsamaktadır. Diğer ihtiyaçlara göre daha az belirmekte ve karşılanmaktadır.

Maslow'a göre en alttaki fizyolojik ihtiyaçlar nitelikleri bakımından temel ve ilktirler. Fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi sonucunda daha yüksek seviyedeki ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır. İnsanlar sürekli birtakım ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar ve bu ihtiyaçlar bir kere tatmin edilirlerse, sonraki davranışlar için güdü olmaktan çıkmaktadır. (Küçüközkan, 2015: 101-103). Aynı zamanda bir ihtiyaç tatmin edilmediğinde tekrar canlanır ve davranışı şekillendirir. Bir üst seviyedeki ihtiyacın ortaya çıkması için mevcut ihtiyacın tamamen karşılanması gerektiği düşüncesi doğru değildir. Maslow, sıradan bireylerin bütün temel ihtiyaçlarını kısmen tatmin ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca, bireyler üst seviyedeki ihtiyaçlara doğru ilerledikçe ihtiyaçların tatmin edilme yüzdesi azalmaktadır. İlk üç seviyedeki ihtiyaçları insanların çoğunluğu tarafından tatmin edilir fakat bir süre sonra bu ihtiyaçların motive edici gücü azalır. Bununla birlikte üst düzeydeki saygı, kendini gerçekleştirme gibi davranışlar daha az tatmin edildiğinden sürekli bir motive gücüne sahiptirler (Hoy ve Miskel, 2020: 130).

Maslow, yetersizlik (deficiency) ve gelişme (growth) olmak üzere iki tür güdüden bahsetmektedir. Yetersizlik güdüsü insanın fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik harekete geçmesini sağlarken, birey gelişme güdüsü ile yaptıklarının daha iyisini yapmaya çalışarak mükemmelleşmek istemektedir. Maslow söz konusu ihtiyaçları beş temel başlık altında toplamaktadır. Hiyerarşideki ilk dört ihtiyaç yetersizlik güdüsünden kaynaklanmaktadır. Beşinci güdü olan kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise gelişme güdüsünün gereği olarak görülmektedir. İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramının üç temel varsayımı bulunmaktadır (Uyan, 2005: 20,21):

1. İnsanlar, fizyolojik, duygusal ve sosyal ihtiyaçlar gibi çeşitli ihtiyaçlara sahiptir ve bu ihtiyaçların karşılanmaması insanların davranışlarını etkilemektedir.

2. İhtiyaçların basitten karmaşığa doğru sıralanır ve bulundukları zamana ve şartlara göre önem dereceleri bulunmaktadır. Örneğin, temel fizyolojik ihtiyaçlar tüm ihtiyaçlardan önce gelir ve bu ihtiyaçlar giderilmediğinde diğer

ihtiyaçlar ikincil hale gelmektedir.

3. Bir ihtiyaç karşılandıktan sonra bir üst seviyedeki ihtiyaca yönelmek için alttaki ihtiyaçların, en alt düzeyde de olsa tatmin edilmesi gereklidir. En altta yer alan temel fizyolojik ihtiyaçların karşılanmaması daha üst seviyedeki ihtiyaçlara (güvenlik, aitlik, saygı, kendini gerçekleştirme) odaklanmayı zorlaştırmaktadır.

2.3.1.2. Alferder'in ERG Kuramı

Alderfer tarafından geliştirilen ve aslında ERG (existence, relatedness, growth) kuramı olarak adlandırılan ve Türkçe'ye VAB (var olma, ait olma, büyüme) olarak çevrilen bu kuram, birden fazla gereksinimin bireyde aynı anda etkili olduğunu ve davranışı etkilediğini ileri sürmektedir (Aydın, 2013: 98). Örneğin, bir kişi hem ait olma ihtiyacına özlem duyabilir hem de varoluş ihtiyaçlarının tatmin edilmesini isteyebilir. Alt düzey ihtiyaçların karşılanmaması, üst düzey ihtiyaçların karşılanmasında bir engel teşkil etmemektedir. Daha yüksek seviyedeki ihtiyaçların karşılanmadığı durumlar, bireyi hayal kırıklığına uğratmasına karşın önceden karşılanmış daha düşük seviyedeki ihtiyaçla bireyin hala motive olabilecekleri belirtilmektedir. Bu kuram, varoluş gereksinimlerinin, en alt/düşük seviye ihtiyaçlar olduğu bir hiyerarşiyle düzenlenmekte, en üst/yüksek seviyede ihtiyaçların ise büyümeyi temsil ettiği bir yapı içinde sıralanmaktadır. Üç grupta toplanan bu gereksinimler kısaca şu şekilde açıklanabilir (Fiore, 2009: 72):

- Var olma gereksinimi: İnsanın varlığını sürdürme gereksinimidir. Maslow'un yeme, içme, barınma gibi fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerini içerir.
- Ait olma gereksinimi: Bu gereksinim, ilişki kurma gereksinimi olarak da adlandırılabilir. Bir iş ortamında çalışma arkadaşları, yöneticiler, alt ve üst çalışanlar gibi diğer insanlarla veya sosyal ortamda aile ve arkadaşlar ile ilişki kurma ihtiyacıdır. Maslow'un güvenlik, sevgi ve öz-saygı gereksinimlerine karşılık gelir.
- Büyüme gereksinimi: Bireyin içsel olarak potansiyellerini en üst düzeye çıkarma, tatmin olma ve çevrelerinden memnuniyet duyma isteklerini temsil eder. Maslow'un hiyerarşisinde öz-saygı ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerini karşılamaktadır.

Var olma gereksinimi için çalışma hayatında ücret, çalışma ortamı gibi örnekler verilebilir. Ait olma gereksiniminde iş arkadaşlığı ve ilişkiler gibi faktörler söz konusudur.

Gelişmenin çalışma hayatında karşılığı ise kişinin yaptığı işte yaratıcı olması ve kendini geliştirerek potansiyelini fark etmesine imkan sunabilmesidir. Bu kuramda ihtiyaçlar arasında belirli sınırlar ve hiyerarşik bir sıralama bulunmamaktadır. Öncelikle alt düzey ihtiyaçların karşılanmasıyla birlikte ihtiyaçlar belli bir sırayı takip etmeden belirebilir (Uyan, 2005: 26).

2.3.1.3. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Bir grup mühendis ve muhasebecinin çalışma ortamındaki motivasyonunu inceleyen Herzberg (1987), insanları motive eden ve iş doyumuna yol açan faktörler (motivasyon faktörleri) ile iş doyumsuzluğuna neden olan faktörler (hijyen faktörleri) üzerine odaklanmıştır. Başarı, tanınma, gelişme, büyüme ve sorumluluk gibi iş doyumu sağlayan unsurlar motivasyon faktörleri arasında yer almaktadır ve birer içsel motivasyon kaynağı olan bu faktörler, bireyin işi veya bir görevi yapmaktan doğrudan aldığı zevk, doyum veya kişisel memnuniyeti ile ilgilidir. Dışsal motivasyon kaynağı olan çalışma koşulları, maaş, kişiler arası ilişkiler, yönetim gibi iş ile ilgili faktörler işteki mutsuzluğun nedeni olabilir ve bu sebeple hijyen faktörleri olarak adlandırılmaktadır. Bu durumda birey bir işi veya görevi yapmak için iş ile ilişkili olan dış faktörler tarafından güdülenir ve işin sonucundaki dışsal ödülü düşünerek motive olmaktadır. Hijyen faktörlerine yönelik tatmin çalışanların işlerine karşı memnuniyetsizliklerini önlemektedir. Motivasyon faktörlerine ilişkin tatmin ise çalışanları daha fazla güdülemektedir. İş doyumu ve doyumsuzluğu zıt durumlar değil, bireyin işe yönelik tutumlarının ayrı boyutlarıdır (Herzberg, 1987: 9). Herzberg'in çift faktör kuramı temel olarak çalışanların motivasyonlarının, kişisel özelliklere sahip faktörler içeren motivasyon faktörlerindeki doyumla mümkün olacağı, hijyen faktörlerindeki tatmin ise çevresel faktörlere benzerlik gösterdiği için yalnızca doyumsuzluğu önleyeceği şeklindedir (Kian, Yusoff ve Rajaa, 2014: 97).

Herzberg'in bu çalışması aynı zamanda "motivasyon hijyen kuramı" olarak da adlandırılmaktadır. Motive edici faktörler işin kendisiyle, hijyen faktörler ise işin çevresiyle ilişkilidir. Bu faktörlere aşağıda Tablo 4'e örnek verilmiştir (Uyan, 2005:32-34). Çalışanlar yapmış oldukları işte, sıralanan bu motive edici faktörlerden hangisinin kendilerine yarar sağladığını düşünüyorlarsa, bulundukları işten aynı düzeyde doyum sağlayacaklardır (Önen ve Kanayran, 2015: 54).

Tablo 4. Motive Edici Faktörler ve Hijyen Faktörleri

Motive edici faktörler	Hijyen faktörler
• Başarı • Tanınma • İşin kendisi • Takdir görme • İlerleme, terfiler • Gelişme, yetişme olanakları • Sorumluluk • Geri bildirim	• İş güvencesi • Ücret • Statü • Çalışma koşulları • Denetim tarzı • İşletme politikası • Kişisel yaşantı • Şahıslar arası ilişkiler (üç faktör; üstlerle, astlarla, kendi düzeyindekilerle)

Herzberg'e göre hijyen faktörleri, çevresel acıdan kaçınma üzerine odaklıdır, kısa vadeli etkilere sahiptir ve döngüseldir. Ayrıca, hijyen faktörlerinin tatmin noktası her zaman artar ve kesin bir yanıtı yoktur. Diğer yandan, motivasyon faktörleri kişisel büyümeye dayanır, uzun vadeli etkilere sahiptir, birikerek artar ve doyum noktası sabittir (Pardee, 1990).

Bu kurama göre, çalışan bireyin kötümser olmasına sebep olan işten ayrılmasına ve iş doyumsuzluğuna yol açan hijyenik etmenler ile, bireyi çalışma ortamında mutlu kılan, onu işyerine bağlayan ve doyum sağlayan motivasyon etmenlerinin birbirinden ayrılması gerekmektedir. Çünkü, belirli etmenlerin varlığı iş doyuma katkı sağlarken bunların yokluğu nötr bir durum yaratarak doyumsuzluğa yol açmamaktadır. Tam tersi bazı etmenlerin yokluğu ise çalışanın kötümser hissetmesine sebep olarak doyumsuzluğa neden olmaktadır. Fakat sadece bu belirtilen etmenlere sahip olmak bireyi iş doyumuna ulaştırmamaktadır (Eren, 2013: 543).

2.3.1.4. Mccleland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı

1940'larda Henry Murray ile çalışan David McClelland başarı, güç ve ilişki kurma ihtiyacı olmak üzere üç temel motive edici etken üzerine odaklanmıştır. Bu etkenler aşağıdaki kısaca açıklanmıştır (Boyatzis,2016):

1. Başarı ihtiyacı; mükemmeliyet standartlarına doğru daha iyi yapma konusunda bilinçsizce harekete geçerek başarıyı sağlamak için çaba harcama dürtüsüdür. Başarı ihtiyacı güçlü olan bireyler, kendilerini belirli hedeflerle ölçer, orta

riskleri ve bireysel aktiviteleri tercih ederler. İşe yönelik tercihleri ise genellikle bireysel performans verilerini içeren satış gibi işlerdir.

2. Güç ihtiyacı; başkaları üzerinde etkili olma isteğiyle ilgili bilinçsiz bir dürtüdür. Güç ihtiyacı yüksek olan bireyler, liderlik pozisyonlarını üstlenirler, prestij ifade eden şeyleri severler, liderlik veya öğretmenlik gibi başkalarına yardım etme ve etki etme imkanına sahip meslekleri tercih ederler.
3. İlişki ihtiyacı; arkadaşlık gibi yakın ilişkilerin bir parçası olma ihtiyacından doğar. Bu ihtiyacı yüksek olan bireyler, yakın arkadaşlar ya da önemli kişiler ile vakit geçirmeyi tercih ederler ve onlarla sık sık iletişimde olma ihtiyacı içindedirler. Genellikle grup halinde çalışmayı tercih eden bu kişiler başkalarının tepkilerini duyarlıdır, işbirlikçi etkinlikleri sever ve diğer insanlarla yakın bir ilişki içinde oldukları meslekleri tercih ederler.

Bu üç güdü ihtiyacı her insanda bulunmakla birlikte yoğunluğu kişiden kişiye farklılaşmaktadır (Türk, 2007: 136). Bu kuram, bireyin hayatı boyunca edindiği tecrübeleri sonucu belirli tip ihtiyaçlar kazandığını belirtir, diğer bir ifadeyle ihtiyaçların sonradan öğrenilerek kazanıldığını vurgulamaktadır ve bu yönü ile diğer kuramlardan ayrılır (Uyan, 2005: 28).

Motivasyon öğrenilebilir olduğundan başarı güdülenmesi okullarda ve diğer ortamlarda gelecekte başarı sağlayacak sonuçları üreten bir eğitimle güçlendirilebilir. Başarı kavramını ortaya çıkarmak için göz önünde bulundurulması gereken unsurlar şunlardır (Hoy ve Miskel, 2020: 135):

- Bireylerin başarılı olabileceği durumlar oluşturmak,
- Makul ve ulaşılabilir hedefler koyma konusunun önemine dikkat çekmek,
- Bireylerin performansları için kişisel sorumluluğu kabul etmek,
- Performans için açık geribildirimler vermek.

2.3.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları başlığı altında şu dört kuram incelenecektir; 1. Eşitlik Kuramı, 2. Pekiştirme Kuramı, 3. Vroom'un Beklenti Kuramı, 4. Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramı, 5. Amaç Kuramı.

2.3.2.1. Eşitlik Kuramı

Stacy J. Adams tarafından 1960'lı yıllarda ileri sürülmüş olan bu kuram eşitlik kuramı veya denkserlik kuramı olarak da adlandırılmakta ve kuramın temelinde insanların kendilerine eşit davranılması isteği yer almaktadır (Efil, 2006; akt. Önen ve Kanayran, 2015: 52). Kuram, kişilerin kendi özelliklerini ve iş performanslarını diğerlerinin girdi/çıktı oranı ile karşılaştırarak bilişsel bir değerleme yaptıklarını ve bu değerleme sonucunun bireyin doyumunu etkilediğini varsaymaktadır (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007: 108). İşin girdisi arasında çalışanların çabası, yeteneği, eğitimi, performansı gibi ögeler, işin çıktısı arasında ise ücret, terfi, takdir, statü gibi ögeler yer almaktadır. Birey işin girdisi ile çıktısı arasında bir denge arzular ve bu iki öge arasındaki dengenin bozulduğunu düşünen birey doyumsuzluk hissetmektedir. Birey bu tatminsizlik hissiyle başa çıkmak için kendi ödüllerini arttırarak ya da girdilerini azaltarak tekrar dengeyi sağlamak ister, bu durum çalışanın işten ayrılmasında kadar ilerleyebilir. Bu yüzden ödül adaletinde eşitlik temel amaçlardan biri olmalıdır (Uyan, 2005: 45). Eşitlik kuramını uygulayan yöneticiler, eşit ödülleri vurgulamalı ve eşitliğe ilişkin kararların örgüt içi ve dışı diğer çalışanları da etkilediğini unutmamalıdır (Aydın, 2013: 99).

Adams'a göre eşitsizlik durumunda olabilecekler şu şekilde açıklanmıştır (Maforah, 2015: 3):

- İşe olan katkıyı/girdiyi azaltma; bireyler artan girdinin artan çıktı sağlayacağını düşündükleri için performanslarını arttırabilir ya da girdi ve çıktının dengede olduğunu düşündükleri bir seviyeye düşürebilirler.
- Çıktıları değiştirmek; bireyler, girdileri ile denge kurabileceğini düşündükleri çıktıların (maaş veya yan haklar gibi) arttırılmasını talep edebilirler.
- Girdileri ve çıktıları bilişsel olarak çarpıtmak; bireyler, çıktıya verdikleri değeri girdiye oranla değiştirerek beklentilerini düşürebilirler.
- Sahadan ayrılma; bu durum işe gelmeme, işi bırakma veya duygusal olarak bağlılığı sonlandırma gibi çeşitli yollarla gerçekleşebilir.

2.3.2.2. Pekiştirme Kuramı

Pavlov ve Skinner'ın öncülük ettiği pekiştirme veya şartlandırma kuramı, davranışın pekiştirmeye dayandığını öne sürmektedir. Bir eylem sonucunda elde edilen ödüllerin, o eylemi tekrarlama olasılığını artırdığını belirtmektedir. Bu eylemin sonucu,

bireyin o eylemi tekrarlama veya terk etme kararını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Aydın, 2013: 99). Skinner, insan davranışlarının çevresel faktörler tarafından şekillendiğini ve öğrenildiğini savunmaktadır (Vargas, 2015). Bireyin çevresi tarafından kabul edilen ve ödüllendirilen davranışlar tekrarlanır, reddedilen ve cezalandırılan davranışlar tekrarlanmaz. Bu nedenle bir davranışın nedenlerine odaklanmak yerine davranışın sonuçları ve birey için taşıdığı değerler daha önemlidir. Bu değerler, bir davranışı sergileme veya sergilememe konusunda bireyi teşvik etmekte ya da caydırmaktadır (Eren, 2013: 577).

2.3.2.3. Vroom'un Beklenti Kuramı

Kapsam kuramları düşünürleri, davranışa etki eden gereksinimler üzerine odaklanmış ve gereksinimlerin varlığının davranışları yönlendireceğini öngörmüşlerdir. Zamanla, ihtiyaçların varlığının bir davranışı başlatmak için yeterli olmadığı, aynı zamanda kişinin bu davranışın ihtiyacını gidermek ve belirli bir amaca ulaşmak için bir beklenti içinde olması gerektiği ileri sürülmüştür (Türk, 2007: 137). 1960'larda Victor Vroom tarafından geliştirilen beklenti kuramı, davranışın en fazla doyumu sağlayan ve en az acı hissettiren alternatifler arasında bilinçli seçimlerin sonucunda oluştuğunu varsayar ve bireyin seçim yapmak için geçirdiği süreçlerle ilgilenir. Beklenti kuramı, çalışanların, (i) daha fazla çaba sarf etmenin iş performansını arttıracağına inandıklarında; (ii) daha iyi iş performansının maaş artışı veya yan haklar gibi örgütsel ödüllere yol açacağına inandıklarında; (iii) bu örgütsel ödüllerin söz konusu çalışanlar tarafından değerli olduğuna inandıklarında motive olacaklarını savunmaktadır. Vroom'un beklenti kuramında "Değer (Valance)", "Beklenti (Expectancy)" ve "Araçsallık (Instrumentality)" olan üç değişkenden bahseder, bu değişkenler bir alternatifi diğerine tercih etmenin arkasındaki önemli etkenlerdir (Kwok, 2014: 35).

Bu üç temel değişkenlerden beklenti kavramı, bireyin zor bir işin iyi bir performansa ulaştıracağına ne ölçüde inandığı ile ilgilidir. Araçsallık kavramı ile ifade edilmek istenilen, iyi performansın dikkat çekeceği ve ödüllendirileceğine yönelik algıdır. Değer değişkeni ise bir ödülün algılanan değeri veya çekiciliğidir. Farklı bir ifadeyle, insanlar kendi menfaatleri için neyin yararlı ve önemli olduğunu düşünüyorlarsa onlar için o değerlidir (Hoy ve Miskel, 2020: 147). Bu değişkenleri formülleştiren Vroom, bir insanın güdülenmesini, davranışın amaca ulaşacağı beklentisiyle o kimsenin amaca verdiği değerin çarpımına eşitlemiştir (Türk, 2007: 138).

Vroom, kişisel özelliklerin ve çevresel koşulların davranışın belirmesinde etkili olduğunu, her insanın farklı ihtiyaçlara ve amaçlara sahip olduğunu ve aynı ödüle aynı duyarlılığı göstermediklerini ileri sürmüştür. Bireyin mesleki tecrübesi, işe verdiği önem ve dikkati, gözlemleri ve algıları, problem çözme becerileri, pratik zekası, bir önceki çalışma ve çabaları sonucunda kazandığı içsel ve dışsal ödüller ve bu ödüllerin yarattığı doyum, onun motivasyonunun şekillenmesinde sürekli olarak etkilidir (Eren, 2013: 570).

2.3.2.4. Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramı

Porter ve Lawler (1967), doyumla üretkenlik arasında ilişkinin var olduğunu temel alarak iç ve dış olmak üzere ödül değişkenini vurgulayan bir model tasarlamışlardır. Bu model, iyi performansın ödüle yol açtığını ve bunun da doyum sağladığını ileri sürmektedir. Bireyin doyumu performansına bağlıdır ve bireyin ödüllere verdiği değer performansın ödülle sonuçlanma durumu, bireyin kendi çabası, özellikleri, rol algısı ve yetenekleri tarafından şekillenmektedir (Aydın, 2013: 97).

Doyum ve performans arasındaki beklentiyi inceleyen bu kuram, geleneksel olarak motivasyonun doğrudan doyum ve performansa yol açtığı varsayımına meydan okuyarak, bu değişkenlerin ayrı olduğunu ve farklı şekillerde ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Motivasyon (çaba), performansa doğrudan yol açan tek belirleyici değildir; motivasyon bireysel yetenekler, özellikler ve rol algıları tarafından etkilenmektedir. Performanstan sonra oluşan ödüller ve bu ödüllerin algılanış biçimleri doyumun belirlenmesinde daha büyük rol oynamaktadır. Ayrıca bu kuram performansın doyuma yol açtığını ileri sürerek önemli bir dönüm noktası oluşturmaktadır (Luthans, 2011: 167).

2.3.2.5. Amaç Kuramı

Amaç saptama ya da hedef belirleme teorisi, beklenti teorilerinin bir adım ötesine geçerek, insanların duygularını ve isteklerini tatmin etmek için hedeflere ulaşmaya çalıştıklarını ifade etmektedir (Luthans, 2011: 178). Edwin A. Locke ve Gary P. Latham tarafından 1990 yılında yaklaşık 400 çalışma incelenerek, katılımcıların performansını etkileyen faktörler araştırılmış ve belirli hedeflerin performansı nasıl arttırdığı ortaya konmuştur. Araştırmalar, belirli ve zorlu hedeflerin, genel olarak "en iyisini yap" gibi belirsiz hedeflere kıyasla daha yüksek performans sağladığını göstermektedir. Ayrıca, hedeflerin belirli ve zorlu olması, kişinin performansını arttırmak için daha fazla çaba harcamasını ve daha uzun süre çalışmasını sağlamaktadır. Tüm bu sürecin sonunda birey

hedeflerine ulaştıkça, başarı hissi ve tatmin duygusunu daha fazla hissedecektir ve bu durum bireyin iş doyumunu olumlu yönde etkileyerek arttıracaktır (Locke ve Latham, 2012: 5).

Bu teorinin temel kabulü, bir hedefe ulaşmak için ortaya konan niyetin davranış için birinci derecede motive edici güç olduğudur. Locke ve Latham hedeflerin belirgin, zorlayıcı, ulaşılabilir ve adanmış olması gerektiğini belirtmiş ve hedeflerin eylem üzerindeki olumlu etkilerini şu şekilde açıklamışlardır; mevcut işe yönelik dikkati ve çabayı arttırır, işin sürekliliğini sağlar, motivasyon ve performansı artırır (Hoy ve Miskel, 2020: 138).

Özetle, bu kurama göre bireylerin sahip oldukları amaçlar onların doyum düzeylerini de belirleyecektir. Özellikle, ulaşılması zor ve yüksek hedefler koyan kişilerin, daha basit ve erişilebilir hedefler belirleyen bir kişiye göre daha yüksek performans gösterecektir ve bundan daha fazla doyum sağlayacaktır. Kuramın temeli, bireylerin kendi belirledikleri amaçları onların iş performansını ve doyumunu etkileyeceğinden bu amaçların ne kadar erişilebilir olduğuna dayanmaktadır (Türk, 2007: 139). Ayrıca amaçların başarılma derecesi, daha yüksek amaçlara ulaşılmasına temel sağlayacağından çalışanların motivasyonu noktasında oldukça önemlidir (Acar-Araslan, 2010: 55).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında yurt içinde ve yurt dışında okul binalarının fiziksel koşulları ve iş doyumu ile ilgili yapılmış bazı araştırmaların sonuçları sunulmuştur.

2.4.1. Okul Binaları ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dinç ve Onat (2002) *"Bir İlköğretim Yapısının Bina Programı ve Tasarımı Bağlamında Değerlendirilmesi"* adlı araştırmada, tip proje olarak tasarlanmış ve yaklaşık 450 farklı yerde uygulanan ilköğretim yapılarından bir örneğin bina programı ve tasarımını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda tasarımın kullanım esnasında değiştirilebilirlik yönünün yüksek olduğuna, binadaki sınıf ve koridorların mekansal büyüklük ve konumlarının elverişli olduğuna, doğal aydınlatma sayesinde ferah ve aydınlık mekanları kullanıcıları memnun ettiğine ulaşılmıştır. Ayrıca, binadaki merdivenlerin yeterince geniş olmaması ve spor faaliyetleri için yeterli alanların bulunmaması gibi olumsuzluklar saptanmıştır.

Akar-Vural ve Sadık (2003) tarafından yapılan *"İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Açıdan Değerlendirilmesi"* adlı araştırmada 1998 ve öncesi yıllarda eğitim-öğretim yapılan ilkokul binaları ile 2000 ve sonrası yıllarda eğitim öğretim gerçekleştirilen ilköğretim okul binalarının eğitsel, idari ve servis alanları ile bu alanların estetik nitelikleri açısından okul binalarının fiziksel koşulları incelenmiştir. Bu araştırma, Adana ili merkez ilçelerinde yer alan 6 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda 2000 ve sonrası yıllarda eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü ilköğretim okul binalarının eğitsel, idari ve servis alanları, iç ve dış mekan renklendirmeleri, ısı ve aydınlatma, sıra ve sandalyelerin ergonomikliği, temizlik ve çevre düzenlemesi, okul giriş ve çıkış kapıları gibi değişkenler bakımından daha olumlu fiziki koşullara sahip oldukları görülmüştür.

Karasolak (2009) *"Mimari Özellikleri Farklı İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Okulların Bina ve Bahçeleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi"* adlı araştırmada, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde bulunan mimari özellikleri farklı 3 kamu ilkokulunda görev yapan 111 öğretmen ve bu okullardaki 469 öğrenci okulların bina ve bahçeleri hakkında görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, okul bina ve bahçesinin yeterli düzeyde görüldüğü okullarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip olduğunu destekleyen olumlu metaforlar ürettiği, okul bina ve bahçesinin yeterli olarak algılamadığı okullarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin ise olumsuz görüşleri destekleyen metaforlar ürettiği görülmüştür. Bu bağlamda, mimari özelliklerin düzeyi olumlu anlamda arttıkça öğrenci ve öğretmenlerin okullarına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ifade edilebilir.

Al (2014) tarafından yapılan *"Eğitim Yapılarının Fiziksel Konfor Koşullarının Öğrenci Başarısına Etkisi"* adlı araştırmada, sınıf ortamlarının mevcut fiziksel koşullarının öğrenci başarısı ve okula devamlılığı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Trabzon ilindeki 9 ortaokulda bulunan sekizinci sınıf öğrencilerine anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin başarı düzeyleri eğitim yapısının fiziksel mekan koşullarına paralel şekilde azalmakta ya da artmakta olduğuna ulaşılmıştır. Fiziksel koşullara yönelik memnuniyet algısının öğretmenlerin performansını ve öğrencilerin okula devamlılığını aynı zamanda başarısını etkilediği belirlenmiştir. Okulun dış görünüşüne dair estetiksel özelliklerden memnun öğretmenlerin performansları olumlu yönde etkilendiği ve bunun sonucunda öğrenci başarısının da olumlu yönde şekillendiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalışabilecekleri,

dinlenebilecekleri ve sosyal iletişim kurabilecekleri mekanların fiziksel özelliklerinden memnun olmaları öğretmenlerinin performansını arttırdığı saptanmıştır. Aynı zamanda sınıfın fiziksel mekan kalitesi ve mekânsal düzenlemelerin iyi olması öğretmenlerin iş verimliliğini arttırmaktadır.

Çağlayan (2014) tarafından yapılan *"Okul Binaları ve Örgüt İklimi"* adlı araştırmada ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, okul binalarının fiziksel koşulları ile okulun örgütsel iklimine ilişkin algılarını ve arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla İzmir ili Balçova, Aliağa, Çiğli, Buca ve Bornova ilçelerinde görev yapan 567 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına dair algıları bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdem) göre bir farklılık göstermezken, okuldaki hizmet süresi, okulun büyüklüğü, yaş ve statü gibi özelliklere göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak okul binalarının fiziksel koşullarına dair algıları "oldukça yeterli" düzeyindedir.

Kaplan (2014) *"Okul Binalarının Fiziksel Yeterliliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi"* adlı araştırmasında, 2012-2013 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Hatay ilinde görev yapmakta olan 416 öğretmenin okul binaları ile ilişkili görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul binalarını fiziksel özellikler bakımından yetersiz gördükleri, binaların engelli birey ve çocuklar dikkate alınarak tasarlanmadığı, öğrenme ortamlarının teknolojik ve eğitsel donanım açısından yetersiz olduğu ve öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında yeterli olmadığı gibi görüşlere sahip olduklarına ulaşılmıştır.

Kara ve Yetkin (2015) tarafından yapılan *"Algılanan Öğretmen Yeterliklerinin Sınıf Koşulları Açısından İncelenmesi"* adlı araştırmada, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin bulundukları sınıfların teknolojik donanım, sınıf mevcudu, ısınma şekli gibi koşullarına ilişkin algılanan öğretmen yeterliliğini belirlemek amacıyla Adıyaman ilinde görevli 272 öğretmenin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda aydınlatma, ısınma gibi sınıfın fiziki özelliklerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissettiklerine ulaşılmıştır. Bu bağlamda, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği sınıfın koşulları öğretmenlerin yeterliliklerini etkilemekle birlikte yapılan bu eğitim-öğretim etkinliklerinin düzeyini de etkileyerek öğretimin kalitesinde rol oynamaktadır denilebilir.

Akbaba ve Turhan (2016) tarafından yapılan *"İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Van İli Örneği)"* adlı araştırmada, ilköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarının belirlenmesi amacıyla Van ilinde görev yapan 24 gönüllü öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul binalarının fiziksel açıdan yetersiz olduğunu düşünmektedir ve öğretmenlerin dörtte üçü engelli bireyler için okullarında herhangi bir düzenlemenin olmadığını belirtmişlerdir. İç ve dış cephe renklendirmelerine gerekli özenin verilmediği, okul bahçelerinin yeşilliklerden uzak beton zeminlerden oluştuğu, yeterli düzeyde gün ışığı ile aydınlatmanın sağlanamadığı, sınıflarda mobilya ve teknolojik donanım bakımından eksikliklerin bulunduğu araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Gençdal (2018) *"İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Okul Binalarının Fiziksel Koşulları İle Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki"* adlı araştırmasında resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşulları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki ilkokullarda görevli 534 öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin algıları okul binasından bahçeye ulaşım için oldukça yeterli düzeydeyken, müzik, resim, teknoloji ve tasarım gibi sanat eğitimi için sınıfların yetersiz düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul binalarının fiziki koşullarına ilişkin genel algı düzeyleri ise "kısmen yeterli" düzeyinde saptanmıştır. Okul binalarının fiziksel koşulları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki ise orta düzeyde ve pozitif yönlü olarak saptanmıştır.

Şahin (2018) *"Okul Binaları ve Okul Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki"* adlı araştırması kapsamında ABD, Wisconsin/Madison eyaletinde bulunan ilk ve orta kademedeki okullarda görev yapan 170 öğretmenin okul bina koşulları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul bina koşullarına ve yaşam doyumlarına ilişkin algılarının olumlu olduğu ve aralarında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

Vural ve Yılmaz (2018) *"Erzurum Kenti Okul Bahçelerinin Fiziki Yeterlilikleri"* adlı araştırmada Erzurum kent merkezinde bulunan ilk ve orta okul bahçelerinin yerel, ulusal, uluslararası ve bilimsel standartlar açısından yeterliliklerini belirlemek amacıyla 76 okulun resmi verileri, 19 okulda yapılan gözlem ve inceleme verileri ve Yakutiye,

Palandöken ve Aziziye ilçelerinde bulunan 11 okulun 606 öğrencisi ile yapılan anket verileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul bahçelerinde öğrenci başına 4.80 m^2 alan düştüğü, bulunması gereken kullanım alanlarının yetersiz olduğu veya hiç olmadığı ve incelenen okul bahçelerinin işlevlerini sağlamaktan uzak olduğu görülmüştür.

Gülümser (2020) tarafından yapılan *"Eğitim Yapılarının Kullanışlılık Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri (Lüleburgaz İlçesi Örneği)"* adlı araştırmada, okul binalarının kullanışlılığına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinde bulunan özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan 20 gönüllü öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %40'ı eğitim yapısını tamamen kullanışlı bulurken %30'u ise tamamen kullanışsız bulmuşlardır. Öğretmenlerin %45'i çalıştıkları eğitim yapısının ısınma, aydınlatma, havalandırma, ses yalıtımı ve temizlik gibi fiziki koşulların oldukça iyi ve sorunsuz olduğu görüşüne sahiptiler. Öğretmenlerin %50'si okula ulaşım konusunda zorluk yaşamadıklarını, %35'i ise toplu ulaşım hizmetlerinin olmaması neticesinde okul servisi kullanmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %80'ni eğitim yapılarının estetik açıdan okul binası olarak tasarlanmış olduğunu ifade etmişlerdir. Resim, müzik, beden eğitimi gibi uygulamalı ders öğretmenlerinin %87,5'i diğer branş dersi öğretmenlerine göre uygulama dersliklerinin kullanışsız olduğu görüşündedirler. Özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin %40'ı okul binalarını kullanışlı bulurken, özel okullardaki öğretmenlerin %10'u, devlet okullarındaki öğretmenlerin ise %50'si okul binalarını kullanışsız bulmuşlardır.

İlhan-Uryan (2021) tarafından yapılan *"Okulların Fiziki ve Donatım Yeterliliklerine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri"* adlı araştırmada, Denizli ili Pamukkale ilçesine görev yapmakta olan 259 ortaöğretim okul yöneticisinin, okulların fiziki, iç mekan ve donanımsal ve yeterliklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin bulundukları okulların fiziki, sosyal ve donanımsal yeterliliklerin var olan ihtiyaçları karşılayacak düzeyde yeterli olmadığını düşündükleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin okulların bahçe, spor salonu, kantin ve yemekhane gibi sosyal alanlara kısmen yeterli; atölye, toplantı salonu gibi okulların iç mekanlarını yetersiz; donanımsal yeterliliklerini ise genel olarak yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bayram (2022) *"Türkiye'de Eğitim ve Okul Binaları ile İlgili Yapılan Tezlerin Analizi"* adlı araştırmasında meta-sentez yöntemi kullanarak Yükseköğretim Kurulu Tez

Arşivinde bulunan yüksek lisans ve doktora tezlerini "okul binaları", "eğitim binaları", "okul yapıları", "eğitim yapıları" ve "okul inşaatları"" anahtar kelimelerini kullanarak incelemiştir. Toplamda 137 tezin olduğu görülmüş bunların 126'sına erişilebilmiştir. Araştırma sonucunda tezlerin 20'sinin doktora ve 106'sının yüksek lisans olmasıyla birlikte tezlerinin yarısının son 4 yılda (2018-2019-2020-2021) yapıldığına ulaşılmıştır. Tezlerin konu bakımından büyük çeşitlilik sergilediği ve yarısının mimarlık alanında yapıldığı görülmüştür. Araştırma incelendiğinde okul binaları kavramı ile ilgili Eğitim Bilimleri (5) ve Eğitim Yönetimi (1) ana bilim dallarında oldukça az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Cramer (1976) *"Some Effects of School Building Renovation on Pupil Attitudes and Behavior in Selected Junior High Schools (Seçilmiş ortaokullarda okul binası yenilemesinin öğrenci tutumları ve davranışları üzerindeki bazı etkileri)"* adlı araştırmasında yenilenmiş okulların öğrenci tutum ve davranışları üzerindeki etkisini belirlemek için 1974-1975 eğitim-öğretim yılında yeni, eski ve yenilenmiş üç okuldaki 2300 öğrencinin tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, yenilenmiş okulda eğitim gören öğrencilerin yeni ve eski okullardaki öğrencilere göre tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenirken, eski ve bakımsız okulda eğitim gören öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha düşük tutum düzeylerine sahip olduğu görülmüştür.

Overbaugh (1990) *"School Facilities: The Relationship of the Physical Environment to Teacher Professionalism (Okul yapıları: fiziksel çevrenin öğretmen mesleği ile ilişkisi)"* başlıklı araştırmasında okul yapılarının öğretmenlerin mesleki performanslarını nasıl etkilediğini incelemek amacıyla 1988 yılında Birleşik Devletler'deki ilköğretim okulu öğretmenlerine kapsamlı bir ölçek uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin "alan kullanımı" dışında okuldaki eğitim ortamlarının fiziksel çevre unsurlarından memnun olduklarına ulaşılmıştır. Ayrıca, sınıf mobilyalarının, sınıf ekipmanlarının ve ortam özelliklerinin öğretmenlerin mesleki davranışlarını etkileyen en önemli çevresel özellikler olduğu, alan kullanımının, akustiğin, ısınmanın, donatıların ve dinlenme, planlama ve konferans alanlarının ise en az memnun olunan özellikler olduğu görülmüştür.

Earthman ve Lemaster (1996) *"Review Of Research On The Relationship Between School Buildings, Student Achievement, and Student Behavior (Okul binaları, öğrenci başarısı ve öğrenci davranışı arasındaki ilişki üzerine araştırmaların incelenmesi)"* adlı

çalışmalarında hem başarı hem de davranış açısından öğrenci performansıyla yapılı çevre koşulları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çeşitli araştırma sonuçlarını derlemişlerdir. Bu derleme sonucunda yapılı çevre ile öğrenci ve öğretmenlerin performansları arasında yakın bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörler arasında ısınma, aydınlatma ve donanımın olduğu görülmüştür.

Sanoff ve diğerleri (2001) tarafından yapılan *"School Building Assessment Methods (Okul binası değerlendirme metodları)"* araştırmasında Kuzey Carolina'da yer alan Jamestown Orta Okulu 'School building rating scale' yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmaya 6., 7. ve 8. Sınıflardan 67 öğrenci ve okulun tüm öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonucunda, bireysel öğrenme tarzlarına uygun ortamların, binanın içinde ve dışında öğrencilere ayrılmış özel alanların, dış mekan öğrenme ortamlarının, yemek yemek için dışarıda sessiz alanların yetersiz olduğuna ve iç ve dış mekanları birleştiren alanların ve sınıfların değişen kullanıcılara uyumunun zayıf olduğuna ulaşılmıştır.

Schneider (2003) *"Linking School Facility Conditions to Teeacher Satisfaction and Success (Okul binası koşullarını öğretmenlerin memnuniyeti ve başarısı ile ilişkilendirme)"* başlıklı araştırmasında okul binalarının eğitim-öğretime doğrudan etkilediğini belirterek Chicago ve Washington DC'de görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarını nasıl değerlendirdiklerini ve bu koşulların onların performansı ile öğretim etkinliği üzerindeki etkisini nasıl algıladıklarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre önemli sayıda öğretmenin okul binalarından memnun olmadıklarına, fen, müzik ve sanat sınıflarının, beden eğitimi ve rekreasyon ortamlarının yetersiz, sınıflarda iç hava kalitesinin, ısınmanın, aydınlatmanın ve genel temizliğin zayıf olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğu sınıf ve koridorlarındaki gürültünün öğretme becerilerini etkilediğini ve mesleki kararlarını da okul koşullarının etkili olduğunu belirtmiştir.

Uline ve Tschannen-Moran (2008) tarafından yapılan *"The Walls Speak: the interplay of quality facillities, school climate and student achievement (Duvarlar konuşur: kaliteli binalar, okul iklimi ve öğrenci başarısının etkileşimi)"* araştırmasında okul binalarının kalitesinin öğrenci performansı ve örgüt iklimi üzerindeki etkiyi belirlemek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri, Virginia eyaletinde bulunan 80 ortaokul öğretmenlerinin anket yanıtları incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul binalarının kalitesinin İngilizce ve matematik gibi derslerdeki öğrenci başarısı ile ilişkili olduğuna ve

okul ikliminin, okul binası kalitesi ve öğrenci başarısındaki ilişkide aracı bir rol oynadığına ulaşılmıştır.

Duran-Narucki (2008) tarafından yapılan *"School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model (New York şehri resmi okullarında okul bina durumu, okul devamlılığı ve akademik başarı)"* araştırmasında okul binası koşullarının eğitim sonuçları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla New York, Manhattan bölgesindeki 95 ilköğretim okulu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okul bina koşullarının sosyo-ekonomik statü, etnik köken, öğretmen nitelikleri, okul büyüklüğü gibi olası belirleyicilerin kontrol altına aldıktan sonra, öğrencilerin okul devamlılığını ve akademik başarılarını öngördüğüne ulaşılmıştır.

Ruzsala (2008) *"The Condition of The High School Facilities in The Commonwealth of Virginia's Metropolitan School Divisions and The Relationship to Teacher Satisfaction (Virginia'nın metropolitan okul bölümlerindeki lise okul yapılarının durumu ve öğretmen memnuniyet ilişkisi)"* başlıklı araştırmasında öğretmenlerin iş doyumu ile okul bina koşulları arasındaki ilişkiyi saptamak istemiştir. Araştırmaya Virginia'da bulunan 15 okul bölümünden 23 okul yöneticisi ve 851 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 20 ile 49 yaş arasında standart olarak kabul edilen okulların hem yapısal (aydınlatma, ısınma, akustik, yoğunluk, iç hava kalitesi ve yaş) hem de estetiksel (boya ve zemin temizliği) özellikler bakımından ortalamanın altında yer aldığı görülmüştür. Isınmanın tüm okullar için en düşük puan alan özellik olduğu belirlenmiştir. 6 yapısal ve 2 estetiksel faktör arasında boya faktörü öğretmenlerin iş durumunun en önemli yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Bishop (2009) tarafından yapılan *"A Case Study on Facility Design: The Impact of New High School Facilities in Virginia on Student Achievement and Staff Attitudes and Behaviors (Yapı tasarımı üzerine bir vaka incelemesi: öğrenci başarısı ve personelin tutum ve davranışlarında Virginia'daki yeni lise yapılarının etkisi)"* başlıklı araştırmasında okul binalarının kullanıcılar üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Vaka inceleme yönteminin uygulandığı bu çalışmada Virginia'da 2006 - 2007 yıllarında açılan üç yeni lise binası incelenmiştir. Araştırma kapsamında okul müdürleriyle ve odak gruplar ile yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin davranışlarında iyileşme, öğrenciler ve öğretmenlerin moralinde yükselme ve eski binalara nazaran yeni okul binalarının öğrencilerin başarısını

daha olumlu etkilediğine ilişkin inanç eksikliği olmak üzere üç ortak tema belirlenmiştir. Ayrıca, doğal aydınlatmanın öğrenci ve personel davranışları üzerinde olumlu bir etki yarattığı ve genel performansları ile bireysel ruh hallerini etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte havalandırma, geniş ve açık koridorlar, ortak öğrenci alanları gibi özelliklerin öğretmen tutumlarını ve öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Simons vd. (2010) *"The Impact of School Building Conditons on Students Absenteeism in Upstate New York (Öğrenci devamsızlığı üzerinde okul bina koşullarının etkisi Upstate New York)"* adlı araştırmada, 2005 yılında Upstate New York'ta bulunan okulların bina durumu anketi verileri ile aynı yıla ait resmi öğrenci devamsızlık verileri incelenerek okul bina koşulları ile öğrenci devamsızlığı arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci devamsızlığın küf, nem, ya ters havalandırma ve zararlı haşereler gibi koşullara ve bu koşullara bağlı bina sistemleri ve yapısal sorunlarla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Howard (2012) tarafından yapılan "*The Influence of New School Buildings Upon The Motivation, Morale and Job Satisfaction of Theır Teaching Staff (Yeni okul binalarının öğretmenlerin motivasyonu, morali ve iş doyumu üzerindeki etkisi)"* adlı araştırma yeni okul binalarında görevli öğretmenlerin mesleki yaşamlarını, motivasyonlarını, moral ve iş doyumlarını incelemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılan bu nitel araştırma kapsamında İngiltere'nin Batı Midlands bölgesinde bulunan kırsal ve kentsel bölümden iki yeni okul seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre araştırma kapsamındaki yeni okullar, öğretmenlerin motivasyonu, moral ve iş doyumları bakımından olumlu etkiye sahiptir ve öğretmenlerin mesleki kimliklerine ve kariyerlerine yönelik olumlu duygulara sahip olmalarını sağlamıştır.

Leigh (2012) *"School Facility Conditions and the Relationship Between Teacher Attitudes (Okul bina koşulları ve öğretmen tutumları arasındaki ilişki)"* başlıklı araştırmasında okul bina koşulları ile öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Virginia'da bulunan biri eski biri yeni olmak üzere iki ilkokul binasını ve öğretmenlerin tutumlarını ölçek kullanarak incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen tutumlarının okulun bina koşullarından doğrudan etkilendiği saptanmıştır. Daha iyi koşullara sahip yeni okul binasında görevli öğretmenlerin çalışma ortamlarına dair genel tutumlarının eski okul

binasındaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Yeni binadaki sınıf koşullarının öğretmenlerin kendilerini daha iyi hissetmelerini sağladığını, eski binadaki sınıf koşullarının ise öğretmenlerin işe gelme isteklerini düşürdüğü ve daha fazla duygusal/zihinsel soruna yol açtığı görülmüştür. Ayrıca yeni okul binasındaki öğretmenler, bina koşullarının öğrenci öğrenmesine etkisinin daha olumlu olduğu tutumuna sahiptir.

Sadick ve Issa (2017) tarafından yapılan *"Occupants' Indoor Environmental Quality Satisfaction Factors as Measures of School Teachers' Well-Being (Öğretmenlerin iyi olma ölçütleri olarak sakinlerin iç mekan çevresel kalite memnuniyet faktörleri)"* başlıklı araştırmada Kanada'nın Manitoba eyaletinde bulunan 32 okul binasının iç hava kalitesi ve fiziksel koşulları ile öğretmenlerin iyi olma durumlarını geliştirdikleri ölçek ile incelemişlerdir. Araştırma sonucunda havalandırma ve ısı konforunun öğretmenlerin iyi olma durumunun en anlamlı ölçütleri olduğu görülmüş ve bu ölçütler arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki saptanmıştır.

2.4.2. İş Doyumu ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Uslu (1999) tarafından yapılan *"Resmi Eğitim Kurumlarında Çalışan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanlarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Danışmanların Denetim Odağı ve Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması"* adlı araştırma kapsamında Konya (22), Niğde (9), Kayseri (8), Nevşehir (11), Aksaray (7), Adana (33), Çorum (10) ve Kırıkkale (7) illerinde resmi okullarda görev yapan toplam 107 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Araştırma bulguları arasında yeterli fiziki koşullara sahip okullarda görevli rehber öğretmenlerin iş doyum puan ortalamaları, kısmen yeterli ve yetersiz fiziki koşullara sahip okullardaki rehber öğretmenlerden önemli düzeyde yüksek bulunmuştur.

Demir (2001) *"Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu Etkileyen Olası Faktörler ve Bu Faktörler Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi"* başlıklı araştırmasında 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Polatlı ilçesinde görev yapmakta olan 140 sınıf öğretmenine ölçek uygulamıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin "iletişim" faktöründe en çok doyum sağladıklarına, "ücret" faktöründe ise en az doyum elde ettiklerine ulaşılmıştır.

Tan (2003) *"Anadolu Liseli Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Etmenler (Ankara İli Örneği)"* adlı araştırmasında kamu Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin

iş doyum düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evreni, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde yer alan Anadolu liselerinde görevli 1183 öğretmen oluşturmakta ve örneklemde 166 öğretmen yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre spor ve dinlenme tesislerinin yeterli olmaması, ders araç ve gereçlerin gereksinimlere cevap vermemesi ve okuldaki hizmetli personel sayısının yetersiz olmasının öğretmenlerin iş doyum düzeylerini etkileyen olumsuz faktörler arasında yer aldığı görülmüştür.

Tunacan (2005) tarafından yapılan *"Beykoz İlçesindeki Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörler"* başlıklı araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeylerini ve iş doyumlarını etkileyen faktörler belirlenmek istenilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul, Beykoz ilçesinde bulunan 7 farklı lisede görev yapan 265 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sırasıyla "iş güvencesi", "işin kendisi" ve "ulaşım ve çalışma saatleri" faktörlerinde en çok tatmin duyduklarına ulaşılırken, en düşük iş doyum düzeyinin "ücret" faktöründe olduğu saptanmıştır. "Çalışma koşulları" ve "yöneticilerin tutumu" ise diğer düşük düzeyde doyumun sağlandığı faktörlerdir.

Gündüz (2008) *"İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Gaziantep ili örneği)"* adlı araştırmasında 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili, Şahinbey, Şehitkamil ve Oğuzeli ilçelerinde yer alan 37 ilköğretim okulunda görevli 740 öğretmene ölçek uygulamış ve okullardaki örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiyi saptamak istemiştir. Araştırma bulgularına göre, okuldaki örgüt iklimini etkileyen unsurlar (liderlik tipi, örgüt yapısı, örgütsel amaçlar ve örgütsel iletişim) ile öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen unsurlar (örgütsel iletişim, bireysel faktörler ve örgütsel iklim, çalışma koşulları ile sosyal görünüm) arasında pozitif yönlü, orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kılıç (2011) tarafından yapılan *"İlköğretim okullarında Görev Yapan Okul müdürü ve Öğretmenlerin İş Doyumu (Tokat ili örneği)"* adlı araştırmasında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ve okul müdürlerinin iş doyum düzeylerini etkileyen faktörleri ve genel iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla 2009-2010 eğitim-öğretim yılı içinde Tokat ili, Yeşilyurt, Sulusaray ve Artova ilçelerinde görev yapmakta olan 623 öğretmen ve 65 okul müdürüne ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul müdürlerinin iş doyum düzeyi 100 puan üzerinden 76,21 puan, öğretmenlerin ise 71,71 puan olarak

saptanmıştır.

Özcan (2013) *"İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu Niğde İli Örneği"* başlıklı araştırma kapsamında resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde Niğde il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli 378 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin "düşük" olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, öğrenim ve branş değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık ifade ederken, yaş ve kıdem değişkenleri açısından bir anlamlılık bulunamamıştır.

Ergün (2016) tarafından yapılan *"İş Doyumu ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki: Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma"* başlıklı araştırma kapsamında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde görev yapmakta olan 400 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, iş doyumu ve ölçeğin alt boyutları ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Turaç (2017) *"Okul Etkililiğinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi"* adlı araştırmasında okul etkililiği ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Konya ili sınırları içerisinde 62 farklı okulda görev yapan 760 öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, okul etkililiği ile iş doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Güzdüz-Çekmecelioğlu, Of ve Mirzayev'in (2020) yapmış olduğu *"Akademik ve İdari Personelin İş Tatmini Sonuçlarının Karşılaştırılması"* adlı araştırmada bir kamu üniversitesinde görev yapan 483 akademik ve 518 idari personelin iş doyumunu etkileyen faktörler belirlenmiş ve sonucalar değerlendirilmiştir. Buna göre, akademik personelin iş doyum düzeyinin %69, idari personelin ise %64 olduğu görülmektedir. "İşten memnun olma" faktöründe akademik personel için en çok doyumun sağlandığına, idari personel için ise "iletişim" faktöründe en çok doyum düzeyinin görüldüğüne ulaşılmıştır. Hem akademik hem de idari personel için fiziksel çalışma koşullarından doyulan doyum kapsamında akademik personelin %67, idari personelin %66 düzeyinde doyuma sahip oldukları görülmüş olup çalışma ortamının düzenli ve temiz olduğu, sosyal ve yeşil alanların yetersiz, yemekhane ve mediko sosyal hizmetlerden duyulan doyumun ise az olduğu görülmüştür.

Erenel (2022) *"Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunların İş Doyumu Düzeyleriyle İlişkisi"* başlıklı araştırmasında, araştırma örneklemini olarak Mardin iline bağlı ilçe ve köylerde görev yapmakta olan 585 öğretmen belirlenmiş ve bu bölgedeki öğretmenlerin sorunları belirlenerek, bu sorunlar ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sahip oldukları sorunların düzeyi ve iş doyum düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, yaşanılan sorunlar alt boyutları arasında, öğretmenlerin "okul-fiziki olanakları" boyutunu "büyük bir sorun" olarak algıladıkları bulunmuştur.

Kaya (2022) tarafından yapılan *"Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumunun Çalışan Motivasyonuna Etkisi: Öğretmenler Üzerine Görgül Bir Araştırma"* başlıklı araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri, çalışan motivasyonları ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 311 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve iş doyumları arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Heller ve diğerleri (1993) *"The Relationship Between Teacher Job Satisfaction and Principal Leadership Style (Öğretmenlerin iş doyumu ile yöneticilerin liderlik tarzı arasındaki ilişki)"* adlı araştırmalarında ABD'nin Kuzey Carolina eyaletinde yer alan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 339 öğretmene anket uygulayarak yöneticilerin durumsal liderlik davranışı ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en az doyumu ücret boyutunda, en çok doyumu ise iş arkadaşları boyutunda sağladığı görülmüştür. Ayrıca, resmi okullarda görevli öğretmenlerin %50'sinin işlerinden memnun olmadığına ulaşılmış ve yöneticilerin liderlik tarzıyla öğretmenlerin iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Mertler (2002) tarafından yapılan *"Job Satisfaction and Perception of Motivation Among Middle and High School Teachers (Ortaokul ve lise öğretmenleri arasında motivasyon algıları ve iş doyumları)"* adlı araştırmada ortaokul ve lisede görev yapan 710 öğretmenin iş doyum düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %23'ünün meslekleriyle ilişkili koşullardan memnun olmadığına ulaşılmıştır. Ayrıca erkek öğretmenlerin ve mesleki kariyerlerinin son yıllarda olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri daha yüksek olduğu görülmüştür.

Worrel'in (2004) *"School Psychlogists' Job Satisfaction:Ten Years Later "Okul*

psikologlarının iş doyumu: 10 yıl sonrası)" adlı araştırması Ulusal Okul Psikologları Derneği'ne (NASP) bağlı olan okul psikologlarının iş doyum düzeylerinin incelendiği 1982 ve 1992 yıllarında tamamlanan çalışmaların devam niteliğindedir. Araştırma sonucunda okul psikologlarının %90'ının işlerinden memnun veya çok memnun oldukları görülmüştür. Bu oran, 1982 yılında yapılan çalışma için %85,7, 1992'de yapılan çalışma için %86 şeklindedir. Bu oranlar karşılaştırıldığında genel iş doyum düzeyinde zaman içerisinde kademeli bir artışa sahip olduğu görülmektedir.

Crossman ve Harris (2006) *"Job Satisfaction of Secondary School Teachers (Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu)"* başlıklı araştırmalarında beş farklı okul türünde görev yapan (topluluk, vakıf, bağımsız, Roma Katolik ve İngiliz Kilisesi) 233 öğretmene ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda okul türüne göre iş doyum düzeylerinin farklılık gösterdiğine ve bu farklılığın özel olarak yönetilen ve bağımsız okullarda görev yapan öğretmenlerin, vakıf ve İngiliz Kilisesi'ne bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde doyuma sahip olduklarına ulaşılmıştır.

Klassen vd. (2010) *"Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction and Job Stress in Cross-Cultural Context (Kültürlerarası bağlamda öğretmenlerin toplumsal etkililik, iş doyumu ve iş stresi)"* başlıklı araştırmalarında öğretmenlerin toplumsal etkililiği, iş stresi ve toplumculuğun kültürel boyutlarının iş doyumu ile ilişkisini incelemek amacıyla ilk ve ortaokullarda görev yapan 500 öğretmene ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda, Kanada ve ABD'deki öğretmenler için iş stresi ile iş doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki bulunurken, Güney Kore'deki öğretmenler için toplumculuk ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Kanadalı ve Amerikalı öğretmenlerin, Koreli öğretmenlere kıyasla tutarlı bir şekilde tüm değişkenleri daha yüksek puanladıkları görülmüştür.

Bilal (2012) *"Job Satisfaction of University Teachers: Impact of Working Conditions and Compensation (Üniversite öğretmenlerinin iş doyumu: çalışma koşulları ve maaş etkisi)"* adlı araştırmada Pakistan İslamabad ve Rawalpindi'deki farklı kamu ve özel üniversitelerde tam zamanlı görevli 114 öğretmeni anket uygulanmıştır araştırma sonucunda üniversite öğretmenlerinin çalışma koşulları ve maaşları ile iş doyumu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Raziq ve Maulabakhsh (2015) tarafından yapılan *"Impact of Working Environment on Job Satisfaction (İş doyumu üzerinde çalışma ortamının etkisi)"* adlı araştırmada Pakistan'ın Quetta şehrinde bulunan eğitim, bankacılık ve iletişim sektöründe çalışan 210

işgörenin çalışma ortamının iş doyumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda çalışma ortamı ve iş doyumu arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır.

Toropova vd. (2020) *"Teacher job satisfaction the importance of school working condiitons and teacher characteristics (Öğretmenlerin iş doyumu: okuldaki çalışma koşulları ve öğretmen özelliklerinin önemi)"* adlı araştırmada öğretmenlerin iş doyumu ile okuldaki çalışma koşulları arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir. Araştırmada, İsveç'in TIMMS 2015 (Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimi Trendleri) verileri kapsamındaki 200 sekizinci sınıf matematik öğretmeninin yanıtları incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul çalışma koşulları içinde, öğretmen işi yükü, öğretmen işbirliği ve öğrenci disiplini öğretmenlerin iş doyumu açısından en önemli etkenler olarak belirlenmiştir. Kişisel özellikler kapsamında kadın öğretmenlerin, daha fazla mesleki gelişim deneyimine sahip öğretmenlerin ve daha etkin öğretmenlerin genellikle daha yüksek iş doyumu düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen işbirliği, erkek öğretmenlerin iş doyumu için daha fazla önem taşırken, düşük öz-yeterlilik inancına sahip öğretmenlerin iş doyumu için okuldaki öğrenci disiplini algısı kritik bir rol oynamıştır.

Ker, Lee ve Ho (2022) *"The Impact of Work Environment and Teacher Attributes on Teacher Job Satisfaction (Çalışma koşulları ve bireysel özelliklerin öğretmenlerin iş doyumu üzerindeki etkisi)"* adlı araştırmaları kapsamında çalışma ortamı faktörlerinin ve bireysel özelliklerin öğretmenlerin iş doyumunu nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde sekizinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerine ait 2019 TIMSS verileri kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumunu çalışma ortamı ve mesleki gelişimleri tarafından etkilendiği görülmüştür.

Jentsch vd. (2022) tarafından yapılan *"Investigating Teachers' Job Satisfaction, Stress and Working Environment: The role of self-efficacy and school leadership (Öğretmenlerin iş doyumu, stresi ve çalışma ortamının incelenmesi: öz yeterliliğin ve okul liderliğinin rolü)"* başlıklı araştırma kapsamında öğretmenlerin iş memnuniyeti, algılanan iş ile ilgili stres ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Almanya'da bulunan ortaokullarda görevli 226 matematik öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin iş doyumu ile işle ilgili stresin anlamlı bir şekilde ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sosyal desteğin iş doyumu ve stresle ilişkili olduğuna ve hem iş doyumunun hem de stresin öğretmenlerin öz yeterliliği ile orta düzeyde ilişkili olduğunu görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Nicel olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, genel tarama modeline dayalı betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemek amacıyla çok sayıda üyeden oluşan evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tümü veya temsil yeteneği olan örneklem üzerinde yapılan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla sayıda değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 1995: 77, 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır merkez ilçelerdeki (Sur, Yenişehir, Kayapınar, Bağlar) resmi Anadolu Liselerinde (mesleki ve teknik liseler hariç) görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Diyarbakır merkez ilçelerinde 43 Anadolu Lisesi olup, bu okullarda toplam 2169 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evrenden random yöntemi ile seçilen 27 resmi Anadolu Lisesi ve bu liselerde görevli 358 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul büyüklüğü; 28 ve altında öğretmenin bulunduğu okullar *küçük okul*, 29 ile 39 arasında öğretmenin bulunduğu okullar *orta büyüklükte okul*, 40 ve daha fazla öğretmenin bulunduğu okullar ise *büyük okul* olarak belirlenmiştir (Jones, 1997: 78).

Aşağıda Tablo 5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	**Düzey**	***N***	***%***
Öğrenim Durumu	Lisans	258	72.1
	Yüksek Lisans	97	27.1
	Doktora	3	.8
	Toplam	**358**	**100**
Cinsiyet	Kadın	164	45.8
	Erkek	194	54.2
	Toplam	**358**	**100**
Medeni Durum	Evli	258	72.1
	Bekâr	100	27.9
	Toplam	**358**	**100**
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	61	17.0
	6-10 yıl	101	28.2
	11-15 yıl	67	18.7
	16-20 yıl	45	12.6
	21 yıl ve üzeri	84	23.5
	Toplam	**358**	**100**
Okulun Büyüklüğü	Küçük okul	18	5.0
	Orta büyüklükte okul	33	9.2
	Büyük okul	307	85.8
	Toplam	**358**	**100**

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 358 öğretmenin *öğrenim durumu* değişkenine göre %72.1'inin "lisans", %27.1'inin "yüksek lisans", %.8'inin "doktora" öğrenimine sahip olduğu; *cinsiyet* değişkenine göre % 45.8'inin "kadın", %54.2'sinin ise "erkek" olduğu; *medeni durum* değişkenine göre % 72.1'inin "evli", %27.9 'unun "bekâr" olduğu; *mesleki kıdem* değişkenine göre %17'sinin "1-5 yıl" kıdeme, %28.2'sinin "6-10 yıl" kıdeme, %18.7'sinin "11-15 yıl kıdeme", %12.6'sının "16-20 yıl" kıdeme ve %23.5'ının "21 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip olduğu; *okul büyüklüğü* değişkenine göre %5'inin "küçük okul", %9.2'sini "orta büyüklükte okul" ve %85.8'inin ise "büyük okullar"da görev yaptığı tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Çağlayan ve Yılmaz (2011) tarafından geliştirilen "Okul Binaları Ölçeği (OBÖ)" (Ek 1) ve Gündüz (2008) tarafından geliştirilen "İş Doyumu Ölçeği (İDÖ)" (Ek 2) kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenler ile ilgili öğrenim durumu, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve okulun büyüklüğüne ilişkin kişisel bilgiler, ikinci

bölümde okul binalarının fiziksel koşulları ve üçüncü bölümde ise iş doyumu ile ilgili maddeler yer almaktadır.

3.3.1. Okul Binaları Ölçeği (OBÖ)

Araştırmada kullanılan OBÖ (Çağlayan ve Yılmaz, 2011) okul binaları ile ilgili 45 maddeye ve *öğrenciler için ayrılan alanlar*, *bakım ve güvenlik, öğretim alanları* ve *genel görünüm* olmak üzere toplam dört alt boyuta sahiptir ve 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak adına oluşturulan madde havuzuna dair uzman kişilerin görüşleri aldıktan sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin belirlenmesi için İzmir, Güzelbahçe ilçesindeki 4 devlet okulu ve bir özel okulda görev yapan 149 öğretmene ulaşılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin 4 farklı faktörde toplandığı görülmüştür. Bu analiz kapsamında faktör yükleri .40'ın altında olan maddeler çıkarılmış ve faktör yükleri .76 ile .50 arasında değişen toplam 45 maddelik okul binası değerlendirme ölçeği oluşturulmuştur. Tablo 6'daki faktör analizi sonucu ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olduğu ve ölçeğe ait dört boyutun bulunduğu görülmüştür. Bu boyutlar sırayla *Öğrenciler için Ayrılan Alanlar, Bakım ve Güvenlik, Öğretim Alanları* ve *Genel Görünüm* olarak adlandırılmıştır.

Tablo 6. Okul Binaları Ölçeğine Ait Faktör Analizi Sonuçları

	Faktörde yer alan maddelere dair faktör yük aralık değerleri	Toplam varyans yüzdesi
Faktör 1	.54 – .76	% 50.13
Faktör 2	.52 – .68	% 5.52
Faktör 3	.50 – .65	% 3.79
Faktör 4	.51 – .73	% 3.44

Ölçeğin güvenilirliğine yönelik madde-toplam korelasyonlar ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. 14 maddeden oluşan *Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar* boyutunda, 12 maddeden oluşan *Bakım ve Güvenlik* boyutunda, 11 maddeden oluşan *Öğretim Alanları* boyutunda ve 8 maddeden oluşan *Genel Görünüm* boyutunda yer alan tüm maddelerin korelasyon değerlerinin 0,30'dan büyük olduğu ve ölçeği yeterli düzeyde temsil ettiği görülmüştür. Bu boyutlara yönelik ilgili madde numaraları ve ölçeğin güvenirlik değerleri aşağıda sunulmuştur (Çağlayan ve Yılmaz, 2011). Aşağıda Tablo 7'da ilgili çalışmanın ölçeğine ve ölçeğin alt boyutlarına dair ölçekteki ilgili maddelerin

numaraları ve Cronbach Alpha katsayıları yer almaktadır ve bu katsayı değerlerinin güvenirlik açısından oldukça iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Okul Binaları Ölçeğinin Alt Boyutları, Boyutlardaki Madde Sayıları, Maddelerin Sıra Sayıları ve Cronbach Alpha Değerleri

Okul binası ölçeği alt boyutları	**Boyutlardaki madde sayısı**	**Maddelerin Sıra Sayısı**	**Cronbach Alpha Değerleri**
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	14	9, 10, 11, 12, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 33, 35.	.95
Bakım ve Güvenlik	12	26, 27, 29, 30, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45.	.93
Öğretim Alanları	11	2, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 34, 43.	.92
Genel Görünüm	8	1, 5, 6, 7, 8, 19, 28, 37	.90
Okul binaları ölçeği	**45**	**45**	**.97**

Bu araştırmada ise, Okul Binaları Ölçeğinin alt boyutlarına ve tüm ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha Değerleri; *Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar* boyutu için .90; *Bakım ve Güvenlik* boyutu için .90; *Öğretim Alanları* boyutu için .88; *Genel Görünüm* boyutu için .83; ve *tüm ölçek* için ise .96 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular göre, ölçeğin tamamının ve ilk iki alt boyutun "yüksek derecede güvenilir" olduğu ($.90 \leq \alpha < 1.00$) ve ölçeğin son iki alt boyutlarının güvenirliğinin ise "oldukça güvenilir" düzeyde yer aldığı ($.60 \leq \alpha < .90$) görülmektedir.

3.3.2. İş Doyumu Ölçeği (İDÖ)

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılan İDÖ (Gündüz, 2008) 19 maddeye ve *örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm, bireysel faktörler, örgütsel iletişim* olmak üzere toplam üç alt boyuta sahiptir ve 5'li Likert tipindedir. Ölçme aracının araştırma konusuna uygun ve geçerli bir şekilde tasarlanması ve kapsam geçerliliğinin sağlanması adına öncelikle kaynak araştırması yapılmış ve 20 soruluk bir ölçek taslağı planlanmıştır. Ardından hazırlanan ölçek uzman görüşlerine ve ön uygulamaya sunulmuştur. Bu görüş ve uygulamalar sonrasında gerekli düzeltmeler yapılarak ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini hesaplamak amacıyla 3 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 45 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası yapılan analizlerde ölçekte yer alan soruların madde-toplam korelasyonları incelenmiş ve sadece bir maddenin madde-toplam korelasyonu negatif bulunmuş, bu madde ölçekten çıkarıldığında pozitif ve yüksek bir korelasyon elde edilmiştir. Kalan 19 madde arasındaki tutarlılığı ölçmek amacıyla Cronbach Alpha

katsayısı hesaplanmış ve değer .93 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenirlik düzeyinin ($0.80 \leq \alpha < 1.00$) oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için KMO katsayısı ve BS testi değerleri ele alınmıştır. Buna göre ölçeğin KMO katsayısı .77 ve BS testi ise .00 anlamlı çıkmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu 19 maddenin faktör yükleri incelenmiş ve faktör yükleri .40'dan büyük olanların 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca, madde analizine dair iç tutarlılığı belirlemek amacıyla alt %27-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki fark ilişkisiz t-testi kullanılarak hesaplanmış ve t değeri .07 düzeyinde anlamlı çıkmıştır (Gündüz, 2008).

Tüm değerlendirmeler sonucu, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik koşullarını sağladığı bilgisine ulaşılmıştır. Belirlenen 3 faktörün adlandırılması ve bu boyutlara yönelik ölçekte yer alan ilgili madde numaraları şu şekildedir (Gündüz, 2008):

1. Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 15, 17

2. Bireysel Faktörler: 9, 10, 11, 13, 18, 19

3. Örgütsel İletişim: 6, 8, 14,16

Bu araştırmada ise, İş Doyumu Ölçeğinin alt boyutlarına ve tüm ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha Değerleri; *Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm* boyutu için .86; *Bireysel Faktörler* boyutu için .88; Örgütsel İletişim boyutu için .81; ve *tüm ölçek* için ise .94 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular sonucu, ölçeğin alt boyutlarının güvenirliğinin "oldukça güvenilir" düzeyde yer aldığı ($.60 \leq \alpha < .90$), ölçeğin tamamının ise "yüksek derecede güvenilir" olduğu ($.90 \leq \alpha < 1.00$) görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında verilerin Diyarbakır ili dört merkez ilçesi olan Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir ilçelerinde bulunan Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerden toplanabilmesi için öncelikle Dicle Üniversitesi Etik Kurulu'ndan, ardından Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izinleri alınmıştır. Bu izinler Ek 3'te sunulmuştur.

Veri toplama süreci 09/05/2021 – 06/06/2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından Ek-4'te yer alan örnekleme dahil edilen okullara gidilerek araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğretmenlere ulaşılmıştır. Ölçme araçları gönüllü

öğretmenlere dağıtılmış ve öğretmenlerin boş derslerinde veya ders aralarında ölçeği yanıtlamaları istenmiştir. Dağıtılan ölçekler araştırmacı tarafından öğretmenlerden teslim alınmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde 17 adet formun özensiz ve dikkatsiz cevaplandığı düşünülerek ayıklandıktan sonra verilerin bilgisayar ortamına girişi yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS V23 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Normallik testlerine ilişkin sonuçlar Ek-5'te sunulmuştur. Bu uygulama sonucu ölçekteki bazı alt boyutların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin okul binalarının fiziki koşulları ve iş doyumu puanlarının dağılımının belirlenmesi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak düzeyleri belirtilmiştir. Okul binaları ve iş doyumu puanları (1) öğrenim durumu, (2) cinsiyet, (3) medeni durum, (4) mesleki kıdem, (5) okul büyüklüğü değişkenleri açısından incelenmiştir. Buna göre, ikili gruplarda (öğrenim durumu, cinsiyet, medeni durum) normal dağılıma sahip ölçek puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden "Bağımsız Örnekler t Testi", normal dağılım göstermeyen ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise parametrik olmayan testlerden "Mann Whitney U Testi" kullanılmıştır, ikiden fazla örneklem ortalamasının (mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı) karşılaştırılmasında normal dağılıma sahip ölçek puanlarında "Tek Yönlü Varyans Analizi", normal dağılıma sahip olmayan ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise "Kruskal Wallis Testi" kullanılmıştır.

Bağımsız Örneklem t Testi, "farklı gruplardan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için başvurulan parametrik bir testtir" (Can, 2019:115), Mann-Whitney U Testi ise "puanların normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda bağımsız t testinin alternatifi olarak kullanılan parametrik olmayan bir testtir" (Büyüköztürk, 2020: 165). Mann Whitney U testinin sonuç raporu yazımında "karşılaştırılan değişken gruplarındaki eğilim ölçüleri (sıralama ölçeği ile işlem yapıldığı için tercihen ortancaları), testin hesapladığı U değeri, örneklem mevcutları ve anlamlılık düzeyi" belirtilmelidir (Can, 2019: 129). Bu sebeple verilerin tablolaştırılmasında aritmetik ortalamanın yanı sıra ortanca değerleri minimum ve maximum değerleriyle sunulmuş olup karşılaştırmalarda ortanca değerleri baz alınmıştır. Tek Yönlü Varyans analizi, "bağımsız iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki

farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır"; normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda tek yönlü varyans analizinin alternatifi Kruskal-Wallis Testi kullanılır (Büyüköztürk, 2020: 48, 168).

Okul binalarının fiziksel koşulları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla normal dağılım gösteren ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı, normal dağılım göstermeyen ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Spearman's rho Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı, "değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ya da miktarını ve yönünü açıklayan bir sayıdır". Korelasyon katsayısı -1 ile 1 arasında değer almaktadır. Bu değerin 1.00 olması değişkenler arasında mükemmel pozitif bir ilişki olduğunu; -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ise değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. "Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70 - 0.30 arasında olması orta; 0.30 – 0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır" (Büyüköztürk, 2020: 31,32). Ayrıca, okul binalarının fiziksel özelliklerinin, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için Lineer Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizi yapılırken, bağımlı değişken olarak iş doyumu, bağımsız değişken olarak ise öğretmenlerin okul binalarına ilişkin algısı esas alınmıştır.

Analiz sonuçları, örneklem mevcudu, ortalama, standart sapma, ortanca (minimum – maksimum), test istatistiği ve anlamlılık düzeyi sunularak tablolaştırılmıştır, karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak alınmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracındaki OBÖ ve İDÖ 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerdeki görüş ifadeleri ve takdir edilen puanlar, yanıtların aritmetik ortalamalarının puanlamasında kullanılan değer aralıkları ile değerlendirme düzeyleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ölçeklere Verilen Yanıtlara Ait Ortalamaların Puanlama Değer Aralıkları ve Düzeyleri

Okul Binaları Ölçeği	**İş Doyumu Ölçeği**	**Ortalama**
Çok yetersiz	Çok yetersiz	1.00 – 1. 79
Yetersiz	Yetersiz	1.80 – 2.59
Kısmen Yeterli	Normal	2.60 – 3.39
Oldukça Yeterli	İyi	3.40 – 4.19
Tamamen Yeterli	Çok iyi	4.20 – 5.00

4. BULGULAR

Bu bölümünde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda cevapları aranan soruların sıralanışına uygun olarak elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Bulundukları Okul Binalarının Fiziksel Koşullarına İlişkin Algıları

Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının madde ortalamaları, standart sapmaları ve düzeylerine ait bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Binalarının Fiziksel Koşullarına İlişkin Algılarının Madde Ortalamaları, Standart Sapma Puanları ve Düzeyleri

	İfadeler	$\bar{X}$	***SS***	**Düzey**
1	Okul binasından bahçeye ulaşılabilirlik	3.99	.96	Oldukça Yeterli
2	Öğrenime elverişli bina yapısı	3.29	1.11	Kısmen Yeterli
3	Engelliler için olanaklar	2.48	1.19	Yetersiz
4	Öğrencilerin bedensel boyutlarına uygun şekilde tasarlanmış bina yapısı	3.12	1.17	Kısmen Yeterli
5	Pencerelerden doğal ışık alınabilmesi	3.80	.99	Oldukça Yeterli
6	Pencerelerden dışarının görüntüsünün alınabilmesi	3.83	.95	Oldukça Yeterli
7	Binanın ana girişinin açıkça görünürlüğü	3.74	1.03	Oldukça Yeterli
8	Okul girişinin genişliği	3.56	1.12	Oldukça Yeterli
9	Okul bahçesindeki yeşil alanlar	2.97	1.31	Kısmen Yeterli
10	Öğrenciler için açık oyun alanları	2.75	1.23	Kısmen Yeterli
11	Bireysel öğrenme stillerine uygun açık öğrenme alanları	2.43	1.06	Yetersiz
12	Bireysel öğrenme stillerine uygun sınıflar	2.27	1.03	Yetersiz
13	Sanat eğitimi (müzik, resim, teknoloji ve tasarım, …) için sınıflar	2.18	1.19	Yetersiz
14	Fen/bilim eğitimi için sınıflar	1.93	1.07	Yetersiz
15	Öğretmenler odasının genişliği	2.99	1.18	Kısmen Yeterli
16	Rahat, konforlu sınıflar	2.46	1.08	Yetersiz
17	Öğrenmeyi teşvik eden sınıf ortamı	2.42	1.07	Yetersiz
18	Sınıflardaki ısı düzeyinin uygunluğu	2.84	1.18	Kısmen Yeterli

19	Sınıfların aydınlatma düzeyi	3.55	.98	Oldukça Yeterli
20	Yemek yemek için bina içinde alanlar	2.24	1.12	Yetersiz
21	Yemek yemek için bina dışında alanlar	2.16	1.13	Yetersiz
22	Öğrencilerin gürültü yapabileceği ve fiziksel etkinliklerde bulunabilecekleri ortamlar	2.35	1.08	Yetersiz
23	Öğrencilerin dinlenebilecekleri, kendi kendilerine kalıp düşünebilecekleri sessiz ortamlar	2.10	1.02	Yetersiz
24	Okul binası içinde yön gösteren işaretler	2.82	1.09	Kısmen Yeterli
25	Okul bahçesinde yön gösteren işaretler	2.47	1.06	Yetersiz
26	Okul binasının dış cephesinin bakımlılığı	2.77	1.10	Kısmen Yeterli
27	Okul binasının içyapısının bakımlılığı	2.65	1.10	Kısmen Yeterli
28	Okul binasının görsel çekiciliği	2.70	1.10	Kısmen Yeterli
29	Okul binası içinde güvenlik	2.54	1.13	Yetersiz
30	Okul bahçesinde güvenlik	2.59	1.17	Yetersiz
31	Öğrenciler için emniyetli eşya saklama yerleri	2.16	1.14	Yetersiz
32	Her bir öğrencinin kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler	1.78	1.02	Çok Yetersiz
33	Velilerle görüşme alanları	2.19	1.05	Yetersiz
34	Öğretmenler için tuvalet/lavabo sayısı	2.84	1.21	Kısmen Yeterli
35	Okul bahçesinin genişliği	3.19	1.25	Kısmen Yeterli
36	Merdiven basamaklarının yüksekliği	3.56	1.04	Oldukça Yeterli
37	Pencerelerin büyüklüğü	3.57	1.00	Oldukça Yeterli
38	Sınıf kapılarının genişliği	3.61	.99	Oldukça Yeterli
39	Tuvaletlerin bakımı ve temizliği	2.35	1.23	Yetersiz
40	Sınıfların bakımı ve temizliği	2.73	1.17	Kısmen Yeterli
41	Okul bahçesinin bakımı ve temizliği	2.91	1.15	Kısmen Yeterli
42	Okul binasında geri dönüşüm kutuları	3.00	1.23	Kısmen Yeterli
43	Sınıflar da yankı düzeyi	3.09	1.06	Kısmen Yeterli
44	Koridorların aydınlığı	3.37	1.14	Kısmen Yeterli
45	Duyuru panoları	2.47	1.09	Yetersiz
	Toplam	**2.82**	**1.11**	Kısmen Yeterli

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının genel ortalaması ($\bar{X}$ = 2.82) "Kısmen Yeterli" düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla: (1) "Okul binasından bahçeye ulaşılabilirlik ($\bar{X}$ = 3.99; Oldukça Yeterli)", (2) "Pencerelerden dışarının görüntüsünün alınabilmesi ($\bar{X}$ = 3.83; Oldukça Yeterli)"; (3) "Pencerelerden

doğal ışık alınabilmesi ($\bar{X}$ = 3.80; Oldukça Yeterli)" maddeleridir. En düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; (1) "Her bir öğrencinin kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler" ($\bar{X}$ = 1.78; Çok Yetersiz)", (2) "Fen/bilim eğitimi için sınıflar" ($\bar{X}$ = 1.93; Yetersiz)" ve (3) "Öğrencilerin dinlenebilecekleri, kendi kendilerine kalıp düşünebilecekleri sessiz ortamlar ($\bar{X}$ = 2.10; Yetersiz)" maddeleridir. Aşağıda Tablo 10'da ise, Okul Binaları Ölçeği alt boyutlarına dair ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 10. Okul Binaları Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Düzeylerine İlişkin Bulgular

Boyut	**X̄**	**SS**	**Düzey**
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	2.42	.74	Yetersiz
Bakım ve Güvenlik	2.88	.78	Kısmen Yeterli
Öğretim Alanları	2.69	.77	Kısmen Yeterli
Genel Görünüm	3.60	.69	Oldukça Yeterli
Tüm Ölçek Ortalaması	2.82	1.11	Kısmen Yeterli

Tablo 10 incelendiğinde, en yüksek ortalamanın *genel görünüm* boyutunda ($\bar{X}$ = 3,60) olup bunun "Oldukça Yeterli" düzeyde olduğu; en düşük ortalamanın ise *öğrenciler için ayrılan alanlar* boyutunda ($\bar{X}$ = 2.42) olup bunun ise "Yetersiz" derecede olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan, *bakım ve güvenlik* boyutunun ortalaması ($\bar{X}$ = 2.88) ile *öğretim alanları* boyutunun ortalaması ($\bar{X}$ = 2.69) "Kısmen Yeterli" düzeyinde saptanmıştır. Tüm ölçek ortalaması ise ($\bar{X}$ = 2.82) "Kısmen Yeterli" düzeyindedir.

4.2. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Bulundukları Okul Binalarının Fiziksel Koşullarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin bulundukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının *"öğrenim durumu", "cinsiyet", "medeni durum", "mesleki kıdem", "bulundukları okulun büyüklüğü"* değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

4.2.1. *Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Binalarına İlişkin Algıları*

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul binalarına yönelik algılarının "*öğrenciler için ayrılan alanlar", "bakım ve güvenlik", "öğretim alanları"* ve *"genel*

görünüm" boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Bağımsız Örnekler t Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmış ve bulgular Tablo 11'de sunulmuştur. Örneklemdeki verilerin büyüklüğü ne kadar artarsa genellenebilir olma derecesi ve evreni temsil edebilme özelliği de aynı oranda artmaktadır (Can, 2019: 24). Bu sebeple, araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece 3'ünün öğrenim düzeyinin doktora olması yeterli temsil gücüne sahip olmadığı ve öğrenim durumuna göre karşılaştırma yapmak için frekans dağılımları uygun olmadığından yüksek lisans ve doktora mezunları tek bir grupta (lisansüstü) değerlendirilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Binalarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları

	Öğrenim durumu	***N***	$\bar{X}$	***S***	**Ortanca (min-max)**	**Test İstatistiği**	***p***
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	Lisans	258	2.46	.71	2.36 (1 – 4,64)	11161.5	**.048****
	Lisansüstü	100	2.33	.8	2.21 (1 – 4.5)		
Bakım ve Güvenlik	Lisans	258	2.91	.76	2.92 (1 – 5)	12074.5	.347**
	Lisansüstü	100	2.81	.84	2.83 (1 – 4.67)		
Öğretim Alanları	Lisans	258	2.69	.78	2.73 (1 – 4.64)	- .156	.876*
	Lisansüstü	100	2.7	.77	2.68 (1.09 – 4.55)		
Genel Görünüm	Lisans	258	3.59	.69	3.63 (1.63 – 5)	12678.0	.800**
	Lisansüstü	100	3.61	.7	3.69 (1.75 – 5)		
Okul Binası Değerlendirme Ölçeği	Lisans	258	2.84	.65	2.83 (1.13 - 4.71)	.791	.430*
	Lisansüstü	100	2.78	.71	2.86 (1.36 - 4.62)		

*Bağımsız Örnekler t Testi; **Mann Whitney U Testi; $p < .05$

Tablo 11'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sadece *Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar* alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş (p = .048) olup, ölçeğin diğer alt boyutlarında (*Bakım ve Güvenlik, Öğretim Alanları ve Genel Görünüm)* ve ölçek toplamında (*Okul Binası Değerlendirme Ölçeği*) öğretmenlerin öğrenim durumları ile okul binalarının fiziki koşullarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Lisans mezunlarının "Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar" alt boyut ortanca değeri 2.36 iken yüksek lisans ve doktora mezunlarında bu değer 2.21'dir. Bu bağlamda yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin öğrenciler için ayrılan alanlara yönelik algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük seviyededir.

4.2.2. *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Binalarına İlişkin 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 belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t-testi ve Mann Whitney U Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Binalarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları

	Cinsiyet	***N***	$\bar{X}$	***S***	**Ortanca (min-max)**	**Test İstatistiği**	***p***
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	Kadın	164	2.32	.72	2.29 (1 – 4.64)	13539.5	**.015****
	Erkek	194	2.51	.74	2.43 (1.21 – 4.43)		
Bakım ve Güvenlik	Kadın	164	2.76	.79	2.67 (1 – 5)	13235	**.006****
	Erkek	194	2.99	.76	3.0 (1 – 4.92)		
Öğretim Alanları	Kadın	164	2.58	.75	2.5 (1 – 4.64)	-2.508	**.013***
	Erkek	194	2.79	.79	2.73 (1.18 – 4.55)		
Genel Görünüm	Kadın	164	3.49	.7	3.5 (1.63 – 5)	13308	**.008****
	Erkek	194	3.69	.67	3.75 (1.63 – 5)		
Okul Binası Değerlendirme Ölçeği	Kadın	164	2.71	.66	2.67 (1.13 – 4.71)	-2.951	**.003***
	Erkek	194	2.91	.65	2.91 (1.49 – 4.62)		

*Bağımsız Örnekler t Testi; **Mann Whitney U Testi; $p < .05$

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin görevli oldukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Farkın kaynağı incelendiğinde, 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.

4.2.3. *Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Binalarına İlişkin 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 durumlarına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t-testi ve Mann Whitney

U Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Binalarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları

	Medeni Durum	***N***	***X̄***	***S***	**Ortanca (Min-max)**	**Test İstatistiği**	***p***
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	Evli	258	2.38	.72	2.29 (1 – 4.5)	11430.5	.094**
	Bekar	100	2.53	.76	2.43 (1 – 4.64)		
Bakım ve Güvenlik	Evli	258	2.84	.79	2.83 (1- 5)	11577	.132**
	Bekar	100	2.98	.74	2.96 (1.25 – 4.67)		
Öğretim Alanları	Evli	258	2.66	.78	2.64 (1 – 4.55)	-1.271	.205*
	Bekar	100	2.78	.75	2.77 (1.27 – 4.64)		
Genel Görünüm	Evli	258	3.59	.71	3.63 (1.63 – 5)	12738.5	.854**
	Bekar	100	3.61	.65	3.63 (1.75 – 5)		
Okul Binası Değerlendirme Ölçeği	Evli	258	2.79	.67	2.8 (1.13 – 4.69)	-1.465	.144*
	Bekar	100	2.9	.65	2.9 (1.47 – 4.71)		

*Bağımsız Örnekler t Testi; **Mann Whitney U Testi; $p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları arasında tüm boyutlarda ve tüm ölçekte anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

4.2.4. *Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Binalarına İlişkin Algıları*

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının *"öğrenciler için ayrılan alanlar", "bakım ve güvenlik", "öğretim alanları"* ve *"genel görünüm"* boyutlarında ve ölçek toplamında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Testi kullanılmış ve test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Binalarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları

	Mesleki Kıdem	***N***	$\bar{X}$	***S***	**Ortanca (Min-max)**	**Test İstatistiği X^2**	***p****
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	1-5 yıl	61	2.38	.66	2.36 (1.07 – 3.79)	4.161	.385
	6-10 yıl	101	2.35	.69	2.29 (1 – 4.64)		
	11-15 yıl	67	3.38	.84	2.27 (1 – 4.43)		
	16-20 yıl	45	2.58	.85	2.5 (1.29 – 4.5)		
	21 ve üzeri	84	2.5	.69	2.41 (1.21 – 4.43)		
Bakım ve Güvenlik	1-5 yıl	61	2.82	.75	2.67 (1.5 – 4.17)	9.542	**.049**
	6-10 yıl	101	2.8	.74	2.83 (1 - 5)		
	11-15 yıl	67	2.73	.81	2.75 (1 – 4.67)		
	16-20 yıl	45	3.02	.8	3.25 (1.5 – 4.5)		
	21 ve üzeri	84	3.07	.78	3.13 (1.58 – 4.92)		
Öğretim Alanları	1-5 yıl	61	2.75	.75	2.82 (1.27 – 4.45)	7.410	.116
	6-10 yıl	101	2.61	.77	2.73 (1 – 4.64)		
	11-15 yıl	67	2.58	.79	2.45 (1 – 4.55)		
	16-20 yıl	45	2.92	.78	2.82 (1.64 – 4.55)		
	21 ve üzeri	84	2.72	.76	2.59 (1.3 – 4.55)		
Genel Görünüm	1-5 yıl	61	3.54	.65	3.5 (2.13 – 4.88)	10.29	**.036**
	6-10 yıl	101	3.57	.7	3.63 (1.75 - 5)		
	11-15 yıl	67	3.43	.69	3.38 (1.63 - 5)		
	16-20 yıl	45	3.79	.6	3.88 (2.25 - 5)		
	21 ve üzeri	84	3.7	.73	3.75 (1.63 - 5)		
Okul Binası Değerlendirme Ölçeği	1-5 yıl	61	2.79	.61	2.84 (1.56 – 4.24)	8.006	.091
	6-10 yıl	101	2.75	.65	2.82 (1.13 – 4.71)		
	11-15 yıl	67	2.71	.72	2.62 (1.18 – 4.62)		
	16-20 yıl	45	3	.69	3.09 (1.69 – 4.51)		
	21 ve üzeri	84	2.92	.65	2.93 (1.49 – 4.9)		

*Kruskal Wallis Testi; $p < .05$

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin görevli oldukları okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre sadece *Bakım ve Güvenlik* ($p = .04$) ile *Genel Görünüm* ($p = .03$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($p > .05$).

1-5 yıl kıdem süresi olan öğretmenlerin "Bakım ve Güvenlik" puanı ortancası 2.67; 6-10 yıl olanlarda 2.83; 11-15 yıl olanların 2.75; 16-20 yıl olanlarda 3.25 iken 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde bu değer 3.13'tür. 1-5 yıl kıdem süresi olan öğretmenlerin "Genel Görünüm" puanı ortancası 3.5; 6-10 yıl olanlarda 3.63; 11-15 yıl olanların 3.38; 16-20 yıl olanlarda 3.88 iken 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlarda bu değer 3.75'tir. Bu boyutlarda, 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki alt boyutta da farkın kaynağını tespit etmek için yapılan ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.2.5. *Öğretmenlerin Bulundukları Okul Büyüklüğüne Göre Okul Binalarına İlişkin 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 belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Bulundukları Okul Büyüklüğüne Göre Okul Binalarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları

	Okul Büyüklüğü	***N***	$\bar{X}$	***S***	**Ortanca (min-max)**	**Test İstatistiği**	***p***
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	Küçük okul	18	2.25	.71	2.36 (1.29 – 3.64)	.467	.792**
	Orta b. okul	33	2.43	.65	2.36 (1.21 – 3.93)		
	Büyük okul	307	2.42	.75	2.36 (1 – 4.64)		
Bakım ve Güvenlik	Küçük okul	18	2.97	.75	2.79 (1.83 – 3.92)	.359	.836**
	Orta b. okul	33	2.91	.73	2.83 (1.67 - 4)		
	Büyük okul	307	2.87	.79	2.83 (1 - 5)		
Öğretim Alanları	Küçük okul	18	2.53	.71	2.55 (1.55 – 4.55)	.624	.536*
	Orta b. okul	33	2.62	.69	2.55 (1.27 – 4.27)		
	Büyük okul	307	2.71	.79	2.73 (1 – 4.64)		
Genel Görünüm	Küçük okul	18	3.73	.62	3.75 (2.38 – 4.75)	.624	.536*
	Orta b. okul	33	3.58	.66	3.5 (2.25 – 4.88)		
	Büyük okul	307	3.59	.7	3.63 (1.63 - 5)		
Okul Binası Değerlendirme Ölçeği	Küçük okul	18	2.86	.57	2.88 (1.98 – 4.13)	.034	.966*
	Orta b. okul	33	2.81	.6	2.67 (1.56 – 4.16)		
	Büyük okul	307	2.82	.68	2.84 (1.13 – 4.71)		

*Tek Yönlü Varyans Analizi; **Kruskal Wallis Testi; $p < .05$

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin bulundukları okul büyüklüğüne göre okul binalarının fiziki koşullarına ilişkin algıları arasında tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

4.3. Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algıları

Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algılarının madde ortalamaları, standart sapma puanları ve düzeylerine ait bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algılarının Madde Ortalamaları, Standart Sapma Puanları ve Düzeyleri

	İfadeler	$\bar{X}$	***SS***	**Düzey**
1	Okulumda yetenek ve bilgilerimi uygulama olanağının bulunması	2.47	.97	Yetersiz
2	Okulumda teknolojik imkanların kullanımı	2.44	.97	Yetersiz
3	Okulumda işimi yaparken tanınan özgürlük	3.08	1.08	Normal
4	Okulumun fiziksel koşulları(ısıtma, aydınlatma, havalandırma vb.)	2.91	1.07	Normal
5	Okulumdaki günlük çalışma saatler	3.37	.87	Normal
6	Okulumdaki dostluk ve arkadaşlık ortamı	3.59	1.08	İyi
7	Okulumda öğretmen performansının ödüllendirilmesi	2.55	1.13	Yetersiz
8	Okulumda takım olarak çalışma zevki	3.01	1.18	Normal
9	Okuluma karşı bağlılık hissi	3.33	1.09	Normal
10	Okulumun 'saygın bir kişi' olma fırsatı vermesi	3.12	1.08	Normal
11	Okulumun insanlara faydalı olma imkanı vermesi	3.17	1.05	Normal
12	Okulumun hedeflerimi gerçekleştirme fırsatı vermesi	2.97	1.09	Normal
13	Okulumda yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi	3.01	1.07	Normal
14	Okulumda kararların ortak alınması	2.94	1.15	Normal
15	Okuluma gidiş gelişlerimin kolaylığı	2.89	1.28	Normal
16	Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki iletişim	3.51	1.12	İyi
17	Okulun amaçlarının öğretmenler tarafından bilinmesi	3.34	1.10	Normal
18	Yaptığım işin aldığım eğitime uygunluğu	3.51	1.05	İyi
19	Yaptığım işin kişiliğime uygunluğu	3.88	1.01	İyi
	Toplam	**3.10**	**1.07**	Normal

Tablo 16'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algılarının genel ortalaması ($\bar{X}$ = 3.10) "Normal" düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla: (1) "Yaptığım işin kişiliğime uygunluğu

($\bar{X}$ = 3.88; İyi)", (2) "Okulumdaki dostluk ve arkadaşlık ortamı ($\bar{X}$ = 3.59; İyi)"; (3) "Yaptığım işin aldığım eğitime uygunluğu ($\bar{X}$ = 3.51; İyi)" maddeleridir. En düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; (1) "Okulumdaki teknolojik imkanların kullanımı" ($\bar{X}$ = 2.44; Yetersiz)", (2) "Okulumda yetenek ve bilgilerimi uygulama olanağının bulunması ($\bar{X}$ = 2.47; Yetersiz)" ve (3) "Okulumdaki öğretmen performansının değerlendirilmesi ($\bar{X}$ = 2.55; Yetersiz)" maddeleridir. Aşağıda Tablo 17'de ise, İş Doyumu Ölçeği ve alt boyutların ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 17. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Düzeylerine İlişkin Bulgular

Boyut	$\bar{X}$	***SS***	**Düzey**
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	2.88	.74	Normal
Bireysel faktörler	3.33	.85	Normal
Örgütsel iletişim	3.25	.91	Normal
Tüm Ölçek Ortalaması	3.10	.75	Normal

Tablo 17 incelendiğinde, en yüksek ortalamanın *bireysel faktörler* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.33), en düşük ortalamanın ise *örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm* ($\bar{X}$ = 2.88) boyutunda olduğu görülmektedir. Ancak, iş doyumunun tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamının ortalamaları 2.60 – 3.39 arasında olduğundan düzeyleri "Normal"dir.

4.4. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Algıları

Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algılarının *"öğrenim durumu", "cinsiyet", "medeni durum", "mesleki kıdem", "bulundukları okulun büyüklüğü"* değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

4.4.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre İş Doyumuna İlişkin Algıları

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre iş doyumlarına ilişkin algılarının "*örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm", "bireysel faktörler"* ve *"örgütsel iletişim"* boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturulmadığını tespit etmek için Bağımsız Örnekler t Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmış ve bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre İş Doyumlarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları

	Öğrenim durumu	***N***	$\bar{X}$	***S***	**Ortanca (min-max)**	**Test İstatistiği**	***p***
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	Lisans	258	25.92	6.25	26 (9 – 43)	12767	.880**
	Lisansüstü	100	26.01	7.74	25.5 (9 – 42)		
Bireysel faktörler	Lisans	258	20.02	4.84	20 (6 - 30)	12725	.842**
	Lisansüstü	100	19.88	5.83	20 (6 – 30)		
Örgütsel iletişim	Lisans	258	13.13	3.47	13 (4 – 20)	12725	.842**
	Lisansüstü	100	12.67	4.16	13 (4 – 20)		
İş Doyumu Ölçeği	Lisans	258	59.06	13.32	58 (19 – 92)	.270	.788*
	Lisansüstü	100	58.56	16.67	59.5 (19 – 89)		

*Bağımsız Örnekler t Testi; **Mann Whitney U Testi; $p < .05$

Tablo 18'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenim durumunlarına göre iş doyumlarına ilişkin algıları arasında tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

4.4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İş Doyumuna İlişkin Algıları

Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algılarının "*örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm", "bireysel faktörler"* ve *"örgütsel iletişim"* boyutlarında ve ölçek toplamında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t Testi ve Mann Whitney U Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İş Doyumlarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları

	Cinsiyet	***N***	$\bar{X}$	***S***	**Ortanca (min-max)**	**Test İstatistiği**	***p***
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	Kadın	164	24.9	7	25 (9 – 43)	-2.735	**.007***
	Erkek	194	26.82	6.3	27 (12 – 42)		
Bireysel faktörler	Kadın	164	19.04	5.44	19 (6 – 30)	13042.5	**.003****
	Erkek	194	20.77	4.71	21 (9 – 30)		
Örgütsel iletişim	Kadın	164	12.46	3.9	13 (4 – 20)	13615.5	**.018****
	Erkek	194	13.46	3.41	14 (4 – 20)		
İş Doyumu Ölçeği	Kadın	164	56.4	15.13	55.5 (19 – 92)	-3.106	**.002***
	Erkek	194	61.06	13.25	61.5 (26 – 92)		

*Bağımsız Örnekler t Testi; **Mann Whitney U Testi; $p < .05$

Tablo 19'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algıları cinsiyetlerine göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Farkın kaynağına bakıldığında, erkek öğretmenlerin iş doyum algılarının kadın öğretmen algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda, erkeklerin kadınlara göre iş doyumlarına ilişkin algılarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre İş Doyumuna İlişkin Algıları

Öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algılarının "*örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm", "bireysel faktörler"* ve *"örgütsel iletişim"* boyutlarında ve ölçek toplamında medeni durumlarına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre İş Doyumuna İlişkin Algılarının Test Sonuçları

	Medeni Durum	***N***	***X̄***	***S***	**Ortanca (min-max)**	**Test İstatistiği *U***	***p****
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	Evli	258	25.57	6.73	25 (9 – 42)	11379	.083
	Bekar	100	16.91	6.51	27 (9 – 43)		
Bireysel faktörler	Evli	258	19.08	5.19	20 (6 – 30)	11848	.230
	Bekar	100	20.43	4.94	21 (6 – 30)		
Örgütsel iletişim	Evli	258	12.8	3.76	13 (4 – 20)	11447	.097
	Bekar	100	13.52	3.39	14 (4 – 20)		
İş Doyumu Ölçeği	Evli	258	58.17	14.51	57 (19 – 92)	11389.5	.085
	Bekar	100	60.86	13.68	62 (19 – 91)		

*Mann Whitney U Testi; $p < .05$

Tablo 20'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durumuna göre iş doyumlarına ilişkin algıları arasında tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

4.4.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İş Doyumuna İlişkin Algıları

Öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algılarının "*örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm", "bireysel faktörler"* ve *"örgütsel iletişim"* boyutlarında ve ölçek toplamında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi'nden yararlanılmış olup sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İş Doyumlarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları

	Mesleki Kıdem	***N***	$\bar{X}$	***S***	**Ortanca (min-max)**	**Test İstatistiği**	***p***
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	1-5 yıl	61	26.66	6.62	26 (9 – 41)	4.214	.378**
	6-10 yıl	101	25.2	6.29	25 (11 – 43)		
	11-15 yıl	67	25.13	7..47	25 (9 – 42)		
	16-20 yıl	45	26.38	6.83	26 (13 – 40)		
	21 ve üzeri	84	26.74	6.44	27 (12 – 47)		
Bireysel faktörler	1-5 yıl	61	20.03	5.22	20 (6 – 30)	1.621	.805**
	6-10 yıl	101	20.24	5.01	20 (6 – 30)		
	11-15 yıl	67	19.21	5.61	19 (6 – 30)		
	16-20 yıl	45	20.22	5.11	20 (8 – 30)		
	21 ve üzeri	84	20.11	4.86	20 (10 – 30)		
Örgütsel iletişim	1-5 yıl	61	13.15	3.88	13 (4 – 20)	3.047	.550**
	6-10 yıl	101	13.31	3.51	13 (5 – 20)		
	11-15 yıl	67	12.34	4.23	13 (4 – 20)		
	16-20 yıl	45	12.62	3.47	13 (4 – 19)		
	21 ve üzeri	84	13.25	3.32	13.5 (6 – 20)		
İş Doyumu Ölçeği	1-5 yıl	61	59.84	14.44	61 (19 – 91)	.618	.650*
	6-10 yıl	101	58.74	13.68	57 (27 – 92)		
	11-15 yıl	67	56.69	16.17	55 (19 – 89)		
	16-20 yıl	45	59.22	14.01	59 (27 – 86)		
	21 ve üzeri	84	60.01	13.66	59.5 (31 – 92)		

*Tek Yönlü Varyans Analizi; **Kruskal Wallis Testi; $p < .05$

Tablo 21'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre iş doyumlarına ilişkin algıları arasında tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

4.4.5. Öğretmenlerin Bulundukları Okul Büyüklüğüne Göre İş Doyumuna İlişkin Algıları

Öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algılarının "*örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm", "bireysel faktörler"* ve *"örgütsel iletişim"* boyutlarında ve ölçek toplamında bulundukları okul büyüklüğüne göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi'nden yararlanılmış

olup sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Bulundukları Okul Büyüklüğüne Göre İş Doyumlarına İlişkin Algılarının Test Sonuçları

	Okul Büyüklüğü	***N***	$\bar{X}$	***S***	**Ortanca (min-max)**	**Test İstatistiği**	***p***
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	Küçük okul	18	24.67	4.43	23.5 (17 – 35)	.356	.700*
	Orta b. okul	33	26.18	6.87	28 (12 – 39)		
	Büyük okul	307	25.99	6.79	26 (9 – 43)		
Bireysel faktörler	Küçük okul	18	18.61	3.85	18 (13 – 25)	2.521	.284**
	Orta b. okul	33	19.88	5.5	18 (10 – 30)		
	Büyük okul	307	20.07	5.15	20 (6 – 30)		
Örgütsel İletişim	Küçük okul	18	11.33	2.52	11.5 (7 – 17)	5.608	.061**
	Orta b. okul	33	13.24	3.93	13 (4 – 20)		
	Büyük okul	307	13.07	3.69	13 (4 – 20)		
İş Doyumu Ölçeği	Küçük okul	18	54.61	9.65	54 (39 – 76)	.861	.424*
	Orta b. okul	33	59.3	15.17	61 (26 – 88)		
	Büyük okul	307	59.13	14.44	59 (19 – 92)		

*Tek Yönlü Varyans Analizi; **Kruskal Wallis Testi; $p < .05$

Tablo 22'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin görevli oldukları okul büyüklüğüne göre iş doyumlarına ilişkin algıları arasında tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

4.5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Binalarının Fiziksel Koşulları ile İş Doyumu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları ile iş doyumuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Spearman's rho Korelasyon Katsayısı ve Pearson Korelasyon Katsayısı'nda yararlanılmış olup analizlere ilişkin bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmenlerin Bulundukları Okul Binalarının Fiziki Koşullarına İlişkin Algıları ile İş Doyumlarına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Boyutlar		**Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm**	**Bireysel Faktörler**	**Örgütsel İletişim**	**Tüm Ölçek**
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	*r*	.567	.371	.361	.485
	p	<.001	<.001	<.001	<.001
	n	358	358	358	358
Bakım ve Güvenlik	*r*	.679	.535	.498	.638
	p	<.001	<.001	<.001	<.001
	n	358	358	358	358
Öğretim Alanları	*r*	.613	.405	.407	.545*
	p	<.001	<.001	<.001	<.001
	n	358	358	358	358
Genel Görünüm	*r*	.525	.343	.374	.461
	p	<.001	<.001	<.001	<.001
	n	358	358	358	358
Tüm Ölçek	*r*	.687	.480	.466	.624*
	p	<.001	<.001	<.001	<.001
	n	358	358	358	358

r: Spearman's rho Korelasyon Katsayısı; r*: Pearson Korelasyon Katsayısı p <.05, p < .01

Tablo 23 incelendiğinde, okul binalarının fiziksel koşulları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon işlemleri sonucunda, öğretmenlerin bulundukları okulun fiziki koşulları ile iş doyumları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. *Okul Binası Ölçeği* ile *İş Doyumu Ölçeği* arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü orta düzey bir ilişki saptanmıştır (r = .624; p<.001).

OBÖ *öğrenciler için ayrılan alanlar* boyutu ile İDÖ *örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm* boyutu arasında (r = .567; p <.001) pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; *bireysel faktörler* boyutu arasında (r = .371; p <.001) pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; *örgütsel iletişim* boyutu arasında (r = .361; p <.001) pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. OBÖ *bakım ve güvenlik* boyutu ile İDÖ *örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm* boyutu arasında (r = .679; p <.001) pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; *bireysel faktörler* boyutu arasında (r = .535; p <.001)

pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; *örgütsel iletişim* boyutu arasında (r = .498; p <.001) pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. OBÖ *öğretim alanları* boyutu ile İDÖ *örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm* boyutu arasında (r = .613; p <.001) pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; *bireysel faktörler* boyutu arasında (r = .405; p <.001) pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; *örgütsel iletişim* boyutu arasında (r = .407; p <.001) pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Son olarak, OBÖ *genel görünüm* boyutu ile İDÖ *örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm* boyutu arasında (r = .525; p <.001) pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; *bireysel faktörler* boyutu arasında (r = .343; p <.001) pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; *örgütsel iletişim* boyutu arasında (r = .374; p <.001) pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

4.6. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Binalarının Fiziksel Koşulları ile İş Doyumu Arasındaki Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Okul binalarının fiziksel özelliklerinin, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için Lineer Regresyon Analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Okul Binalarının Fiziksel Koşullarının Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Etkisinin Lineer Regresyon Analiz Sonuçları

	B	**Std. Hata**	***β***	***t***	***p***	**İkili r**	**Kısmi r**
Sabit	*20.935*	2.589	-	8.087	**<.001**	-	-
OBÖ	13.469	.894	.624	15.073	**<.001**	.624	.624
R^2=%38.8	F=227.188	p<.001					

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının, onların iş doyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Okul binalarının fiziksel özellikleri öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin %38,8'ini açıklamaktadır. Okul binası değerlendirme ölçeğindeki bir birimlik artış iş doyumu ölçeğinde 13,469 birimlik artış meydana getirmektedir (F = 227.188, p<.001). Regresyon analizi sonuçlarına göre okul binalarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

İş doyumu = 20.93 + (13.46 x *okul binaları ölçek puanı*)

5. TARTIŞMA

Bu bölümünde, araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesine dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar yorumlanmış ve konu ile ilgili alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçları ile ilişkilendirilmiştir.

Bu araştırmada, *"resmi Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşulları ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki"* incelenmiştir. Okul Binaları Ölçeği (OBÖ) genelinde öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına yönelik algıları *"kısmen yeterli"* düzeyinde saptanmıştır. Öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerine uygun olarak şekillenmiş okul ortamları, onların memnuniyetlerini arttırarak fizyolojik ve psikolojik bakımdan sağlıklı olmalarını sağlayacaktır. Böylelikle, öğrencilerin yaşamları ve akademik performansları olumlu yönde gelişecektir (Sanoff vd., 2001). Yapılan araştırmalarda okul binalarının; yapısal ortam öğeleri (bina yaşı, aydınlatma, ısıtma, havalandırma vb.) ile estetik ortam öğelerinin (renklendirme, mobilya, temizlik vb.) mevcut durumları ve bakım düzeylerinin öğrencilerin başarıları ve davranışları üzerinde önemli etkilere sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin daha iyi bina koşullarına sahip olduklarında daha yüksek başarı puanları elde ettikleri ve daha olumlu davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Earthman, 1998). Okulun fiziki ortamı ve tasarımının öğrenciler üzerindeki etkisi birçok araştırmaya konu edilse de öğretmenler okulda gerçekleşen eğitim faaliyetlerinde etkin olarak yer aldıklarından bu fiziki ortamdan en çok etkilenen kişilerdir (Çağlayan, 2014). "Okulların genel görünümü ve fiziki mekân bakımından uygunluğu, kullanıcılar tarafından eğitim-öğretimin kalitesini etkilemede önemli bir faktör olarak görülmektedir" (Terzioğlu, 2005). Fiziksel çevrenin öğretmenlerin mesleki performansları üzerinde etkili olduğu (Al, 2014; Overbaugh, 1990), öğretmenlerin tutumlarının okul binasının koşulları tarafından etkilendiği (Leigh, 2012) ve fiziki koşulların yetersiz olduğu okullarda, öğretmenlerin hem eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekte zorlandığı hem de sağlıklarının olumsuz yönde etkilendiği (Schneider, 2002b) bilinmektedir. Geleneksel okul mimarisine sahip olan okulların; öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu ve motivasyonlarının düşmesine sebep olan bir ortam yarattığı saptanmıştır (İnnab ve Yılmaz, 2022). Mevcut araştırmadan edinilen bulgu, Gençdal'ın (2018) araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Bununla birlikte yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin okul binalarını fiziki özellikler bakımından yetersiz buldukları da görülmektedir (Akbaba ve Turhan,

2016; Kaplan, 2014; İlhan-Uryan, 2021; Schneider, 2003). Diğer yandan, öğretmenlerin okul binalarını kullanışlı bulduğu ve fiziksel yapısına ilişkin yüksek düzeyde memnuniyete sahip oldukları çeşitli araştırmalarda saptanmıştır (Çağlayan, 2014; Gülümser, 2020; Oyman, 2010; Şahin, 2018). Overbaugh (1990) tarafından yapılan bir araştırmada ise "alan kullanımı" alt boyutu dışında öğretmenlerin eğitim ortamındaki tüm fiziksel çevre unsurlarından memnun oldukları saptanmıştır. Öğretmenler, bulundukları okulun yapısı ve imkânları doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerini şekillendirmektedirler. Okulda yapılan düzenlemeler ve iyileştirmeler ile öğretmenlerin çalışma koşulları ve eğitim kalitesi artırılabilir.

OBÖ genelinde öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşulları ile ilgili en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla; (1) Okul binasından bahçeye ulaşılabilirlik, (2) Pencerelerden dışarının görüntüsünün alınabilmesi; (3) Pencerelerden doğal ışık alınabilmesi maddeleridir. Bu bulgu kapsamında, Çağlayan (2014) ve Gençdal'ın (2018) araştırmalarında da "okul binasından bahçeye ulaşılabilirlik" maddesi en yüksek ortalamaya sahip ilk madde olması yönünden benzerdir ve "pencerelerden doğal ışık alınabilmesi" maddesi ölçek genelinde en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde arasında yer almaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin pencerelerden dış görüntünün ve doğal ışığın alınabilmesi gibi aydınlatma koşullarından memnun olduklarını göstermektedir. Bir okul, bulunduğu çevre ve sahip olduğu tasarımı ile öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarını büyük ölçüde şekillendirmektedir. Bu nedenle, okul binalarına önem verilmeli ve iyi tasarlanmalıdır, iyi tasarlanmış bir okul, ilk defa gelen ziyaretçisine bile kolay ve ulaşılabilir bir kullanım sağlamalıdır (Aydoğan, 2012). Bina içerisindeki dolaşım ve teneffüs alanlarının, öğrenci ve öğretmenlerin kısıtlı zaman dilimlerinde kolayca erişebileceği şekilde planlanması gerekmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul binasından bahçeye erişimlerinin oldukça kolay olduğu görülmektedir. Görsel algılamanın, diğer duyu organlarına göre eğitimde daha etkili olduğu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilinmektedir (Bostancı-Başkan ve Şerefhanoğlu-Sözen, 2006). Okul binaları aydınlatma sistemi tasarımında kullanıcıların ihtiyaç ve aktiviteleri göz önüne alınarak, öğrenci ve öğretmenlere yönelik görsel açıdan rahat ve güvenli bir ortam oluşturulmalıdır (Çelik, 2018). Doğal aydınlatma, yapay aydınlatmaya göre daha çok tercih edilmektedir. Doğal aydınlatma daha fazla dikkat çekerek, insanların memnuniyet düzeylerini arttırmakta ve performanslarını yükseltmektedir (Arpacıoğlu, 2012; Bishop, 2009; Kara ve Yetkin, 2015). Günışığının iş performansını, iletişimi ve sosyal ilişkileri desteklediği bilinmektedir (Erlalelitepe vd., 2011). Yeterli düzeyde sağlanan doğal aydınlatmanın eğitim kalitesini arttırdığı çeşitli araştırmalarla saptanmıştır (Şansal, 2012). Ayrıca, mekan tasarımlarında

bireylerin konforlu hissetmelerini sağlayıcı planlamaların yapılması oldukça önemlidir. Konforlu iş ve yaşam ortamları geliştirmek yaşam stresini azaltarak; mutluluğun, sağlık koşullarının ve üretkenliğin artmasını sağlamaktadır. Kullanıcı konforunun sağlanması için kullanılabilecek yöntemler arasında görsel konforun ve dış mekânlar ile görsel bağlantıların sağlanması yer almaktadır (Civan, 2006). Sınıftaki aydınlatma koşullarını uygun bulan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissettikleri bilinmektedir (Kara ve Yetkin, 2015). Öğretim ortamları hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin eğitimsel faaliyetler gerçekleştirdikleri mekânlardır. Eğitim süreçlerini iyileştirmek ve desteklemek için sınıf ve tesisler bir araç olarak ele alınmalıdır. İyi tasarlanmış tesisler ve ortamlar, öğrenme sürecini olumlu bir şekilde geliştirebilir. İnsan psikolojisi ve eğitim teorisi, okul tesislerinin fiziksel tasarımın ve düzenlemesinin temel düzeyde büyük öneme sahip olduğu fikrini desteklemektedir (McMichael, 2004). Bu nedenle, okul binalarının tasarımı ve fiziksel çevre şartlarının dikkatli bir şekilde planlanması, öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarını ve motivasyonunu olumlu yönde etkilemek için büyük bir önem taşımaktadır. Bina şartları, okul-sınıf büyüklüğü ve yeri öğrenci sayısı, sınıflardaki ışık, ses ve ısı düzeyi, mobilya düzeni, teknolojik donanım gibi birçok faktör, öğrenme ve öğretme süreçlerini belirleyen unsurlardır. Ayrıca laboratuvar, kütüphane ve öğretmenler odası gibi mekânların yeri ve niteliği, ısınma ve aydınlatma şartları da eğitim faaliyetlerini biçimlendiren önemli etkenler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, okul binalarının etkili kullanımı teşvik eden bir tasarıma sahip olması önemlidir (Aydoğan, 2012).

OBÖ genelinde en düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; (1) Her bir öğrencinin kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler, (2) Fen/bilim eğitimi için sınıflar ve (3) Öğrencilerin dinlenebilecekleri, kendi kendilerine kalıp düşünebilecekleri sessiz ortamlar maddeleridir. Bu bulgu kapsamında ise, “her bir öğrencinin kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler” maddesinin Çağlayan (2014) ve Gençdal’ın (2018) araştırmalarında da en düşük ilk üç madde içerisinde yer aldığı görülmektedir ve çalışmalar birbirini desteklemektedir. “Okul binalarının, öncelikle kullanıcıların beklenti ve eğitim ihtiyaçlarına uygun bir ortam sunarak yeterli sayıda ve büyüklükte sınıf, laboratuvar, kütüphane, yemekhane ve spor mekanları gibi eğitim faaliyetlerinde ihtiyaç duyulacak olan tüm mekansal altyapıya sahip olması beklenilir” (Yılmaz, 2009). Ayrıca, dersliklerde her bir öğrenci için düzenlenmiş ders malzemelerinin, kitapların ve kıyafetlerinin konulabileceği dolapların planlanması gerekmektedir. Öğrenci dolapları, sınıf içinde olabileceği gibi koridorlara da yerleştirilebilir (MEB, 2015). Araştırmadan elde edilen bu bulgu literatürde yer alan, bina içinde ve dışında öğrencilerin

dinlenme, yemek yeme gibi ihtiyaçları için ayrılmış özel ve sessiz ortamların yetersiz olduğu bulgusu (Sanoff vd., 2001) ve fen, müzik, sanat sınıfları gibi uygulama dersliklerinin yetersiz olması (Schneider, 2003) ile benzer niteliktedir. Okul binalarının kalitesi sadece öğrenci ve öğretmenlerin değil, toplumun okula yönelik algısını da etkilemektedir. Çekici bir okul, toplum için gurur kaynağıdır ve kamu eğitimine olumlu bir destek sağlar. Öğrenciler için iyi davranışı teşvik eder, akademik başarıyı arttırır ve şiddeti azaltır. Okul ortamının kendisi öğrenme sürecine aktif bir destek sağlamaktadır. Kent okullarında çalışma koşullarını inceleyen bir araştırma, fiziksel koşulların öğretmen modeline, kişisel güvenlik hissine, sınıfta etkili olma duygusuna ve genel öğrenme ortamına doğrudan olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu göstermiştir (Willower, 1988: Akt. Uline, Tschannen-Moran ve Wolsey, 2009). İyileştirilmiş bir fiziksel çevre öğretmenlerde yenilenmiş bir umut, bağlılık hissi ve yetkililerce önemsendikleri düşüncesi yaratmaktadır. Okul tesisleri, bina yaşı ve durumu, bakım kalitesi, sıcaklık, aydınlatma, gürültü, renk ve hava kalitesi gibi faktörler öğrenci sağlığı, güvenliği, benlik algısı ve psikolojik durumu üzerinde etkili olabilir. Harap, kalabalık veya rahatsız okul binaları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin morallerinin düşmesine, çabalarının azalmasına ve okulla toplum ilişkisinin zayıflamasına yol açabilir (Uline ve Tschannen-Moran, 2008; Young vd., 2003).

OBÖ genelinde öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları "kısmen yeterli" düzeyinde olmakla birlikte, alt boyutlarda yeterlilik düzeyi algılarında farklılıklar olduğu bulgulanmıştır. Öğretmenlerin okul binalarında "yetersiz" düzeyde olduğunu düşündükleri öğelerin "*Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar"* alt boyutunda yer aldığı saptanmıştır. *"Bakım ve Güvenlik"* ile "*Öğretim Alanları*" alt boyutlarının "kısmen yeterli" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul binalarına yönelik algılarının en yüksek ortalama puanı "*Genel Görünüm"* boyutunda olup, bunun "oldukça yeterli" düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin okullarını öğrenciler için ayrılan alanlar bakımından yetersiz gördükleri, okul binasının genel görünümünden ise memnun oldukları söylenilebilir. Öğrenciler için ayrılan alanların en düşük ortalama ile "yetersiz" düzeyde olması ve genel görünüm boyutunun en yüksek ortalama ile "oldukça yeterli" düzeyde olması Çağlayan (2014) ve Gençdal'ın (2018) araştırmaları ile benzerdir. Diğer yandan, bakım ve güvenlik ile öğretim alanları alt boyutlarının "kısmen yeterli" düzeyde olması, Gençdal'ın (2018) çalışması ile bir paralellik göstermektedir. OBÖ alt boyutlar bakımından incelendiğinde, *öğrenciler için ayrılan alanlara* yönelik algıların, diğer alt boyutlara kıyasla daha olumsuz olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrenciler için ayrılan alanlara ilişkin algılarının ölçekteki *"Her bir öğrencinin*

kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler" ve *"Öğrencilerin dinlenebilecekleri, kendi kendilerine kalıp düşünebilecekleri sessiz ortamlar"* maddelerinde en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu iki maddenin ölçeğin genelinde de en düşük düzeye sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenciler için kişisel alanlar ve dinlenme odaklı sessiz ortamların varlığına yönelik yetersiz algılara sahip olduğunu göstermektedir. Okul binalarının donatılarında öğrencilerin kişisel eşyalarını güvenle koyabilecekleri depolama alanları için ayrılmış dolapların bulunmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Benzer şekilde, Kaplan (2014) tarafından yapılan araştırmada, okulların kişisel eşyalar için güvenli depolama yerleri bakımından yetersiz olduğu saptanmıştır. Edinilen bulgudan hareketle, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik destekleyici ortamların eksikliği, öğrenme ve rahatlama için gerekli ortamların oluşturulmaması, okulların daha çok sosyal yönünün vurgulandığı ve öğrencilerin bir arada paylaşım içinde sosyalleşmelerini amaçladığı yönünde bir çıkarım yapılabilir (Çağlayan, 2014). Diğer yandan, öğrencilerin kendi kabuklarına çekilebilecekleri alanlara da gereksinimleri bulunmaktadır (Baykal, 1983) ve okul mekanlarının çocukların bireyselliğini, yaratıcılığını ve farkındalığını cesaretlendirmek amacıyla tasarlanmış olmaları önemlidir (Kariptaş, Yurttaş ve Şahin, 2023). Eğitim ortamlarında, bireysel kullanılabilecek sessiz mekanların olması çocukların mahremiyet gereksinimlerinin karşılanmasını desteklemektedir (Sevinçli ve Şahin, 2022). Ülkemizdeki eğitim yapılarının hemen hemen her bölgede benzer tasarımlar ile şekillenmesi, birbirinden farklı olan her öğrencinin kendi bireyselliğini keşfedebilmesine yardımcı olacak mekanlar sağlayamamaktadır (Işıker ve Bölük, 2018).

Öğretmenlerin, *öğrenciler için ayrılan alanlara* ilişkin algılarının en yüksek düzeyde olduğu madde ise *"Okul bahçesinin genişliği"*dir, bu maddeyi sırasıyla *"Okul bahçesindeki yeşil alanlar"* ve "*Öğrenciler için açık oyun alanları"* izlemektedir ve her üç madde de "kısmen yeterli" düzeyindedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin okul bahçesine ilişkin algılarının öğrenciler için ayrılan diğer alanlara göre daha olumlu yönde olduğu fakat okul bahçelerini yeterli bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Literatürde yer alan konu ile ilgili çalışmalar (İlhan-Uryan, 2021; Karatekin ve Çetinkaya, 2013; Özaktan, 2014; Vural ve Yılmaz, 2018) araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Okul bahçelerinin geniş ve temiz olması, yeterli yeşillik alanların ve dinlenme mekanlarının olması öğrenci ve öğretmen tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Öztürk, 2016).

Öğretmenlerin, *bakım ve güvenlik* alt boyutuna ilişkin algıları "kısmen yeterli" düzeyde olup öğretmenlerin algılarına göre *"Tuvaletlerin bakımı ve temizliği"* ve *"Duyuru panoları"*

maddeleri boyuttaki en düşük ortalama ile "yetersiz" düzeyde saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin okulları hijyen konusunda yeterli bulmadıkları ve okulda yapılan/yapılacak etkinliklere dair bilgilendirmeleri yetersiz gördükleri söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, okul tuvaletlerinin temizliği (Akbaba ve Turhan, 2016) ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı ve yetersiz olduğu (Yılmaz, 2012) bulgularını desteklemektedir. Öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılan tuvaletler hijyenik olmalı ve doğal bir şekilde havalandırılmalıdır. Olumsuz fiziki koşullarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinden olumlu sonuçlar beklenilmemelidir. Bakımsız sınıflar ve kirli tuvaletler, okulların hoş görülmeyen fiziksel özellikleri olarak nitelendirilmektedir. Yetersiz ve olumsuz ortamlarda bulunan öğrenciler, bina yetkililerinin kendilerinden daha düşük bir davranış ve başarı bekledikleri algısına sahip olabilir (Young vd., 2003). Bu bağlamda, tuvaletlerin fiziksel konfor koşullarından (havalandırma, koku ve hijyen) duyulan memnuniyet düzeyi ile öğrencilerin akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Al, 2014). Benzer şekilde, bireyin olumlu özelliklere sahip bir fiziksel çevrede çalıştığında işinden memnun olması, olumsuz bir ortamda çalıştığı durumda ise doyumsuzluk yaşaması muhtemeldir (Tasnim, 2006).

Öğretmenlerin, *bakım ve güvenlik* alt boyutuna ilişkin algılarına göre "Sınıf kapılarının genişliği" ve "Merdiven basamaklarının yüksekliği" maddelerinin en yüksek düzeyde (oldukça yeterli) olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenler; bulundukları okulun dikey sirkülasyon alanlarının lise çağındaki öğrenciler için uygun ve yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin, *öğretim alanları* alt boyutuna ilişkin algıları "kısmen yeterli" düzeyde olup öğretmenlerin algılarına göre *"Fen/bilim eğitimi için sınıflar"* ve *"Sanat eğitimi (müzik, resim, teknoloji ve tasarım) için sınıflar"* maddeleri boyuttaki en düşük ortalama ile "yetersiz" düzeyde saptanmıştır. Okullarda olan sanat ve bilim dersleri için yeterli uygulama dersliklerinin olmadığı ve öğretim alanlarında eksikliklerin olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu literatürde yer alan konu ile ilgili çalışmaların bulgularını desteklemektedir (Atan ve Dalkıran, 2008; Gençdal, 2018; Schneider, 2003) Benzer şekilde, Gülümser (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda, resim, müzik, beden eğitimi gibi uygulamalı ders öğretmenlerinin %87,5'i diğer branş dersi öğretmenlerine göre uygulama dersliklerini kullanışsız algıladıklarına ulaşılmıştır. Derslik sistemlerinin hem fiziksel boyutta hem de öğretim boyutunda eğitim ortamını geliştirdiği ve etkililiğini arttırdığı araştırmalarda saptanmıştır (Kıryak ve Altun,

2018). Branş dersliklerinin öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırdığı, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını arttırdığı bilinmektedir (Özyürek, Pınarkaya, Taş ve Apaydın, 2017). Bununla birlikte fen ve sanat derslikleri dışında, sosyal bilgiler (Sayar, 2016) ve coğrafya (Karakaş-Özür, 2011) derslerinde uygulanan branş dersliklerinin öğrenci ve öğretmenler tarafından olumlu algılandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, *öğretim alanları* alt boyutuna ilişkin algılarına göre "Öğrenime elverişli bina yapısı" ile "Sınıflardaki yankı düzeyi" maddelerinin boyut içinde en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve "kısmen yeterli" düzeyde bulunduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin bulundukları okulun bina yapısının ve dersliklerin akustik özelliğinin öğrenim faaliyetleri için uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir. Diğer yandan, bu özelliklerin "kısmen yeterli" düzeyde bulunması, belirtilen alanlarda eksikliklerin olduğunu ve iyileştirmelerin yapılması gerektiğini gösteriyor olabilir. İyi tasarlanmış okul binaları, eğitim süreçlerini iyileştirerek öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir (McMichael, 2004). Uygun okul yapısı; iç ve dış mekan boyutları, ısı ve nem, aydınlatma, havalandırma, renklendirme, ses yalıtımı ve akustik gibi özellikleri dikkate alınarak düzenlendiğinde öğrenci ve öğretmenlerin davranışsal ve ruhsal açıdan iyi olmalarını sağlayacaktır (İnnab ve Yılmaz, 2022). Dersliklerin akustik özellikleri arasında yer alan sesin yankı düzeyi eğitim faaliyetleri üzerinde oldukça etkilidir. Sesin yankılanma süresinin uzun olması halinde sesler birbirine karışabilir, kısa olması durumunda ise sesler kuru ve donuk bir hal alabilir. Bu tarz durumlarda hoşa gitmeyen, rahatsız edici sesler oluşmakta ve eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir (Kaplan, 2014).

Öğretmenlerin, okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının en yüksek düzeyde bulunduğu alt boyut *genel görünüm* alt boyutudur. Bu alt boyutta yer alan "Okul binasının görsel çekiciliği" dışındaki tüm maddelerin "oldukça yeterli" düzeyinde algılandığı görülmektedir. Bu bulgu, Gençdal (2018) tarafından yapılan araştırmanın bulgusu ile benzerdir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okulların aydınlatma ve okul binasının giriş-çıkış alanları gibi özelliklerinden memnun oldukları; fakat binanın genel anlamda görsel çekiciliğini tam olarak yeterli bulmadıkları söylenebilir. Benzer şekilde Kaplan (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun "okul binasının dışı görsel olarak iyi düzenlenmiştir" maddesine katılmadığı veya karasız kaldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları, öğrenim durumlarına göre sadece *öğrenciler için ayrılan alanlar* alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağına bakıldığında, lisans mezunu öğretmenlerin öğrenciler için ayrılan

alanlara ilişkin algılarının lisansüstü öğrenimi tamamlayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Gençdal'ın (2018) bulgusunu desteklemektedir ve bu durum eğitim düzeyi artıkça yeterlilik algısının düştüğü şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağına bakıldığında hem alt boyutlarda hem de ölçek toplamında erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda, erkeklerin kadınlara göre okul binalarının fiziki koşullarının yeterliliğine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili, Oyman (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin okul binalarının fiziksel yapısına ilişkin memnuniyetlerinin sekiz alt boyuttan (renk, temizlik, aydınlatma, yoğunluk, sıcaklık, akustik, iç hava kalitesi ve bina yaşı) yalnızca renk boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmış olup erkek öğretmenlerin memnuniyetinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Overbaugh (1990) tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmenlerin, "öğretmenler için ayrılan yemek alanları", "öğretmenler arası görüşme alanı" ve "depolama alanlarına" ilişkin memnuniyetlerinin kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu saptanırken, kadın öğretmenlerin ise "zemin döşemeleri", "sınıf mobilyaları" ve "ortam özellikleri" boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha fazla memnuniyet yaşadıkları bulgulanmıştır.

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarında, medeni durumlarına göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin bina özelliklerine ilişkin yeterlilik algıları, evli veya bekar olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durumda evli ve bekar öğretmenlerin algılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları, kıdemlerine göre sadece *bakım ve güvenlik* ile *genel görünüm* alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık, "Bakım ve Güvenlik" ve "Genel Görünüm" alt boyutları 16-20 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin lehinedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okulların fiziksel özellikleri hakkındaki görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre, 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin okulların fiziksel özellikleri hakkında diğer öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir (Gençdal, 2018; Kaplan, 2014). Kıdemi düşük olan öğretmenlerin bu konuda daha fazla bir beklenti içinde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları, okul büyüklüğüne göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, öğretmenlerin bina özelliklerine ilişkin yeterlilik algıları, bulundukları okulun büyük veya küçük olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatürde konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, anlamlı farkın hangi büyüklükteki okulun lehine olduğu konusunda birliğin olmadığı görülmektedir, anlamlı farklılığın küçük okulların (Çağlayan, 2014) ve büyük okulların (Gençdal, 2018) lehine olan çalışmalar bulunmaktadır.

Okullar, öğrenciler için öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirildiği bir bina, öğretmenler için iş yeri olmanın ötesinde planlanmalı ve tasarlanmalıdır. Bir okul binasının fiziksel olarak kendine özgü tasarımının olması, iç ve dış mekânlarda uygun renklerin kullanılması, ferahlığın, temizliğin ve bakımının sağlanması, havalandırma, ısı ve ışık kalitesi, mobilyaların öğrenciler için ergonomik olması, kullanılan malzemelerin sağlığa zararlı olmaması gibi unsurlar oldukça önem arz etmektedir. Okullar, sahip olduğu fiziksel özellikleri ile öğrenmeyi kolaylaştırmalı, teşvik etmeli, hayal gücünü geliştirmeli ve motivasyonu artırmalıdır. Uslu (1999) okulun fiziki koşullarının, rehber öğretmenlerin iş doyumlarını önemli düzeyde etkilediğini tespit etmiştir. Tan (2003) tarafından yapılan araştırmada, okullardaki spor ve dinlenme tesislerinin yetersiz olması, ders araç ve gereçlerinin ihtiyaçları karşılamaması ve hizmetli sayısının eksikliği öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkileyen etmenler olarak bulgulanmıştır.

İş Doyumu Ölçeği (İDÖ) genelinde öğretmenlerin iş doyumlarına yönelik algıları *"normal"* düzeyde saptanmıştır. Konu ile ilgili literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumlarının farklı düzeylerde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumlarının; yüksek (Akbulut, 2015; Azimi ve Akan, 2019; Kılıç, 2011; Sarı, 2021; Sinan, 2008; Öztürk; 2012; Yoldaş, 2022; Worrel, 2004), orta (Çelik, 2003; Demir, 2001; Gergin, 2006; Şahin, 2013; Yılmaz, K., 2012), ve düşük (Özcan, 2013) düzeyde tespit edildiği araştırmalar mevcuttur. Bu kapsamda mevcut araştırmadan elde edilen iş doyum düzeyinin "normal" olması "orta" düzey olarak da ifade edilebilir ve mevcut araştırmanın bulgusu önceki araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Buna karşın yapılan diğer çalışmalara göre bu araştırmadan elde edilen memnuniyet düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Yang ve Kassekert'e (2009) göre iş doyumu, çalışanların psikolojik ve genel iyi olma hali için temel oluşturmaktadır. Çalışanların işlerinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyine ilişkin hissettikleri arasındaki uyuma yönelik verilen bir tepki olarak tanımlanan (Wright ve Davis, 2003) iş doyumunun, çalışma ortamına bağlı olduğunu gösteren araştırmalar (Bilal,

2012; Raziq ve Maulabakhsh, 2015; Schneider, 2003; Toropova vd., 2020) bulunmaktadır. Çalışma ortamı, çalışanların fizyolojik ve psikolojik açıdan doyum elde etmek istedikleri en önemli yeri oluşturur (Önen ve Kanayran, 2015). Mevcut çalışma koşulları ile beklentiler istenilen yönde olduğunda çalışanlar işlerini daha kolay şekilde gerçekleştirirken, kötü çalışma koşullarına sahip bir ortamda çalışanların işlerini halletmeleri daha da zorlaşacaktır (Luthans, 2011). Düşük ve yetersiz düzeydeki çalışma koşulları ise öğretmenlerin işe karşı motivasyonlarını düşürmekte ve doyumsuzluk hissetmelerine neden olmaktadır (Yavaş, 2007). Çalışma koşullarının fiziksel olarak iyileştirilmesi, çalışanların ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayacak ve iş doyumunu olumlu yönde etkileyecektir (Gezici, 2007).

İDÖ genelinde öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile ilgili en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla (1) Yaptığım işin kişiliğime uygunluğu, (2) Okulumdaki dostluk ve arkadaşlık ortamı; (3) Yaptığım işin aldığım eğitime uygunluğu maddeleridir. Bu bulgu kapsamında, öğretmenlerin genellikle işlerinin kişiliklerine uygun olduğunu düşündükleri, dostluk ve arkadaşlık ortamını önemsedikleri ve yaptıkları işin aldıkları eğitime uygun olduğunu hissettikleri görülmektedir. Öğretmelerin, duygusal ve sosyal bağlamda uyum içinde olmalarının önemli olduğu, mesleğin kişisel ve sosyal yönlerinin öğretmenlerin iş doyumu üzerinde olumlu yönde etkisinin bulunduğu çıkarımı yapılabilir. Benzer şekilde, Heller vd. (1993) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin en çok iş arkadaşları boyutunda doyum sağladıklarına ulaşılmıştır. Akbulut (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları kapsamında en yüksek ortalamaya sahip maddeler arasında, hem resmi hem de özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler için yaptıkları iş ile aldıkları eğitimin uygunluğu yer almaktadır. Diğer yandan, Topçu (2021) tarafından yapılan araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin işin kendisi boyutunda en fazla doyum düzeyine sahip oldukları saptanırken en düşük doyum düzeyinin ise bireyler arası ilişkiler boyutunda olduğu görülmektedir. "Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları iş doyumlarını belirlemede oldukça önemlidir" (Bogler, 2001). İşin, bireyin yeteneklerine uygun olması, kendini geliştirme ve yeni öğrenme fırsatları sunması (Selük, 2023), mezun olduğu eğitim durumuna uygun olması (Demir, 2001) gibi özellikleri çalışanların iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. İş arkadaşları ile olan ilişkiler ise bireyin iş doyumunu olumlu yönde etkilemenin yanı sıra ortama daha iyi uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Küçük, 2014).

İDÖ genelinde en düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; (1) Okulumdaki teknolojik imkanların kullanımı, (2) Okulumda yetenek ve bilgilerimi uygulama alanı

bulunması ve (3) Okulumdaki öğretmen performansınım değerlendirilmesi maddeleridir. Tüm ölçek genelinde sadece bu üç maddenin yetersiz düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. Bu kapsamda, okul binalarındaki teknolojik altyapının ve imkânların kullanımının yetersiz olması, öğretmenlerin yeteneklerinin ve bilgilerinin rahatça kullanabilecekleri ortamların ve fırsatların bulunmaması, sarf edilen çaba ve performansın yeterince değerlendirilmemesi iş doyumsuzluğuna sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir. Teknolojik imkanlar doğrultusunda bilgi ve yeteneklerin aktif olarak kullanılması, mesleki becerilerin gelişmesini sağlayacak ve öğretmenlerin performanslarına olumlu yönde yansıyacaktır. Araştırmanın bu bulgusu, OBÖ doğrultusunda edinilen öğretmenlerin görevli oldukları okul binalarına ilişkin fen/bilim ve sanat eğitimi için yeterli sınıfların olmaması bulgusu ile birbirini desteklemektedir. Bu alanlarda eksikliklerin bulunması öğretmenlerin teknolojik imkanları, bilgi ve becerilerini kullanmasına engel oluşturmakta ve bunun sonucunda düşük iş doyumu hissedilmektedir. İş doyumunu önemli ölçüde etkileyen faktörler arasında "çalışma ortamının fiziksel koşulları, kurumda yapılan işin ve verilen emeğin fark edilmesi veya kurumun çalışana kendini geliştirme olanağı vermesi, verilen ücret ve çalışma ortamının güvenliğinin sağlanmış olması" yer almaktadır (Bal, 2021). Yapılan araştırmalarda, öğrenme ortamlarının teknolojik ve eğitsel donanım bakımından yetersiz olduğuna (Akbaba ve Turhan, 2016; Kaplan, 2014) ulaşılmış ve sınıf koşullarındaki eksikliklerin öğretmenlerin yeterliliklerini ve performanslarını etkilediği (Kara ve Yetkin, 2015) görülmüştür. Mevcut yeteneklerin kullanımına olanak tanıyan iş ortamlarında ise bireyler sergiledikleri performans neticesinde daha olumlu düzeyde iş doyumu sağlamaktadır (Şahin, 2013). Ayrıca, öğretmenlerin iş doyumu ile performans düzeyleri arasında orta düzey pozitif bir ilişki olduğu bulgulanmıştır (Büyükgöze ve Özdemir, 2017). Bu bulgular, öğretmenlerin performans değerlendirilmelerinin yetersiz olması durumunda, onların iş doyum düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algıları hem İDÖ genelinde hem de tüm alt boyutlarda "normal" düzeyde bulgulanmıştır. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ölçeğin tüm alt boyutlarında "normal" düzeyde saptanmış olup boyutların ortalamalarında farklılıklar görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip olan alt boyut *Bireysel Faktörler* boyutudur. Ardından yakın bir ortalama ile *Örgütsel İletişim* alt boyutu gelmektedir. Ölçeğin en düşük ortalamaya sahip olan alt boyutu ise *Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları ve Sosyal Görünüm* boyutudur. İDÖ alt boyutlar bakımından incelendiğinde, *Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüme* ilişkin öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, diğer alt boyutlara kıyasla daha olumsuz algılandığı belirlenmiştir. Ayrıca bu boyut altında, en düşük ortalamaya sahip olan

maddeler ile ölçeğin genelindeki maddeler aynıdır. Bu bulgu, öğretmenlerin en fazla iş doyumsuzluğunun örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüme ilişkin algılarında olduğunu göstermektedir. İş doyumu; bireyin gerçekleştirdiği iş ile ilgili öz değerlendirme yapması ve işinden hoşnut olması sonucunda ulaştığı zevkli ve olumlu duygular (Locke, 1976), çalışanların mevcut iş rollerine karşı duygusal yönelimleri (Wroom,1982), insanların işlerine karşı temel psikolojik tutumları (Schultz, 1982), çalışanların işlerine karşı hissettikleri hoşnutluk ya da hoşnutsuzluk (Davis, 1984), olarak ifade edilmektedir (Akt. Worrell, 2004). Yüksek iş doyumunun iş ortamına sağladığı faydalar şu şekilde belirtilmiştir; çalışanlar daha yüksek bir moralle işlerine bağlanırlar; işlerine içten gelen istek ve motivasyonla yaklaşırlar; ekip çalışması ruhu içerisinde daha kolay bir şekilde zorlukların üstesinden gelirler; işbirliği ve iletişim artar, çalışmaların daha etkili ve hızlı bir şekilde tamamlanması sağlanır; çalışanlar yöneticilerine ve iş arkadaşlarına daha fazla bağlılık duyarlar; mevcut kurallar ve yönetmelikler dikkate alınarak yapılan işler daha özverili gerçekleşir; işe devamsızlık ve personel değişikliği gibi sorunlar daha az yaşanır. İş doyumunun sağlanmasında yöneticilerin rolü de büyüktür. Yöneticiler değişen iş koşullarına hızlı uyum sağlama konusunda liderlik yapmalı, personeline güven vermeli ve sorumluluk vermekten çekinmemelidir. Yöneticiler ve çalışanlar arasında karşılıklı beklentilerin sağlandığı bir işyeri ortamı işyerinde bütünleşmeyi teşvik eder, ortak amaçlar için birlikte çalışma ve etkin hizmet sunma ortamı yaratır (Topçu, 2009). Konu ile ilgili alanyazında yapılan araştırmalar ile mevcut araştırmadan edinilen örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüme ilişkin öğretmenlerin iş doyumunun yetersiz olması bulgusu benzerlik göstermektedir (Liu ve Ramsey, 2008; Çelebi, 2012; Çevik, 2010; Gündüz, 2008; Öztürk, 2002; Tunacan, 2005). Zorlu çalışma koşulları daha düşük iş doyumuna sebep olabilmektedir (Topçu, 2021). Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin çalıştıkları ortamın niteliğinin ve örgütün sahip olduğu iklimin onların memnuniyetleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çalışma koşulları, kişisel rahatlığın yanı sıra iş başarısı için de önemli bir etkendir. İş doyumu ile ilgili yapılan araştırmalar, çalışanların tehlikesiz ve rahat fiziksel imkânları olan iş ortamlarından hoşlandıklarını göstermektedir. Çalışanların çoğunluğu, evlerine yakın, temiz, modern görünümlü ve yeterli araç-gereç donanımına sahip ortamlarda çalışmak istemektedir (Erdoğan, 1999; Akt. Gergin, 2006). Öğretmenlerin iş doyum algılarına göre örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm alt boyutu kapsamında *"Okulumun amaçlarının öğretmenler tarafından bilinmesi"* ve *"Okulumdaki günlük çalışma saatleri*" maddelerinin boyut içinde en yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda, öğretmenlerin okulun amaçlarına hakim oldukları ve günlük çalışma saatlerinden memnun

oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin iş doyum algılarına göre en fazla doyumun *Bireysel Faktörler* alt boyutunda olduğu görülmektedir ve ölçeğin genelindeki yaptığım işin aldığım eğitime ve kişiliğime uygunluğu maddeleri bu alt boyutta yer almakta olup en yüksek ortalamaya sahip olan maddelerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin çoğunluğunun bireysel özelliklerine ilişkin iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Gündüz (2008) ve Öztürk'ün (2012) bulgularını desteklemektedir. Bireylerin gereksinimleri ve değer yargıları yaptıkları iş ile uyumlu olduğunda iş doyumu ortaya çıkmaktadır (Gündüz, 2008). Sinan (2008) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenlik mesleğini kendine uygun olduğunu düşünen öğretmenlerin iş doyum düzeyleri kendine uygun bulmayanlara göre daha fazladır. *Bireysel Faktörler* alt boyutu kapsamında, öğretmen algılarına göre boyutun diğer maddelerine kıyasla daha az ortalamaya sahip olan maddeleri "*Okulumda yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi*" ve "*Okulumun saygın bir kişi olma fırsatı vermesi*"dir. Diğer yandan bu maddelerin ölçeğin genel puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Şahin (2013) tarafından yapılan araştırmada başarı, saygınlık ve tanınma alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu ve böylece mesleğin kendilerine toplumda saygın bir kişi olma fırsatı sunduğu; mesleki başarılarından memnun oldukları; kendilerine uygun meslek seçimi yaptıkları ve iş arkadaşları ile iletişimin iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği ele alındığında iş doyumu, öğretmenlik mesleğini ideal bir meslek olarak görme, koşulları mükemmel bulma, öğretmen olmaktan mutlu olma, öğretmenlik mesleğinden önemli kazançlar elde etme ve alternatif bir meslek düşünmeme gibi durumları ifade eder. Yüksek iş memnuniyetine sahip öğretmenler daha az psikolojik sıkıntı ve iş stresi yaşamaktadırlar (Ho ve Au, 2006). Bunlara ilave olarak, öğretmenlerin mesleki itibarı, özsaygısı, mesleki açıdan kişisel gelişimi, iş yerindeki bağımsızlığı onların iş doyumlarını etkilemektedir ve öğretmenler, bilgi paylaşıldığı ve katılımcı bir yaklaşımla görüşlerine başvurulduğu bir ortamda iş memnuniyetlerinin arttığını ifade etmişlerdir. (Bogler, 2001).

Öğretmenlerin, *Örgütsel İletişim* alt boyutuna ilişkin algıları "normal" düzeyde olup öğretmenlerin algılarına göre *"Okulumdaki dostluk ve arkadaşlık ortamı"* ile "*Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki iletişim"* maddelerinin boyut içinde en yüksek ortalama ile "iyi" düzeyinde yer aldıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin çoğunluğun meslektaşları ve yöneticileri ile olan iletişim ve ilişkilerinden memnun olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Konu ile ilgili literatürde yapılan araştırmalar mevcut araştırmayı desteklemekte olup iletişim

boyutunda öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Demir, 2001; Dündar, 2011; Şahin, 2013; Tan, 2003).

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerine ilişkin algıları ile öğrenim durumları arasında ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin lisans eğitimine veya lisans üstü eğitime sahip olmaları ile iş doyumları arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir ve Sarı (2021), Yılmaz K. (2012), Yoldaş (2022) tarafından yapılan araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın, konu ile ilgili literatürde yer alan bazı çalışmalarda eğitim seviyesi arttıkça iş doyumunun azaldığı görülmektedir (Dağdeviren vd., 2011; Erdem ve Demirel, 2009; Selük, 2023; Yoldaş, 2022).

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerine ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağına bakıldığında hem alt boyutlarda hem de ölçek toplamında erkek öğretmenlerin iş doyum algılarının, kadın öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu konu ile ilgili yapılan araştırmalar ile benzerdir (Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Erenel, 2022; Liu ve Ramsey, 2008; Gergin, 2006). Diğer yandan yapılan pek çok çalışmada incelenen etkenler bakımından kadın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Akhtar vd., 2010; Aydın, 2006; Aydınay, 1996; Canbay, 2007; Oshagbemi, 2000; Özdayı, 1990; Toropova vd., 2020; Xin ve MacMillian, 1999). Öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğinin tespit edildiği çalışmalar da bulunmaktadır (Azimi, 2021; Çardak, 2002; Erdem ve Demirel, 2009; Gündüz, 2008; Selük, 2023; Yılmaz, K., 2012). Yapılan araştırmalar sonucunda, iş doyumu ile cinsiyet arasındaki bir ilişki olduğu fakat bu ilişkinin hangi cinsin lehine olduğu konusunda ortak bir görüşün bulunmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerine ilişkin algıları ile medeni durumları arasında ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin evli ya da bekar olmalarının onların iş doyumları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, konu ile ilgili literatürde yer alan bazı çalışmalar ile benzerdir (Azimi; 2021; Çardak, 2002; Erdem ve Demirel, 2009; Gündüz, 2008; Şahin ve Dursun, 2009; Karababa, 2012; Tomrukçu, 2010). Buna karşın, evli olan öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha fazla iş doyumu yaşadıklarını saptayan araştırmalarla (Canbay, 2007; Sevimli ve İşcan, 2005; Özdayı, 1990; Ünsar vd., 2006; Yılmaz ve Işık, 2004) beraber bekar öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu gösteren çalışmalar da mevcuttur

(Sabancı, 1999; Şahin, 2013; Yoldaş, 2022). Cinsiyet değişkenine benzer şekilde, medeni durum ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dair farklılıklar görülmekte olup farkın kaynağı değişiklik göstermektedir.

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerine ilişkin algılarıyla mesleki kıdemleri arasında ölçek toplamında ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleklerinde yeni olmaları veya uzun süre çalışmış olmaları ile hissettikleri doyum arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, konu ile ilgili literatürde yer alan çalışmaları (Akın, 2006; Bal, 2021; Çardak, 2002; Değirmenci, 2006; Erenel, 2022; Heller vd., 1993; Selük, 2023; Şahin ve Dursun, 2009; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Yılmaz, 2012) desteklemektedir. Diğer yandan, bazı çalışmalarda öğretmenlerin kıdem süresi arttıkça iş doyumunun arttığı (Aydınay, 1996; Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Dağdeviren vd., 2011; Demir, 2001; Mete, 2006; Sinan, 2008), bazı çalışmalarda ise mesleki kıdem süresinin artmasının iş doyumunu düşürdüğü (Crossman ve Harris, 2006; Yoldaş 2022) görülmektedir. Bu durum, mesleğin ilk yıllarında yüksek beklentiler içinde olunması ve zamanla bu beklentilerin karşılanmaması sonucunda doyumsuzluğun hissedilmesi, diğer yandan meslekte geçirilen süre arttıkça tecrübeyle çalışanların işe uyumlarının ve beklentilerinin yeniden düzenlenmesi sonucu iş doyumunun yaşanması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, kıdemli öğretmenlerin maddi ve manevi anlamda beklenilen değeri görememesi ya da yeni gelişmelere uyum sağlayamaması sonucu doyumsuzluk hissettikleri düşünülebilir. Nitekim, konu ile ilgili araştırmalarda görüş birliğinin olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerine ilişkin algıları ile görev yaptıkları okulun büyüklüğü arasında ölçek toplamında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulgulanmıştır. Bu bulgu doğrultusunda, öğretmenlerin iş doyumları okulun büyüklüğüne veya küçüklüğüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, Teltik'in (2009) öğretmenlerin iş doyumu ile okuldaki öğretmen sayısının arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması ile örtüşmektedir. Buna karşın, Yoldaş (2022) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin görevli oldukları okullardaki öğretmen sayılarının iş doyumları üzerinde etkili olduğu görülmüş ve 21-30 aralığında öğretmeni olan okullardaki öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Yılmaz, K. (2012) tarafından yapılan araştırmada, küçük okullarda görevli öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum küçük okullardaki öğretmen sayısının azlığı ile öğrenci sayısının da az olması ve öğrenci-öğretmen-yönetici arasındaki iletişimin daha fazla

olması ile açıklanabilir. Yabancı alanyazında küçük okulların öğrenci ve öğretmen açısından daha olumlu duygular yarattığını vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Schneider, 2002a; Nathan ve Febey, 2001; Moore ve Lackney, 1993).

Yapılan araştırmalarda, iş doyumu ile bireysel özellikler arasında belirli bir ilişki olmasına rağmen iş doyumunu açıklamada yeterli olmadığı ve iş doyumunun asıl temel belirleyicisinin örgütten kaynaklanan özellikler olduğu belirtilmektedir (Şahin, 2013; Yılmaz, K., 2012). Ayrıca, literatürde yer alan çalışmalarda okul binalarının fiziki koşullarının öğretmenlerin memnuniyetleri üzerinde etkili olduğu incelenmiş (Howard, 2012; Oyman, 2010; Overbaugh, 1990; Schneider, 2003; Ruzsala, 2008) fakat, fiziki özellikler ile iş doyumu arasında bir ilişki olup olmadığına odaklanılmamıştır.

İş doyumu, bireylerin işleri ile ilgili tutum ve duygularını ifade etmektedir. Bu tutum ve duygular olumlu olduğunda iş doyumundan, olumsuz olduğunda ise iş doyumsuzluğundan bahsedilmektedir. Yüksek iş doyumuna sahip çalışanlar, işlerine karşı daha fazla motive ve istekli oldukları için daha verimli ve etkin çalışacaklardır, bunun sonucunda ise başarıyı ve huzuru elde edeceklerdir. Düşük iş doyumuna sahip ya da iş doyumsuzluğu yaşayan çalışanların ise mevcut iş ve görevlerini yavaşlatma veya devamsızlık gösterme eğilimi içinde olduklarından işlerindeki verimlilikleri azalacaktır. Bu bireyler, hem kendileri hem de çevreleri tarafından başarısız olarak algılandıkları için huzursuz ve mutsuz hissedeceklerdir (Gündüz, 2008). Bir kurumun veya örgütün başarısı, çalışanların memnuniyeti, işlerini sevmeleri ve önemsemeleri ile doğru orantılıdır (Sinan, 2008). Örgütün hedeflerine ulaşmasında en büyük yardımcıları çalışanlarıdır. Bu doğrultuda, çalışanların üretkenliğini engelleyen ortamlardan kaçınmak ve onların var olan potansiyellerinden yararlanabilmek amacıyla çalışanların ihtiyaçlarına uygun daha iyi bir çalışma ortamı tasarlanmalıdır. Çalışma ortamı, iş doyumunun en önemli değişkenlerinden biri olarak görülmektedir (Taheri, Miah ve Kamaruzzaman, 2020). Dolayısıyla, öğretmenlerin işlerine yönelik doyum ya da doyumsuzlukları, çalıştıkları okulun yapısını ve işleyişinden hem etkilenmekte hem de etkilemektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek olması, yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin etkinliğini ve kalitesini artırarak öğrencilerin gerekli bilgi ve beceriler ile donatılmasını ve böylece hem iş doyumunun sağlanmasını hem de eğitim hedeflerine ulaşılmasını sağlayacaktır (Şahin, 2013).

Araştırma kapsamında, okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları ile öğretmenlerin iş doyumu algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçlarından öğretmenlerin görev yaptıkları okulun fiziki koşulları ile iş doyumları arasında

anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. *Okul Binası Ölçeği* ile *İş Doyumu Ölçeği* arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, orta düzey bir ilişki saptanmıştır. OBÖ ile İDÖ'nin alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlılığı incelendiğinde, OBÖ*;* "örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm", "bireysel faktörler" ve "örgütsel iletişim" alt boyutları arasında anlamlı pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tüm bu alt boyutlar arasında en yüksek korelasyon değeri "örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm" alt boyutunda görülmektedir. İDÖ ile OBÖ alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlılığı incelendiğinde, İDÖ'nin*;* "öğrenciler için ayrılan alanlar", "öğretim alanları" "bakım ve güvenlik" ve "genel görünüm" alt boyutları arasında anlamlı pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tüm bu alt boyutlar arasında en yüksek korelasyon değeri "bakım ve güvenlik" alt boyutunda görülmektedir. Ölçeklerin alt boyutları arasında ise en yüksek ilişkinin bakım ve güvenlik ile örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm boyutları arasında, en düşük ilişkinin genel görünüm ile bireysel faktörler boyutları arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, OBÖ'nin öğretmenlerin iş doyum düzey algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Okul binalarının fiziksel özellikleri öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin %38,8'ini açıklamaktadır. Okul binaları ve iş doyumu boyutları arasındaki bu ilişkilerin paralel yönde olması dikkate alındığında, öğretmen görüşlerine göre okul binaları ve iş doyumunun benzer sonuçlarının olduğu ve aralarında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Howard (2012) araştırmasında okul binalarının yeni olmasının öğretmenlerin motivasyon, moral ve iş doyumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bireyin mekan ile olan ilişkisi, onun tutum ve davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Bu belirleyicilerin yanı sıra mekanın birey üzerindeki etkisi psikolojik yönden de göz ardı edilmemelidir. Mekânın birey üzerindeki etkisi, psikolojik ve davranışsal açıdan ele alındığında bireyin hayatını şekillendiren önemli bir etkendir. Eğitimin mekansal boyutu olan okullar, bireyin yaşamında önemli bir dönemi kapsamaktadır. Özellikle, ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki okullar bireyin çocukluk ve gençlik dönemini geçirdiği mekanlar olması bakımından önemlidir. Okullar, yalnızca öğrenciler için değil; aynı zamanda öğretmenler, yöneticiler ve hizmetliler için de birer çalışma ortamı olmasıyla son derece önemlidir. Okulların mevcut yapısı, hayatlarının bir kısmını burada geçiren kişilerin sorumluluk duygusunu, başarısını ve mesleki yeterliliğini belirlemektedir (İnnab ve Yılmaz, 2022). Fiziksel çevre sahip olduğu düzen ve tasarımları ile bireylerin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etkilidir (Gürkaynak, 1988). Okul binalarının iyi bir donanıma sahip olup olmaması, çalışma arkadaşlarının yardımsever olup olmaması gibi faktörler ne kadar yetenekli

ya da iyi bir eğitim almış olursa olsun öğretmenin performansını etkilemektedir. Her yönüyle destekleyici çalışma koşulları, öğretmenlerin daha etkili olmalarına olanak tanımaktadır (Johnson, 2006). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin iş doyumları çalıştıkları okul tarafından etkilenmektedir. Bireylerin, mutlu ve üretken olabilmelerinin en önemli koşullarından biri mesleki anlamda yaşayacağı iş doyumudur (Günbayı ve Tokel, 2012). Bireyin gereksinimleri çalışma ortamında karşılanıyorsa işine giderken kendini rahat hissedecek, çalışma ortamından keyif alacak, çalışma arkadaşları ile olan ilişkilerinde olumlu tutumlar sergileyecek ve bunun sonucunda kendisine verilen işi en verimli şekilde gerçekleştirecektir (Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu-Kiremit ve Aladağ, 2013). İş doyumu açısından, bireyin çalışma ortamını değerli, yaptığı işi anlamlı ve kendisini geliştirici görmesi oldukça önemlidir (Gedik ve Üstüner, 2017). Böylece, hissedilen iş doyum algısının yüksek olması, öğretmenlerin performanslarına yansıyarak, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkinliğini attırmakta ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Şahin, 2013). Ayrıca, mesleğe yönelik olumlu tutumlara sahip öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi olmaları, değişikliklere daha kolay uyum sağlamaları muhtemeldir (Sharma ve Jyoti, 2010). İş doyumu ile çeşitli değişkenlerin incelendiği çalışmalarda, öğretmenlerin iş doyumunun birçok önemli etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. İlk olarak, iş doyumu yüksek olan öğretmenler daha az stres ve tükenmişlik hissetmektedir (Ho ve Au, 2006; Kaya, 2022; Smetackova vd., 2019; Teltik, 2009; Yiğit, 2007). Böylece, bir öğretmenin işinden daha fazla keyif alması, iş stresi veya yoğunluğunun getirdiği duygusal tükenmişlik hissiyatını azalmakta ve eğitimin etkinliğini arttırmaktadır. Ayrıca, sahip oldukları işten memnun olan öğretmenler mesleğe ve okula yönelik daha güçlü bağlılık göstermektedirler (Anari, 2012; Anuk-İşlek, 2022) ve meslekten ayrılma ihtimalleri daha düşüktür. Yüksek iş doyumuna sahip öğretmenlerin, kendilerini okulun önemli bir unsuru olarak algıladıkları ve bulundukları okulda çalışmayı sürdürmek istedikleri düşünülmektedir (Demirtaş ve Çaçan, 2021). Mesleğe ve çalıştığı kuruma ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olan öğretmenlerin performanslarının da olumlu yönde gelişeceği açıktır. Son olarak, iş doyum düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri de yüksektir (Teltik, 2009). Bireyde istenilen davranış değişikliğinin gerçekleştirilerek eğitimin yapılabilmesi için kullanıcıların psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Okul binasının fiziksel yapısı, iç düzenlemesi ve sunduğu imkânlar eğitim sürecinin şekillenmesinde ve öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerini planlamasında oldukça etkilidir. Mesleki açıdan uygun donatılmış bir çalışma ortamı, öğretmenlerin daha etkili olmasına olanak tanırken rahat ve verimli bir çalışma

alanı ise öğretmenlerin motivasyonunu artırarak iş doyumlarını yükseltebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimlerin olumlu yönde gelişmesi daha fazla doyuma ulaşılmasını sağlamaktadır. Okul binaları ile iş doyumu arasındaki anlamlı ilişki dikkate alındığında, öğretmenler açısından çalışma ortamı olan okullar, onların düşünce, duygu ve davranışlarını etkileyerek iş doyumlarını ve performanslarını belirlemektedir. Bulunduğu okulda olmayı seven, sahip olduğu tüm imkânları bilgi ve becerileri doğrultusunda kullanan, meslektaşları ve yöneticileri ile olumlu ilişkiler geliştiren, kendini mesleğine adamış ve okuluna bağlı hisseden bir öğretmenin motivasyonunun ve mutluluğunun öğrencilerine de yansıyacağı yadsınamaz. Bu doğrultuda okul binaları, öğretmen-öğrenci ihtiyaçlarına yönelik bir biçimde planlandığında, öğrenme sürecinin daha verimli ve etkili gerçekleşmesi sağlanacak ve öğretmenlerin iş doyumlarını artıracaktır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin bulundukları okulların fiziki koşullarına ilişkin algıları "kısmen yeterli" düzeyde saptanmıştır.

2. Okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin öğretmen algılarının en yüksek olduğu üç ifade sırasıyla; *"Okul binasından bahçeye ulaşılabilirlik", "Pencerelerden dışarının görüntüsünün alınabilmesi"* ve *"Pencerelerden doğal ışık alınabilmesi"*dir. Diğer taraftan öğretmen algılarına göre en düşük ifadeler ise *"Her bir öğrencinin kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler", "Fen/bilim eğitimi için sınıflar"* ve *"Öğrencilerin dinlenebilecekleri, kendi kendilerine kalıp düşünebilecekleri sessiz ortamlar"* olarak saptanmıştır.

3. Okul binaları ölçeği genelinde, öğretmenlerin *öğrenciler için ayrılan alanlara* ilişkin algılarının "yetersiz", okulların *genel görünümüne* ilişkin algıların ise "oldukça yeterli" düzeyde olduğu saptanmıştır.

4. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının öğrenim durumları değişkenine göre sadece *öğrenciler için ayrılan alanlar* alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin öğrenciler için ayrılan alanlara ilişkin algılarının yüksek lisans mezunu öğretmenlere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları kadın öğretmenlerin algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları, medeni durum ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

7. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre *bakım ve güvenlik* ile *genel görünüm* alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık, ilgili alt boyutlarda 16-20 yıl hizmet süresine sahip olan

öğretmenlerin lehinedir.

8. Öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algıları "normal" düzeyde saptanmıştır.

9. Öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algılarının en yüksek olduğu ifadeler sırasıyla; *"Yaptığım işin kişiliğime uygunluğu", "Okulumdaki dostluk ve arkadaşlık ortamı"* ve *"Yaptığım işin aldığım eğitime uygunluğu"* ifadeleri olurken en düşük olduğu ifadeler ise *"Okulumda teknolojik imkanların kullanımı", "Okulumda yetenek ve bilgilerimi uygulama olanağının bulunması"* ve *"Okulumdaki öğretmen performansının değerlendirilmesi*" dir.

10. İş doyumu ölçeği kapsamında, öğretmenlerin en çok *bireysel faktörler* boyutundan memnun oldukları, *örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm* boyutunda ise en az doyum sağladıkları tespit edilmiştir.

11. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerine ilişkin algıları öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

12. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algıları kadın öğretmenlerin algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

13. Öğretmenlerin bulundukları okulların fiziksel koşullarına ilişkin algıları ile sahip oldukları iş doyum algıları arasında anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

14. Okul binalarının fiziksel özellikleri öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ve %38,8'ini açıklamaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda iki alt başlık altında sunulmuştur.

6.2.1. *Uygulayıcılara Yönelik Öneriler*

1. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına yönelik algılarının daha olumlu ve oldukça yeterli düzeyde olmasını sağlamak amacıyla mevcut okul yapılarında iyileştirmeler yapılabilir.

2. Mekânların bireyler üzerindeki etkisi göz önünde tutularak yeni okul binaları tasarımında öğrenci ve öğretmenlerin gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Eğitim-öğretim

ortamlarının yanı sıra dinlenme alanları da eğitim faaliyetlerinin kalitesini ve etkinliğini artıracak şekilde planlanmalıdır.

3. Araştırma kapsamında özellikle yetersiz olduğu düşünülen fen/bilim laboratuvarları ve sanat eğitimi için ayrılan müzik, resim vb. dersliklerin tüm okul binalarında yer alması ve bu ortamların gerekli donanım, araç-gereç ve teknolojik alt yapıya sahip olması sağlanmalıdır.

4. Temelde öğrenciler için tasarlanan okul binalarından öğrencilerin hem akademik başarılarını desteklemesi ve teşvik etmesi hem de onların gelişimlerini ve bireysel ihtiyaçlarını karşılaması beklenilir. Araştırma kapsamında okulların; öğrencilerin bireysel olarak zaman geçirebilecekleri sessiz ortamlar, kişisel eşyalarını saklayabilecekleri dolaplar, özel gereksinimi olan öğrenciler için olanaklar, bireysel öğrenme stillerine uygun rahat, konforlu ve öğrenmeyi teşvik eden sınıf ortamları bakımından yetersiz olduklarına ulaşılmıştır. Bu nedenle okul tasarımlarında, tek tip projelerden vazgeçilerek her öğrencinin farklılıklarına ve ihtiyaçlarına odaklanılmalı ve bu doğrultuda eğitim yapıları öğrenmeyi teşvik edici mekânlar olarak tasarlanmalıdır.

5. Okul binaları ölçeği kapsamında yetersiz düzeyde yer alan beslenme, hijyen ve temizlik konularına önem verilerek daha sağlıklı bir eğitim sürecinin yürütülmesi sağlanabilir. Bu kapsamda, öğretmen ve öğrencilerin bina içinde veya dışında yemek yiyebilecekleri ortamlar planlanmalı, her okul bünyesinde temizlikten sorumlu personel(ler) bulunmalı ve temizlik malzemelerine erişimleri kolaylaştırılmalıdır. Bu amaçla okullara genel bütçeden daha fazla ödenek ayrılmalıdır.

6. Okul yapılarının tasarımında konu ile ilgili olan tüm paydaşların (veli, öğrenciler, hizmetliler, öğretmenler, okul yöneticileri vb.) görüş ve önerileri alınarak uzmanlar (eğitim uzmanları, eğitim yöneticileri, mimarlar, mühendisler, çevre bilimciler vb.) tarafından planlamalar yapılmalıdır.

7. İşinden doyum elde eden bir çalışanın işini daha içten ve verimli yapacağı göz önüne alındığında, öğretmenlerin normal düzeyde olan iş doyum düzeylerini arttırmak amacıyla mesleki iyileştirmeler yapılmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri belirli aralıklarla ölçülerek takip edilebilir.

8. Öğretmenlerin iş doyumları ile okul binalarının özellikleri arasındaki ilişki dikkate alındığında okullardaki fiziksel koşullara, özellikle en az doyumun sağlandığı öğrenim alanlarına yönelik iyileştirmeler yapılarak öğretmenlerin memnuniyetleri artırılabilir.

9. Araştırma kapsamında kadın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda kadın öğretmenlerin iş doyumsuzluğu yaşama sebepleri araştırılmalı ve bunu engellemek amacıyla önlemler alınmalıdır.

10. Öğretmenlerin performanslarını ödüllendirme konusunda yeterli doyum düzeyine sahip olmadıkları görülmüştür. Bu konuda çalışmalar yapılarak öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerini sergiledikleri performanslar okul yönetimince veya Milli Eğitim Bakanlığınca ödüllendirilmeli ve bu konuda memnuniyet düzeyleri arttırılmalıdır.

6.2.2. *Araştırmacılara Yönelik Öneriler*

1. Anadolu liseleri ile sınırlı tutulmuş olan bu çalışmanın diğer okul kademelerinde (ilkokul, ortaokul vb.) de uygulaması yapılabilir.

2. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak öğretmenlerin okul binalarının fiziki koşullarına ve iş doyum algılarına yönelik daha detaylı araştırmalar yapılabilir.

3. Okul binalarının fiziksel koşullarına yönelik öğrenci tutum ve davranışları araştırılabilir.

4. Resmi Anadolu liseleri ile özel Anadolu liselerinin fiziki koşullarının karşılaştırıldığı bir araştırma yapılabilir.

5. Araştırmada sadece öğretmen görüşleri incelenmiştir. Okul yöneticilerinin de konu ile ilgili görüşleri alınarak daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

6. Araştırma Diyarbakır ili merkez ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki diğer il ve bölgelerde ya da ülke genelinde okul binalarının fiziki koşullarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Acar-Araslan, B., N. (2010). Akademisyenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinde yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Akar-Vural, R. & Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim,* 28 (130), 16-23.

Akbaba, A. ve Turhan, M. (2016). İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Van İl Örneği). *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (12), 341-357.

Akbulut, B. (2015). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akhtar, S., N., Hashmi, M., A. & Naqvi, S., I., H. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2, 4222–4228.

Akın, Y. E. (2023). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, iş doyumu ve hizmetkar liderlik. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Akın, U. (2006). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Akkurt, Z. (2008). Okulöncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul-Pendik örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Akkuş, O. (2010). Rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aksu-Akdeniz, P. (2022). Okul yöneticilerinin sergiledikleri takım liderliği davranışları ile uygulamalı dersler öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Kadıköy örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2007*. Ankara: Pegem Akademi.

Al, S. (2014). Eğitim Yapılarının Fiziksel Konfor Koşullarının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Al-Enezi, M. M. (2002). A study of the relationship between school building conditions and academic achievement of twelfth grade students in Kuwaiti public high school. Dissertation to the degree of doctor of philosophy, Virginia Polytechic Institute and State University, Blacksburg, VA.

Al-Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 16 (3), 87-104.

Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning,* 24 (4), 256-269.

Annakkaya, E., E. (2022). Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek ve psikolojik sermaye ile iş doyumu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

Anuk-İşlek, S. (2022). Okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları ile iş doyumu arasındaki ilişkide örgütsel sessizliğin aracılık rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

Arpacıoğlu, Ü. (2012). Mekansal kalite ve konfor için önemli bir faktör: günışığı. *Mimarlık Dergisi,* 368, 48-52.

Arslan-Karaküçük, S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. C.Ü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 307-320.

Atan, U. & Dalkıran, A. (2008). İlköğretim okullarında görsel sanatlar dersi öğretmenleri ve fiziki altyapı standartlarına yönelik bir durum değerlendirmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5 (10), 161-184.

Ateş, B. (2022). Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.

Aydın, D. (2006). Eğitim Kurumları Çalışanlarında İş Doyumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aydın, M. (2013). *Çağdaş Eğitim Denetimi.* Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Aydın, M. (2018). *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Gazi Kitabevi

Aydınay, A. (1996). İş tatmini ile denetim odağı arasındaki ilişki (Resmi, özel, yabancı özel lise öğretmenleri üzerine yapılmış bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

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

Azimi, M. & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi,* 3(2), 126-138.

Azimi, M. (2021). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel sessizlik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bal, M. S. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Balcı, A. (2020). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Pegem Akademi.

Bashir, B. & Gani, A. (2020). Testing the effects of job satisfaction on organizational commitment. *Journal of Management Development*, 39 (4), 525-542.

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

Başaran, İ. E. & Çınkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi

Başeğmez, M., Taşdemir, İ. & Gül, Ç. (2017). Eğitim Alanlarının Yer Seçim Kriterlerinin Belirlenmesinde Yaşanan Problemler Ve Çözüm Önerileri. TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası, 16. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı, 3-6 : Ankara.

Baykal, A. (1983). Okul Tasarımında Genel Çerçeve. *Eğitim ve Bilim,* 7 (42), 16-23.

Bayram, İ., Akboğa-Kale, Ö. & Baradan, S. (2020). Eğitim Binalarının Aydınlatma Performansı Açısından Değerlendirilmesi, *DÜMF Mühendislik Dergisi,* 11(2), 783-798.

Bayram, M. Z. (2022). Türkiye'de Eğitim ve Okul Binaları ile İlgili Yapılan Tezlerin Analizi.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Bektaş, V., Çerçevik, A, E. & Yerel-Kandemir, S. (2017). Binalarda Isı Yalıtımının Önemi ve Isı Yalıtım Malzemesi Kalınlığının Yalıtıma Etkisi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 36-42.

Berner, M. M. (1993). Building conditions, parental involvement, and student achievement in the district of Columbia public school system. *Urban Education*, 28 (1), 6-29.

Bhatti, N., Maitlo, M., Shaikh, N., Hashmi, M. A. & Shaikh, F. M. (2012). The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction. *International Business Research*, 5 (2), 192-201.

Bilal, H. (2012). Job satisfaction of university teachers: impact of working conditions and compensation. *Integrative Business & Economics*, 1 (1), 101-113.

Bishop, M., E. (2009). A Case Study on Facility Design: The Impact of New High School Facilities in Virginia on Student Achievement and Staff Attitudes and Behaviors. Doctoral dissertation, The George Washington University, USA.

Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-683.

Boğa, Ç. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Samsun ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

Bostancı Başkan, T. ve Şerefhanoğlu Sözen, M. (2006). Dersliklerde Görsel Konfor ve Etkin Enerji Kullanımı – Bir Örnek Derslik Aydınlatması, *Megaron Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi E-Dergisi,* 1(2), 143-153

Boyatzis, R. E. (2016). David C. McClelland. *The Wiley Encyclopedia Of Personality And İndividual Difference,* 4, 1-5.

Branham, D. (2004). The Wise Man Builds His House Upon the Rock: The Effects of Inadequate School Building Infrastructure on Student Attendance. *Social Science Quarterly,* 85 (5), 1112-1128.

Bullock, C. C. (2007). The Relationship Between School Building Conditions and Student Achievement at the Middle School Level in the Commonwealth of Virginia. Unpublished doctor of education, Virginia Polytechnic Institute and State University,

Blacksburg.

Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2017). İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin Duygusal Olaylar Kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(1), 311-325.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Canbay, S. (2007). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve denetim odağı ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, 381–395.

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, Adana.

Civan, U. (2006). Akıllı binaların çevresel sürdürülebilirlik açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Cooper, W. J. (1931). Definition of Education. *The Journal of Education*, 113 (12), 324-324.

Cramer, R.J. (1976). Some Effects of School Building Renovation on Pupil Attitudes and Behavior in Selected Junior High Schools. Unpublished doctoral dissertations, University of Georgia. Tbilisi.

Crossman, A. & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34 (1), 29-46.

Çabuk, G. (2006). İlköğretim binalarının renk açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

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

Çağlayan, E. (2014). Okul binaları ve örgüt iklimi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül

Üniversitesi, İzmir.

Çardak, M. (2002). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ile stresle başa çıkma yolları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Çek, F. (2011). Bağımsız Anaokulu ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çelebi, C. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okulda gösterdikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çelik, H. (2003). Fen bilgisi ve fizik-kimya-biyoloji öğretmenlerinin iş doyumu (Kırıkkale ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Çelik, K. & Ünver R. (2019). Eğitim yapıları tasarım kılavuzları bağlamında dersliklerin görsel konfor ve enerji kullanımı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 441-447.

Çelik, K. (2018). Eğitim yapılarında sürdürülebilir aydınlatma tasarımı için bütüncül bir yaklaşım. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çelik, K., & Ünver, F. R. (2017, Ekim). Aydınlatmanın Eğitim Yapıları Tasarım Kılavuzlarındaki Yeri, IX. Ulusal Aydınlatma Sempozyumu (102-110). İzmir.

Çevik, N. (2010). İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumu arasındaki ilişki. (İstanbul ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çınkı, T. (2023). Okul Yöneticilerinin Kurumsal İtibar Algıları ile Motivasyon Ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Çimen, M. & Şahin, İ. (2005). Bir kurumda çalışan sağlık personelinin iş doyum düzeyinin belirlenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 5 (4), 53-67.

Dağdeviren, N., Musaoğlu, Z., Kurt-Ömürlü, İ. & Öztora, S. (2011). Akademisyenlerde İş Doyumunu Etkileyen Faktörler. *Balkan Med J*, 28, 69-74.

Danish, R.Q., Draz, U. & Ali, H. Y. (2015). Impact of organizational climate on job satisfaction and organizational commitment in education sector of Pakistan. *American Journal of Mobile System, Applications and Services,* 1 (2), 102-109.

Değirmenci, S. (2006). Lise Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Demir, E. (2001). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen olası faktörler ve bu faktörler kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, Z. & Çaçan, H. (2021). Öğretmenlerin örgütsel çekicilik ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (20), 295-309.

Demir-Yıldız, C. & Dönmez, B. (2017). Anadolu Liseleri Tip Projelerinin Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Açısından Değerlendirilmesi. Sadegül A., Altun D. Ö., Kadir B., Yaşar K. ve Serkan K. (Ed.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* içinde (s. 204-220). Ankara: Pegem Akademi.

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

Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 266-280.

Duke, D. L., DeRoberto, T. & Trautvetter, S. (2009). *Reducing the Negative Effects of Large Schools.* Washington, D. C: National Clearinghouse for Educational Facilities.

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

Durmuş, G. (2019). Ortaöğretim eğitim yapılarında 9798 nolu tip projenin mimari özelliklerinin günümüz perspektifinden incelenmesi: Bursa Osmangazi örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Duyan, F. (2016). İlköğretim Okullarında Sınıf Duvar Renginin Öğrencilerin Duyuşsal, Bilişsel ve Davranışsal Tepkilerine Etkisinin Saptanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve Dışsal Motivasyon İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir

İnceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105-119.

Dündar, T. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Earthman, G. I. & Lemasters, L. (1996). Review of Research on the Relationship between School Buildings, Student Achievement, and Student Behaviour. *Council of Educational Facility Planners*, International Annual Meeting Tarpon Springs, Florida.

Earthman, G. I. (1998). The impact of school building condition and student achievement, and behavior. *OCDE Conference "The Appraisal of Education İnvestment",* (16-17 November, 1998), Luxembourg.

Efeoğlu, İ., E. & Özgen, H. (2007). İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri: İlaç Sektöründe Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16 (2), 237-254.

Ege, H. (2023). İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Eğinli, A., T. (2009). Çalışanlarda iş doyumu: kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (3), 35-52.

Erdem, A.R. & Demirel, F. (2009). Sınıf öğretmenlerinin denetim boyutuna ilişkin iş doyum düzeyleri. *E-Journal of New World Science Academy,* 4 (1), 44-61.

Eren, E. (2013). *Yönetim ve Organizasyon.* İstanbul:Beta.

Erenel, A. (2022). Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunların İş Doyumu Düzeyleriyle İlişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ergün, B. (2016). İş doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişki: öğretmenler üzerinde bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erkmen, S. (2022). İş Doyumu ve Örgütsel Sessizlik İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.

Erlalelitepe, İ., Aral, D. & Kazanasmaz, T. (2011). Eğitim Yapılarının Doğal Aydınlatma Performansı Açısından İncelenmesi. *Megaron*, 6(1), 39-51.

Erman, O. & Gümüşburun-Ayalp, G. (2012). Okul yapılarında mimari karakterin rolü. *Güney Mimarlık*, (9), 23-28.

Eroğlu, G. (2019). Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumları ve öz yeterlilik algılarının analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

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

Evran, A. (2012). Sürdürülebilir Yapım ve Eğitim Binaları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Fırat, N. (2007). Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.

Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Pegem Akademi.

Fiore, D. J. (2009). *Introduction to Educational Administration Standards, Theories, and Practice*. New York: Eye On Education.

Fisher, K. (2001). *Building Better Outcomes: The Impact of School Infrastructure on Student Outcomes and Behaviour.* Australia: Department of Education, Training and Youth Affairs Canberra

Fitöz, İ. (2019). Kent ve Yapay Işık. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı,* 25-36.

Gedik, A. & Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu ilişkisi: Bir meta analiz çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 41-57.

Gedizlioğlu, M. L. (2003). Örnek ilköğretim okulu projeleri: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı öncülüğünde üniversitelerle işbirliği içerisinde gerçekleştirilen örnek projeler (1998-2000), *Mimarlık Dergisi*, 314, 53-64.

Gençdal, G. (2018). İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Okul Binalarının Fiziksel Koşulları İle Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki (Diyarbakır İi Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Gergin, B. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri (Çorum İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gezici, A. (2007). Yöneticilerin Liderlik Stillerinin Çalışanların İş Tatmini Üzerindeki Etkileri:

Özel Eğitim Kurumlarında Öğretimsel Liderlik ve Bir Uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Goble, N. M. & Porter, J. F. (1977). *The changing role of the teacher.* Lausanne: United Nations Educational.

Gökmen, H. S. (2012). Sürdürülebilir Okul Örneklerine Bir Bakış. *Mimarlık Dergisi,* 368, 53-58.

Göksoy, S. (2018). Eğitimde Değişim ve Değişimin Yönetimi. N. Can (Der.), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* içinde (s.271-318). Ankara: Pegem Akademi

Güllü, E. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gülümser, E. (2020). Eğitim Yapılarının Kullanışlılık Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri (Lüleburgaz İlçesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Günbayı, İ. & Tokel, A. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Stresi Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi,* 3 (5), 77- 95.

Gündüz Çekmecelioğlu, H., Of, M. & Mirzayev, M. (2020). Akademik ve idari personelin iş tatmini sonuçlarının karşılaştırılması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research,* 7(61), 3097-3108.

Gündüz, H. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Gürkaynak, İ. (1988). Çevresel Psikolojinin Doğası ve tarihçesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 1-9.

Heller, H. W., Clay, R. & Perkins, C. (1993). The Relationship Between Teacher Job Satisfaction and Principal Leadership Style. *Journal Of School Leadership,* 3, 74-86.

Herzberg, F. (1987). One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*. Product number 388X.

Ho, C-L. & Au, W-T. (2006). Teaching Satisfaction Scale Measuring Job Satisfaction of

Teachers. *Educational and Psychological Measurement,* 66 (1), 172-185.

Howard, C. E. (2012). The influence of new school buildings upon the motivation, morale and job satisfaction of their teaching staff. Dissertation to the degree of doctor of philosophy, The University of Birmingham, the UK.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2020). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Işıker, F. & Bölük, M. F. (2018). Okul tasarımlarında mekânsal olasılıklar. *2. Uluslararası Mimarlık ve Tasarım Kongresi* (11-12 Ekim 2018). Çanakkale.

İlhan-Uryan, H: (2021). Kulların Fiziki ve Donatım Yeterliklerine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

İnnab, N. & Yılmaz, N. (2022). Mimari açıdan okulların etkileri üzerine nitel bir araştırma. *Atlas Journal*, 8 (50), 2808-2825.

Jentsch, A., Hoferichter, F., Blömeke, S., König, J., & Kaiser, G. (2022). Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: the role of self-efficacy and school leadership. *Psychology in the schools.* 60, 679-690.

Johnson, S. M. (2006). *The workplace matters teacher quality, retention, and effectiveness*. Washington: National Education Association.

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

Josanov-Vrgovic, I. & Pavlovic, N. (2014). Relationship between the school principal leadership style and teachers' job satisfaction. *Montenegrin Journal of Economics,* 10 (1), 43-57.

Kale, F. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Kamiloğlu, R., İlgürel, M. N. & Olğar, E. (2020). Eğitim Mekânlarında Akustik Konfor Koşullarının Değerlendirilmesi: Mimarlık Fakültesi Örneği. *II. Mimarlık ve Şehircilik Lisansüstü Sempozyumu,* 16-20 Kasım 2020, YTÜ Mimarlık Fakültesi, İstanbul.

Kaplan, C. (2014). OKUL Binalarının Fiziksel Yeterliliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre

Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Kara, A. & Yetkin, K. (2015). Algılanan Öğretmen Yeterliklerinin Sınıf Koşulları Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 40, 1-15.

Karababa, A. (2012). Psikolojik Danışmanlarda Olumlu Mükemmelliyetçilik ve Olumsuz Mükemmelliyetçilik Düzeylerinin İş Doyumu ve Yaşam Doyumunu Yordamadaki Rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karakaş-Özür, N. (2011). Coğrafya eğitiminde branş derslikleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 19-30.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar İlkeler ve Teknikler.* Ankara: Nobel.

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

Karatekin, K. & Çetinkaya, G. (2013). Okul bahçelerinin çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 307-315.

Kariptaş, F. S., Yurttaş, M. K. & Şahin, B. D. (2023). Waldorf yaklaşımının okul öncesi eğitim mekanları tasarımına etkisi. *Mimarlık Tasarım Kültür Sanat Dergisi 50. Yıl Yapı,* (487), 28-35.

Kaya, N. (2022). Mesleki tükenmişlik ve iş doyumunun çalışan motivasyonuna etkisi: öğretmenler üzerine görgül bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tez, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kaya, Ö. & Aytaç, S. (2018, Kasım). Üniversitede derslerinin ergonomik tasarım açısından değerlendirilmesi. 5th International Symposium on Multidiciplinary Studies, Ankara.

Kayıhan K., S. & Tönük, S. (2011). Sürdürülebilirlik Bilincinin İnşa Edileceği Binalar Olma Yönü ile Temel Eğitim Okulları. *Politeknik Dergisi*, 14 (2), 163-171.

Ker, H. W., Lee, Y. H. & Ho, S. M. (2022). The Impact of Work Environment and Teacher Attributes on Teacher Job Satisfaction. *Educational Process: International Journal*, 11(1), 28-39.

Kılıç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş

doyumu (Tokat ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kılıçalp, A. (2004). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kılıçaslan, D. D. (2013). Optimizing the Fenestratıon of Typical Turkish School Building with Respect to Daylight and Thermal Performance. Unpublished master thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Kıryak, Z. & Altun, T. (2019). Branş derslik sisteminin okul gelişimi üzerine etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 25-35.

Kian, T. S., Yusoff, W. F., Rajah, S. (2014). Job Satisfaction and Motivation: What Are The Difference Among These Two?. *European Journal of Business and Social Sciences,* 3(2), 94-102.

Kim, I. & Loadman, W., E. (1994). Predicting Teacher Job Satisfaction. *Educational Resources Information Center (ERIC)*. 1-19.

Kitchel, T., Smith, A., Henry, A.L., Robinson, J. S., Lawver, R. G., Park, T. D. & et al. (2012). Teacher job satisfaction and burnout viewed through social comparisons. *Journal of Agricultural Education*, 53 (1), 31-44.

Klassen, M. R., Usher, E. L. & Bong, M. (2010). Teachers' Collective efficacy, job, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78 (4), 464-486.

Knez, I. (2005). Attachment and identity as related to a place and its perceived climate. *Journal of Environmental Pyschology,* 25(2), 207-218.

Kol, H., D. (2003). Beş yıllık temel eğitim yapılarının sekiz yıllık temel eğitim sistemine adaptasyonunun değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Korkar, M. (2022). Çalışanların temel benlik değerlendirmesi ve anlamlı çalışma arasındaki ilişkide düzgün iş ve iş doyumunun aracı etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu-Kiremit, H. & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Dergisi,* (25), 119-137.

Köknel-Yener, A., Kutlu-Güvenkaya, R., & Şener, F. (2009). İlkokul Sınıflarında Görsel Konfor ve Enerji Verimi, *TTMD Isıtma, Soğutma, Havalandırma, Klima, Yangın ve Sıhhi Tesisat Dergisi*, Temmuz-Ağustos, 30-5.

Köse, Ç. & Barkul, Ö. (2012). İlköğretim Yapılarında Tip Proje Uygulama Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Megaron Planlama, Mimarlık, Tasarım ve Yapım Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi E-Dergisi,* 7 (2), 94-102.

Köse, E. (2020). *Eğitimin Temeli Temel Kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi.

Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers and stayers: the role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research*, 102 (6), 443-452.

Küçük, S. (2014). Sağlık çalışanlarında iş doyumu ve iş doyumunu etkileyen stres faktörleri (Akdeniz Üniversitesi Hastanesi laboratuvar teknikerleri örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi,* 1 (2), 86-115.

Kwallek, N., Lewis, C.M., Lin-Hsiao & Woodson, H. (1996). Effects of Nine Monochromatic Otfice Interior Colors on Clerical Tasks and Worker Mood. *Color Research & Application,* 21(6), 448-458.

Kwok, A. C. (2014). The Evolution of Management Theories: A Literature Review. *Nang Yan Business Journal*, 3(1), 28-40.

Lackney, J., A. (1999). Assessing School Facilities for Learning/Assessing the Impact of the Physical Environment on the Educational Process: Integrating Theoretical Issues with Practical Concerns. Paper presented at the UEF21 New Jersey Institute of Technology Conference (September 17, 1999), Newark, NJ.

Leigh, R. M. (2012). School Facility Conditions and the Relationship Between Teacher Attitudes. Unpublished doctor of education, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.

Liu, X., S. & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up

Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education* 24, 1173–1184.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (Eds.). (2012). *New developments in goal setting and task performance*. U.K.:Taylor & Francis Group.

Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior: an evidence based approach,* 12th Edition. New York: McGraw-Hill Irwin.

Maforah, T. (2015). Secondary schools principals and their job satisfaction: A test of Process theories. *Journal of International Education and Leadership,* 5(2), 1-10.

Maxwell, L. E. (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 46 (10), 1-40.

McMichael, C. A. (2004). Perspectives od school planners and architects and professional educators regarding elementary school facility design characteristics. Unpublished Doctoral dissertation. USA: University of Georgia.

MEB. (?). Okul Bahçeleri Düzenleme İlkeleri, İhtiyaç Programları Açıklamaları ve Örnek Projeler. Ek-1. s.22. (https://ortaca.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_11/20054125_okulbaheleridzenleme.pdf). (Erişim tarihi: 10.09.2023).

MEB. (2006). Okul Kütüphaneleri Standart Yönergesi. *Tebliğler Dergisi,* 69 (2590), (https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2006/2590-_kasm_2006.pdf). (Erişim Tarihi 03.08.2023)

MEB. (2010). "Eğitim Yapıları Mimari Proje Hazırlanması Genel İlkeleri". Yatırımlar ve Tesisler Dairesi Başkanlığı. (https://studylibtr.com/doc/1213775/tc-milli-eğitim-bakanlığı?ysclid=lqv6hfy9ja877635270). (Erişim tarihi: 17.09.2023).

MEB. (2015). "Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu". İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı. (https://iegm.meb.gov.tr/www/eğitim-yapilari-taarim-standartlari-kilavuzi-2015/icerik/298). (Erişim tarihi: 04.09.2023).

MEB. (2020). "Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü". Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi. Ankara. (https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_08/09141030_OZEL_OYRETYM_

KURUMLARI_STANDARTLAR_YONERGESY_08.08.2023.pdf). (Erişim Tarihi 03.08.2023)

MEB. (2023) "Eğitim Yapıları Tip Projeleri". (https://egitimyapilariprojeleri.meb.gov.tr/). (Erişim tarihi:03.08.2023).

MEB. (2023). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şuraları. (http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328). (Erişim tarihi: 03.08.2023).

Mertler, C. A. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American Secondary Education*, 31 (1), 43-53.

Mete, C. (2006). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Michaelowa, K. (2002). Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa. *HHWA Hamburg Institute of International Economics,* Discussion Paper 188.

Mishra, L. (2013). Job satisfaction a comparative analysis. *Social Science International*, 29 (2), 283-295.

Moore, G. T. & Lackney, J. A. (1993). School Design: Crisis, Educational Performance and Design Applications. *Children's Environments*, 10(2), 99-112.

Moradi, S. S. (1987). An analysis of workplace conditions that impact on job satisfaction among secondary school teacher in southeast Asian expatriate schools. Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa, the USA.

Nathan, J. & Febey, K. (2001). *Smaller, Safer, Saner: Successful Schools.* Washington, D. C: National Clearinghouse for Educational Facilities.

Nichols, V. I. (2002). The Impact of Workplace Conditions on Teacher Commitment, Teaching and Learning. Project demonstrating excellence (dissertation), Dean of The Union Institute Graduate School, Cincinnati, Ohio.

Onak, B. & Yıldıran, N. (2020). Eğitim Yapılarında Aydınlatma Türü ve Kullanımı Önerileri: Kocaeli Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Binası. *Mimarlık ve Yaşam Dergisi,* 5(2), 361-380.

Oshagbemi, T. (2000). Is lenght of service related to the level of satisfaction. *International Journal of Social Economics*, 27 (3), 213-226.

Overbaugh, B. L. (1990). School facilities: the relationship of the physical environment to teacher professionalism. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, Texas.

Oyman, N. (2010). İlköğretim okullarının fiziksel yapılarına ilişkin öğrenci tutumları ve öğretmen memnuniyetlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Öğülmüş, S. & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenci Üzerine Etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi* 1(2), 261-273.

Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5 (10), 43-63.

Özaktan, Ö. (2014). İlkokul Öğretmenlerinin Okul Bina ve Bahçelerinin Çocukların Haklarına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özcan, Z. E. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumu (Niğde ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özdayı, N. (1990). Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Öztürk, A. & Özdemir, F. (2003). İşletmelerde personel güçlendirmeye dayalı iş doyumunun artırılması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 17 (1-2), 189-202.

Öztürk, G. (2002). Beden eğitimi öğretmenlerinde iş doyumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Öztürk, H. (2016). Mimari Özellikleri Farklı İlk ve Ortaokullardaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Okullarının Bina ve Bahçeleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Öztürk, N. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Özyürek, C., Pınarkaya, Y., Taş, E. & Apaydın, Z. (2017). Branş derslik sistemine ilişkin

öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* (9), 19-34.

Paknadel-Çetinkanat, A. C. (1988). Örgütsel iklim ve iş doyumu. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Pardee, R. L. (1990). Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation. *Educational Resources Information Center (ERIC).* 1-24.

Raziq, A. & Maulabakhsh, R. (2015). Impact of working environment on job satisfaction. *Procedia Economics and Finance,* 23.717-725.

Rosenholtzz, S. J. & Simpson, C. (1990). Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers' Commitment. *Sociology of Education,* 63 (4), 241-257.

Rosenholtzz, S. J. (1989). Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs. *The Elementary School Journal,* 89 (4), 420-439.

Ruzsala, J. A. (2008). The Condition of the High School Facilities in the Commonwealth of Virginia‘s Metropolitan School Divisions and the Relationship to Teacher Satisfaction. Doctoral Dissertation, The George Washington University, Washington D.C.

Sabancı, A. (1994). Eğitim yönetiminde çift yönlü iletişim yönetilenleri motivasyon ve iş doyumu bakımından nasıl etkilenmektedir? Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Sabancı, A. (1999). İlköğretim okullarındaki ödül sisteminin öğretmenler ve müdür yardımcıları için önem derecesi, gereksinimleri karşılama ve iş doyumu sağlama düzeyi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Sadick, A. M. & Issa, M. H. (2016). Occupants’ indoor environmental quality satisfaction factors as measures of school teachers’ well-being. *Building and Environment,* 119, 1-38.

Sanoff, H., AIA, Pasalar C., & Hashas M (2001). School building assessment methods. *National Clearinghouse for Educational Facilities,* Washington, DC.

Sarı, T. (2021). Okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs

Üniversitesi, Samsun.

Sayar, P. (2016). Sosyal bilgiler dersinde branş derslik sistemi uygulamasının öğretmen, öğrenci ve idareci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.

Schneider, M. (2002a). Do School Facilities Affect Academic Outcomes? *National Clearinghouse for Education Facilities (ERIC).*1-25.

Schneider, M. (2002b). *Public school facilities and teaching: Washington, DC and Chicag*o. Stony Brook, NY: State University of New York.

Schneider, M. (2003). Linking school facility conditions to teacher satisfaction and success. *ational Clearinghouse for Education Facilities (ERIC).* 1-5.

Selük, Ş., N. (2023). Okulların Mizah İkliminin Öğretmenlerin İş Doyumuna Olan Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Sevimli, F. & İşcan, Ö., F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5 (1), 55-64.

Sevinçli, N. & Şahin, E. (2022). Okulöncesi eğitim ortamlarında sessiz oyun mekanlarının tasarımı üzerine bir inceleme. *Yakın Mimarlık Dergisi,* 6 (1), 163-191.

Sharma, R. D. & Jyoti, J. (2010). Job satısfactıon of unıversıty teachers:an empırıcal study. *Journal of Services Research*, 9 (2), 51-80.

Shield, B. M., & Dockrell, J. E. (2008). The effects of environmental and classroom noise on the academic attainments of primary school children. *The Journal of the Acoustical Society of America,* 123, 133-144.

Simons, E., Hwang, s., Fitzgerald, E. F., Kielb, C. & Lin, S. (2010). The Impact of School Building Conditions on Student Absenteeism in Upstate New York. *American Journal of Public Health,* 100 (9), 1679-1688.

Sinan, L. (2008). Resmi ve Özel İlköğretim Okulları II. Kademe Branş Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması (Sarıyer İlçesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Smetackova, I., Victorova, I., Martanova, V. P., Pachova, A., Francova, V. & Stech S. (2019). Teacher between job satisfaction and burnout syndrome:what makes difference in Czech elemenraty schools. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8.

Sönmezer, M. G. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı'nda Çalışan Öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Emeklilik veya İstifa Nedeniyle Özel Eğitim Kurumlarında Çalışanların İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Sumanasena, M. L., & Nawastheen, F. M. (2022). Teacher Job Satisfaction: A Review Of The Literature. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(4), 1-12.

Sundersingh, D. & Bearg, D., W. (2002). Indoor Air Quality in School (IAQ): The importance of Monitoring Carbon Dioxide Levels. Design Share, web site: http://www.designshare.com.

Şahin, H. & Dursun, A. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları: Burdur Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), 160-174.

Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 142-167.

Şahin, S. (2018). Okul Binaları ve Okul Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Journal of Human Sciences,* 15 (4), 2113-2126.

Şansal, K., E. (2012). Time-dependent effects of indoor lighting on well-being and academic performance. Unpublished Doctoral thesis, University College London: United Kingdom

Şimşek, N. (1995). Eğitsel Fiziki Mekan Kullanımında Verim ve Etkililiğin Sağlanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 28(2), 329-347.

T. C. Resmi Gazete. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu.* 14.06.1973. Sayı: 14574. (https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5). (Erişim Tarihi 03.08.2023).

T. C. Resmi Gazete. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.* 26.07.2014. Sayı: 29072. (https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm). (Erişim Tarihi 03.08.2023).

T.C. Resmi Gazete. (1961). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. 12.01.1961. Sayı: 10705. (https://mevzuat.gov.tr/mevzuat/1.4.222.pdf). (Erişim tarihi 03.08.2023).

T.C. Resmi Gazete. (2011). *Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.* 14.09.2011. Sayı: 28054.

(https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm). (Erişim Tarihi 03.08.2023).

T.C. Resmi Gazete. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. 20.03.2012. Sayı: 28239. (https://mevzuat.gov.tr/mevzat?MevzuatNo=15970&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5). (Erişim Tarihi 03.08.2023).

T.C. Resmi Gazete. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.* 07.09.2013. Sayı: 28758. (https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm). (Erişim Tarihi 03.08.2023).

T.C. Resmi Gazete. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 07.07.2018. Sayı: 30471. (https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm). (Erişim Tarihi 03.08.2023).

Taheri, R. H., Miah, S. & Kamaruzzaman, M. (2020). Impact of working environment on job satisfaction. *European Journal of Business and Management Research*, 5 (6), 1-5.

Tan, N. (2003). Anadolu lisesi öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen etmenler (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tanner, C., K. (1999). School Design Factors for Improving Student Learning. *Educational Resources Information Center (ERIC).* 1-26.

Tasnim, S. (2006). Job satisfaction among female teachers: a study on primary schools in Bangladesh. Unpublished Master of Philosophy , The University of Bergen, Norway.

Taşdan, M. & Tiryaki, E. (2008). Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 54-70.

Teltik, H. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Terzioğlu, E. (2005). İlköğretim okulu binalarının fiziksel özellikler bakımından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tipi, B. (2002). Öğretmenlerde iş stresinin iş doyumu ve işe yabancılaşma üzerine etkisi (Ankara Yenimahalle ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tez, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tomrukçu, Ç. (2010). Özel ve Kamuya Ait İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin

Yaşam ve İş Doyumu Düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

Topçu, E. (2021). İlk ve ortaokulda görev yapan yöneticilerin iletişim tarzlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Topçu, M. Ü. (2009). Malatya il merkezinde çalışan sağlık personelinin iş doyumu ve etkileyen faktörler. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Toprak, D. (2007). İlköğretim Okulu Sınıf ve Özel Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review,* 73, 1-27.

Tunacan, S. (2005). Beykoz ilçesindeki lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Turaç, C. (2017). Okul etkililiğinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Türk, S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini.* Anlara: Gazi Kitabevi.

Uline, C. L., Tschannen-Moran, M., & Wolsey, T. D. (2009). The walls still speak: the stories occupants tell. *Journal of Educational Administration,* 47(3), 400-426.

Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality of facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration,* 46(1), 55-73.

URL-1,https://www.meb.gov.tr/egitim-kampusleri-mimari-proje-yarismasi-odul-toreni/haber/6128/tr , Erişim tarihi 14.09.2023

URL-2, https://egitimyapilariprojeleri.meb.gov.tr/ , "Eğitim Yapıları Projeleri". Erişim Tarihi 14.09.2023.

URL-3, https://istatistik.meb.gov.tr, Erişim tarihi 16.09.2023.

Uslu A., Kızıloğlu K., İşleyen S. K. ve Kahya E. (2017). Okul yeri seçiminde coğrafi bilgi sistemine dayalı AHP-TOPSIS yaklaşımı: Ankara ili örneği. *Politeknik Dergisi*, 20(4),

933-943.

Uslu, M. (1999). Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Uyan, Y. (2005). Çalışanlarda Denetim Odağının Herzberg Kuramı ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ünsar, S., Taştan, İ., Ünsar, S. & Dindar, İ. (2006). İş tatmin düzeyleri ve etkileyen etmenler: sağlık sektöründe bir alan araştırması. *Verimlilik Dergisi*, (2), 1-14.

Vargas, E. A. (2015): B. F. Skinner's theory of behavior. *European Journal of Behavior Analysis,* 16, 1-37.

Vural, H. ve Yılmaz, S. (2018). Erzurum Kenti Okul Bahçelerinin Fiziki Yeterlilikleri*, Türk Tarım ve Doğa Bilimleri Dergisi*, 5(2), 109–120.

Worrell, T. G. (2004). School Pyschologists' Job Satisfaction: Ten Years Later. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechic Institute, Virginia.

Wright, B. E. & Davis, B. S. (2003). Job satisfaction in the public sector: the role of the work environment. *The American Review of Public Administration*, 33 (1), 70-90.

Xiaofu, P. & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society,* 40 (5), 65-77.

Xin, M. & MacMillian, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. . *The Journal of Educational Research,* 93 (1), 39-47.

Xu, F. & Jiliang, S. (2007). Research on job satisfaction of elementary and high school teachers and strategies to increase job satisfaction. *Chinese Education & Society,* 40 (5), 86-96.

Yang, K. & Kassekert, An. (2009). Linking Management Reform with Employee Job Satisfaction: Evidence from Federal Agencies. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20, 413-436.

Yangılı, D. (1999). İlköğretim Okullarının Program Araştırma ve Eski Okulların Yeni Programa Fiziksel Adaptasyonunun Sağlanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,

Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Yavaş, T. (2007). Kırsal alanda ve kent merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerinin iş doyumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yıldırım, B. (2001). Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yıldırım, N. (2014). Sınıfın Fiziksel Düzenini Oluşturma. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s.59-76). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yılmaz, Ahenk. (2012). Öğrenme Ortamlarında Renk Tasarımı. *Güney Mimarlık,* (9), 34-36.

Yılmaz, Ahmet. (2012). İlköğretim Okullarının Fiziksel Yapılarının Eğitim ve Öğretim Açısından Değerlendirilmesi, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 15(28).

Yılmaz, E. (2014). Okul Binaları ve Örgüt İklimi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yılmaz, İ. & Işık, M. (2004). Esnek çalışma uygulamalarının işgörenlerin iş doyumuna etkileri ve bir Manisa örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 95-105.

Yılmaz, K. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 2 (2), 1-14.

Yılmaz, M. O. (2009). Okul Yapıları. I. Tüzün (Ed.), *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar* içinde (s.289-322). İstanbul: Yelken Basım.

Yiğit, A. (2007). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu tükenmişlik ve ruh sağlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Yoldaş, O. (2022). Ortaöğretim okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki (Yozgat ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.

Young, E., Green, H. A., Roehrich-Patrick, L., Joseph, L., & Gibson, T. (2003). *Do K-12 school facilities affect education outcomes?* Tennessee: The Tennessee Advisory Commission on Intergovernmental Relations.

EKLER

Ek-1: Veri Toplama Araçları – Okul Binaları Ölçeği

Ek-2: Veri Toplama Araçları – İş Doyumu Ölçeği

Ek-3: Araştırma İzin Yazıları

Ek-4: Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Anadolu Liseleri

Ek-5: Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov Testi Normallik Sonuçları

Ek-1:

OKUL BİNALARININ FİZİKSEL KOŞULLARI VE İŞ DOYUMU İLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşulları ile iş doyumu algıları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde, *öğretmenler ile ilgili kişisel bilgiler,* ikinci bölümde, *okul binalarının fiziksel koşulları* ve üçüncü bölümde ise *iş doyumu* ile ilgili maddeler yer almaktadır.

Araştırmanın amacına ulaşması, sizlerin ifadelere dikkatli ve içtenlikle vereceğiniz yanıtlara bağlıdır. Araştırmada toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve özel olarak herhangi bir kişi ya da kurum ile paylaşılmayacaktır. Araştırmadan elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirileceğinden **veri toplama aracı olan anket formuna isminizi yazmanıza gerek yoktur.**

İlgilerinizden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Danışman

Sultan ÖZTÜRK
D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç. Dr. Abidin DAĞLI
D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Öğretim Üyesi

I. BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Lütfen her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz.

Öğrenim Durumunuz	**1.** ( ) Önlisans (2 yıllık) **2.** ( ) Lisans (4 Yıllık) **3.** ( )Tezli-Tezsiz Yüksek Lisans **4.** ( ) Doktora
Cinsiyetiniz	**1.** ( ) Kadın **2.** ( )Erkek
Medeni Durumunuz	**1.** ( ) Evli **2.** ( ) Bekar
Mesleki Kıdeminiz	**1.** ( ) 1-5 yıl **2.** ( ) 6-10 yıl **3.** ( )11-15 yıl **4.** ( )16-20 yıl **5.** ( ) 21yıl ve üzeri
Okulunuzdaki öğretmen sayısı	**1.** ( ) 28 ve aşağı **2.** ( ) 29-39 arası **3.** ( ) 40 ve üzeri

Ek-1: (devam)

II. BÖLÜM

OKUL BİNALARI ÖLÇEĞİ

Madde No	**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 seçeneğe bir çarpı (X) işareti koyunuz.	Çok Yetersiz (1)	Yetersiz (2)	Kısmen Yeterli (3)	Oldukça Yeterli (4)	Tamamen Yeterli (5)
1	Okul binasından bahçeye ulaşılabilirlik					
2	Öğrenime elverişli bina yapısı					
3	Engelliler için olanaklar					
4	Öğrencilerin bedensel boyutlarına uygun şekilde tasarlanmış bina yapısı					
5	Pencerelerden doğal ışık alınabilmesi					
6	Pencerelerden dışarının görüntüsünün alınabilmesi					
7	Binanın ana girişinin açıkça görünürlüğü					
8	Okul girişinin genişliği					
9	Okul bahçesindeki yeşil alanlar					
10	Öğrenciler için açık oyun alanları					
11	Bireysel öğrenme stillerine uygun açık öğrenme alanları					
12	Bireysel öğrenme stillerine uygun sınıflar					
13	Sanat eğitimi (müzik, resim, teknoloji ve tasarım, …) için sınıflar					
14	Fen/bilim eğitimi için sınıflar					
15	Öğretmenler odasının genişliği					
16	Rahat, konforlu sınıflar					
17	Öğrenmeyi teşvik eden sınıf ortamı					
18	Sınıflardaki ısı düzeyinin uygunluğu					
19	Sınıfların aydınlatma düzeyi					
20	Yemek yemek için bina içinde alanlar					
21	Yemek yemek için bina dışında alanlar					
22	Öğrencilerin gürültü yapabileceği ve fiziksel etkinliklerde bulunabilecekleri ortamlar					
23	Öğrencilerin dinlenebilecekleri, kendi kendilerine kalıp düşünebilecekleri sessiz ortamlar					
24	Okul binası içinde yön gösteren işaretler					
25	Okul bahçesinde yön gösteren işaretler					
26	Okul binasının dış cephesinin bakımlılığı					
27	Okul binasının içyapısının bakımlılığı					
28	Okul binasının görsel çekiciliği					
29	Okul binası içinde güvenlik					
30	Okul bahçesinde güvenlik					
31	Öğrenciler için emniyetli eşya saklama yerleri					
32	Her bir öğrencinin kişisel eşyaları için tasarlanmış yerler					
33	Velilerle görüşme alanları					
34	Öğretmenler için tuvalet/lavabo sayısı					
35	Okul bahçesinin genişliği					
36	Merdiven basamaklarının yüksekliği					
37	Pencerelerin büyüklüğü					
38	Sınıf kapılarının genişliği					
39	Tuvaletlerin bakımı ve temizliği					
40	Sınıfların bakımı ve temizliği					
41	Okul bahçesinin bakımı ve temizliği					
42	Okul binasında geri dönüşüm kutuları					
43	Sınıflar da yankı düzeyi					
44	Koridorların aydınlığı					
45	Duyuru panoları					

Ek-2:

III. BÖLÜM

İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ

Madde No	**Açıklama:** Aşağıda iş doyumu düzeyinizin belirlenmesi amaçlanmıştır. Lütfen aşağıdaki ifadelere ilişkin görüşünüzü, karşılarındaki ölçekte size en uygun gelen seçeneğe bir çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	Çok Yetersiz (1)	Yetersiz (2)	Normal (3)	İyi (4)	Çok İyi (5)
1	Okulumda yetenek ve bilgilerimi uygulama olanağının bulunması					
2	Okulumda teknolojik imkanların kullanımı					
3	Okulumda işimi yaparken tanınan özgürlük					
4	Okulumun fiziksel koşulları(ısıtma, aydınlatma, havalandırma vb.)					
5	Okulumdaki günlük çalışma saatler					
6	Okulumdaki dostluk ve arkadaşlık ortamı					
7	Okulumda öğretmen performansının ödüllendirilmesi					
8	Okulumda takım olarak çalışma zevki					
9	Okuluma karşı bağlılık hissi					
10	Okulumun ‘saygın bir kişi’ olma fırsatı vermesi					
11	Okulumun insanlara faydalı olma imkanı vermesi					
12	Okulumun hedeflerimi gerçekleştirme fırsatı vermesi					
13	Okulumda yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi					
14	Okulumda kararların ortak alınması					
15	Okuluma gidiş gelişlerimin kolaylığı					
16	Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki iletişim					
17	Okulun amaçlarının öğretmenler tarafından bilinmesi					
18	Yaptığım işin aldığım eğitime uygunluğu					
19	Yaptığım işin kişiliğime uygunluğu					

Ek-3:

ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/04/2022-270049

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

15.04.2022

Sayı : E-30769799-44-47865102
Konu : Araştırma İzni (Sultan ÖZTÜRK)

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 07/04/2022 tarih ve 264239 sayılı yazınız.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Sultan ÖZTÜRK'ün **"Okul Binalarının Fiziksel Koşulları ile İş Doyumu Arasındaki İlişki** "konulu araştırma çalışmasını İlimiz merkez ilçelerine bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulama talebi 14.04.2022 tarih 47825533 sayılı müdürlük onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Süleyman İLGE
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Müdürlük Onayı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: BİNGÖL GÜLTEKİN
Unvan : İşçi

Adres : şehitlik mahallesi mehmet akif ersoy bulvarı eski eğitim fakültesi binası
Telefon No : 0 (412) 322 22 35
E-Posta: arge21@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
İnternet Adresi:
Faks:

Ek-3: (devam)

DİCLE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY BELGESİ FORMU

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı 20952014 nolu Tezli Yüksek Lisans öğrencisi olan Sultan ÖZTÜRK'ün Doç. Dr. Abidin DAĞLI'nın danışmanlığında "Okul Binalarının Fiziksel Koşulları İle İş Doyumu Arasındaki İlişki" başlıklı çalışması, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	22.02.2022/237238
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	04.03.2022—46
☒Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	
☐Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. *Açıklama:*	
☐Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. *Açıklama:*	

Prof. Dr. H. Musa BAĞCI
BAŞKAN

Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Mesut ERGİN
ÜYE

Prof. Dr. Kemal ÖZGEN
ÜYE

Prof. Dr. Yılmaz DEMİRHAN
ÜYE

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Halis ÖZER
ÜYE

ASLI GİBİDİR

HKM-FRM-499/00

Ek-4:

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Anadolu Liseleri

İLÇE	**OKUL**
Kayapınar	Ahmedi Hani Anadolu Lisesi Ali Emiri Anadolu Lisesi Ozan Neşat Ertaş Anadolu Lisesi Talaytepe Anadolu Lisesi Şehit Mehmet Bora Tayfur Anadolu Lisesi Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi Şehit Abdulvahap Çokur Anadolu Lisesi Adnan Menderes Anadolu Lisesi Şehit Ömer Halis Demir Anadolu Lisesi
Yenişehir	Ziya Gökalp Anadolu Lisesi Şehit Mehmet Mecit Yalçın Anadolu Lisesi Orhan Asena Anadolu Lisesi 85. Yıl Milli Egemenlik Anadolu Lisesi Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi Diyarbakır Anadolu Lisesi 15 Temmuz Şehitleri Anadolu Lisesi Gaffar Okkan Anadolu Lisesi 80. Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi
Bağlar	Karacadağ Anadolu Lisesi Güler Şevki Özbek Anadolu Lisesi Yeniköy Anadolu Lisesi Nene Hatun Anadolu Lisesi Kırklar Dağı Anadolu Lisesi Şehit Hatip Çağlar Anadolu Lisesi
Sur	Yiğit Çavuş Anadolu Lisesi Bağıvar Anadolu Lisesi Alp Aslan Anadolu Lisesi

Ek-5:

Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov Testi Normallik Sonuçları

Tablo 1. Okul Binaları Ölçeği ve Alt Boyutları ile İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları

	Kolmogorov-Smirnov			**Shapiro-Wilk**		
	Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Okul Binası Ölçeği	0,028	358	,200*	0,996	358	0,450
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	0,075	358	0,000	0,979	358	0,000
Bakım ve Güvenlik	0,068	358	0,000	0,990	358	0,013
Öğretim Alanları	0,044	358	0,092	0,989	358	0,007
Genel Görünüm	0,069	358	0,000	0,986	358	0,002
İş Doyumu Ölçeği	0,038	358	,200*	0,994	358	0,173
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	0,052	358	0,019	0,993	358	0,094
Bireysel Faktörler	0,074	358	0,000	0,985	358	0,001
Örgütsel İletişim	0,084	358	0,000	0,980	358	0,000

*. This is a lower bound of the true significance.
a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 2. Öğrenim Durumu ve Okul Binaları Ölçeği ile Alt Boyutları

		Kolmogorov-Smirnov			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Okul Binası Ölçeği	Lisans	0,032	258	,200*	0,996	258	0,759
	Lisansüstü	0,060	100	,200*	0,987	100	0,455
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	Lisans	0,066	258	0,008	0,985	258	0,008
	Lisansüstü	0,110	100	0,004	0,951	100	0,001
Bakım ve Güvenlik	Lisans	0,073	258	0,002	0,988	258	0,026
	Lisansüstü	0,078	100	0,136	0,986	100	0,354
Öğretim Alanları	Lisans	0,049	258	,200*	0,989	258	0,040
	Lisansüstü	0,060	100	,200*	0,985	100	0,297
Genel Görünüm	Lisans	0,082	258	0,000	0,985	258	0,007
	Lisansüstü	0,078	100	0,139	0,982	100	0,203

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Ek-5: (devam)

Tablo 3. Cinsiyet ve Okul Binaları Ölçeği ile Alt Boyutları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Okul Binası Ölçeği	Kadın	0,047	164	,200*	0,990	164	0,274
	Erkek	0,044	194	,200*	0,992	194	0,374
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	Kadın	0,083	164	0,008	0,971	164	0,002
	Erkek	0,080	194	0,004	0,977	194	0,003
Bakım ve Güvenlik	Kadın	0,058	164	,200*	0,991	164	0,415
	Erkek	0,080	194	0,004	0,986	194	0,052
Öğretim Alanları	Kadın	0,067	164	0,069	0,983	164	0,038
	Erkek	0,057	194	,200*	0,985	194	0,035
Genel Görünüm	Kadın	0,057	164	,200*	0,989	164	0,210
	Erkek	0,090	194	0,001	0,982	194	0,014

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 4. Medeni Durum ve Okul Binaları Ölçeği ile Alt Boyutları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Okul Binası Ölçeği	Evli	0,046	258	,200*	0,995	258	0,498
	Bekar	0,051	100	,200*	0,991	100	0,723
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	Evli	0,072	258	0,002	0,978	258	0,000
	Bekar	0,100	100	0,015	0,976	100	0,070
Bakım ve Güvenlik	Evli	0,069	258	0,005	0,990	258	0,063
	Bekar	0,086	100	0,066	0,984	100	0,288
Öğretim Alanları	Evli	0,048	258	,200*	0,987	258	0,018
	Bekar	0,055	100	,200*	0,989	100	0,598
Genel Görünüm	Evli	0,057	258	0,042	0,985	258	0,008
	Bekar	0,118	100	0,001	0,984	100	0,280

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Ek-5: (devam)

Tablo 5. Mesleki Kıdem ve Okul Binaları Ölçeği ile Alt Boyutları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Okul Binası Ölçeği	1-5 yıl	0,075	61	,200*	0,987	61	0,739
	6-10 yıl	0,101	101	0,014	0,976	101	0,061
	11-15 yıl	0,086	67	,200*	0,985	67	0,603
	16-20 yıl	0,070	45	,200*	0,982	45	0,692
	21 ve üzeri	0,082	84	,200*	0,981	84	0,250
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	1-5 yıl	0,081	61	,200*	0,974	61	0,216
	6-10 yıl	0,089	101	0,045	0,971	101	0,025
	11-15 yıl	0,107	67	0,056	0,961	67	0,036
	16-20 yıl	0,087	45	,200*	0,967	45	0,223
	21 ve üzeri	0,086	84	0,183	0,959	84	0,009
Bakım ve Güvenlik	1-5 yıl	0,094	61	,200*	0,957	61	0,031
	6-10 yıl	0,056	101	,200*	0,988	101	0,525
	11-15 yıl	0,053	67	,200*	0,991	67	0,906
	16-20 yıl	0,122	45	0,089	0,944	45	0,029
	21 ve üzeri	0,086	84	0,190	0,979	84	0,192
Öğretim Alanları	1-5 yıl	0,081	61	,200*	0,982	61	0,512
	6-10 yıl	0,088	101	0,054	0,980	101	0,136
	11-15 yıl	0,144	67	0,001	0,948	67	0,007
	16-20 yıl	0,089	45	,200*	0,962	45	0,142
	21 ve üzeri	0,088	84	0,156	0,974	84	0,087
Genel Görünüm	1-5 yıl	0,064	61	,200*	0,987	61	0,776
	6-10 yıl	0,103	101	0,010	0,974	101	0,041
	11-15 yıl	0,083	67	,200*	0,984	67	0,565
	16-20 yıl	0,120	45	0,107	0,975	45	0,433
	21 ve üzeri	0,089	84	0,100	0,967	84	0,030

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Ek-5: (devam)

Tablo 6. Okul Büyüklüğü ve Okul Binaları Ölçeği ile Alt Boyutları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Okul Binası Ölçeği	Küçük	0,094	18	,200*	0,971	18	0,821
	Orta b.	0,124	33	,200*	0,985	33	0,922
	Büyük	0,034	307	,200*	0,995	307	0,452
Öğrenciler İçin Ayrılan Alanlar	Küçük	0,127	18	,200*	0,955	18	0,505
	Orta b.	0,125	33	,200*	0,961	33	0,269
	Büyük	0,073	307	0,000	0,977	307	0,000
Bakım ve Güvenlik	Küçük	0,185	18	0,105	0,878	18	0,024
	Orta b.	0,113	33	,200*	0,941	33	0,072
	Büyük	0,059	307	0,013	0,992	307	0,102
Öğretim Alanları	Küçük	0,131	18	,200*	0,906	18	0,074
	Orta b.	0,103	33	,200*	0,985	33	0,920
	Büyük	0,044	307	,200*	0,989	307	0,024
Genel Görünüm	Küçük	0,110	18	,200*	0,969	18	0,782
	Orta b.	0,109	33	,200*	0,978	33	0,711
	Büyük	0,079	307	0,000	0,984	307	0,002

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 7. Öğrenim Durumu İş Doyumu Ölçeği ile Alt Boyutları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
İş Doyumu Ölçeği	Lisans	0,044	258	,200*	0,995	258	0,625
	Lisansüstü	0,060	100	,200*	0,980	100	0,132
Örgüt iklimi, çalışma k..	Lisans	0,059	258	0,028	0,994	258	0,393
	Lisansüstü	0,071	100	,200*	0,980	100	0,122
Bireysel faktörler	Lisans	0,080	258	0,000	0,988	258	0,026
	Lisansüstü	0,082	100	0,095	0,972	100	0,033
Örgütsel iletişim	Lisans	0,085	258	0,000	0,982	258	0,002
	Lisansüstü	0,082	100	0,092	0,974	100	0,048

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Ek-5: (devam)

Tablo 8. Cinsiyet ve İş Doyumu Ölçeği ile Alt Boyutları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
İş Doyumu Ölçeği	Kadın	0,044	164	,200*	0,994	164	0,691
	Erkek	0,052	194	,200*	0,993	194	0,515
Örgüt iklimi, çalışma k..	Kadın	0,066	164	0,080	0,989	164	0,247
	Erkek	0,063	194	0,057	0,990	194	0,219
Bireysel faktörler	Kadın	0,078	164	0,017	0,983	164	0,040
	Erkek	0,068	194	0,027	0,986	194	0,056
Örgütsel iletişim	Kadın	0,068	164	0,063	0,978	164	0,011
	Erkek	0,097	194	0,000	0,981	194	0,011

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 9. Medeni Durum ve İş Doyumu Ölçeği ile Alt Boyutları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
İş Doyumu Ölçeği	Evli	0,056	258	0,049	0,993	258	0,276
	Bekar	0,073	100	,200*	0,982	100	0,201
Örgüt iklimi, çalışma k..	Evli	0,069	258	0,004	0,990	258	0,059
	Bekar	0,104	100	0,010	0,988	100	0,482
Bireysel faktörler	Evli	0,072	258	0,003	0,987	258	0,021
	Bekar	0,101	100	0,013	0,964	100	0,008
Örgütsel iletişim	Evli	0,085	258	0,000	0,980	258	0,001
	Bekar	0,116	100	0,002	0,971	100	0,029

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Ek-5: (devam)

Tablo 10. Mesleki Kıdem ve İş Doyumu Ölçeği ile Alt Boyutları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
İş Doyumu Ölçeği	1-5 yıl	0,078	61	,200*	0,990	61	0,891
	6-10 yıl	0,060	101	,200*	0,992	101	0,825
	11-15 yıl	0,084	67	,200*	0,985	67	0,603
	16-20 yıl	0,115	45	0,165	0,976	45	0,471
	21 ve üzeri	0,085	84	0,196	0,984	84	0,390
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	1-5 yıl	0,059	61	,200*	0,990	61	0,889
	6-10 yıl	0,090	101	0,041	0,982	101	0,180
	11-15 yıl	0,083	67	,200*	0,984	67	0,534
	16-20 yıl	0,112	45	0,197	0,974	45	0,414
	21 ve üzeri	0,079	84	,200*	0,989	84	0,697
Bireysel faktörler	1-5 yıl	0,104	61	0,096	0,975	61	0,234
	6-10 yıl	0,068	101	,200*	0,983	101	0,212
	11-15 yıl	0,071	67	,200*	0,985	67	0,591
	16-20 yıl	0,105	45	,200*	0,967	45	0,222
	21 ve üzeri	0,117	84	0,006	0,973	84	0,070
Örgütsel iletişim	1-5 yıl	0,093	61	,200*	0,965	61	0,079
	6-10 yıl	0,081	101	0,098	0,982	101	0,177
	11-15 yıl	0,085	67	,200*	0,975	67	0,185
	16-20 yıl	0,121	45	0,095	0,943	45	0,027
	21 ve üzeri	0,106	84	0,022	0,978	84	0,160

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Ek-5: (devam)

Tablo 11. Okul Büyüklüğü ve İş Doyumu Ölçeği ile Alt Boyutları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
İş Doyumu Ölçeği	Küçük	0,095	18	,200*	0,976	18	0,906
	Orta b.	0,066	33	,200*	0,984	33	0,900
	Büyük	0,045	307	,200*	0,992	307	0,109
Örgüt iklimi, çalışma koşulları, sosyal g.	Küçük	0,147	18	,200*	0,949	18	0,409
	Orta b.	0,120	33	,200*	0,972	33	0,545
	Büyük	0,050	307	0,061	0,993	307	0,142
Bireysel faktörler	Küçük	0,182	18	0,118	0,907	18	0,077
	Orta b.	0,149	33	0,062	0,964	33	0,339
	Büyük	0,074	307	0,000	0,982	307	0,001
Örgütsel iletişim	Küçük	0,118	18	,200*	0,970	18	0,795
	Orta b.	0,122	33	,200*	0,972	33	0,524
	Büyük	0,090	307	0,000	0,977	307	0,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Sultan KENAR

Yabancı Dili: İngilizce

Eğitim Durumu

Lise: Vakıfbank Zübeyde Hanım Anadolu Lisesi / Karabük. 2008 – 2012.

Lisans: Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği, 2012 - 2017.

Yüksek Lisans: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, 2020-2024.

İş Deneyimi

2017 – 2018	Marmara Eğitim Kurumları – Kartepe / Kocaeli
2018 – 2022	Atatürk Ortaokulu – Ergani / Diyarbakır
2022 – 2023	Uluğbey Anadolu Lisesi – İzmit / Kocaeli
2023 – halen	Nuh Çimento İmam Hatip Ortaokulu – İzmit / Kocaeli