

T.C.
Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmesi ve Kendilerini İşe Vermeleri
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi:
Çanakkale İli Örneği

Yasemin KOYUNCU
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Hasan ARSLAN

Çanakkale
Ağustos, 2018

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi şeklinde takdim ettiğim “**Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmesi ve Kendilerini İşe Vermeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın bilim ile ilgili etik ilkelere karşıt durumda olacak bir davranışta bulunmadan gerçekleştirildiğini, faydalanılan çalışmaların kaynakçada ifade edilen araştırmalar olduğunu, bu kaynaklara atıf yaparak yararlanmış olduğumu ifade eder ve bu ifadeyi onurumla tasdik ederim.

28.08.2018



Yasemin KOYUNNCU




Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Yasemin KOYUNCU tarafından hazırlanan çalışma, 15/08/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 102 108 34

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Prof. Dr.	Hasan ARSLAN		Danışman
Doç. Dr.	Muzaffer ÖZDEMİR		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Mehmet ULUTAŞ		Üye

Tarih:

İmza:

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

Son zamanlarda örgütsel özdeşleşme ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir. Araştırmacıları örgütsel özdeşleşme ile ilgili çalışmaya yapmaya çeken birçok etken vardır. Bu etkenlerden biri örgütsel özdeşleşmenin çalışan ile örgütü arasında psikolojik durumu yansıtan bir anahtar, kuvvetli bir bağ olması, öte yandan özdeşleşmenin örgütteki birçok önemli tavır ve davranışı açıklama potansiyeline sahip olmasıdır. Okullarda, öğretmenlerin mesleki mutluluğunu açıklamaya çalışan bu çalışmada örgütsel özdeşleşme akış kuramı ile ilişkilendirilmiştir.

Bu çalışmaya değerli vaktini ayırarak en büyük desteği sunan, yüksek lisans eğitimim boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim ve kalan hayatıma da ışık tutacağına inandığım çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Hasan ARSLAN'a teşekkürü borç bilirim. Yüksek Lisans eğitimim boyunca engine bilgilerinden yararlandığım değerli hocalarım Doç. Dr. İlknur MAYA, Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ, Dr. Öğr. Üyesi M. Aydın BAŞAR ve Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK'a; bu süreci tebensümle anmamı sağlayacak sevgili sınıf arkadaşlarıma, tez sürecinde desteklerini esirgemeyen enstitümüz personeline teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmam esnasında anketlerin doldurulmasında yardımcı olan tüm okul yöneticilerimize ve vaktini ayırıp anketleri dolduran öğretmenlerimize teşekkürler.

Benim en kuvvetli yanımla ve en temel dayanağım tüm aile bireylerime, eğitim hayatımın ilk gününden itibaren destekleri ve teşvikleriyle beni her daim heyecanlandıran başımın tacı annem Asiye ALTUN ve babam Atanur ALTUN'a olan minnetimi sunuyorum.

Son olarak yüksek lisans eğitimimin son demlerinde bana eşlik etmeye başlayan kızım, YAĞMUR taneme, bu yola adım atmamın sebebi sevgili eşim Uğur KOYUNCU'ya, kendisinden çaldığım tüm güzel anlar için, sabrı ve tarif edilemeyecek desteği için gönülden teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum. İyi ki varsınız...

Çanakkale, 2018
Yasemin KOYUNCU

Özet

Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmesi ve Kendilerini İşe Vermeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın amacı; öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ile kendilerini işe vermeleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir ve çalışma bu bağlamda tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve akış düzeyleri arasındaki ilişki tespit edilmiş, çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine durulduğundan araştırma “ilişkisel tarama yöntemi” çerçevesinde yürütülmüştür. Bu amaçla Çanakkale ili merkez ilçesindeki resmi ve özel okullarda görev yapan 242 öğretmene ulaşılmış ve ölçek uygulanmıştır. Araştırma örnekleminin seçiminde tesadüfi küme örnekleme kullanılmıştır ve elde edilen veriler iki ayrı ölçekten oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış olup veriler önce tanımlayıcı sonra betimleyici istatistiklere tabi tutulmuştur. Bir takım demografik değişkenlere göre analiz edilen veriler üzerinde iki grup arasındaki anlamlılığın karşılaştırılması için Bağımsız Örneklem t testi, ikiden fazla grup arasındaki anlamlılığın karşılaştırılmasını için Tek Yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testi sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmesi halinde bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Çoklu Karşılaştırma testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre cinsiyet ve kıdem değişkenleri hem öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarını hem de kendilerini işe verme düzeylerini etkilediği görülürken medeni hal ve kademe değişkenlerinin bu iki bağımlı değişken üzerinde de anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Araştırmanın iki ayağı olarak ele alınan örgütsel özdeşleşme ve akış kuramı arasında anlamlı bir korelasyon görülmüş ve bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel özdeşleşme, akış kuramı, kendini işe verme

Önsöz

Son zamanlarda örgütsel özdeşleşme ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir. Araştırmacıları örgütsel özdeşleşme ile ilgili çalışmaya yapmaya çeken birçok etken vardır. Bu etkenlerden biri örgütsel özdeşleşmenin çalışan ile örgütü arasında psikolojik durumu yansıtan bir anahtar, kuvvetli bir bağ olması, öte yandan özdeşleşmenin örgütteki birçok önemli tavır ve davranışı açıklama potansiyeline sahip olmasıdır. Okullarda, öğretmenlerin mesleki mutluluğunu açıklamaya çalışan bu çalışmada örgütsel özdeşleşme akış kuramı ile ilişkilendirilmiştir.

Bu çalışmaya değerli vaktini ayırarak en büyük desteği sunan, yüksek lisans eğitimim boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim ve kalan hayatıma da ışık tutacağına inandığım çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Hasan ARSLAN'a teşekkürü borç bilirim. Yüksek Lisans eğitimim boyunca engine bilgilerinden yararlandığım değerli hocalarım Doç. Dr. İlknur MAYA, Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ, Dr. Öğr. Üyesi M. Aydın BAŞAR ve Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK'a; bu süreci tebensümle anmamı sağlayacak sevgili sınıf arkadaşlarıma, tez sürecinde desteklerini esirgemeyen enstitümüz personeline teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmam esnasında anketlerin doldurulmasında yardımcı olan tüm okul yöneticilerimize ve vaktini ayırıp anketleri dolduran öğretmenlerimize teşekkürler.

Benim en kuvvetli yanımla ve en temel dayanağım tüm aile bireylerime, eğitim hayatımın ilk gününden itibaren destekleri ve teşvikleriyle beni her daim heyecanlandıran başımın tacı annem Asiye ALTUN ve babam Atanur ALTUN'a olan minnetimi sunuyorum.

Son olarak yüksek lisans eğitimimin son demlerinde bana eşlik etmeye başlayan kızım, YAĞMUR taneme, bu yola adım atmamın sebebi sevgili eşim Uğur KOYUNCU'ya, kendisinden çaldığım tüm güzel anlar için, sabrı ve tarif edilemeyecek desteği için gönülden teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum. İyi ki varsınız...

Çanakkale, 2018
Yasemin KOYUNCU

Özet

Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmesi ve Kendilerini İşe Vermeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın amacı; öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ile kendilerini işe vermeleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir ve çalışma bu bağlamda tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve akış düzeyleri arasındaki ilişki tespit edilmiş, çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine durulduğundan araştırma “ilişkisel tarama yöntemi” çerçevesinde yürütülmüştür. Bu amaçla Çanakkale ili merkez ilçesindeki resmi ve özel okullarda görev yapan 242 öğretmene ulaşılmış ve ölçek uygulanmıştır. Araştırma örnekleminin seçiminde tesadüfi küme örnekleme kullanılmıştır ve elde edilen veriler iki ayrı ölçekten oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış olup veriler önce tanımlayıcı sonra betimleyici istatistiklere tabi tutulmuştur. Bir takım demografik değişkenlere göre analiz edilen veriler üzerinde iki grup arasındaki anlamlılığın karşılaştırılması için Bağımsız Örneklem t testi, ikiden fazla grup arasındaki anlamlılığın karşılaştırılmasını için Tek Yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testi sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmesi halinde bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Çoklu Karşılaştırma testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre cinsiyet ve kıdem değişkenleri hem öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarını hem de kendilerini işe verme düzeylerini etkilediği görülürken medeni hal ve kademe değişkenlerinin bu iki bağımlı değişken üzerinde de anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Araştırmanın iki ayağı olarak ele alınan örgütsel özdeşleşme ve akış kuramı arasında anlamlı bir korelasyon görülmüş ve bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel özdeşleşme, akış kuramı, kendini işe verme

Abstract

Investigating The Relationship Between Teachers' Organizational Identification and Keeping Themselves Focused on Work

The overall purpose of this study is to determine the relation between teachers' organizational identification and keeping themselves focused on work, to present how the organizational identification effect the way they keep working. The study is a descriptive research, which was held through the survey model, to identify the percuations of organizational identification and at-work-flow of teachers working in primary and secondary schools. Throroughout the study, the relationship between teachers' organizational identification and their flow levels was determined, besides it is dwelled upon how the existing situation is percieved, wether it is becoming different or not, the study was held within the scope of Relational Screening Model. Sample space of the research consists of randomly chosen 242 teachers, working in the primary-secondary level schools in provincial centre of Çanakkale in 2016-2017 educational year. The data was collected with the scales called 'Organizational Identification Questionnaire' and 'Work-Related Flow Inventory'.

In data analysis of the research, SPSS 22.0 package program was used. The data was analyzed according to the demographic variables such as gender, martial status, seniority, graduality by using Descriptive Statistics, Independent Sample T-test, One Way ANOVA, Correlation. According to the findings of the study, it is seen that gender and seniority variables have effect on both teachers' organizational identification and keeping themselves focused on work but martial status and graduality do not make a significant differencde between these two dependent variables.

It is found a significant correlation between organizational identification and the flow theory, the two bases of the study, and as it could be assumed that these two variables could predict each other, a number of suggestions have been developed.

Keywords: Organizational identification, Flow Theory

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	iv
İçindekiler... ..	v
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller Listesi.....	xiii
Kısaltmalar Listesi.....	xiv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu... ..	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
Varsayımlar.....	5
Tanımlar	5
İlgili Alanyazın... ..	6
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	10
Özdeşleşme	10
Örgütsel özdeşleşme ve tanımı	10
Grup olgusu.....	11
Sosyal kimlik teorisi	12

Sosyal özdeşleşme	13
Örgütsel Özdeşleşme.....	13
Örgütsel özdeşleşme tanımı ve kavramı	13
Örgütsel özdeşleşme özellikleri ve önemi.....	15
Akış Kuramı	15
Akış kuramının tarihsel gelişimi.....	16
Akış kuramına göre insan doğası.....	18
Genetik güdülenme sistemi	19
Kültürel güdülenme sistemi.....	19
Benlik güdülenme sistemi	19
Bilinçte düzensizlik durumu: ruhsal karışıklık	20
Bilinçte düzenlilik durumu: akış ya da ruhsal düzenlilik	20
Akış kuramının uygulamaya geçirilmesi	23
Akış modelleri	23
Basit yapısal ve kavramsal modeller... ..	23
Nedensel modeller.....	24
Üç kanallı akış modeli	24
Dört kanallı akış modeli	25
Sekiz kanallı akış modeli ve deneyim dalgalanma modeli.....	26
Akış kuramının diğer kavram ve kuramlarla benzerlik ve farklılıkları... ..	27
İhtiyaç hiyerarşisi kuramı ve doruk yaşantı.....	27
Macera deneyimi paradigması	27

Bölüm III: Yöntem	29
Araştırmann Modeli.....	29
Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu.....	29
Veri Toplama Araçları.....	30
Örgütsel özdeşleşme ölçeği.....	30
İş yerinde akış ölçeği	31
Verilerin Toplanması.....	32
Verilerin Analizi.....	34
Bölüm IV: Bulgular	35
Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyi Nedir?	35
Öğretmenlerin Kendini İşe Verme Düzeyi Nedir?.....	35
Demografik Faktörlere Göre Öğretmenlerin Kendilerini İşe Verme Düzeyleri Ve Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Üzerinde Anlamlı Bir Fark Yaratmakta Mıdır?	36
Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin demografik değişkenlere göre irdelenmesi	37
Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının uyum – özdeşleşme içselleştirme alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?	37
Medeni hal değişkeni öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının uyum – özdeşleşme içselleştirme alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?	39
Çocuk durumu değişkeni öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının uyum özdeşleşme - içselleştirme alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?	40
Kıdem değişkeni öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır	42

Kademe değişkeni öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının uyum – özdeşleşme içselleştirme alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?	44
Okul türü değişkeni öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının uyum – özdeşleşme içselleştirme alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?	45
Öğretmenlerin Akış Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İrdelenmesi	47
Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin akış algılarının ilgi çekme – işten zevk alma- içsel iş motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?	48
Medeni hal değişkeni öğretmenlerin akış algılarının ilgi çekme – işten zevk alma- içsel iş motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?	49
Çocuk durumu değişkeni öğretmenlerin akış algılarının ilgi çekme – işten zevk alma- içsel iş motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?	51
Kıdem değişkeni öğretmenlerin akış algılarının tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?	53
Kademe değişkeni öğretmenlerin akış algılarının ilgi çekme – işten zevk alma- içsel iş motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?	55
Okul türü değişkeni öğretmenlerin akış algılarının ilgi çekme – işten zevk alma- içsel iş motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?	57
Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmesi İle Kendilerini İşe Vermesi Arasında Nasıl bir ilişki vardır?	59
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	61
Tartışma	61
Sonuç	69
Öneriler... ..	72
Kaynakça.....	74
Ek.....	82

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayıları.....	30
2	Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	33
3	Öğretmen Görüşlerine İlişkin Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	35
4	Öğretmen Görüşlerine İlişkin İş Yerinde Akış Ölçeği Alt Boyutlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri	36
5	Uyum Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	37
6	Özdeşleşme Alt Boyutunu Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	38
7	İçselleştirme Alt Boyutunu Cinsiyet Değişkenine Göre KarşılaştırılmasıPsikolojik	38
8	Uyum Alt Boyutunun Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	39
9	Özdeşleşme Alt Boyutunun Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	39
10	İçselleştirme Alt Boyutunun Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	40

11	Çocuk Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	41
12	Çocuk Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özdeşleşme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	41
13	Çocuk Değişkenine Göre Öğretmenlerin İçselleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	42
14	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Her Alt Boyutuyla Karşılaştırılması.....	43
15	Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	44
16	Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özdeşleşme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	44
17	Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin İçselleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	45
18	Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	46
19	Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özdeşleşme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	46
20	Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin İçselleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	47
21	Cinsiyet Değişkenine Öğretmenlerin İlgi Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	48

22	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşten Zevk Alma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	48
23	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İçsel İş Motivasyonu Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	49
24	Medeni Hal Değişkenine Göre Öğretmenlerin İlgi Çekme Motivasyonu Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	50
25	Medeni Hal Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşten Zevk Alma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	50
26	Medeni Hal Değişkenine Göre Öğretmenlerin İçsel İş Motivasyonu Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	51
27	Çocuk Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İlgi Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	52
28	Çocuk Durumu Değişkenine Öğretmenlerin İşten Zevk Alma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	52
29	Çocuk Durumu Değişkenine Öğretmenlerin İçsel İş Motivasyonu Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	53
30	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akış Düzeylerinin Her Alt Boyutuyla Karşılaştırılması.....	54
31	Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin İlgi Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	55
32	Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşten Zevkm Alma Düzeylerinin Karşılaştırılması	55

33	Değişkenine Göre Öğretmenlerin İçsel İş Motivasyonu Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	56
34	Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin İlgi Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	57
35	Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşten Zevk Alma Karşılaştırılması.....	57
36	Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin İçselleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	58
37	Örgütsel Özdeşleşme ve Akış Kuramı Boyutları Arasındaki Korelasyonları	58
38	Örgütsel özdeşleşme ile Alt boyutları arasındaki korelasyonlar	59

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Örgütsel Özdeşleşme Şeması.....	14
2	Akış Kuramına Göre İnsan Doğası	18
3	Üç Kanallı Akış Modeli	24
4	Dört Kanallı Akış Modeli.....	25
5	Sekiz Kanallı Akış Modeli	26
6	Macera Deneyim Paradigması.....	28

Kısaltmalar Listesi

Araştırmada kullanılan bazı kısaltmaların açıklamaları aşağıda sunulmaktadır.

Kısaltmalar	Açıklamalar
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for The Social Science)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu



Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

Türkiye’de bugün aktif nüfusun % 44.8’i istihdam edilmektedir. Dünya genelinde bu oran %63’ü bulmakta bu ise yaklaşık olarak 24 milyar insanın bir örgüte bağlı olduğu dolayısıyla bir iş yerinde çalıştığı anlamına gelmektedir. Bu insanlar ömürlerinin ortalama 20 ile 30 yılını, bu süre zarfında haftada yaklaşık 40 saatini iş yerlerinde geçirmektedir. Bu süre insan için de örgütler için de oldukça uzun ve değerli bir süredir. Böylesi uzun bir vaktini çalışarak geçiren insanların çalışma ortamları, örgütsel davranışları, örgütle ilişkileri çok önemlidir. Öte yandan küreselleşmenin yaşamımızın her alanında etkisini gösterdiği, değişimin, yenileşmenin ve teknolojik inovasyonların büyük bir ivme kazandığı ayrıca post-modern yazılı sözlü ve sosyal medyanın modern insanın hayatının kaçınılmaz bir parçası olduğu 21. Yüzyılda, örgütler ve çalışanları bir bütün olarak önemini arttırmaktadır. Örgütler için hala nitelikli insan gücü en büyük ihtiyaç ve aynı zamanda irdelenmesi ve çözülmesi gereken birincil problemdir. Bugün bu örgütler, çalışanlarından istikrarlı olmalarını ve uzun süre iş yerleri için çalışmalarını, örgütteki davranışlarını sadakat ve bağlılık duygularının yönetmesini hatta bireysel ve örgütsel kimliklerini özdeşleştirebilmelerini beklemektedir (Çakınberk, Derin, Demirel, 2011). Onları bu beklentiye iten sebep, söz konusu özdeşleşmenin çalışanların performansını olumlu yönde arttıracığına, onların kendilerini işe vermelerinin yolunu açacağına olan inançlarıdır. Örgütsel özdeşleşme en yalın tanımıyla çalışanın hedeflerinin örgütünkiyle örtüşmesidir (Mael ve Ashforth, 1987). Örgütsel özdeşleşme örgüt üyesinin kendisini örgütte çarkın bir dişlisi, işleyişin sekteye uğramaması için bir eleman olarak görmeyi bırakıp örgütle bütünleştiği, kendisini örgüt sayarak başarısını kendi başarısı, başarısızlığını kendi başarısızlığı saydığı anda başlar. Örgütleriyle özdeşleşen çalışanlar, kendi istekleriyle örgütlerini destekleyici davranışlara yönelecek ve örgüt yararına gönüllü olarak daha fazla çaba sarf edeceklerdir. Bir çalışanın örgütüyle özdeşleşmesi,

yaptığı işin kendine daha anlamlı gelmesini ve işi sadece örgüt yararına değil aynı zamanda ekonomik kazançtan çok duygusal olarak kendini iyi hissetmek için yapmasını sağlar. Bu tutumu akış kuramıyla ilişkilendirebiliriz. Csikszentmihalyi (2002), akışı durumunu açıklarken, kişilerin akış esnasında başladıkları işin içinde en yoğun şekilde yer aldıklarını ve dikkatlerini tümüyle gerçekleştirmekte oldukları göreve vermek suretiyle kapasitelerini bütünüyle ortaya koyabildiklerini söyler. Bu bilgi ışığında, akış hali bireyin bağlı bulunduğu örgütle özdeşleşmesini ve bu doğrultuda yaptığı işten elde edilen verim artacağı gibi performansının da örgüte üst seviyede katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Örgütler için anahtar sözcük elbette performans sözcüğüdür. Çünkü modern çağın yukarıda bahsettiğimiz tüm yeniliklerine rağmen örgütler başarı odaklıdır ve başarının performansla doğru orantılı olduğuna inanılır.

Tüm diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinin yapıtaşları kabul edilen okullarda da örgütsel özdeşleşme iş doyumunu ve öz-saygıya ulaşmanın yegâne yoludur. Dahası okullarından, okulda yaptıkları işten memnun olan öğretmenler optimum performansla eğitime hizmet verecektir. Son yıllarda hızını arttırarak devam eden yenilik ve gelişimlerin de işaret ettiği gibi, örgütüne aidiyet ve bağlılık hisseden örgütle daha hızlı özdeşleşirken bu özdeşleşme kendini işine kaptıran çalışanları da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla okullarda eğitimin etkililiğinin artırılabilmesi, okul müdürlerinin, öğrencilerin, diğer okul personelinin ve öğretmenlerin işlerini tutkuyla yapmalarıyla bu ise örgütle özdeşleşen okul personeliyle mümkündür. Örgütleriyle özdeşleşmeyi başaran öğretmenler hem çalışmaktan zevk alacak, hem motivasyonu ve iş doyumunu artacak, daha da önemlisi okullarıyla kurdukları bu kuvvetli bağ sayesinde okuldaki herhangi bir problemi kendi problemi olarak algılayarak çözüm yolunda kendi kendini güdüleyecektir. Bu nedenle öğretmenlerimizin okullarıyla özdeşleşmeleri ve kendilerini işlerine vermeleri arasında nasıl

bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği tespit edilmelidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ile kendilerini işe vermeleri arasındaki ilişkiyi saptamak, örgütsel özdeşleşmenin öğretmenlerin kendilerini işlerine vermede nasıl bir etkisi olduğunu belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaçla:

“Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ile kendilerini işe vermeleri ile arasında nasıl bir ilişki vardır?” temel probleminin çözümü için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

Başvurulan öğretmen görüşlerine göre;

- 1) Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyi nedir?
- 2) Öğretmenlerin kendilerini işe verme düzeyi nedir?
- 3) Demografik faktörler (cinsiyet, medeni hal, çocuk sahibi olma, mesleki kıdem ve kademe, kurum türü) öğretmenlerin kendilerini işe verme düzeyleri ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
- 4) Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ile kendilerini işe vermesi arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmen ve yöneticilerin etkililiğinin artırılmasında okul içi dinamiklerin büyük önem arz ettiği su götürmez bir gerçektir. Bu sebepten ötürü son yıllarda öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılığında ve başarılarında büyük payı olan örgütsel özdeşleşme ile ilgili yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Yerli yazında hız kazanan bu konu yabancı yazında da uzun yıllardır çalışma konusudur. Örneğin Conger (1988) tarafından yapılan araştırmada, işe olan ilginin örgütsel özdeşleşme üzerinde bir etkisi olduğu öngörülmüş ve araştırılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak çalışıldığında sonucun anlamlı olduğu görülmüş ve işe olan ilginin örgütsel özdeşleşmeyi pozitif etkilediği sonucuna varılmıştır.

Günümüz organizasyonları, uzun vadeli hedeflerine ulaşabilmek için örgütleriyle özdeşleşmiş çalışanlarla çalışmak ister. Bunun nedenlerinden birisinin etkinlik-verimlilik problemini aşmada uzun vadeli hedefleri gerçekleştirebilmek olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle, organizasyonlar için bireyin örgütü ile özdeşleşmesi için neler yapılması gerektiği konusu, cevaplandırılması gereken önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Organizasyonlar bu problemi çözerken, özdeşleşme sürecinin ve örgütle özdeşleşmenin ekonomik eylemlerden daha öte bir şey olduğu gerçeğini dikkate alarak faaliyetlerini organize etmelidir. Ancak örgütsel özdeşleşme ve bileşenlerini bağımsız bir etken olarak incelemek yanlış olur. Örgütler birçok dinamiğin belli bir etkileşim halinde ilerlemesiyle varlıklarını sürdürürler ve her bir dinamiğin birbiriyle olan ilişkisi organizasyon için önemli, izleme ve iyileştirmeye gerek duyulan konulardır. Bu dinamiklerden bir diğeri de öğretmenlerin işleriyle olan ilişkisi, işlerinden duydukları memnuniyet ve mutluluktur ki bunlar onların örgütleriyle olan ilişkilerini doğrudan etkileyecek unsurlardır.

Bu doğrultuda okullarda eğitimi olduğundan ileriye taşıyamaya katkısı olacağı öngörülen örgütsel özdeşleşmenin, öğretmenlerin kendilerini işe vermeleri üzerinde etkisi olup olmadığını ve varsa bundan nasıl faydalanılacağını bilmek tüm eğitimcilere ışık tutacaktır. Gerek araştırmacılara gerekse sahadaki öğretmenlere mevcut durumu göstererek öz değerlendirme yapmalarına yardım etmek, içinde buldukları koşulları hem kendi hem de örgüt lehine döndürmelerine ve sonuç olarak da eğitimi iyileştirmek bu araştırmanın nihai amacıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Çanakkale’de iki özel ve devlet okullarında görev yapan orta ve ilkokul öğretmenleriyle sınırlıdır.
- Araştırma “İşyerinde Akış Ölçeği” ve “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” olmak üzere 2 ölçme aracıyla sınırlıdır.

Varsayımlar

- Araştırmada kullanılan veri araçlarının gerekli bilgiye ulaşmada yeterli oldukları ve örnekleme oluşturan tüm öğretmenlerin soruları tarafsız, içtenlikle ve dürüstçe cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri araçlarının geçerli ve güvenilir oldukları varsayılmıştır.
- Görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin okulları ile ilgili bir algı ve farkındalık sahibi oldukları varsayılmıştır.

Tanımlar

Örgüt: “Örgüt, belirli amaçları gerçekleştirmek için insanlar arasında kurulmuş bir işbirliğidir.” (Tajfel, 1978: 31).

Özdeşleşme: “Bir nesne ya da bireyin, bir kümenin tüm özelliklerini özümlemesi ya da onunla bütünleşmesidir” (Riketta, 2005:360).

Örgütsel Özdeşleşme: “Sosyal özdeşleşmenin spesifik bir formudur ve bireyin örgüte ait olma ve onunla bir olma algısıdır” (Mael ve Ashford, 1987: 21).

Akış: “Fiziksel ya da bilişsel bir aktivitenin içinde saniyesi saniyesine yoğun bir şekilde yer almak” olarak tanımlanmaktadır. Dikkat tamamen yapılan işe verilmiştir ve birey sahip olduğu kapasiteyi tam olarak ortaya koyabilmektedir” (Csikszentmihalyi, 2009: 396).

İlgili Alanyazın

Eğitim asırlardır tüm dünya ülkeleri için en mühim konulardan biri olmuştur ve gerek yurtiçi gerekse yurtdışı yazında üzerine en fazla çalışılan alanların başında gelir. Eğitimin en önemli bileşeni olan öğretmenlerin okul yaşantıları da bu doğrultuda fazlaca araştırılmış, onların eğitimin etkililiği üzerine katkıları her daim irdelenmiştir. Örgütsel özdeşleşmenin farklı dallarda iş performansına olan katkısı da düşünülerek öğretmenlerin örgütleriyle özdeşleşmesinin okullarına ve dolayısıyla eğitime ciddi bir ivme kazandıracağına inanılmış ve bu konu birçok farklı değişkenle değerlendirilerek birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Ancak öğretmenlerin kendilerini ne denli işlerine verdikleri ya da kendilerini işlerine kaptırmalarının onların eğitim standartlarına ne gibi bir etkisi olacağı, üzerinde yeterince durulmamış bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değişkeni ölçmek ve değerlendirmek için başvurulan Akış teorisine ve onun savunduğu değerlere eğitim araştırmalarında yok denecek kadar az rastlamaktayız. Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini, onun farklı değişkenlerle ilişkisini ele alan yerli ve yabancı çalışmalara, akış teorisinin eğitim başta olmak çeşitli paradigmalara için ortaya koyduğu bulgulara yer verilmiştir.

Mael ve Ashforth (1987) yazdıkları ve özellikle Sosyal Kimlik Teorisini baz aldıkları ilk makalede örgütsel özdeşleşmenin insanların 'Ben kimim?' sorusuna verdiği bir cevap, sosyal özdeşleşmenin spesifik bir formu olduğunu söylemiştir. Örgütsel özdeşleşmenin çalışanlar üzerine etkileri konusunda tatmin olmayan Mael ve Ashforth (1992) birkaç yıl sonra yeni bir araştırmayla önceki çalışmalarında ortaya attıkları bulguları test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaları için dini eğitim anlayışı olan bir Amerikan Koleji seçmiş ve araştırmanın verilerini bu okuldan mezun olan öğrencilere gönderdikleri ölçme araçlarıyla toplamışlardır. Araştırma tam da tahmin ettikleri gibi sonuçlanmış, örgütleriyle özdeşleşen bireylerin örgütü hayatları boyunca her koşulda destekleme eğiliminde oldukları, edindikleri diğerkâmlık özellikleriyle daima örgütlerine fayda sağlama çabasında oldukları görülmüştür.

Bu gibi özellikle dini örgütlerde örgütsel özdeşleşmeyi arttırmanın mitler, metaforlar, törenler, kahramanlar gibi unsurların işe koşulması, kontrol edilmesi ve dahası birçok yol olduğu ortaya konmuştur.

Yabancı yazında yapılan bir başka çalışma ise Humphreys ve Brown (2002) tarafından yapılmıştır. “Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme Anlatıları: Bir Hegemonya ve Direnç Vakası İncelemesi” adlı araştırmalarında Birleşik Krallıktaki yükseköğretim kurumlarını evren olarak seçmişler ve araştırmanın verilerini bir yükseköğretim kurumunda görev yapmakta olan farklı kıdem ve pozisyonlardaki öğretim görevlileri ile yaptıkları yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda üyelerin anlattıkları hikâyelerde bireylerin hayatlarını anlamlı kılmak adına ait oldukları örgüte bağlanma, onunla özdeşleşme çabası ve bu yolda bireysel ve ortak kimlik geliştirme algısı öne çıkmıştır. Ancak anlatılanlardan çıkarılan bir başka sonuç ise yönetimin örgütsel özdeşleşmeyi arttırma çabalarının bazı üyelerce hegomanca algılandığını ortaya koymuştur.

Sluss, Klimchack, Holmes (2008) okullarda öğretmenleri oluşturduğu bir takım farklı gruplaşma ve takımlaşmaların örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkilerini araştırdıkları ‘Takım İklimi ve Özdeşleşmenin Okullardaki Rolü’ adlı araştırmalarında öğretmenlerin kendilerini yalnızca okul örgütünün bir parçası olarak görmeyip türlü nitelikteki grup ve ya kliklere ait hissetmelerinin örgütsel özdeşleşmeyi oldukça arttıran bir unsur olduğu sonucu elde edilmiştir. Aynı yazarlar 2005 yılında Almanya’da 4 farklı eyalette yaptıkları bir diğer çalışmada kişilerin kategorize edilmesinin örgütsel özdeşleşme üzerine etkilerini araştırmışlar ve özellikle okul türü ve mesleki algı değişkenleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Tüzün ve Çağlar (2008) da benzer bir çalışma yürütmüş, “Örgütsel Özdeşleşme Kavramı ve İletişim Etkinliği İlişkisi” adlı çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütleriyle orta düzeyde özdeşleştiklerini tespit etmiş ve öğretmenlerin bu kademedeki okullarda istenilen

düzyeyde özdeşleşemedikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Gonzales (2001), “Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler Üzerine bir Araştırma” adlı çalışmasında; örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri özdeşleşme ve bağlılığı ölçen iki farklı ölçek uygulanmak suretiyle bir üniversitenin akademik personelinden toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre her iki ölçek de benzer olguları ölçmektedir ve bağlılık ve özdeşleşme birbiriyle anlamlı oranda örtüşen ve birbiri üzerinde etkili kavramlardır.

Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar (2012) ise yine örgütsel özdeşleşmeyi farklı değişkenlerle ilişkilendirmiş ve çalışmalarını ilköğretim okulu yöneticileri üzerine yoğunlaştırmışlardır. Ankara genelindeki ilköğretimin müdürleri olarak belirledikleri evrenin tamamına ulaşan grup yöneticilere toplamda 580 okul yöneticisine Örgütsel Özdeşleşme de dâhil bütün değişkenlere ilişkin 3 adet ölçek uygulamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin örgütsel sosyalleşme ve vatandaşlık düzeyleri istenilen düzeyin altında çıkmıştır ve bu durum ilgili alan yazına göre büyük oranda iş tatmini ve örgütsel özdeşleşmeden etkilendiğinden öncelikle bu iki kavram üzerine yoğunlaşılmalıdır. İş tatmini ve örgütsel özdeşleşme direkt ve dolaylı yollardan örgütsel sosyalleşme ve vatandaşlık düzeylerini arttıracaktır.

Akış Kuramını literatüre kazandıran Csikszentmihalyi (1990), “Akış: Optimal Deneyimin Psikolojisi” adlı kitabında daha öncesinde birçok çalışmasında da yaptığı gibi mutluluk kavramını merkeze almış, saf koşulsuz mutluluğu, insanları mutlu eden ‘şey’in ne olduğunu, birçok farklı etkinliğin mutluluğu doğurabileceğini kısacası akış halinde olmanın niteliklerini yazmıştır.

Sahranç (2007) “Stres Kontrolü, Genel Öz-Yeterlik, Durumluk Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili bir Akış Kuramı” başlıklı doktora tezinde akış deneyimini bağımlı değişken olarak alıp stres kontrol değerlendirmesi, durumluk kaygı, genel öz yeterlik algısı ve yaşam doyumunun akış deneyimine etkilerini araştırmıştır. Araştırmasının örneklemini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında farklı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 715 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere ‘Akış Ölçeği’, ‘Kontrol Değerlendirme Ölçeği’, Durumluk Kaygı Ölçeği’, ‘Genel Öz-Yeterlik Ölçeği’ ve ‘Yaşam Doyumu’ konulu 5 adet ölçek uygulanmış ve yapılan analizler sonucu kontrol değerlendirme ve genel öz yeterlik algısının akış deneyimini doğrudan ve olumlu etkilerken durumluk kaygının akış halini yaşam doyumunu üzerinden yine olumlu ancak dolaylı olarak etkilediği ortaya konmuştur.

Cilasun (2016) ise “Yükseköğretim Kurumlarında Pozitif Psikoloji ve Örgütsel Özdeşleşmenin Performans Yönetimine Etkisi”ni araştırdığı doktora tezinde Türkiye genelindeki vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan 1137 öğretim elemanına “Psikolojik İyi Olma Ölçeği” ,”İşyerinde Akış Ölçeği”, “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği”,”Performans Yönetimi Ölçeği” başlıklı 4 farklı anketle elde ettiği verileri farklı değişkenlerle değerlendirmiş ve sonucunda akış deneyimini performans deneyimini pozitif iyi oluş üzerinden dolaylı olarak olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan “Örgütsel Özdeşleşme” ve öğretmenlerin kendilerini işe vermelerini araştırmak üzere “Akış Kuramı” kavramlarına değinilmiştir.

Özdeşleşme

Bu başlık altında öndelikle özdeşleşme kavramı irdelenmiş daha sonra çalışmayla ilgili olarak örgütsel özdeşleşmeden bahsedilmiştir.

Özdeşleşme kavramı ve tanımı

Özdeşleşme sözcüğü Türk Dil Kurumu verilerine göre “Bir nesne veya bireyin bir kümenin tüm özelliklerini özümlemesi ya da onunla bütünleşmesi” ve “Bireyin başka bireylerle kişilik kaynaşması gerçekleştirecek ölçüde onların yaşantılarına ve duygularına katılması, bu yolla kendi kimliğini tanıma ve tanımlama süreci” olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan İngilizce Oxford sözlüğüne göre “özdeşleşme hareketi ve özdeşleşmiş olma” olarak kayda geçen özdeşleşme (identification) sözcüğü anlatıldığı üzere bir süreç aynı zamanda bu sürecin çıktısı olarak kabul edilmektedir. Özdeşleşme kişinin sosyal bir nesne ve ya grupla kurduğu ilişkiyi kişisel olarak ifade etme biçimidir (Brit ve Ravelo, 2006). Toplumbiliminde özdeşleşmeyi ilk kez Freud, kişilerin arasındaki duygusal bağ olarak tanımlamıştır ancak daha sonrasında birçok araştırmacı bu terime farklı tanımlamalar getirmiştir. Özdeşleşme, “bireyin sosyal bir kategoriye olma algısı”, “bireyin kendisini üyesi olarak gördüğü grup veya sosyal kategoriye yönelik duygusal tutumların tamamı”, “bireyin bir parti, ideoloji veya politik bir lideri tercih etmesi”, “bireyin, seçtiği birim modele uyma çabası”, “bireyin başka birisi olmadığına dair kanısı” dır (Webber, 2011: 27).

Klasik sınıflandırmada bireyin kendini seçtiği bir başka bireye benzetme ve hatta tamamen onun gibi olma çabası söz konusudur (Mael ve Ashforth, 1990). Kişi kendini o kişiye benzediği ölçüde tamamlanmış ve farklı bulunduğu her noktada eksik hisseder.

Psikolojik tanımlamalarda da durum benzerdir. Kişi kendi özelliklerini yeterince özenilir bulmadığında kendisi olmayı bırakıp kendini istenilen özelliklere sahip bir başkası gibi algılamaya ve o doğrultuda davranmaya başlar. İşte bu bir başkası gibi olma ve davranma eğilimine özdeşleşme denir.

Bazı tanımlamalarda pozitif ve negatif olarak iki türe ayrılan özdeşleşmenin bireye fayda sağlayabiliyorken zarar verme eğiliminde olduğu vurgulanır. Özdeşleşmenin pozitif algılanması bireyin belli bir seviyeye gelene kadar grubun ana tesiri tarafından bir çeşit eğitime tabi tutulması suretiyle aşama kaydetmesindedir; öğrencinin öğretmeniyle özdeşleşmesinin onu eğitimde ileriye taşınması gibi. Ancak bu tesir kişinin kendi iradesini daha üstün bir gücün iradesine koşulsuz olarak teslim etmesi yönünde ilerliyorsa artık bireye zarar vermeye başlayacağından negatif özdeşleşmeye dönmüştür.

Özdeşleşme birey ile diğer bir birey arasında olabileceği gibi bir gruba yönelik de olabilir. Bu gibi sosyal özdeşleşmeler kişinin bir takım insan topluluklarına üye olduğunu algılamasıdır. Kişi “Ben kimim?” sorusunu sorduğu anda “Ben bir kadınıyım. Ben öğretmenim. Ben Fransız’ım. Ben Güneyliyim” gibi cevaplar vermesi muhtemeldir ve bu onun aslında sosyal bir nesne olduğunu fark etmesidir. Kişi bu cevaplar neticesinde kendini grubun aktüel veya sembolik bir üyesi görür, grupla ilgili olan her şeyi kendisiyle de ilgili olarak addeder (Mael ve Ashforth, 1987).

Grup olgusu

Grup sözcüğü temel anlamıyla çoğul olmayı belirtse de bir insan birikintisinin grup olabilmesi en az koşuluyla etkileşim içerisinde olması beklenir. Bu yaklaşıma göre en genel anlamda grup etkileşim halinde olan birden fazla insan demektir ve üzerinde hem sosyolog hem de psikologlarca fazlaca araştırma yapılan gruplar sosyal gruplardır (Karasar, 2005).

Grup sözcüğüne farklı yaklaşımlarda farklı tanımlamalar getirilmiştir. Bireyin gözünden bakan bir tanımlamaya göre grup iki veya daha fazla kişinin kendilerini bir

topluluğun parçası olarak görmeleri iken yapısal fonksiyonuna dikkat çeken bir tanıma göre bir dizi rol ve kural çerçevesinde bir araya gelmiş ve yapılaşmış topluluklar olarak kabul edilir (Smitdts ve Von Riel, 2001). Öte yandan grubun motivasyon odaklı olduğunu düşünen Snowden'a göre benzer amaç ve ortak değerler etrafında ilişki kurmuş insanlardır grup (2001). Tüm bu tanımlamalara bir araya getirildiğinde grup; bir takım ortak norm ve ilkeleri paylaşan, aralarında bir rol dağılımı olan, edindikleri ortak hedef doğrultusunda birbirleri ile ilişkiler kurmuş ve bu ilişkiyi sürdüren iki veya daha fazla kişinin oluşturduğu sosyal bir olgu şeklinde tanımlanabilir(Konradt ve Sulz, 2001).

Sosyal kimlik teorisi

Tajfel ve Turner'in 1970'li yılların sonunda ortaya attığı ve sonrasında üzerinde sıklıkla çalışılarak sürekli geliştirilen "Sosyal Kimlik Teorisi" grup olma süreçlerini, grup içi dinamikleri, grup içi ve gruplar arası ilişkileri diğer ekollerden farklı olarak bir kuruma ait veya şekilci bir kavram olarak değil, birliktelik, aidiyet ve bağlılık gibi insani bileşenleri olan psikolojik bir kavram olarak ele alan bir sosyal psikolojik teoridir (Doğan, 2014).

Sosyal Kimlik Teorisi grup olgusu üzerinde çalışırken birey gruba üye olduğunda bu yeni kimliğin bireyin davranışlarında, algılarında, yargı ve kararlarında ne gibi değişikliklere yol açacağını incelemiştir. Teoriye göre grup üyeliği birey için anlam kazanmaya başladığında kişisel kimlik yerini sosyal kimliğe bırakır (Maslow, 2001).

Tajfel(1978) ilk olarak sosyal kimliği tanımladığında bunun kişinin bilgisinden, onun grup veya gruplar üyeliğinden doğan duygusal ve değersel bağlılığından ortaya çıkan bir çeşit sosyal bağlanma olduğunu ifade etmiştir. Daha sonra Turner(1981) ile yaptığı çalışmada bu kimliğe biçimsel, duygusal ve değerlendirme olmak üzere üç boyut kazandırmıştır. Biçimsel boyut gruba aidiyeti betimlerken duygusal boyut gruba bağlılığı değerlendirme boyutu ise gruba dışarının biçtiği değeri algılama olarak açıklanır. Buradan hareketle sosyal kimlik, bireyin kendini kişisel kimliğini, bir kenara bırakarak sosyal kimlik kazana grup üyesinin

hissedeceği en yoğun his aidiyet olacaktır. Aidiyet kişiye bakış açısı kazandıracak ve sosyal kimliğini koruma çabasına giren birey grubuna bağlılığını perçinleyecektir. Bu denli bir aidiyet ve bağlılık ancak özdeşleşme ile mümkündür ve özdeşleşme sosyal kimlik teorisindeki en önemli kavramdır.

Sosyal özdeşleşme

Sosyal özdeşleşme kavramı bireyin gruba ait olma algısıyla başlar (Ashforth ve Mael,1989). Bireye karşı özdeşleşme etkisinden çıkan birey kendini eski oluşumlu bir sosyal gruba üye olarak tanımlar. Bir sosyal gruba özdeşleşen bireyde ‘biz’ ve ‘onlar’ algısı oluşur ve karşılaştığı herhangi bir durumu ‘biz’e ve ‘onlar’a göre değerlendirdikçe güçlenir. Dahası, sosyal özdeşleşme sayesinde kişi kendini gruba aynı kaderi paylaştıklarına inandırır, onların başarılarını veya başarısızlıklarını benimser ve bu doğrultuda tavır takınır. Böylece kişi kendi sınırlarının çok ötesinde başarılarından kendine pay çıkarır ve dolaylı yollardan bu başarının duygusal tatminini yaşar (Ashforth ve Mael,1989).

Bireylerin sosyal özdeşleşmesini örneklendirmek gerekirse, bir konu üzerinde tartışan, karşılıklı fikir paylaşımı yapan bir grup içerisinde kişi başkalarının konuya dair fikirleriyle karşılaşır ve bazı kişilerle aynı görüşleri paylaşırken bazı kişilerle fikir ayrılığına düştüğünü görür. Bu noktada birey kendini bir gruba özdeşleşmiş hissetmeye başlar. Bu keşifle birey özdeşleştiği gruba benzer yönlerini vurgulama, güçlendirme ve açığa vurma yoluyla onlara kendini onlara yakınlığının özelliklerini ön plana çıkarma eğilimine girer.

Örgütsel özdeşleşme

Örgütsel özdeşleşme tanımı ve kavramı

Alanyazın incelendiğinden, örgütsel özdeşleşme için birçok farklı tanım yapılmış olduğu görülmektedir. Farklı alanlarda çalışan çeşitli araştırmacılar bu kavramı kimi zaman birbirinden oldukça farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bu yüzden örgütsel özdeşleşme kavramını tek bir şekilde açıklamak oldukça zordur. Bu başlık altında örgütsel özdeşleşmeye

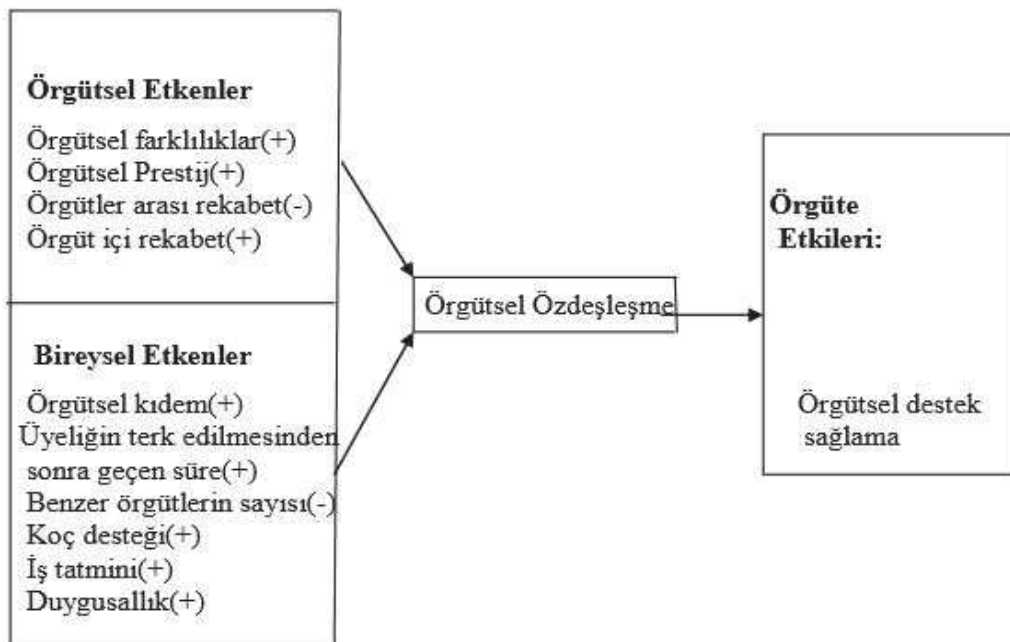
getirilen farklı tanımlamalar paylaşılmış, birbirleriyle ortak noktalarına değinilmiştir.

Örgütsel özdeşleşmeyle ilgili literatürde yer alan bazı tanımlar:

- Gruba, başarı ve başarısızlık durumlarını da içeren, ait olma ya da birlik olma algılayışıdır (Ashforth ve Mael, 1989).
- Kişinin kendisi ile örgütü tanımlaması arasındaki bilişsel bağdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).
- Örgüt üyesinin örgütle özdeşleşme düzeyi, kendi benlik bağlamının içeriğinin örgütle bağladığı dereceyi gösterir (Dukerich, Golden ve Shortell, 2002).
- Gruba üyeliğinin idrak edilmesi ve üyeliğe yönelik duygusal bağlılık oluşmasıdır (Tajfel, 1978).

Örgütsel özdeşleşme kavramı örgütsel davranışçılar ve örgütsel iletişim alanında çalışan araştırmacılar tarafından tartışılmıştır. Her iki alan da bu kavrama farklı bakış açısıyla yaklaşmış ve tanımlamışlardır. Örgütsel davranış literatürü özdeşleşmeyi örgüt çalışanlarının kendilerini örgüt özellikleriyle aynı şekilde tanımlama derecesi olarak tanımlamıştır.

Ashforth ve Mael (1992), örgütsel özdeşleşme ile ilgili şekil 1’de gösterilen modeli geliştirmişlerdir;



Şekil 1 Örgütsel özdeşleşme şeması

Örgütsel özdeşleşme özellikleri ve önemi

Örgütler için hızla önem kazanan örgütsel özdeşleşmenin örgütsel davranış çalışmaları için önemli bir değişken haline alması uzun sürmemiştir. Yapılan çalışmalarda örgütlere ait birçok olguyu yordama becerisi de örgütsel özdeşleşmeyi ilgili çalışmaların vazgeçilmezi haline getirmiştir. Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel performans ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile olumlu yönde ilişkisi, işten ayrılmaya eğilim ile arasında olumsuz yönde bir ilişki mevcuttur (Dukerich ve diğerleri, 2002). Özdeşleşme aynı zamanda gruplar arası rekabet ile de ilgilidir. Bireylerin dâhil oldukları grupların sınırlarını çizme ve o sınırlar içerisinde davranış gösterme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Bu rekabet ilişkisi kişinin özdeşleştiği grup ve diğer gruplar arasındaki geliştirdiği rekabetten kaynaklanmaktadır (Lee, 2005).

Herhangi bir kişi üyesi olduğu örgütte uzun süre çalışmışsa ve o örgüte üye olmaktan gurur duyuyorsa kendi benlik tanımlamasını üyesi olduğu örgütün perspektifinden yapmış demektir (Haslam, Eggins ve Reynolds, 2003). İnsanlar örgütle aidiyet ihtiyacını gidermek ve belirsizliği azaltmak için özdeşleşirler. Örgüt liderleri ise üye özdeşleşmesini güçlendirmek isterler, çünkü bu durumun performansları üzerinde olumlu etki yapacağına inanırlar (Epitropaki, 2005).

Akış Kuramı

Akış kuramı (Flow Theory) akış deneyimi kavramı üzerine kuruludur ve bu deneyden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Akış deneyimi ise yüksek zorluk ihtiva eden bir durumda eşit ya da daha yüksek beceri, açık bir amaç, bu durumun kontrol altında tutulması, odaklanma ve akabinde öz-bilinç kaybı, etkin olma ve geri bildirim alma sonucunda bireyin haz aldığını ifade ettiği bilinç hali şeklinde tanımlanır (Csikszentmihalyi, 1990).

Akış kuramı yukarıda da belirtildiği gibi akış deneyimini temel alarak mutluluğa ulaşılabilirliğin yolunu ve bu süreci açıklamaya çalışır. (Csikszentmihalyi, 1990). Mutluluk herkes için mümkündür ve bu yol bireyin kendi içsel yaşantısını kontrol etmesinden geçer.

Kuram bireyin içsel yaşantısını kontrol etmesini de şöyle açıklar; birey eğer psişik enerjisini yani dikkatini gerçekçi amaçlara yöneltirse ve becerilerini karşısına çıkan zorluklara denk düşecek şekilde geliştirebiliyorsa birey içsel yaşantısını kontrol etme yolunu bulmuştur ve bu anlarda birey yaşantısının en keyifli anlarını yaşamaktadır (Csikszentmihalyi, 1990). Bu keyifli deneyim, akış deneyimi olarak adlandırılmaktadır. Kurama göre içsel yaşantısını kontrol etmeyi öğrenen bireyin bilincinde düzenlilik oluşmakta ve bu düzenlilik onu mutluluğa götürmektedir. Mutluluk, aslında mutlu olma amacıyla yola çıkmamasına rağmen bireyin niyetlendiği zor ama becerileriyle denk düşen etkinliği gerçekleştirmesinin sonucunda kendiliğinden gelen doğal bir sonuçtur (Whalen, 1999).

Bu doğrultuda, akış kuramı bir kişilik kuramı olarak değerlendirilmektense (Rotto, 1994) bireyin amaçlarına güdülenmesi, kişilik ve öznel deneyim olgularını tek bir çatı altında birleştirme çabası, öznel deneyim, bilgi ve beceri, yaratıcılık, başarı, ruh sağlığı gibi çeşitli psikolojik olguları açıklamak suretiyle mutluluğa giden yolu tarif eden bir kuram olarak tarif edilmektedir (Csikszentmihalyi, 1988).

Akış kuramının tarihsel gelişimi

1960'lı yılların ortalarında akış deneyimi ve nitelikleri araştırılmaya başlamıştır. Söz konusu süreç beraberinde akış kuramı çalışmalarını getirmiş ve böylece akış kuramı tarihsel gelişimi başlamıştır. Csikszentmihalyi (1997) çalışması kapsamında bir grup sanatçının öznel deneyimlerini gözlemlemiş ve bu deneyimler esnasında sanatçıların nasıl büyük bir yoğunlaşma ve kendinden geçme ile saatlerce tablo veya heykel yaptıklarına tanık olmasıyla akış kuramının temelleri atılmaya başlamıştır. Doktora çalışmasıyla tanıştığı akış deneyimini daha derinlemesine incelemeyi hedefleyen Csikszentmihalyi 1969'da dağ tırmanıcılarının içsel güdülenmesini araştırmış ve Larson'la kuramın ilk modelini oluşturmuştur (Csikszentmihalyi ve Larson, 1984).

Kuramcı bu modeli oluşturmasıyla birlikte çalışmalarına hız kazandırmış, 1970'lerde bir grup öğrencisinin de yardımıyla kurama sistematik bir boyut kazandırmıştır. Bu bağlamda yaptığı araştırmaya dağ tırmanıcıları, atletler, satranç oyuncuları, lise basketbol oyuncuları, dansçılar ve besteciler olmak üzere bir grup amatör sanatçı ve sporcu katılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde, katılımcıların ilgili ve başarılı oldukları, yüksek beceri gerektiren aynı zamanda oldukça zor olarak tanımlanan bu etkinlikler esnasında yaşadıkları öznel deneyimi akıp gitmek olarak tarif ettikleri belirlenmiştir. Söz konusu kişiler bu öznel deneyimler esnasında yüksek zorlukla doğru orantıda yüksek düzeyde keyif veya hoşnutsuzluk duygusu hissettiklerini belirtmişlerdir (Csikszentmihalyi ve Figurski, 1982). Bu çalışma ile kuram büyük oranda şekillenmiş ve devamında yapılan çalışmalarda “Akış Kuramı” olarak anılarak literature geçmiştir.

Csikszentmihalyi(1990) o zamana kadarki akış araştırmalarına ek olarak “Akış: Optimal Deneyim Psikolojisi” kitabında akış deneyiminin nitelikleriyle ilişkilendirmek suretiyle bir etkinliğe karşı içsel güdülenmeden daha çok deneyimin bir sonucu olan mutluluğa odaklanmıştır. Mutluluğun akışla ilişkisini kuran Csikszentmihalyi böylelikle kuramını mutluluk ve iyi oluş kuramlarına dâhil etmiştir. Bir grup araştırmacı kuramı öznel iyi oluş kuramları arasında incelerken Asakawa (2004) ise Csikszentmihalyi gibi akış kuramını etkinliğe dayalı mutluluk kuramları arasında ele alır.

Kuram ayrıca kişilik, güdülenme ve öznel deneyimi bütüncül bir bakış açısıyla ele alan kişilik ve güdülenme kuramları arasında değerlendirilebilir. Kuram birçok araştırmacı tarafından farklı araştırma alanlarına konu edilmeye ve araştırılmaya devam etmektedir. Bu çalışma alanlarının başında psikoloji alanı gelmektedir ve her dönem psikoloji, psikolojik iyi oluş, mutluluk gibi durumları akış kuramıyla ilişkilendiren birçok çalışma yayımlanmaktadır.

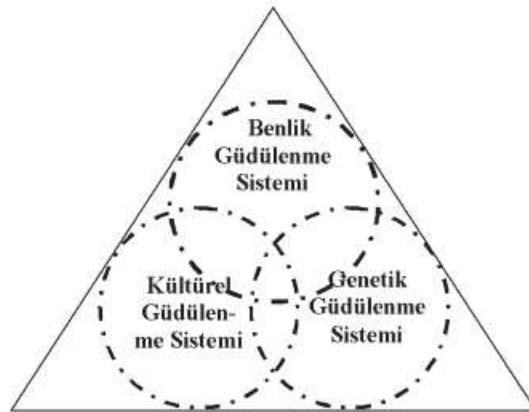
Spor psikolojisi, kuramın yaratıcısı Csikszentmihalyi tarafından da fazlaca araştırılmış ve kuramın temelinde yerini alan iki daldan biridir. Sporcuların branşlarında

sergiledikleri performanslar esnasındaki kendini vermişlikleri spor psikologların ilgisini akış kuramına yönlendirmiştir. Durumun bir çeşit kendinden geçme olduğunu ve bunun ancak mutluluk verici bir eylem neticesinde elde edilebileceğini gösteren çalışmalar mevcuttur.

Kuramın yola çıkışı sanat ve spor alanları olduğundan müzik, sanat ve dans eğitimleri ile ilgili alanlarda eğitimle ilişkili alanlarda da çalışma konusu olmaktadır. Yabancı dil eğitimi, eğitim teknolojileri ve öğretimi, eğitim yönetimi gibi alanlarda yapılan çalışmalarla kuram eğitim camiasına da hızlı bir giriş yapmıştır.

Akış kuramına göre insan doğası

Akış kuramı insanı ele alırken birçok farklı kuramdan farklı olarak güdülenme ile harekete geçen bir sistem telenomisi (motivational system) olarak tarif etmektedir. Bu sistem üç türlü güdülenmenin (genetik güdülenme sistemi, kültürel güdülenme sistemi, benlik güdülenme sistemi) bileşkesiyle meydana gelir (Csikszentmihalyi,2009). Sözü edilen kavramlar Sahranç(2007) tarafından aşağıdaki gibi görselleştirilmiştir.



Şekil 2. Akış kuramına göre insan doğası

Genetik güdülenme

Genetik güdülenme (genetic telenomy) sistemi kişiyi yalnızca bir organizma olarak düşünerek, yeme-içme, cinsel doyuma ulaşma, sağlıklı olma gibi, genetik olarak

programlandığı fizyolojik ihtiyaçlarını tanımlar (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996; Csikszentmihalyi, 1988).

Kültürel güdülenme sistemi

Kültürel güdülenme (cultural telenomy) bireyden çok bireyin içinde bulunduğu kültüre ait normlar, ceza ve ödül yaklaşımlar ile ilgilidir (Csikszentmihalyi, 1988). Bireyin, bu sayılan normlar dâhilinde başarıya içine girmesi ve bunu sürdürmesi kültürel güdülenme olarak tanımlanmaktadır (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996). Kültürel güdülenmeyi insan davranışları üzerinde önemli kılan nokta sistemin kültürel değerler ve normları kuşaklar arasında taşıma görevi üstlenen psiko-sosyal bir işleve sahip olmasıdır (Csikszentmihalyi, 1988).

Benlik güdülenme sistemi

Benlik Güdülenme (the telenomy of the self) Sistemi akış kuramına adını veren “akış” kavramını ele alan ve inceleyen güdülenme sistemidir ve akışa girmenin kilit noktası olarak kabul edilir. Kişinin akışa girmesi ancak ve ancak benlik güdülenme sisteminin devreye girmesi sonucu ortaya çıkar (Moneta, 2004).

Benlik güdülenme sistemi olguların yokluğunda da, pekiştiricilerin yokluğunda da bilincin gelişimini sürdürmesi, bireye mutluluğu getiren bilinç düzenliliğine ulaşması için farklı deneyimler arayışında olmasıdır. Benlik güdülenmesi kişinin amaç araması, var olan alternatifler arasından onu bilinç düzenliliğine taşıyacak bir başka deyişle onu mutluluğa ulaştıracak olan etkinliği seçme eğilimidir. Benlik güdülenme sistemi kişiyi devamlı bir arayış içerisinde tutar, bu bir nevi bilinç düzenliliği arayışıdır ve bilinç gelişimiyle sonuçlanır.

Bilinçte düzensizlik durumu: ruhsal karışıklık

Ruhsal karışıklık literatürdeki tabiriyle psişik entropi (psychic entropy) kişinin hâlihazırda sahip olduğu niyet ve amaçlarla çatışan yahut kişinin gerçekleştirmek istemediği

öznel deneyimlerin bütünüdür. Acı, öfke, kaygı, kıskançlık gibi duygular kişiyi bilinçte düzensizliğe sürükler, bu ise bireyin dikkatini istenmeyen nesne ya da durumlara yöneltmesine neden olur. Birey dikkatini olması gereken yere veremediği için ruhsal enerjinin serbest kalır ve gereksiz yere harcanmış olur (Csikszentmihalyi, 1988). Akış kuramı bu tür olumsuz öznel deneyimlerin benliğin verimliliğine zarar vermekte, benlikte var olan amaçları tehdit etmekte ve uzun vadede benliği düzensizliğe itmekte olduğunu savunur. Bu sürecin tekrarlanmasıyla düzensizleşen, güçsüzleşen bilinç dikkatini koruyamaz ve ortaya çıkan ruhsal karışıklık bireyi engellenemeyen bir isteksizlik, amaçsızlık haline sokar.

Bilinçte ruhsal düzensizlik akış kuramının istemediği, kaçındığı bir durumdur. Ruhtaki karmaşıklık bireyin psişik enerjisi olan dikkati olumsuz etkileyen, onun benliği geliştirme çabasına ket vuran bir amaçsızlık durumudur ve dikkatini kontrol edemeyen birey içsel yaşantısında dengesizliğe uğrar ve içsel yaşantısını kontrol edemeyen birey akışa giremez. Bu sürecin engellenmeden tekrarlanması halinde bilinçteki düzensizlik durumu hem bir sebep hem de sürecin doğal sonucu olmaya başlar. Diğer bir deyişle ruhsal düzensizlikle başa çıkamayan birey dikkatini yüksek zorluktaki etkinliklere veremediği için akış yaşayamaz, akış yaşayamadığı için duygusal bir boşluğa sürüklenen birey bilincinde gelişen düzensizlikten ötürü istese de akışa giremez ve bu artık paradoks halini alır.

Bilinçte düzenlilik durumu: Akış ya da ruhsal düzenlilik

Akış kuramına göre birey benlik güdülenme sistemi sayesinde kontrollü bir şekilde içsel yaşantıları kontrol ederek ruhsal düzenlilik veya bilinçte düzenlilik haline girer ve bir akış deneyimi yaşar. Akış deneyimi ile mutluluğa erişen birey bu sürecin tekrarlanmasıyla karmaşıklaşmakta, daha gelişmiş hale gelmektedir (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996). Akış deneyimi ruhsal düzenliliğe zemin hazırlarken ruhsal düzenlilik de akışa girmeyi kolaylaştırır. Böylelikle benlik düzensizliğindekine benzer paradoksik bir döngü meydana gelir. Bundan sonrası bireyin dikkatini yüksek zorluk seviyesindeki etkinliklere yoğunlaştırması ve ruhsal

düzenlilik durumunu korumasına bağlıdır (Jackson, Thomas, Marsh ve Smethurst, 2001).

Akış deneyiminin ruhsal sağlığa faydalarından bahsedilmektedir. Akış deneyimi olumlu benlik kavramını geliştirir (Mael ve Tetrick, 1992) benliği güçlendirir ve benliğin dayanıklılığını artırır. Örneğin; akış deneyimleri sonucu ruhsal düzenlilik niteliği kazanan benlik tekrar akışa girmeyi talep edeceğinden yüksek zorluk derecesinde etkinliklere yönelecektir ve bu etkinlikler hem dikkati arttıracak hem de bilinç düzenliliğini güçlendirerek devam ettirecektir (Parr, Montgomery ve DeBell, 1998). Sonuç ruhsal sağlığı olumlu etkileyecektir.

Akış kuramının faydalarından birisi de ertelemecilik davranışını pekiştirdiğini gösteren bulgulardır. Sık sık akış deneyimi yaşayan bireyle aldıkları hazzın tekrar etmesi arzusuyla daha az ertelemecilik davranışı gösterirler (Lee, 2005).

Akış kuramına göre akış deneyimi kendinden sonraki deneyimi doğurur, yani akış deneyimi yaşayan, bu esnadaki hazzı tadan kişi tekrar ve daha sık akış yaşamak isteyecektir (Harris ve Cameron, 2005). Bu deneyimler günlük yaşamda çok farklı etkinliklerde ortaya çıkabilir. Örneğin; işyerinde kısıtlı zamanlara sıkıştırılmış serbest zaman aktivitelerinde, bilgisayar ya da internet ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde (Rathunde, 1996), yabancı dil öğrenirken (Egbert, 2003), arkadaş ya da akranlarımızla iş ve ya okulda yaptığımız etkinliklerde, ders çalışırken, spor yaparken, sanat icra eder ya da yapılan sanatı izlerken kişi karşılaştığı zorluğa karşı güdülerini dinleyip kendini o işe bıraktığında akışa girebilir. Dahası bireyin akış deneyimini yaşaması için belirli normlara uygun davranışlar sergilemesine de gerek yoktur üstelik. Akış kişi zor bir görevi başarırken ortaya çıkar ve bu iş etik olmak zorunda değildir. Örneğin birey bilgisayar korsanlığı yaparken akışa girebilir ve bu işten alacağı haz işin zorluğuyla doğru orantılı olduğundan kişi bu deneyimi tekrar yaşamak isteyecektir.

Akış deneyimi ve akış kuramına ait bir takım kavramların, olguların ve deneyimlerin anlam kazanmasıyla ilgili literatürde birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda akış deneyimi, ruhsal negentropi (Holt, 2012), optimal deneyim (Csikszentmihalyi ve LeFevre 1989), bilinçte düzenlilik (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996), ototelik deneyim (Custodero, 2002) gibi kavramlar sıklıkla birbirleri yerine ve anlam farkına uğramadan kullanılmıştır.

Akış deneyimine ilgili alanyazında farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar getirilmiştir. Bu tanımlamalarda araştırmacıların fikir birliğinde olduğu bir takım kavramlar olduğu gibi araştırmacıdan araştırmacıya farklılaşan kavram ve olgular da vardır. Literatürdeki ilgili çalışmalar incelendiğinde çeşitli araştırmacıların akış tanımlarının ortak yanları arasında;

1. Etkinliğin akışa sürükleyebilmesi için algılanan zorluk seviyesi,
2. Sözü edilen zorluk seviyesine denk düşecek beceri düzeyi,
3. İçsel yaşantıyı ve psişik ruhsal enerji olan dikkati kontrol edebilme kabiliyeti,
4. Karşılaşılan zorlukla başa çıkabilmek için kendinden geçme - öz bilinç kaybı, yoğunlaşma,
5. Zorlukla karşısındaki kendinden geçme esnasında yaşanan hoşluk ve akabinde hissedilen hoşnutluk hissi,

Bu değişkenler akış deneyimini ve aşamalarını tarif ederek kişinin mutluluğa ulaştığını ifade eder. Bu süreç kişinin doğal olarak elde ettiği mutluluk neticesinde tekrar akışa girmek istemesi şeklinde devam eder (Sahranç, 2007)

Akış kuramının uygulamaya geçirilmesi

Akış, anlık bir süreç değildir (Csikszentmihalyi, 2002). Tesadüfi hiç değildir. Akışın gerçekleştirilmesinde, keşfedilmesinde ve insanlara yaşatılmasında iki yaklaşımdan söz edilir:

1. Çevreyi akışa ulaşılabilir hale getirmek.
2. Akışa ulaşan bireyin diğerlerinin de bu deneyimi

yaşamısına yardım etmesi (Griffin, 1986).

Birinci yaklaşımda yönetici, öğretmen, usta konumundaki kişilerin akış deneyiminin yaşanabileceği etkinlik, ortam vb. oluşturmak suretiyle kişileri akışa teşvik etme vardır (Whalen, 1999; Robinson ve Csikszentmihalyi, 1990; Emerson, 1998). İkinci yaklaşımda ise, danışman, terapist, psikolog niteliğindeki kişilerin danışanlarına bilinç düzeyinde yardım ederek, olumlu duygularını ve performans düzeylerini arttırarak bireyleri akışa itebileceklerini savunur (Bracey, 2004).

Akış modelleri

Alanyazında akış kuramına ilgili farklı yaklaşımlar getirilmiş, bunun sonucunda da farklı modeller geliştirilmiştir. Bu modellerdeki farklılaşma gerek akış kuramının temel kavramlarının tanımlanmasıyla gerekse akış deneyiminin ölçülmesinde izlenen metotlarla ikiyeşkillidir ve genel itibariyle akış modelleri üç grupta ele alınır (Novak, Hoffman ve Yung,2000).

1. Basit Yapısal ve Kavramsal Modeller
2. Nedensel Modeller
3. Akış Kanalı Modelleri

Basit yapısal ve kavramsal modeller akış sürecini, özellik ve öncüllerini en basit anlamıyla ele alan, söz konusu öncüller arasında neden-sonuç ilişkisi aramayan basit, teorik modeller olmakla birlikte günümüzde akışı açıklamak için en az kullanılan modellerdir (Novak ve Hoffman,1997).

Nedensel Modeller tanımlama itibariyle yapısal/kavramsal modellere çok benzemesine karşın akış deneyiminin ölçülmesi aşamasında onlardan ayrılır çünkü nedensel modellere akışın öncülleri arasındaki ilişkiyi deneysel olarak analiz etmeye izin veren, neden-sonuç ilişkisi kurulmasına olanak sağlayan modellerdir (Novak ve Hoffman,1998).

Akış kanalı modelleri genel hatlarıyla kuramın yaratıcısı Csikszentmihalyi(1982)'nin akış deneyimiyle ilgili bahsettiği zorluk ve beceri düzeyleri çerçevesinde şekillenmektedir. Bu grupta Üç Kanallı Akış Modeli, Dört Kanallı Akış Modeli ve Sekiz Kanallı Akış Modeli olmak üzere üç tür akış kanalı modeli yer almaktadır.

Üç kanallı akış modeli

Bu modelde sözü edilen akış kanalları 'akış, kaygı ve sıkılma'dır. Bunlardan akış hali beceri ve zorluk düzeyleri arasındaki denge; kaygı, yüksek zorluk ve düşük beceri düzeyleri; sıkılma ise yüksek beceri ve düşük zorluk düzeyleri olarak tanımlanır(Csikszentmihalyi, 1988).



Şekil 3. Üç kanallı akış modeli (Csikszentmihalyi, 1988)

Şekildeki model geliştirilen ve önerilen ilk akış modelidir ve zorluk ve becerinin dengede olduğu her durumda akış deneyiminin yaşanabileceğini vurgular.

Dört kanallı akış modeli

Massisimi ve Carli'nin (1986) üç kanallı akış modelinde yola çıkarak geliştirdikleri dört kanallı akış modelinin akış deneyimini ve akışa dair öznel ve olumlu yargıları (Bryce ve Haworth, 2002) yordamada yapılan birçok çalışma ve deney sonucuna göre daha geçerli olduğu kabul edilmektedir.

Yukarıda sözü edilen çalışmaların sonuçlarına göre bu modelde üç kanallı akış modelindeki kanallara ek olarak isteksizlikten bahsedilmektedir. Bu bağlamda akış yüksek beceri ve zorluk durumu olarak anılırken, tam zıttı isteksizlik, düşük beceri ve zorluk durumuyla tanımlanmaktadır. Etkinlik yüksek düzeyde zor ancak birey aynı düzeyde beceri sahibi değilse kaygı durumu, etkinliğin zorluk düzeyi bireyin becerilerini karşılamayacak düzeyde düşükse de sıkılma durumu ortaya çıkar (Bryce ve Haworth, 2002)



Şekil 4. Dört kanallı akış modeli (Bryce ve Haworth, 2002)

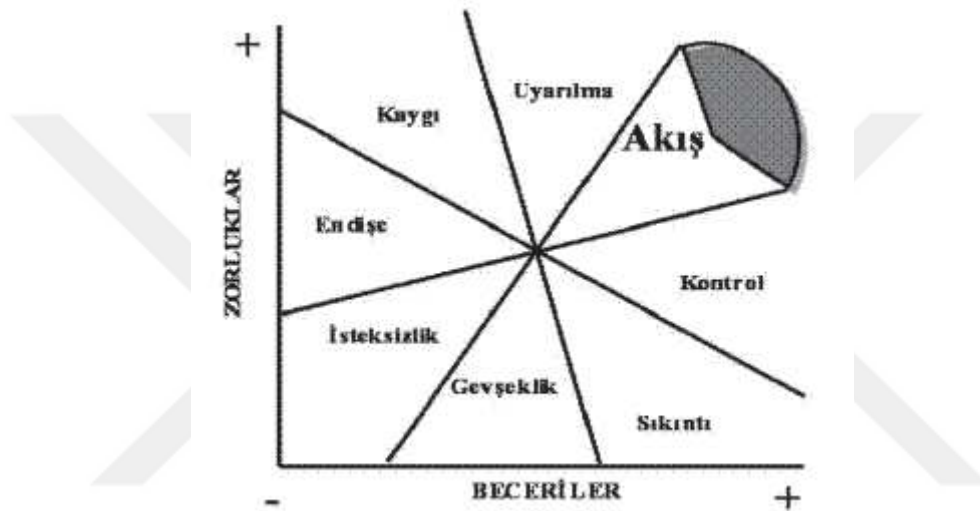
Şekil 3'teki modele göre akış durumu yalnızca karşılaşılan etkinliğin ileri düzeyde zorluk ihtiva etmesi bireyin de bu zorluğu dengeleyecek düzeyde yüksek beceri göstermesi koşuluyla ortaya çıkacağını savunur ve yapılan çalışmalar bu modelin üç kanallı akış modelinden daha geçerli olduğunu gösteren deneniş ispatlar sunmaktadır.

Sekiz Kanallı Akış Modeli

Sekiz kanallı akış modeli ise dört kanallı akış modelinin bir anlamda uzantısı Kabul edilir (Novak ve Hoffman, 1997). Akış, kaygı, isteksizlik ve sıkılma kanallarına uyarılma, kontrol, gevşeklik ve endişeden oluşan, beceri ve zorluklara öznel bir boyut kazandıran dört ara değişkene yer verilmiştir.

Sekiz kanallı akış modelinde yer alan isteksizlik ve akış, rahatlama ve uyarılma,

sıkılma ve kaygı, endişe ve kontrol birbirinin tersi öznel deneyimlerdir. Diğer modellerden farklı olarak oraya atılan ara değişkenlerden rahatlama düşük beceri ve düşük zorluk halinde ortaya çıkarken, akış deneyimi esnasında becerinin sabit kalıp zorluğun yükselmesi halinde ise uyarılma hali görülür. Şekil 4'te Massimini ve Carli'nin (1988) sekiz kanallı akış modeli gösterilmektedir:



Şekil 5. Sekiz kanallı akış modeli (Massimini ve Carli,1988)

Şekil 4'te gösterilen sekiz kanallı akış modeli, dört kanallı akış modelinden farklı olarak bu modelde beceri ve zorluk öznel deneyimlerinin orta düzeyde olduğu durumlara karşılık gelen duygu durumları yer almaktadır.

Akış kuramının diğer kavram ve kuramlarla benzerlik ve farklılıkları

Literatürde akış deneyimine benzer birçok tanım ve kavram yer almaktadır. Doruk yaşantı, ihtiyaç hiyerarşisi, macera deneyimi paradigması, bireysel optimal işlevsellik alanı akış kuramına benzer olmasına karşın bir takım noktalarda farklılaşmaktadır. Bu kısımda bu kavramların akış kuramıyla olan benzerlik ve farklılıklarından bahsedilmiştir.

İhtiyaç hiyerarşisi kuramı ve doruk yaşantı

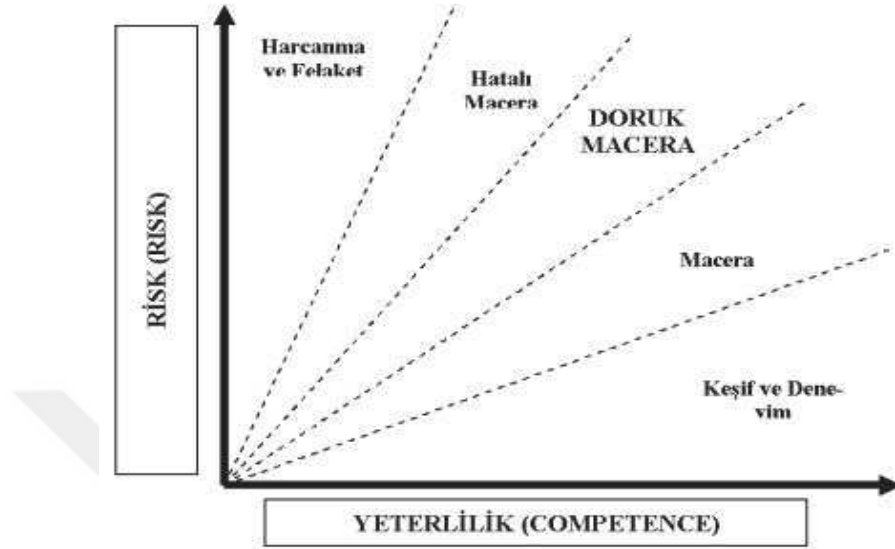
Akış deneyimi veya diğer tabiriyle optimal deneyim, 2001 yılında Maslow'un ortaya attığı doruk yaşantılara benzetilmektedir. Doruk yaşantı “gerçek dünyadan geçici olarak uzaklaşmak” şeklinde tanımlanır ve “yüksek düzeyde mutluluk ve kendini gerçekleştirme” ile sonuçlanır. Doruk yaşantıda birey dikkatini tamamıyla toplar, karşısına çıkan bir uyarana yönlendirdiği algı zenginleşir ve etkinlik esnasında benliğini unutma ve geçici olarak dışa dönük yönelimlerin bozulması durumları ortaya çıkar. Bu tanımlamalara baktığımızda bireyin dikkatin toplaması ve benliksizleşme ya da öz- benliğin unutulması akış deneyimi ile doruk yaşantının benzeştiği noktalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca doruk yaşantı öncüllerinden dışsal yönelimin bozulması, akış deneyiminde zaman algısının değişmesi kavramına yakındır.

Bu bağlamda Martin ve Priest (1986) doruk yaşantı ve optimal deneyimi karşılaştırmış ve çalışmalarının neticesinde ortaya koyduğu ne önemli fark doruk yaşantının bir derecesi olmaması, ya “var” ya “yok” şeklinde net bir şekilde yaşanmasına karşın akışta deneyimin bir düzeyi, bir yoğunluk derecesi olmasıdır.

Macera deneyimi paradigması

Macera deneyimi paradigması akış deneyimiyle benzerlik gösteren bir diğer kavramdır ve spor psikolojisinde sıklıkla başvuru alan bir modeldir. Martin ve Priest (1986) tarafından geliştirilen model, akış deneyimindeki beceri ve zorluk dengesi yerine, algılanan risk ve yeterlilik kavramlarını merkeze almaktadır. Bu bağlamda karşımıza beş durum çıkmaktadır. Bunlar: (1) harcama ve felaket, bireyin yeterliliklerinin az olduğu ancak yaralanma hatta ölümlerle sonuçlanabilecek bir risk durumuna (2) hatalı macera, bireyin etkinliği yapacak beceriyi karşılayamamasına rağmen risk faktörü içeren bir etkinliğe girişmesine (3) doruk macera etkinliğinin riskiyle risk bireyin yeterliliğinin eşit olduğu duruma (4) macera, kişinin becerisinin etkinliğin riskini göze alabileceği durumlara (5) keşif ve

deneyim ise yeterliliğin yüksek ve riskin az olduğu duruma karşılık gelmektedir. Doruk macera deneyimi şekil 6’da gösterilmektedir (Jones, Hollenhorst ve Perna, 2003):



Şekil 6. Macera deneyim paradigması (Jones, Hollenhorst ve Perna, 2003)

Şekil 6’da macera deneyimi paradigmasına göre “doruk macera” deneyiminin, optimum düzeyde risk ve yeterlilik durumunda ortaya çıktığı görülmektedir. Akış kuramının spor psikolojisi açısından bir uyarlaması kabul edilen macera deneyimi paradigmasında Sporculardan beklenen; doruk maceraya erişebilmeleri, bu doğrultuda yeterliliklerini arttırırken alternatif aktiviteleri öznel koşullarına göre değerlendirerek riski alıp alamayacaklarına karar vermeleridir.

Bölüm III: Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Türk Eğitim sisteminde ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve iş yerinde akış algılarını belirlemek üzere ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve akış düzeyleri arasındaki ilişki tespit edilmiş, ayrıca var olan durumun nasıl algılandığı, cinsiyet, medeni hal, kıdem, kademe, çocuk durumu ve çalışılan kurum türü gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine durulduğundan araştırma “ilişkisel tarama yöntemi” çerçevesinde yürütülmüştür. Betimsel araştırmaların hedefinde, konu edindiği olayı, önceki olay ve şartlarla olan ilişkilerini de göz önünde bulundurarak, iki durum arasındaki ilişkiyi ortaya koymak vardır (İşcan, 2006). Karasar tarama modellerini geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlamaya çalışır şeklinde tarif eder (2005). “Tarama çalışmaları, bir evren içinden seçilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalarla evrenin genelindeki eğilim, algı ve tutumların nicel ya da sayısal olarak betimlenmesini, bunun sonucunda birtakım çıkarımlar yapmayı sağlamaktadır” (Creswell, 2014:33).

Evren ve örneklem

Çalışmanın evrenini, Çanakkale ili merkez ilçesindeki resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin seçiminde tesadüfi küme örnekleme kullanılmıştır. Buna göre il merkezinden tesadüfi yöntemle seçilen 9 ilkokul ve 8 ortaokul, aynı zamanda 14 devlet ve 3 özel okulda görev yapan toplam 242 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayıları

	İlkokul	Ortaokul	Topla
Devlet Okulu	91	105	
Özel Okul	16	30	46
Toplam:	107	135	242

Araştırma kapsamında devlet ve özel okullarda görev yapan 107 ilkokul ve 135 ortaokul olmak üzere toplam 242 öğretmenden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, 2 farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler, “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” ve “İşyerinde Akış Ölçeği”dir. Kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda ayrı başlıklar hâlinde verilmektedir.

Örgütsel özdeşleşme ölçeği

Araştırmada kullanılan “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” Cheney (1982) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ilk geliştirildiğinde 30 maddelik olup 7 faktör altında toplanmış ve bu 7 faktör ile açıklanan toplam varyans % 73 olarak gerçekleşmiştir. Ancak Cheney 1984 yılında bu ölçeği güncelleme yoluna gitmiştir. Güncellenen ölçekte, madde sayısı 25’e indirilmiş ve 3 faktör altında toplanmış ve toplam varyansın % 86’sını açıklamıştır. Ölçek Demirel, Çakınberk ve Derin(2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Araştırmacılar geçerlik ve güvenirliği daha önce ortaya koyulan bu anketi güncellemek ve yapı geçerliğini sınamak üzere ön uygulama sonuçları üzerinde keşfedici faktör analizi uygulamış ve sonuçlara göre daha önce hâlihazırda 22 maddeye indirilen ölçekten 4 madde daha çıkartarak ölçeği 18 madde ve 3 faktörde sabitlemiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.84 ila 0.97 arasında değişmektedir. Ölçeğin boyutlarının Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları; “uyum” için 0.98, “özdeşleşme” için 0.94 ve “içselleştirme” için 0.96 olarak

belirlenmiştir. Ölçeğin toplamda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak belirlenmiştir

Ölçekte, katılımcılar hissettiklerini 5’li Likert tipi (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) değerlendirme yelpazesi kullanarak belirtmişlerdir. Gerek Türkiye’de gerek diğer ülkelerde yapılan çalışmalar, özdeşleşme maddelerinin kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir.

İş yerinde akış ölçeği

Orijinal ismi “The Work-Related Flow Inventory” (WOLF) olan iş yerinde akış ölçeği 2008 yılında Baker tarafından ilk geliştirildiğinde 16 maddeden oluşmakta idi. Fakat Baker ölçeği güncellemek için faktör ve güvenilirlik analizlerini tekrarlamış ve 2 maddeyi ölçekten çıkarmıştır. En güncel haliyle WOLF, 3 boyuttan ve 14 maddeden meydana gelmektedir. “İlgi Çekme” başlıklı ilk boyut 4 madde, “İşten Zevk Alma” başlıklı ikinci boyut 4 madde ve “İçsel İş Motivasyonu” başlıklı üçüncü boyut ise 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı, “1=Hiçbir zaman, 5= Her zaman” aralığında 5’li Likert tipindedir. Ölçek Cilasun tarafından (2016) Türkçe’ye uyarlandıktan sonra iki farklı İngilizce öğretmenine kontrolü yaptırılmış ve akabinde onay alınmak suretiyle kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Cilasun(2016) tarafından ölçek için yapılan açımlayıcı faktör analizinde, Keiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .86 ve Bartlett testi anlamlı ($p=.000$) olarak tespit edilmiş, elde edilen sonuçlar neticesinde maddelerin 3 faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yüklerinin.43 ile .87 aralığında dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ardından yapılan güvenilirlik analizinde ise hem ölçeğin tamamının hem de 3 boyutun ayrı ayrı yüksek güvenilirlik katsayısına sahip olduğu belirlenmiştir (“İşten Zevk Alma” Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .92, “İlgi Çekme”Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .89, “İçsel İş Motivasyonu” Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .79). İş Yerinde Akış Ölçeğine test-tekrar test analizi yapılmış ve güvenilirliğinin ise .71 ve .77 arasında değiştiği görülmüştür.

Elde edilen bulgular neticesinde gerek alt boyutlarda gerekse ölçeğin tamamında güvenilirliğin çok iyi düzeyde olduğu, her bir akış boyutunda ise iyi derecede test-tekrar güvenilirliğinin olduğunu söylenebilir. Güvenilirlik bir ölçümün hatadan bağımsız kalma derecesini ifade eder. Bir ölçüm aracının güvenilirliğinin hesaplanmasında çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bunlardan içsel tutarlılık (internal consistency) en sık başvurulan yöntemdir. Bu yaklaşımda kavramı ölçerken çok sayıda maddelerden oluşan Likert, bir ölçek kullanılarak ölçekte yer alan maddeler arasındaki korelasyon değerine bakılarak içsel tutarlılık analizi yapılır. İçsel tutarlılığın ölçümünde en yaygın kullanılan yöntem cronbach alfa olarakta bilinen alfa katsayısıdır. Alfa değeri 0 ile 1 arası değerler alır ve psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının. 70 ve daha yüksek olması güvenilirlik için yeterlidir (Büyüköztürk, 2013).

Ölçek bu çalışma kapsamında örgütsel özdeşleşme ölçeğiyle birlikte 5’li Likert şeklinde kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma için elde edilen veriler iki ayrı ölçekten oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçekler; Cheney (1982)’in geliştirdiği ve Çakınberk vd.’nin Türkçeye uyarladığı “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” ve Bakker(2008)’in geliştirip Cilasun’un Türkçe’ye uyarladığı “İş Yerinde Akış Ölçeği” şeklindedir. Bu ölçeklere demografik değişkenleri belirlemek için geliştirilen kişisel bilgiler formu da eklenerek oluşturulan ölçek araştırma için veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere nihai halini almıştır. Kişisel bilgiler formunda istenen demografik değişkenler cinsiyet, medeni hal, çocuk sahibi olup olmama, kıdem, kademe ve görev yapılan okul türüdür. İlgili ölçek son haliyle ekte sunulmaktadır.

Ölçek formu için alınan uzman görüşleri neticesinde 2 ölçek kişisel bilgiler formu da eklenerek tek bir ölçek formu haline getirilmiştir. Ölçekler dağıtılmadan önce Milli Eğitim

Bakanlığı'nın ilgili birimlerinden gereken izinler alınmış, ölçekler örneklem doğrultusunda çoğaltılmış, belirlenen okullara bizzat götürülmüş ve yetkililere gerekli açıklamalar ve ölçeğin uygulaması detaylarıyla anlatılmıştır. Ölçekler doldurulduktan sonra araştırmacı tarafından elden toplanmıştır. Elde edilen 245 ölçekten 242'sinin kullanılabilmesine karar verildikten sonra elde edilen veriler üzerinde gerekli istatistiksel işlemler uygulanmıştır.

Tablo 2

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	150	62.0
	Erkek	92	38.0
Kıdem	0 – 5	28	11.6
	6 – 10	93	38.4
	11 – 15	77	31.8
	16 – 20	38	15.7
	21 ve Üstü	6	2.5
Medeni Durum	Evli	161	66.5
	Bekar	81	33.5
Kademe	İlkokul	107	42.2
	Ortaokul	135	55.8
Çocuk Durumu	Var	127	52.5
	Yok	115	47.5
Okul Türü	Devlet Okulu	196	81.0
	Özel Okul	46	19.0
Toplam		242	100

Çalışma kapsamında toplam 242 öğretmenden toplanan ölçekler 6 farklı değişkene göre değerlendirilmiş olup bu öğretmenlerden 150'si kadın iken 92 tanesi erkek öğretmenlerdir. Çalışma grubu kıdem değişkenine göre beş kategoriye ayrılmış olup en kalabalık grup 93 öğretmenle 6-10 yıl arası mesleki kıdem grubu iken 21 yıl ve üzeri çalışma yılına sahip grupta 6 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubunun 161'i evli 81'i bekâr olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya ilkokul kademesinde çalışan 107 ortaokul kademesinde çalışan 135 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerden 196'sı devlet okulunda 46'sı özel okulda görev yapmaktadır.

Tüm çalışma grubunun 127'sinin çocuğu var iken 115 öğretmenin çocuğunun olmadığı görülmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler elde edildikten sonra SPSS 22 programına veri girişı yapılmıştır ve ilk olarak her bir soru için frekans tabloları ve tanımlayıcı istatistikler yapılmak suretiyle çalışma grubu hakkında bilgi edinilmiştir. Daha sonra araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin istatistiksel işlemlere geçilmiştir. Verilerin alt boyutlar kapsamında yorumlanmış ve yapılan karşılaştırmalar buna göre yapılmıştır.

Bu çalışma kapsamında betimleyici istatistiksel testlere geçilmeden önce ilk olarak Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra karşılaştırmalara geçilmiş iki grup arasındaki anlamlılığın karşılaştırılması için Bağımsız Örneklem t testi, ikiden fazla grup arasındaki anlamlılığın karşılaştırılmasını için Tek Yönlü Varyans Analizi tekniğı kullanılmıştır. Testin sonucuna gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmesi halinde bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Çoklu karşılaştırma testi olan Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testinin kullanılacağına varyansların homojenliği varsayımı testlerinden hangi istatistiğın dikkate alınacağı incelenerek karar verilmiştir. Faktörler arasındaki ilişkilerin araştırılmasında pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki yordamaları tespit etmek için ise doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmada alpha değeri 0,05 değerinde anlamlılık aranmıştır. Yapılan istatistiksel testlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak için istatistiksel testlere ilişkin tabloların her birinde ayrıca ortalama, standart sapma değerleri verilmiştir. Bu araştırmanın verileri SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bölüm IV: Bulgular

Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyi

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeye ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla ölçeğe verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları tespit edilmiş ve aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 3

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Uyum	242	4,30	,60
Özdeşleşme	242	4,29	,74
İçselleştirme	242	4,41	,69

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine yönelik örgütsel özdeşleşme alt boyutlarına ait standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri görülmektedir. Uyum alt boyutunun standart sapması ve aritmetik ortalama değerleri $\bar{X} = 4,30$, $Ss=,60$; özdeşleşme alt boyutunun standart sapması ve aritmetik ortalama değerleri $\bar{X} = 4,29$, $Ss=,74$; içselleştirme alt boyutunun değerleri ise $\bar{X} = 4,41$, $Ss=,69$ olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin Kendini İşe Verme Düzeyi

Öğretmenlerin kendilerini işe verme değişkenine ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla iş yerinde akış ölçeğine verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları tespit edilmiş ve aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 4

Öğretmen Görüşlerine İlişkin İş Yerinde Akış Ölçeği Alt Boyutlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
İlgi Çekme	242	3,90	,62
İşten Zevk Alma	242	3,33	,84
İçsel İş Motivasyonu	242	3,49	,71

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine yönelik iş yerinde akış alt boyutlarına ait standart sapması ve aritmetik ortalama değerlerinin verildiği görülmektedir. İlgi çekme alt boyutunun standart sapması ve aritmetik ortalama değerleri $\bar{X} = 3,90$, $Ss=,60$; İşten zevk alma alt boyutunun standart sapması ve aritmetik ortalama değerleri $\bar{X} = 3,33$, $Ss=,84$; İçsel iş motivasyonu alt boyutunun değerleri ise $\bar{X} = 3,49$, $Ss=,71$ olarak görülmektedir.

Demografik Faktörlere Göre Öğretmenlerin Kendilerini İşe Verme Düzeyleri ve Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Üzerinde Anlamlı Bir Fark Yaratmakta Mıdır?

Bu araştırma sorusu, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri incelemek, öğretmenlerin bir takım demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakmak üzere araştırılmıştır.

Bulgulara ulaşmak için cinsiyet, medeni hal, çocuk sahibi olup olmama, kademe ve çalışılan kurum türü gibi iki seçenekli değişkenlerin arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koyan T-testi uygulanmıştır. Ancak kıdem değişkeni incelenirken birbirinden bağımsız iki ya da daha çok grubun ortalamasını kıyaslamayı mümkün kılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) tekniği kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucundada çıkan gruplar arası anlamlı farklılıkları belirlemek için Varyansların Homojenliği değeri $p<0,05$

çıkıldığından bu anlamlılıkları belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin Örgütsel özdeşleşme düzeyleri üç alt boyut için her bir değişkene göre ayrı ayrı araştırılmış ve tablolaştırılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin demografik değişkenlere göre İrdelenmesi

Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının uyum – özdeşleşme - içselleştirme alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri üzerinde uyum alt boyutu açısından cinsiyet değişkenine göre fark olup olmadığına İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan t-testi uygulanarak bakılmıştır.

Tablo 5

Uyum Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Uyum	Kadın	150	4,38	,56	2,652	240	,019*
	Erkek	92	3,97	,65			

*p < 0,05

Tablo 5 kadın ve erkek öğretmenlerin cinsiyet değişkeni baz alınarak örgütsel özdeşleşme uyum alt boyutu puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerlerini göstermektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında kadınlarda $\bar{X} = 4,38$, Ss=,56; erkeklerde ise $\bar{X} = 3,97$, Ss= ,65'dir. İki grup arasındaki farkın anlamlılık değerine göre değişkenin anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir.

Tablo 6

Özdeşleşme Alt Boyutunu Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Özdeşleşme	Kadın	150	4,38	,69	2,479	240	,034*
	Erkek	92	4,14	,80			

*p < 0,05

Tablo 6 cinsiyet değişkenine göre özdeşleşme alt boyutu için elde edilmiş analiz sonuçlarını göstermektedir. Bu veriler doğrultusunda ilgili değişkene göre iki grubun özdeşleşme açısından anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmaktadır ($p=0,034<0,05$). Öğretmenlerin özdeşleşme aritmetik ortalamaları uyumla karşılaştırıldığında kadınlarda benzer bir sonuç elde edildiği ($\bar{X} = 4,38$, $Ss=,69$) erkeklerde ise daha yüksek bir düzeyde ($\bar{X}=4,24$, $Ss=,80$) olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinde içselleştirme alt boyutu açısından cinsiyet değişkenine göre fark olup olmadığına t-testi uygulanarak bakılmıştır.

Tablo 7

İçselleştirme Alt Boyutunu Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İçselleştirme	Kadın	150	4,46	,66	1,224	240	,216**
	Erkek	92	4,34	,72			

**p

İçselleştirme alt boyutuna ait verilerin gösterildiği Tablo 7'ye göre hem kadın hem erkek gruplarında aritmetik ortalama oldukça yüksek çıkmıştır. Yukarıdaki veriler doğrultusunda ilgili değişkene göre kadın ve erkek grupları arasındaki farkın anlamlılığı değeri $p=0,216>0,05$ olarak tespit edilmiş olup iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Medeni hal değişkeni öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının uyum – özdeşleşme - içselleştirme alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Öğretmenlerin uyumunun medeni hal değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği Independent t-test tekniği ile analiz edilmiştir.

Tablo 8

Uyum Alt Boyutunun Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Medeni Hal	N	\bar{X}	Ss	t	df	P
Uyum	Bekâr	81	4,62	,37	6,267	240	,000*
	Evli	161	4,04	,64			

*p < 0,05

Öğretmenlerin uyumlarına dair uygulanan t-teste ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir. Tabloya göre öğretmenlerin medeni halleri ile uyumları açısından ilişkisi p=,000 şeklindedir. Uyum algısı bakımından bekâr grup daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip grup olurken($\bar{X}=4,62$), evli kişilerin($\bar{X}=4,04$) nispeten daha düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İki grup arasındaki farkın anlamlılık değeri p= ,000 olarak tespit edilmiştir ve bu bulguya göre iki grup arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır.

Medeni hal değişkenine göre özdeşleşme alt boyutunun farklılık gösterip göstermediği yine t-test tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 9

Özdeşleşme Alt Boyutunun Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Medeni Hal	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Özdeşleşme	Bekâr	81	4,67	,40	4,243	240	,029*
	Evli	161	4,28	,76			

*p < 0,05

Tablo 9’da öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmenin alt boyutlarından özdeşleşmeye ait analiz son uçlarına yer verilmektedir. Tablodaki değerlere göre bekâr öğretmenlerin özdeşleşme aritmetik ortalaması $\bar{X}=4,62$, evli grubun aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=4,28$ ’dir. İki grup arasındaki farkın anlamlılık değerine bakıldığında ise $p=,029$ değeri karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu veriler ışığında farkın anlamlı olduğu ($p=0,02<0,05$) bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere kıyasla örgütleriyle daha yüksek düzeyde özdeşleşmeye gittiği sonucuna ulaşılır.

Örgütsel özdeşleşmenin alt boyutlarından içselleştirmeye ilişkin veriler yine t-test tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına dair değerler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

İçselleştirme Alt Boyutunun Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Medeni Hal	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İçselleştirme	Bekâr	81	4,52	,54	3,435	240	,021*
	Evli	161	4,10	,80			

* $p < 0,05$

Tablo 10’da içselleştirme alt boyutu analizi için yapılan t-test sonuçları sunulmaktadır. Bu değerler göstermektedir ki bekâr öğretmenler diğer iki alt boyutta olduğu gibi içselleştirme açısından da nispeten yüksek bir aritmetik ortalamaya sahiptir. Tabloya göre bekâr grubun aritmetik ortalaması $\bar{X}=4,52$, evli grubun aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=4,10$ ’dur. İki grup arasında içselleştirmeye ilişkin farkın anlamlılık değeri $p=0,21<0,05$ olarak tespit edilmiştir ve bu iki grubun ilgili alt boyut açısından farklılık gösterdiği sonucuna götürür.

Çocuk sahibi olma değişkeni öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının uyum – özdeşleşme - içselleştirme alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Öğretmenlerin uyum seviyelerinin açısından çocuk sahibi olup olmamalarından etkilenip etkilenmediğine t-testi tekniğinden yararlanılarak bakılmıştır.

Tablo 11

Çocuk Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Çocuk	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Uyum	Var	127	3,72	,64	-4,896	240	,038*
	Yok	115	4,49	,80			

*p < 0,05

Tablo 11’de çocuk sahibi olup olmama değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme alt boyutlarından uyum algılarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sunulmuştur. Tablo’ya göre çocuk sahibi olan ve olmayan iki grup arasındaki farkın anlamlılık değeri $p=0,038<0,05$ olarak tespit edilmiştir, iki grup arasında anlamlı bir fark vardır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerden çocuk sahibi olanlar $\bar{X} = 3,72$, $Ss=,64$; çocuğu olmayanlar ise $\bar{X}= 4,49$ $Ss= ,51$ değerlerine sahiptir.

Öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin çocuk sahibi olup olmamalarına göre farklılık gösterip göstermediği yapılan t-testi neticesinde aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 12

Çocuk Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özdeşleşme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Çocuk	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Özdeşleşme	Var	127	3,18	,76	-2,288	240	,027*
	Yok	115	3,79	,69			

*p < 0,05

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin özdeşleşme aritmetik ortalamaları çocuk

değişkenine göre her iki durumda da diğer alt boyutlara kıyasla daha düşük çıkmıştır. Detaylara bakıldığında çocuğu olmayan öğretmenlerin özdeşleşme aritmetik ortalaması çocuğu olanlardan yüksek olmakla birlikte $\bar{X} = 3,79$ 'dur. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 3,18$ 'dir. İki grup arasındaki farkın anlamlılık değeri $p=,027$ olarak tespit edilmiştir ve bu fark anlamlı kabul edilir.

İçselleştirme alt boyutunun çocuk sahibi olup olmama değişkenine göre farklılaşabilirliğine bakılan t-testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 13

Çocuk Değişkenine Göre Öğretmenlerin İçselleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Çocuk	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İçselleştirme	Var	127	4,31	,73	-2,504	240	,043*
	Yok	115	4,52	,62			

* $p < 0,05$

Tablo 13'e bakıldığında içselleştirme alt boyutu çocuk durumu değişkenine göre iki grup arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($p=,043<,050$). Ortalamalar birbirine yakın olmakla birlikte çocuğu olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4,31$ olarak, çocuğu olan öğretmenlerin ise $\bar{X} = 4,52$ olarak saptanmıştır.

Kıdem değişkeni öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri kıdem değişkeni açısından incelenirken ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla parametrik test tekniklerinden Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) tekniği kullanılmıştır.

Tablo 14

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Her Alt Boyutuyla Karşılaştırılması

Değişken	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Suq.	df	F	p	Anlamli Fark
Uyum	1)0-5 yıl	28	3,19	,74	11,189	4	4,901	,013*	1-4/ 2-3
	2)6-10 yıl	93	3,72	,70					2-4/ 3-5
	3)11-15 yıl	77	3,99	,71					
	4)16-20 yıl	38	4,22	,88					
	5)21 ve üzeri	6	4,29	,70					
Özdeşleşme	1)0-5 yıl	28	3,77	,56	13,540	4	3,665	,006*	1-4/ 2-3
	2)6-10 yıl	93	3,87	,67					2-4/ 3-4
	3)11-15 yıl	77	4,01	,67					3-5
	4)16-20 yıl	38	4,19	,70					
	5)21 ve üzeri	6	4,20	,71					
İçselleştirme	1)0-5 yıl	28	3,89	,74	11,783	4	3,988	,019*	1-3/ 2-3
	2)6-10 yıl	93	4,19	,70					2-4/ 3-4
	3)11-15 yıl	77	4,27	,69					3-5
	4)16-20 yıl	38	4,30	,87					
	5)21 ve üzeri	6	4,41	,70					

*p < 0,05

Tablo 14'e bakıldığında öğretmenlerin kıdemleriyle örgütsel özdeşleşmenin tüm alt boyutlarının düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı derecede bir farklılık olduğu ($p=0,013<0,050$ - $p=0,06<0,050$ – $p=0,019<0,050$) görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre her üç alt boyutta da kıdem yılı arttıkça aritmetik ortalamaların da arttığı görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip grubun “21 yıl ve üzeri” grup aralığında yer alan kişiler, en düşük ortalamaya sahip olan grubun ise “0-5 yıl” görev süresi aralığında yer alan kişiler olduğu söylenebilir. Yapılan test sonucunda varyansların homojen çıkması doğrultusunda Tukey testi sonucuna göre aralarında anlamlı farklılık bulunan gruplar duygusal özdeşleşme için “0-5 yıl” ile “16-20 yıl”, “6-10 yıl” ile “11 ve 15 yıl”, “11-15 yıl” ile “21 yıl ve üzeri” ; normatif özdeşleşme için “0-5 yıl” ile “16-20 yıl”, “6-10 yıl” ile “11 ve 15 yıl”, “11-15 yıl” ile “16-20 yıl”, “11-15 yıl” ile “21 yıl ve üzeri” ; değerlerle özdeşleşme için ise “0-5 yıl” ile “11-15 yıl”, “6-10 yıl” ile “11 ve 15 yıl”, “6-10” ile “16-20 yıl”, “11-15 yıl”

ile “16-20 yıl”, “11-15 yıl” ile “21 yıl ve üzeri” şeklindedir.

Kademe değişkeni öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının uyum – özdeşleme içselleştirme alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri üç alt boyutta incelemiştir. Bunlardan uyum kademe değişkenine dair öğretmen algılarında anlamlı bir fark olup olmadığına istatistiksel test tekniklerinden t-testi tekniği aracılığıyla bakılmıştır.

Tablo 15

Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Kademe	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Uyum	İlkokul	107	3,89	,67	-3,681	240	,062**
	Ortaokul	135	3,97	,52			

**p>0,05

Tablo 15’te öğretmenlerin kademesine göre uyum algılarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Elde edilen değerlere göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ilkokulda görev yapan öğretmenlerden biraz daha yüksek olmakla birlikte bu farkın ($p=0,062>0,05$) anlamlı olmadığı görülmektedir. (İlkokul $\bar{X}=3,89$, $Ss=,67$; Ortaokul $\bar{X}=3,97$, $Ss=,52$).

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının özdeşleşme alt boyutunda görev yaptıkları kademenin bir fark yaratıp yaratmadığı t-test tekniği ile analiz edilmiştir.

Tablo 16

Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özdeşleşme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Kademe	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Özdeşleşme	İlkokul	107	4,27	,65	-2,139	240	,028*
	Ortaokul	135	4,01	,82			

*p < 0,05

Öğretmenlerin kademe değişkenine ilişkin özdeşleşme algılarına ait değerlerin verildiği Tablo 16'ya göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 4,27$, $Ss = ,65$ iken ortaokulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları Ortaokul $\bar{X} = 4,01$, $Ss = ,82$ 'tir ve ilkokuldan daha yüksektir. Bununla birlikte $p = 0,027 < 0,050$ değerine bakıldığında bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

İçselleştirme algılarının kademe değişkenine ilişkin değerlerine ulaşmak için t-testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 17

Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin İçselleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Kademe	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İçselleştirme	İlkokul	107	4,32	,79	-1,812	240	,071**
	Ortaokul	135	4,48	,59			

**p > 0,05

Tablo 17'de öğretmenlerin örgütlerinin içselleştirme algılarına ait değerler sunulmaktadır. Bu değerlere göre iki kademe grubuna ait aritmetik ortalamalar birbirine oldukça yakındır (İlkokul $\bar{X} = 4,32$, $Ss = ,79$; Ortaokul $\bar{X} = 4,48$, $Ss = ,59$) ve aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p = 0,071 > 0,050$).

Okul türü değişkeni öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının uyum – özdeşleşme - içselleştirme alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme alt boyutlarından uyuma dair algılarının, çalışılan okul türü dikkate alınarak ve T-test tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve aradaki farkın anlamlılığı incelenmiştir.

Tablo 18

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Uyum	Devlet Okulu	196	3,71	,59	-4,393	240	,000*
	Özel Okul	46	4,64	,54			

*p < 0,05

Öğretmenlerin uyumunun çalışılan okul türü değişkenine göre incelendiği t-testi sonuçlarına Tablo 18’de yer verilmiştir. Bu değerlere bakıldığında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin uyum algıları devlet okullarında çalışan öğretmenlerinden yüksek görünmektedir (Devlet okulu $\bar{X} = 3,71$, Ss= ,59; Özel okul $\bar{X} = 4,64$, Ss= ,54) ve bu farkın anlamlılık değerine bakıldığında aralarındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılır.

Tablo 19’da öğretmenlerin özdeşleşme algılarını analiz etmek üzere uygulanan t-testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 19

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özdeşleşme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Özdeşleşme	Devlet Okulu	196	4,02	,68	-2,142	240	,033*
	Özel Okul	46	4,50	,93			

*p < 0,05

Tablo 19’a göre göre özel okulda çalışan öğretmenlerin özdeşleşme aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4,02$ iken özel okulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4,50$ ’dir. Çalışılan okul türü değişkenine göre iki grup arasındaki farkın anlamlılık değeri ise $p=0,033 < 0,050$ şeklinde olduğundan farkın anlamlı olduğu görülür.

İçselleştirme algılarının okul türü değişkenine ilişkin değerlerine ulaşmak için istatistiksel veri analiz testlerinden t-testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 20

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin İçselleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İçselleştirme	Devlet Okulu	196	3,32	,67	-2,996	240	,000*
	Özel Okul	46	4,31	,70			

*p < 0,05

Tablo 20’de okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütlerine ait içselleştirme algılarına ait analiz sonuçları sunulmaktadır. Bu değerlere göre özel okulda çalışan öğretmenlerin içselleştirme aritmetik ortalamaları (\bar{X} =4,31, Ss= ,70) diğer iki alt boyutta olduğu gibi devlet okulunda çalışan öğretmenlerinkinden (\bar{X} = 3,32, Ss= ,70) daha yüksektir. İki okul türüne ait ortalamalar arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır (p=0,00<0,050).

Öğretmenlerin akış düzeylerinin demografik değişkenlere göre irdelenmesi

Bu araştırma sorusu, öğretmenlerin akış düzeyleri incelemek, akış düzeylerinin öğretmenlerin demografik kimliklerine göre fark gösterip göstermediğine ve de bu farkın anlamlılığını incelemek üzere araştırılmıştır. Bulgulara ulaşmak için cinsiyet, medeni hal, çocuk sahibi olup olmama, kademe ve çalışılan kurum türü gibi iki seçenekli değişkenlerin arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koyan istatistiksel analiz tekniği olan t-testi uygulanmıştır. Ancak kıdem değişkeni incelenirken birbirinden bağımsız iki ya da daha çok grubun ortalamasını kıyaslamayı mümkün kılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) tekniği kullanılmıştır ve bu analizin devamında hangi gruplar arası anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmek için Varyansların Homojenliği değerine bakılmış ve sonucun p>0,05 çıkması halinde bu anlamlılıkları belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinin kullanılacağına varyansların homojenliği varsayımı testlerinden hangi istatistiğin dikkate alınacağı incelenerek karar verilmiştir. Öğretmenlerin akış düzeyleri üç alt boyut için her bir değişkene göre ayrı ayrı araştırılmış ve tablolastırılmıştır.

Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin akış algılarının ilgi çekme – işten zevk alma- içsel iş motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Yukarıda sözü edilen alt boyuta dair öğretmenlerin akış algılarının cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediğine t-testi aracılığıyla bakılmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 21

Cinsiyet Değişkenine Öğretmenlerin İlgi Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İlgi Çekme	Kadın	150	3,15	,67	-,666	240	,221**
	Erkek	92	3,17	,75			

**p > 0,05

Tablo 21'e bakıldığında, kadın ve erkek öğretmenlerin akış algılarına dair ilgi çekme alt boyutuna ait t-testi sonucuna göre aritmetik ortalamalar birbirine çok yakın (Kadınlarda =3,15, Ss=,67; Erkeklerde $\bar{X} = 3,17$, Ss= ,75) görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılık değerine bakıldığında sonuç $p=0,22 < 0,05$ şeklinde karşımıza çıkmaktadır ve buna göre iki grup arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

İşten zevk alma alt boyutunda cinsiyet faktörünün yarattığı farkın analizinde iki grup arasındaki farkın anlamlılığını değerlendirmek için yapılan t-test tekniğinden yararlanılmıştır.

Tablo 22

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin "İşten Zevk Alma" Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İşten Zevk Alma	Kadın	150	4,19	,64	-,666	240	,847**
	Erkek	92	4,23	,76			

**p > 0,05

Tablo 22’de cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin akış algıları kapsamında işten zevk alma düzeylerine ait standart sapmalar ve aritmetik ortalamalar verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde her iki grubun aritmetik ortalamaları birbirine oldukça yakındır olmakla birlikte kadınlarda nispeten daha yüksektir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre işten zevk alma puanları arasındaki farkın anlamlılık değeri $p=0,84>0,05$ olarak tespit edilmiştir ve buna göre ilgili değişkene göre iki grup arasında anlamlı bir fark yoktur.

Akışın üçüncü alt boyutunda da cinsiyet faktörünün getirdiğı farklılık arasında anlamlı bir fark olup olmadığına t-testi tekniğı uygulanarak bakılmıştır.

Tablo 23

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin “İçsel İş Motivasyonu” Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İçsel İş Motivasyonu	Kadın	150	3,49	,68	-1,004	240	,049*
	Erkek	92	3,33	,68			

* $p<0,05$

Tablo 23’te öğretmenlerin akış dâhilinde içsel iş motivasyonuna dâhil analiz sonuçları görülmektedir. Aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar incelendiğinde Kadınların aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3,49$, $Ss=,68$) erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=3,33$, $Ss=,68$) daha yüksek görülmektedir. İçsel iş motivasyonu algıları arasındaki farkın anlamlılık değeri ($p=0,049<0,05$) gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu gösterir.

Medeni hal değişkeni öğretmenlerin akış algılarının ilgi çekme – işten zevk alma – içsel iş motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Bu başlıkta öğretmenlerin ilgi çekme algılarının medeni hal değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu amaçla istatistiksel analiz testlerinden iki grup arasındaki farkın anlamlılığını test eden t-test analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 24

Medeni Hal Değişkenine Göre Öğretmenlerin İlgi Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Medeni Hal	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İlgi Çekme	Bekâr	81	3,77	,84	-1,504	240	,029*
	Evli	161	3,20	,76			

*p<0,05

Öğretmenlerin akış kapsamında ilgi çekme alt boyutuna dair analiz sonuçlarının sunulduğu Tablo 24’te evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3,20$, Ss= ,76 bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3,77$, Ss= ,84 olarak görülmektedir. İki grubun ilgi çekme alt boyutuna ait algıları arasındaki farkın anlamlılık değeri $p=0,029 < 0,05$ olarak çıkmıştır ve bu sonuca göre fark anlamlıdır.

İş yerinde akışın alt boyutlarından “işten zevk alma” medeni hal değişkenine göre test edilmiş ve iki bağımsız gruba hitap ettiği için t-testi metodu ile analiz edilmiştir.

Tablo 25

Medeni Hal Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşten Zevk Alma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Medeni Hal	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İşten Zevk Alma	Bekâr	81	4,01	,74	-,904	240	,112**
	Evli	161	3,79	,76			

**p>0,05

Öğretmenlerin işten zevk alma düzeylerinin medeni hal değişkenine ilişkin analiz değerlerinin sunulduğu tabloda aritmetik ortalama, standart sapma ve anlamlılık sonuçları görülmektedir. Tabloya göre bekâr grubun aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 4,01$, Ss= ,74) evli gruba nispeten daha yüksektir ($\bar{X} = 3,79$, Ss= ,76) ancak iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p=0,112 > 0,05$).

Medeni hal faktörünün öğretmenlerin içsel iş motivasyonu algılarında anlamlı düzeyde bir fark yaratıp yaratmadığına bakmak için araştırılan bu soru kapsamında istatistiksel analiz testlerinden iki grup arasındaki farkın anlamlılığını test eden t-test ile analiz edilmiştir.

Tablo 26

Medeni Hal Değişkenine Göre Öğretmenlerin İçsel İş Motivasyonu Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Medeni Hal	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İçsel Motivasyonu	İş Bekâr	81	3,89	,77	2,611	240	,212**
	Evli	161	3,80	,76			

**p>0,05

Öğretmenlerin içsel iş motivasyonu algılarının medeni duruma göre kıyaslandığı Tablo 26'da aritmetik ortalama ve standart sapma gibi değerlere yer verilmiştir. Değerlere bakıldığında evli ve bekâr öğretmenlere ait aritmetik ortalamaların epey yakın görülmektedir. (Bekâr öğretmenler $\bar{X} = 3,89$, Ss= ,77; Evli öğretmenler $\bar{X} = 3,80$, Ss= ,76). İki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p=0,212>0,05).

Çocuk sahibi olup olmama faktörü öğretmenlerin akış algılarının ilgi çekme – işten zevk alma – içsel iş motivasyonu alt boyutunda anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Bu soru öğretmenlerin akış kapsamında ilgi çekme düzeylerinin çocuk sahibi olup olmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmayacağını test etmek için araştırılmıştır. Bunun için iki bağımsız grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için kullanılan t-test analizi kullanılmıştır.

Tablo 27

Çocuk Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İlgi Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Çocuk	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İlgi Çekme	Var	127	3,72	,68	2,252	240	,512**
	Yok	115	3,62	,82			

**p>0,05

Tablo 27’de çocuk sahibi öğretmenlerle çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tabloya göre, iki grup ortalamaları birbirine yakın olmakla beraber çocuğu olan öğretmenlerin değerleri $\bar{X} = 3,72$, Ss= ,68 iken çocuğu olmayan öğretmenlerin değerleri $\bar{X}=3,62$, Ss=,82 şeklindedir. Öğretmenlerin algıları çerçevesinde iki grup arasında ki farkın anlamlılık değeri $p=0,51 > 0,05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre iki grup arasında ilgili alt boyuta göre anlamlı bir fark yoktur.

Çocuk sahibi olma faktörü t-test tekniği ile analiz edilerek öğretmenlerin akış kapsamında işten zevk alma düzeyleri üzerinde anlamlı bir ölçüde fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

Tablo 28

Çocuk Durumu Değişkenine Öğretmenlerin İşten Zevk Alma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Çocuk	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İşten Zevk Alma	Var	127	4,10	,61	2,978	240	,632**
	Yok	115	3,95	,73			

**p>0,05

Tablo 28’de öğretmenlerin işten zevk alma düzeylerinin çocuk sahibi olup olmama değişkenine ilişkin elde edilen değerler verilmektedir. Aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde çocuğu olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması çocuğu olmayan öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. İki grubun algı düzeyleri ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık değeri $p=0,63>0,05$ olarak tespit edilmiş olup bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Çocuk sahibi olma faktörü t-test tekniği ile analiz edilerek öğretmenlerin akış kapsamında içsel iş motivasyonlarını etkileme düzeyini, anlamlı bir ölçüde fark yaratıp yaratmadığı saptamak amacıyla tekrar araştırılmıştır.

Tablo 29

Çocuk Durumu Değişkenine Öğretmenlerin İçsel İş Motivasyonu Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Çocuk	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İçsel İş Motivasyonu	Var	127	3,70	,67	1,778	240	,670**
	Yok	115	3,65	,73			

** $p>0,05$

Tablo 29’da öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumundan içsel iş motivasyonlarının nasıl etkilendiğine dair ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık değeri $p=0,17>0,05$ olarak görülürken iki grubun aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bu boyut için çocuk sahibi öğretmenler için $\bar{X} = 3,70$, $Ss = ,67$, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için $\bar{X} = 3,65$, $Ss = ,73$ olarak görülmektedir. Sonuçlara göre iki grup arasında ilgili değişkenin bu alt boyutunda anlamlık bir fark yoktur.

Kıdem değişkeni öğretmenlerin akış algılarının tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Öğretmenlerin akış düzeylerinin kıdem değişkenine göre incelenmesi için ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmekte kullanılan istatistiksel test tekniklerinden Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) tekniği kullanılmıştır. Akışın 3 alt boyutu ayrı ayrı incelenmiş ve aşağıda tek bir tabloda sunulmuştur.

Tablo 30

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akış Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Suq.	df	F	p	Anlamlı Fark
İlgi Çekme	1)0-5 yıl	28	3,24	,82	12,989	4	4,751	,011*	1-4/ 1-5 2-4/ 2-5
	2)6-10 yıl	93	3,12	,78					
	3)11-15 yıl	77	3,78	,71					
	4)16-20 yıl	38	4,14	,88					
	5)21 ve üzeri	6	4,27	,94					
İşten Zevk Alma	1)0-5 yıl	28	3,77	,56	11,340	4	5,665	,009*	1-4/ 2-3 2-4/ 3-4
	2)6-10 yıl	93	3,92	,77					
	3)11-15 yıl	77	4,14	,73					
	4)16-20 yıl	38	4,23	,67					
	5)21 ve üzeri	6	4,35	,71					
İçsel İş Motivasyonu	1)0-5 yıl	28	3,48	,70	9,876	4	4,988	,019*	1-3/ 2-3 2-4/ 2-5 3-4/3-5
	2)6-10 yıl	93	3,59	,73					
	3)11-15 yıl	77	3,80	,68					
	4)16-20 yıl	38	4,22	,66					
	5)21 ve üzeri	6	4,48	,57					

*p<0,05

Tablo 30'da öğretmenlerin akış düzeyleri kapsamında her bir alt boyut için kıdem değişkenine göre standart sapma ve aritmetik ortalama sonuçları sunulmaktadır. Bütün alt boyutlar için yapılan ANOVA sonuçlarına göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip kişiler "21 yıl ve üzeri" aralığındaki öğretmenler iken (İlgi çekme \bar{X} =4,27, İşten zevk alma \bar{X} =4,35, İçsel iç motivasyon \bar{X} =4,48), en düşük ortalamaya sahip olan grup ise "0-5 yıl " kategorisinde görev yılı olan öğretmenler olmuştur (İlgi çekme \bar{X} =3,24, İşten zevk alma \bar{X} =3,77, İçsel iç motivasyon \bar{X} =3,48) olmuştur. Tablo detaylarına bakıldığında öğretmenlerin

kıdemleriyle akış düzeylerinin her alt boyutu arasında anlamlı farklılıklar olduğu (İlgi çekme $p= 0,011<0,05$, İşten zevk alma $p= 0,009<0,05$, İçsel iç motivasyon $p= 0,019<0,05$) görülmektedir. Farklılıkları tespit etmek için her alt boyutta ayrı ayrı başvurulan Tukey testi sonuçları şöyledir; İlgi çekme alt boyutu aralarındaki farkın anlamlı bulunduğu gruplar: “0-5 yıl” ile “16-20 yıl”, “0-5 yıl” ile “21 yıl ve üzeri”, “6-10 yıl” ile “16-20 yıl”, “6-10 yıl” ile “21 yıl ve üzeri”; İşten zev alma; “0-5 yıl” ile “16-20 yıl”, “6 -10 yıl” ile “11-15 yıl”, “6-10 yıl” ile “16-20 yıl”.; İçsel iç motivasyon ; “0-5 yıl” ile “11-15 yıl”, “6-10 yıl ile”11-15 yıl”, “6-10 yıl” ile “16-20 yıl”, “11-15 yıl” ile 16-20 yıl”, “11-15 yıl” ile “21 yıl ve üzeri”.

Kademe değişkeni öğretmenlerin akış algılarının ilgi çekme – işten zevk alma – içsel iş motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Öğretmenlerin akış algıları üç alt boyutta incelenmiştir. Bunlardan ilgi çekme boyutunun kademe değişkeni ekseninde öğretmen algılarında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığına a istatistiksel test tekniklerinden t-testi tekniği aracılığıyla bakılmıştır.

Tablo 31

Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin İlgi Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Kademe	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İlgi Çekme	İlkokul	107	3,20	,93	-,978	240	,270**
	Ortaokul	135	3,35	,88			

** $p>0,05$

Tablo 31’de kademe değişkenine göre ilgi çekme düzeylerine ait standart sapmalar ve aritmetik ortalama değerleri verilmektedir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin kademelerine göre ilgi çekme puanları arasındaki farkın anlamlılık değeri ($p=0,27>0,05$ olarak yansımaktadır. Bu boyutta ortaokulda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarını $\bar{X}=3,35$, $Ss= ,88$, ilkokulda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarını ise $\bar{X} = 3,20$, $Ss= ,93$

şeklinde görmekteyiz. Bu sonuçlara göre iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görünmektedir.

Tablo 32

Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşten Zevk Alma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Kademe	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İşten Zevk Alma	İlkokul	107	4,01	,66	-,139	240	,728**
	Ortaokul	135	4,06	,65			

**p>0,05

Tablo 32’de kademe değişkenine göre ortaokul ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin ilgili alt boyuta dair puanlarına ait standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin işten zevk alma algılarına ait puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi $p=0,72>0,05$ olarak karşımıza çıkmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında ortaokul ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının Ortaokul $\bar{X}=4,01$, $Ss=,66$ ve İlkokul $\bar{X}=4,06$, $Ss=,65$ şeklinde tespit edildiğini görmekteyiz ve bu bize iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Yine bu soruyla kademe faktörünün öğretmenlerin içsel iş motivasyonlarına yapacağı olası etki t-test yöntemi ile cevaplanmaya çalışılmıştır.

Tablo 33

Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin İçsel İş Motivasyonu Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Kademe	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İçsel İş Motivasyonu	İlkokul	107	4,11	,71	-1,154	240	,428**
	Ortaokul	135	4,01	,68			

**p>0,05

Tablo 33'te kademe değişkenine göre orta ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin içsel iş motivasyonuna dair standart sapma ve ait aritmetik ortalama değerleri verilmektedir. Bu değerlere bakıldığında her iki kademede de çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları biraz daha yüksektir (Ortaokul \bar{X} =4,01, Ss= ,68; İlkokul \bar{X} = 4,11, Ss= ,71). İki kademe grubu arasınada da anlamlı bir fark görülmemiştir (p=0,42>0,05)

Okul türü değişkeni öğretmenlerin akış algılarının ilgi çekme – işten zevk alma – içsel iş motivasyonu alt boyutunda anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Diğer değişkenlerde olduğu gibi öğretmenlerin akış düzeyleri her alt boyut içinayrı ayrı araştırılmıştır. Bu başlık altında okul türü ile öğretmenlerin ilgi çekme düzeylerine dair analiz detayları sunulmuştur.

Tablo 34

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin İlgi Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İlgi Çekme	Devlet Okulu	196	3,64	,62	-2,393	240	,017*
	Özel Okul	46	4,20	,69			

*p<0,05

Öğretmenlerin ilgi çekme algılarının çalışılan okul faktörüne göre incelendiği t-testi sonuçları Tablo 34'de sunulmuştur. Bu değerlere göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ilgi çekme algıları devlet okullarında çalışan öğretmenlerinkinden yüksek görünmektedir (Devlet okulu \bar{X} =3,64, Ss= ,62; Özel okul \bar{X} = 4,20, Ss= ,69) ve p=0,017<0,050 değeri dikkate alınmak suretiyle bu farkın anlamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 35'te öğretmenlerin işyerinde akış ölçeğinin işten zevk alma alt boyutuna dair algılarını analiz etmek üzere uygulanan t-testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 35

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşten Zevk Alma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İşten Zevk Alma	Devlet Okulu	196	3,29	,67	-1,342	240	,036*
	Özel Okul	46	3,57	,88			

*p<0,05

Tablo 35'te okul türü değişkenine göre öğretmenlerin işten zevk alma algılarına ait analiz sonuçları sunulmaktadır. Tabloya göre özel okulda çalışan öğretmenlerin işten zevk alma aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,57$ iken devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,29$ 'dur. Çalışılan okul türü değişkenine göre iki grup arasında anlamlı bir farka rastlanmakla beraber bu farkı yaratan değer $p=0,036<0,050$ olarak görülmüştür.

Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin içsel iş motivasyonu alt boyutuna dair algılarının okul türü değişkenine ilişkin değerlerine ulaşmak için t-testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 36

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin İçselleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İçsel İş Motivasyonu	Devlet Okulu	196	3,32	,67	-2,996	240	,003*
	Özel Okul	46	4,31	,70			

*p<0,05

Tablo 36'da okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütlerine ait içselleştirme algılarına ait analiz sonuçları sunulmaktadır. Bu değerlere göre özel okulda çalışan öğretmenlerin içselleştirme aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=4,31$, Ss= ,70) diğer iki alt boyutta olduğu gibi devlet okulunda çalışan öğretmenlerinkinden ($\bar{X}=3,32$, Ss= ,70) daha yüksektir. İki okul türüne ait ortalamalar arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p=0,003<0,050$).

Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmesi ile Kendilerini İşe Vermesi Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır?

Örgütsel Özdeşleşme ve iş yerinde akış kavramları arasındaki ilişkiyi bulmak için normal dağılım gösteren veriler üzerinde Pearson-Correlatin tekniği uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 37

Örgütsel Özdeşleşme ve Akış Kuramı Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Ölçekler	1	2
1) Örgütsel Özdeşleşme	1	0,762*
2) İş Yerine Akış	0,762*	1

*p >,05

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 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 tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012). Örgütsel Özdeşleşme ve İş Yerinde Akış kavramları arasındaki ilişki pozitif ve anlamlı bir şekilde tarif edilir ($r=0,762$).

Tablo 38

Örgütsel Özdeşleşme ile Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Kavramlar ve Boyutları	1	2	3	4
1) Örgütsel Özdeşleşme	1			
2) Uyum	,67*	1		
3) Özdeşleşme	,86*	,54*	1	
4) İçselleştirme	,79*	,52*	,64*	1

*p<.01

Tablo 38 örgütsel özdeşleşmenin alt boyutlarının kendisiyle ve birbirleriyle olan ilişkisini göstermektedir. Değerler incelendiğinde örgütsel özdeşleşmenin her bir alt boyutuyla yüksek düzeyde ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. En yüksek düzeyde ilişki içerisinde bulunduğu alt boyut “özdeşleşme”(r=.86) iken en düşük olan “uyum” (r=.67) alt boyutuyla ilişkisidir. Alt boyutların birbirleriyle olan korelasyonu orta düzeyde seyretmiştir.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Okul, eğitim sistemlerinin halka dokunduğu kuramlardır ve toplumların eğitim ihtiyaç ve açıklarını kapatması öngörülerin en alt eğitim birimleridir. Toplumların toplumun eğitimdeki istek ve beklentilerini karşılamak üzere, eğitim sisteminin en alt birimini oluşturan kurumdur eğitimin temel taşıdır ve toplumlar için gelip geçmiş en önemli örgütlerdir. İşte bu örgütlerin kendilerinden beklenen işlevi yerine getirebilmesi için eğitimde niteliğin durmaksızın artırılması gerekir (Reid,2004). Eğitimde niteliğin artırılması, yine eğitimin yapı taşı sayılabilecek öğretmenlerin örgütleriyle olan bağı, işlerine olan algısı sürekli araştırılmalı ve bu doğrultuda geliştirilmelidir.

Günümüz örgütleri büyük çaplı olsun olmasın üyelerinin yalnızca işe gelip gitmeleri, bir iş rutini edinmeleri gibi monoton ve ruhsuz bir bağ kurmalarını değil, aynı zamanda örgütle ilişkilerinin gönüllülük esasına dayanmasını, örgütteki her hareketini kendilerini düşünerek atmamalarını, örgütün amaçlarını kendi amaçları haline getirmelerini, kısacası işlerini benimsemelerini, kendi işlerini yapmışçasına çalışmalarını beklemektedir. Örgütsel özdeşleşme, üyelerinin örgütlerine yönelik kişisel duygularını pekiştirip güçlendirerek örgütlerinin hayatta kalmasını kendilerinin hayatta kalmasına eş görmelerinin birincil kaynağıdır. Bütün diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da istenilen başarının gelmesi, okulun örgüt olarak varlığını devam ettirebilmesi örgütleriyle bütünleşen, örgütlerine bağlı öğretmenleri olmasına bağlıdır. Çünkü örgütleriyle özdeşleşen öğretmenler okulun amaçlarını kendi amaçları addeder ve kendi amacına ulaşmak üzere harekete geçen bir birey olarak okuluna daha faydalı hale gelir. Okuluyla özdeşleşen öğretmen kurumunu ileriye taşıması gerektiğine olan inancıyla mesleki amaçlarını daha fazla benimser hale gelir. Bu da okulları dolayısıyla eğitimi ileriye taşıyacak formüldür.

Bu alanda yapılan çalışmalar özdeşleşmenin özellikle eğitim örgütlerinde fark yaratacak düzeylerde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Birçok farklı değişkenle ilişkilendirilerek incelenen örgütsel özdeşleşme ve uzantıları eğitim örgütlerinin üyelerinin özdeşleşmesinden etkilenen ve bu süreci etkileyerek hızlandıran ikicikli yapılar olmaları dolayısıyla gerek ulusal gerekse uluslararası literatürde sıklıkla araştırılmış, araştırılmaya devam etmekte ve elde edilen bulguları destekler nitelikte yeni boyutlar kazanmaktadır.

Özdeşleme genel olarak örgütsel bağlılık, aidiyet, örgüt kültürü, örgütsel vatandaşlık, örgütsel davranış gibi kavramlarla doğrudan ilişkilendirilmiş, bu kavramları etkilediği gibi tüm bu kavramlardan da etkilenebileceği üzerinde durulmuştur.

Özdeşleşmenin bütünsel bir kavram olarak ele alınmasının “Sosyal Kimlik Teorisinin” gelişiminden ileri gelmekte olduğu öne sürülmektedir. Ravishankar ve Shan (2008) sosyal kimliği “kişinin bilgisinden ya da sosyal bir gruba ya da gruplara üyeliğinden ve bu üyeliğe duygusal ve değersel olarak bağlılığından türeyen kişinin sosyal bağlamının bir parçası” olarak tanımlamıştır.

Bu araştırma ise örgütsel özdeşleşmeyi, son dönemlerin önemle üzerine durulan kavramı akış üzerinde kurulmuştur. Öğretmenlerin okullarındaki mutluluğu, kendilerini ne derece işlerine verebildikleri akış kavramıyla açıklanmaya çalışılmış, akışın da örgütsel özdeşleşme ile olan ilişkisi incelenmiştir.

Bu çalışma eğitimin önemli basamaklarından ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ve kendilerini işe vermeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak suretiyle çeşitli değişkenlere göre birbirlerini yordama düzeylerini ortaya koymuştur.

Çalışmanın alt problemleri çözmek için gereken veriler öğretmenlere sunulan demografik bilgiler formunun (Cinsiyet, medeni hal, kıdem, kademe, okul türü ve çocuk

durumu) yanı sıra “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” ve “İşyerinde Akış Ölçeği” isimli iki ölçek aracılığıyla toplanmıştır. İki ölçek de iki alt boyuttan oluşmaktadır ve sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Çalışmanın ilk alt problemi öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Yukarıda belirtildiği gibi üç alt boyutta ele alınan alt problem için yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin aritmetik ortalaması her bir alt boyut için en az 4.29 çıkmıştır. Bu oldukça yüksek bir ortalamadır ve değişken her ne olursa olsun öğretmen klanı için özdeşleşmenin yüksek düzeylerde olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu da Pugh (1991)’un yaptığı “Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmeleri ile Örgütsel İletişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasının örtüşen bir bulgudur. Yıldız bu çalışmasında öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarını oldukça yüksek bulmuş ve örgütsel iletişimi yordayan bir kavram olarak değerlendirmek gerektiğini önermiştir.

Benzer bir çalışma Şahin (2014) tarafından doktora tezi kapsamında yapılmış ve Şahin de “Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Kimlik, Örgütsel İmaj, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Adalet” isimli araştırmasında, öğretmenlerin en yüksek algı düzeyi örgütsel özdeşleşmeye yönelik çıkmıştır.

Çeşitli araştırmalar; örgütle özdeşleşmenin, iş tatmini, motivasyon, verimlilik, performans, örgüte sadakat duyma, işbirlikçi davranışlar ve örgütsel vatandaşlık davranışıyla bağlantılı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Cole ve Bruch, 2006; Harris ve Cameron, 2005; Chreim 2002; Mael ve Ashforth, 2001). Bunun yanı sıra, örgütle özdeşleşen çalışanların inisiyatif almaya ve proaktif davranışlar sergilemeye daha yatkın olmalarını ve öğrenme motivasyonlarının da diğerlerine göre daha fazla olmasını sağladığı ifade edilmektedir. (Shek, 1992; Çakınberk ve diğerleri, 2011).

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin her alt boyutta oldukça yüksek “kesinlikle katılıyorum” seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin çalıştıkları okulla özdeşleşmiş oldukları, okulun başarılarını kendi başarıları ve başarısızlıklarını da kendi başarısızlıkları olarak benimsedikleri söylenebilir. Arıman (2006) ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin “katılıyorum” seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bassi ve DelleFave (2004) yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin “katılıyorum” seviyesinde ve normal düzeyde olduğu görülmüştür. Ryff, (1989) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin “kesinlikle katılıyorum” seviyesinde olduğu ortaya çıkmıştır. Baş ve Artar (1991) tarafından ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin kurumlarıyla orta düzeyde özdeşleştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çakınberk, Derin ve Demirel’in (2011) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Shamir ve Kark (2004) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte Balcı vd., (2012) tarafından ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde yapılan çalışmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin örgütsel özdeşleşme düzeyleri düşük çıkmıştır. Alan yazında yapılmış olan çalışma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin genellikle orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin yüksek olması örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi açısından son derece önemlidir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri erkek öğretmenlere

göre daha yüksektir. Polat (2009) tarafından öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılıklarını belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada erkek öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Arslanr'ın (2000) yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Taşdan (2013), Özgür (2015), Pugliesi ve Shook (1998) ve Çakınberk, Derin ve Demirel'in (2011) yaptıkları araştırma sonuçlarında kadınlarla erkeklerin örgütsel özdeşleşme algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada evli öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşkın (2016) ve Çakınberk, Derin ve Demirel (2011) tarafından yapılan araştırmalarda evli öğretmenlerle bekâr öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademeleri de onların örgütsel özdeşleşmeleri üzerinde etkilidir. Araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Balcı (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik ihtiva etmektedir. Araştırmacılar anaokulu ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek seviyelerde örgütsel özdeşleşme algıları olduğunu ortaya koymuştur. Ülke genelinde ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ortaokullardaki branş öğretmenlerine nazaran daha uzun yıllar aynı okulda çalışıyor olmaları bu sonuçlara sebep gösterilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ortalamaları her bir alt boyut için diğer gruplardan daha yüksek çıkmıştır. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip grubun "21 yıl ve üzeri" grup

aralığında yer alan kişiler, en düşük ortalamaya sahip olan grubun ise “0-5 yıl” görev süresi aralığında yer alan kişiler olduğu görülmüştür. Beydoğan (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre 16 yıl ve üstünde kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksek çıkmıştır. Çakınberk, Derin ve Demirel’in (2011) yaptıkları araştırmada ise az tecrübeli oldukları varsayılan öğretmenlerle fazla tecrübeli oldukları varsayılan öğretmenler arasında ve fazla tecrübeliler yönünde bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca mesleki tecrübe arttıkça özdeşleşmenin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Barmen (2000) yaptığı araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin uyum ve özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İçselleştirme boyutunda ise mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin içselleştirme boyutuna yönelik puan ortalamalarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Basom ve Frase (2004) tarafından okul yöneticilerinin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada okul yöneticilerinin örgütsel özdeşleşme düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Taşkın (2016), Başaran (1985), Şahin (2014) ve Bloom ve Skutnick-Hamley (2005) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin özdeşleşme algılarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir oranda farklılaştığını ortaya koymuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek örgütsel özdeşleşme algıları olduğu görülmüştür.

Araştırmanın başka bir değişkeni olarak karşımıza çıkan çocuk sahibi olup olmama durumuna dair bulgular; bu durumun öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini etkilediğini, iki grup arasında anlamlı bir fark yarattığını göstermektedir. Bu sonuçların

beklenmedik sonuçlar olmadığı düşünülmektedir. Nitekim cinsiyetler arası çalışma yaşamına bakışta farklılıklar olduğu kadın işgücünün artmasıyla gözlenebilmektedir. Kadınların işlerini sahiplenme, işinde ciddiyet gibi pek çok hususta erkeklerden kısmi ölçekte farklı oldukları pratik yaşamda da görülmektedir. Ayrıca çocuğa bakım sorunu ülkemizde kadın işgücünün önemli bir sorunsalıdır. Her ne kadar yakın dönemde erkek çalışanlarda çocuk bakımı sorununun bir parçası olamaya başlasa da bu problem genellikle kadın işgücünün yoğun olarak üstlendiği bir problem alanıdır.

Akış son dönemlerin en çok araştırılan kuramlarından biri olarak insanların ilgi duyduğu ve merak ettiği bir kuram halini almıştır. Birçok farklı alanda araştırmalar sürdürdükleri çalışmalarla kuramın kendi ekolleri ve çalışma alanlarıyla ilişkisini ortaya koymaya çalışmaktadır. Özellikler sporcu ve sanatçıların kendilerini çalışmalarına kaptırmalarının gözlemlenmesiyle temelleri atılan kuram yine spor ve sanat başta olmak üzere dil öğrenimi, psikoloji, psikiatri gibi alanlarda sıklıkla araştırılmaktadır.

Eğitim ile ilişkisi yeni yeni araştırılan akış kuramına araştırmalarda elde edilen sonuçların anlamlılığı ile dikkat çekmeye devam etmektedir. Örneğin Cilasun (2016)'un çalışmasında akademisyenlerin akış düzeylerin başlıktaki gibi birçok değişkenle ilişkilendirmek suretiyle incelemiş ve araştırmaya katılan akademik personelin akış düzeylerinin tüm alt boyutlar açısından yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın bu ikinci alt boyutu olan akış kuramına ilişkin öğretmen algılarının da yüksek düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. Bu kavramla ilgili olarak alt boyutlar incelendiğinde, “işten zevk alma” boyutunun diğer boyutlara göre yüksek ortalamaya sahip olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumun, öğretmenlerin yapmış oldukları işi severek ve zevk alarak yapmasını vurguladığı düşünülürse sevindirici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu kavrama ilişkin “işsel iş motivasyonu” boyutuyla ilgili algıların yine yüksek düzeyde olması öğretmenlerin iş yaparken motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Akış kuramı

kapsamında en düşük algıya sahip olunan boyutun ise “ilgi çekme” boyutu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algıları orta düzeydedir. Bu da öğretmenlerin yaptıkları işi zevkle yapmalarına ve içsel iş motivasyonlarının iyi düzeyde olmasına rağmen işleriyle ilgili ilgi çekme konusunda biraz daha zorlandıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin akış algılarının çalışmanın değişkenlerine göre durumu incelendiğinde yalnızca kıdem ve çalışılan okul türü değişkenlerinin fark yarattığı görülmüştür. Akış Kuramı açısından kıdem değişkeninde gruplar arasında anlamlı derecede farklılıklar göze çarpmaktadır. “Akış kuramı” ve bu kuramın alt boyutları olan “İlgi çekme”, “İşten zevk alma” ve “İçsel iş motivasyonu” boyutlarında “21 yıl ve üstü” ile “16-20 yıl” mesleki kıdemi olan yani en yüksek çalışma yılına sahip olan akademisyenlerin algılarının diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum yıllardır bu mesleği yapan bireylerin yaptıkları işi benimseyip yüksek düzeyde akış durumu içinde olmaları ile ilişkilendirilebilir. Bulgular okul türüne göre incelendiğinde ise özel okullarda çalışılan öğretmenlerin devlet okullarında çalışılan öğretmenlerden daha yüksek akış algısına sahip olduğunu göstermektedir. Özel okullarda öğretmenlere sunulan imkânların öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ortaya çıkarmada onlara daha müsait bir ortam yarattığı düşünüldüğünde bu sonuçların beklendik sonuçlar olduğu söylenebilir.

Sonuç

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ile kendilerini işe vermeleri arasındaki ilişki araştırılmış, kendilerini işe vermeleri ise akış kuramı çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dair sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri her bir alt boyut için yüksek değerlere sahip olmakla birlikte farklı değişkenlerle ilişkilendirildiğinde öğretmenlerin zaman zaman örgütleriyle özdeşleşmede bir takım sorunlar yaşadığı söylenebilir.
- Özdeşleşmenin her alt boyutunda birbirine yakın ve yüksek ortalamalar elde edilmişken bunlardan en yüksek değere sahip olan alt boyut içselleştirme alt boyutudur ve dolayısıyla öğretmenler kendilerini okullarının doğal bir parçası olarak görmektedir.
- Öğretmenlerin kendilerini işe vermelerini anlamlandırmada işe koşulan akış ölçeği ile elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin akış düzeyleri özdeşleşme düzeylerinden nispeten düşük çıkmıştır ancak yine de ortalamanın üzerinde seyreden bu değerlere bakılarak öğretmenlerin işlerinden mutluluk duydukları söylenebilir.
- Araştırmanın iki ayağı kabul edilen örgütsel özdeşleşme ile akış kuramı arasında anlamlı düzeyde bir korelasyon görülmüştür. Bu bulguya göre iki kavramın birbirini yordayabileceği söylenebilir.
- Araştırmanın değişkenlerinden cinsiyet faktörü örgütsel özdeşleşmenin her alt boyutunda bir farklılık yaratırken bu anlamlı fark kadın öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Aynı değişken akış açısından değerlendirildiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin akış algılarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- Bir diğer değişken olan medeni hal durumu öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının yalnızca özdeşleşme alt boyutunda anlamlı bir fark yaratmış ve bu fark bekâr

öğretmenlerin daha yüksek özdeşleşme düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Akış kapsamında öğretmenlerin kendilerini işlerine vermelerinde de aynı şekilde tek bir alt boyutta anlamlı bir farka rastlanmıştır olup, bekâr öğretmenlerin evlilere nazaran işlerine daha fazla ilgi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmanın bir başka ayağında çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenler arasındaki fark araştırılmıştır. Bu değişken örgütsel özdeşleşmenin her boyutunda anlamlı bir fark ortaya koymaktadır ve çocuk sahibi olmayan öğretmenler daha yüksek bir özdeşleşme düzeyine sahiptir. Ancak tersine çocuk değişkeni öğretmenlerin akış düzeylerinde herhangi bir fark yaratmamıştır. Buradan yola çıkılarak öğretmenler çocuk sahibi olsun olmasın yüksek düzeyde işlerine kendilerini vermektedir.
- Bu araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise kıdem değişkeninin hem örgütsel özdeşleşme hem de akış düzeyleri üzerinde etkili olduğudur. Araştırmanın kıdem değişkeni 5 ayrı grupta incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kıdem örgütsel özdeşleşmenin her alt boyutunda fark yaratan önemli bir unsurdur. Mesleki kıdem yükseldikçe öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin de her alt boyutta yükseldiği tespit edilmiştir. Ancak bulgular ortaya koymuştur ki öğretmenlerin akış düzeyleri kıdemleri ile ters orantılı olarak çalışma süresi arttıkça azalmaktadır.
- Araştırma ile elde edilen bulgulara göre kademe değişkeni örgütsel özdeşleşmenin yalnızca özdeşleşme ayağında bir fark yaratmaktadır ve ilkökul öğretmenlerinin özdeşleşme düzeyleri daha yüksektir. Ancak üyesi olunan kademenin öğretmenlerin kendilerini işe verme düzeylerini etkilemediği görülmektedir.
- Elde edilen bir diğer önemli sonuç ise öğretmenlerin üyesi bulunduğu okul türü gerek özdeşleşme düzeylerine gerekse kendilerini işe verme düzeylerine oldukça anlamlı bir

etki etmektedir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri de akış düzeyleri de her bir alt boyutuyla beraber özel okul mensubu öğretmenlerde daha yüksek görülmüştür.



Öneriler

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulguların yorumlanması sonucunda hem bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar için hem de ilgili çalışmanın yapıldığı öğretmenler için bir takım öneriler geliştirilmiş ve aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Cinsiyet faktörünün öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinde yarattığı farkın başka araştırmalarla örtüştüğü sonucundan yola çıkılarak erkek öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin düşük olma sebebine dair bir saha çalışması yapılabilir.
- Çocuk sahibi olan öğretmenlerin örgütleriyle özdeşleşmesini zorlaştıran bir etmen olarak karşımıza çıkan ebeveynliğin öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkilediğini görmekteyiz. Ebeveynliği farklı değişkenlerle ilişkilendirmek suretiyle öğretmenler üzerinde daha farklı ne gibi etkileri olabileceğini araştırmak öğretmenlerin bu gibi sorumluluklarını azaltmaları için çözümler geliştirmek için anlamlı doneler sağlayacaktır.
- Araştırma öğretmenlerin hem örgütleriyle özdeşleşmelerini hem de işlerine odaklanmalarını olumlu yönde etkileyen kıdem değişkeninin meslekte yıllanmanın birçok olumsuz yan etkisine rağmen işe yoğunlaşmayı ve örgütü içselleştirmeyi kolaylaştırdığını göstermiştir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin örgütleriyle özdeşleşmelerine katkı sağlayabilecek uygulamalar geliştirmeyi amaçlayan nitel araştırmalar yapılabilir.
- İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek özdeşleşme algılarına sahip olmalarının altında yatan uygulama farklılıklarını belirlemek, ortaokul öğretmenlerinin okullarıyla özdeşleşmelerini zorlaştıran uygulamalara yönelik önlemler geliştirilebilir. Örneğin öğretmenlerin özür grubu tayinlerinin onları memnun edecek aşamalara getirilmesiyle beraber okullar arası öğretmen değişimleri azalacak ve

okullarında daha uzun yıllar çalışmaları sağlanacaktır.

- Akış kuramını eğitim ile ilişkilendiren çalışmalar çoğaltılabilir. Böylelikle akışın eğitim camiasındaki kişilerin eğitimci kimliklerini ne derecede etkilediği ve yordayabildiği daha genellenebilir şekilde tabir edilebilir.
- Türkiye’de devlet okul öğretmenleriyle özel okul diye tabir edilen okullarda görev yapan öğretmenler arasında farklı tutum ve davranışlar olduğunu ortaya koyan bir takım çalışmalar mevcuttur. Bu çalışma da görev yapılan okul türünün öğretmenlerin özdeşleşme düzeyini de kendilerini işe verme düzeylerini de anlamlı derecede etkilediğini ortaya koymuştur. İlgili değişkenin yarattığı diğer farkları da göz önünde bulundurmak suretiyle akış açısından inceleyen araştırmalar tekrarlanabilir. Böylelikle devlet okullarında çalışan öğretmenleri teşvik edici uygulamalar geliştirilerek hayata geçirilebilir.

Kaynakça

- Arıman, S. (2006). *Kurumsal değerlendirme için bütünsel yaklaşım*. Ankara: Biryay
- Arslan, H. (2000). *Academic quality assessment in Turkish Undergraduate Institutions*. Ann Arbor, Michagen: Bell& Howel Information and Learning Company.
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese College Students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies*, 5(78), 123- 154.
- Ashforth, B.E. & Mael, F. (1989). Social identity and the organization. *Academy of Management Review*, 14, 20-39.
- Bakker, A.B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 400-414.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (8th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. Baltacı, A. Fidan, T. Cereci, C. ve Acar, U. (2012). Örgütsel sosyelleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2, 45-70.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Barmen E. (2000). *A short guide to evaluating teaching*. USA: University of Arizona.
- Basom, M.R. ve Frase, L. (2004). Creating optimal work environments: Exploring teacher flow experiences. *Mentoring and Tutoring*, 12 (2), 241-258.
- Bassi, M. ve DelleFave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time. *Italy: Journal of Happiness Studies* 5, 155-179.
- Baş, M. ve Artar, A. (1991). *İşletmelerde verimlilik denetimi, ölçümü ve değerlendirme modelleri*, Ankara: MPM Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1985). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi. Başaran, İ.E (1991). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Beydoğan, B. (2008). *Self construal differences in perceived work situation and well being* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bloom, A.J. & Skutnick-Henley, P. (2005). Facilitating flow experiences among musicians. *American Music Teacher*, 7, 24-28.

- Britt, C. ve Ravelo, L. (2006). *Organizational identification in merged companies: A comparison of a Colombian Governmental and a German Medical Institution*. Marburg/Germany: Philipps–Universität Marburg Publishing.
- Bryce, J. ve Haworth, J. (2002). Wellbeing and flow in sample of male and female office workers. *Leisure Studies*, 21, 249-263.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Chreim, S. (2002). Influencing organizational identification during major change: A communication-based perspective. *Human Relations*, 55, 1117-1137.
- Cilasun, A. (2016). *Yükseköğretim Kurumlarında Pozitif Psikoloji ve Örgütsel Özdeşleşmenin Performans Yönetimine Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Clarke, S.G. ve Haworth, J.T. (1994). Flow experience in the daily lives of sixth-form college students. *British Journal of Psychology*, 85, 511-523.
- Cole, M.S. ve Bruch, H. (2006). Organizational identity strength, identification and commitment and their relationship to turnover intention: Does organizational hierarchy matter? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 585–605.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13, 471-482.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* (Çev. Ed.S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *In optimal experience psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *The flow experience and its significance for human psychology*. In *optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Happiness and creativity: Going with flow. *The Futurist*, 9, 8-12.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The classic work how to achieve happiness*. New York: Harper&Row.
- Csikszentmihalyi, M. & Figurski, T.J. (1982) Self-awareness and aversive experience in everyday life. *Journal of Personality*, 50(1), 15-28.

- Csikszentmihalyi, M. ve Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and Growth in the teenage years*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. ve Csikszentmihalyi, I.,S. (1988). *Introduction to part IV. In optimal experience psychological studies of flow in consciousness* (pp. 251-265). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815-822.
- Csikszentmihalyi, M. ve Robinson, R.E. (1990). *The art of seeing: An interpretation of aesthetic encounter*. California: A Joint Publication of the J. Paul Getty Museum and the Getty Center for Education in the Arts.
- Custodero, L.A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103 (3), 3-9.
- Çakınberk, A., Derin, N. ve Demirel, E.T. (2011). Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel bağlılıkla biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli Özel Eğitim Kurumları örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3, 89-121.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dellefave, A. ve Massimini, F. (2003). Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: Individual and bio-cultural implications. *Leisure Studies*, 22, October, 323-342.
- Dellefave, A. & Massimini, F. (2004). Bringing subjectivity into focus: Optimal experiences, life themes and person-centered rehabilitation. In P.A. Linley and S. Joseph (Eds). *Positive Psychology in Practice* (pp. 581-597). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Doğan, T. (2014). *Pozitif Psikoloji, Kuram, Araştırma ve Uygulamalar* (çev.ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dukerich, J. M., Golden, B. R. ve Shortell, S. M. (2002). *Beauty is in the eye of the beholder: The impact of organizational identification, identity, and image on the cooperative behaviors of physicians*. New York: Basic Books
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 87 (IV), 499-518.
- Emerson, H. (1998). Flow and occupation: A review of the literature. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 65, 37-43.

- Gonzales, J. Jr. (2001). *Personal and social identity in organizations: a study of organizational commitment* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A & M University.
- Griffin, J. (1986). *Well-being: Its meaning, measurement and moral importance*. Oxford: Clarendon Press.
- Günberk, K. (2007). *Örgütsel özdeşleşme ve kamu kesim personel üzerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Harris, G.E. & Cameron, J.E. (2005). Multiple dimensions of organizational identification and commitment as predictors of turnover intentions and psychological well-being. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37:3, 159- 169.
- Haslam, S.A., Eggins R. A. & Reynolds, K. J. (2003). The ASPIRe model: Actualizing social and personal identity resources to enhance organizational outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76 (1), 83-113.
- Holt, C. H. (2012). *Flow at work: The development and validation of a measure* (Doctoral Dissertation). Australian Catholic University, Faculty of Arts and Sciences.
- Humphreys, M. ve Brown, A. D. (2002). Narratives of organizational identity and identification: A case study of hegemony and resistance. *Organization Studies*, 23 (2), 421-447.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/Etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11, 160-177.
- Jackson, S.A., Thomas, P.R., Marsh, H.W. ve Smethurst, C.J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 129-153.
- Jones, C.D., Hollenburst, S.J. ve Perna, F. (2003). An emprical comparison of the four channel flow model and adventure experience paradigm (pp. 17-31). *Leisure Sciences*, 25.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Konradt, U. & Sulz, K. (2001). The experience of flow in interacting with a hypermedia learning environment. *Journal of Educational Multimedia ant Hypermedia*, 10 (1), 69-84.
- Larson, R. & Csikszentmihalyi, M. (1978). Experiential correlates of time alone in adolescence. *Journal of Personality*, 46 (4), 677-693.

- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (1), 5-14.
- Mael, F. ve Ashforth, B.E. (1987). Social identity theory and the organization. *Academy of management review* 14 (1), 20-39.
- Mael, F. & Ashforth, B. (1992) Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 103-123.
- Mael, F. & Tetrick, L.E. (1992). Identifying organizational identification. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 813-824.
- Mael, F. ve Ashforth, B.E. (2001). Identification in work, war, sports, and religion: Contrasting the benefits and risks. *Journal for The Theory of Social Behaviour*, 31(2), 197-222.
- Martin, P. ve Priest, S. (1986). Understanding the adventure experience. *Journal of Adventure Education*, 3 (1), 18-21.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi*. (Çev A. Karayn.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Massimini, F. Ve Carli, M. (1986). *The systematic assessment of flow in daily experience*. In *optimal experience psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Metin, M. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Moneta, G.B. ve Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64(2), 276-310.
- Moneta, G.B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies* 5, 115-121.
- Nakamura, J. ve Csikszentmihalyi, M. (2005). Engagement in a profession: The case of undergraduate teaching. *Daedalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 13, 134-170.
- Novak, T.P. ve Hoffman, D.L. (1997). Measuring the flow experience among web users. *Paper Presented at Interval Research Corporation*, 31, 1-35.
- Novak, T.P., Hoffman, D.L. ve Yung, Y.F. (1998). Modeling the structure of the flow experience among web users. *Journal of Happiness Studies* 8, 128-151.

- Parr, G.D., Montgomery, M. ve Debell, C. (1998). Flow theory as a model for enhancing student resilience. *Professional School Counselling*, 1 (5), 26-32.
- Polat, M. (2009). *Örgütsel özdeşleşmenin öncülleri ve ardılları üzerine bir saha çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı, Bursa.
- Pugh, D. (1991). *Organizational behaviour*. Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Pugliesi, K. ve Shook, S. (1998). Gender, ethnicity and network characteristics: Variation in social support. *Sex Roles*, 38 (3-4), 215-238.
- Rathunde, K. (1996). Family context and talented adolescents' optimal experience in school-related activities. *Journal of Research on Adolescence*, 6 (4), 605-628.
- Rathunde, K. (1997). Parent-adolescent interaction and optimal experience. *Journal of Youth and Adolescence* 26 (6), 669-689.
- Rathunde, K. ve Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111, 341-371.
- Reid, D. (2004). A model of playfulness and flow in virtual reality interactions. *Presence*, 13 (4), 451-462.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A Meta-Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 358-384.
- Rotto, L.I. (1994). *Curiosity, motivation and flow in computer-based instruction*. New York: Cambridge University Press.
- Rupayana, D.D. (2008). *Flow and engagement: Different degrees of the same*. Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shamir, B. ve Kark, R. (2004). A single item graphic scale for the measurement of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 115-123.
- Shek, D. T. (1992). Meaning in life and psychological well-being: An empirical study using the Chinese version of the purpose in life questionnaire. *The Journal of Genetic Psychology*, 153(2), 185-200.
- Sluss, D.M., Klimchak, M. ve Holmes, J.J. (2008). Perceived organizational support as a mediator between relational exchange and organizational identification. *Journal of Vocational Behavior*. 73, 457-464.

- Smitdts, A. ve Von Riel, C. B. M. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identifications. *Academy of Management Journal*, 44 (5), 1051-1061.
- Snowden, L. (2001). Social embeddedness and psychological well-being among African Americans and Whites. *American Journal of Community Psychology*, 29(4), 519–536.
- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tajfel, H. (1978). *Interindividual behaviour and intergroup behaviour*. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Taşdan, M. (2013). The development of the scale of organizational identity perception at elementary schools. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, Vol. 46, Issue: 2, 1-24.
- Troyer, H. (1988). Review of cancer among 4 religious sects: Evidence that life-styles are distinctive sets of risk factors. *Social Science & Medicine*, 26(10), 1007-1017.
- Turner, R.J. (1981). Social support as a contingency in psychological well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 357-367.
- Turner, J. C. (1982). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 5, 5-34.
- Tüzün, İ.K. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi: uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tüzün, İ. K. ve Çağlar, İ. (2008). Güven, örgütsel kimlik özellikleri ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi: Görgül bir çalışma (ss. 524–532). *XV. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*. Sakarya Üniversitesi.
- Webber, S.S. (2011). Dual organizational identification impacting client satisfaction and word of mouth loyalty. *Journal of Business Research*. 64, 119-125.
- Whalen, S.P. (1999). Finding flow at school and at home: A conversation with Mihaly Csikszentmihalyi. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 161-166.

Ekler

Ek A

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞMESİ
VE KENDİLERİNİ İŞE VERMELERİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK ÖLÇEK**



Değerli Hocam,

Yüksek Lisans tezinde kullanılmak için hazırlanan bu ölçek, siz öğretmenlerin, örgütsel özdeşleşme ve kendilerini işe verme ile ilgili algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Ölçeğin ilk bölümünde kişisel bilgilerinizi içeren sorular, ikinci bölümünde ise örgütsel özdeşleşme ve akış kuramı ile ilgili konuları kapsayan 5’li Likert türde hazırlanmış sorular bulunmaktadır.

Hiçbir soruyu yanıtsız bırakmamanız çalışma açısından önemlidir. Ölçekteki soruları içtenlikle cevaplayacağınıza olan inancımı belirtir, değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Yasemin Koyuncu
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
yaseminaltun2@gmail.com

I. KİŞİSEL BİLGİLER:

1.Cinsiyetiniz: 1. () Kadın 2. () Erkek

2. Medeni Haliniz: 1. () Bekar 2. () Evli 3. () Boşanmış

3. Çocuğunuz var mı? 1. () Var 2. () Yok

4. Kıdeminiz: 1. () 0-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11-15 yıl 4. () 16-20 yıl 5. () 21-... yıl

5. Kademeniz: 1. () İlkokul 2. () Ortaokul

6. Çalıştığınız Kurum: 1. () Devlet Okul 2. () Özel Okul

II, ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME VE AKIŞ KURAM

A. ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME

		Kesinlikle katılıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen katılıyorum
	FAKTÖR 1					
1	Ebeveynler çocuklarının diğer okullardansa bu okulda olmalarını tercih ederler.	()	()	()	()	()
2	Bu okulun öğrencileri burada olmaktan gurur duyar.	()	()	()	()	()
3	Bu okulun diğer okullara göre ayırt edici farklılığını olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
4	Bu okul öğrencilerin eğitim aldığı yerden çok daha fazla bir şeydir.	()	()	()	()	()
5	Diğerleri bu okulu eğitimde mükemmelliğin bir örneği olarak görür.	()	()	()	()	()
6	Diğer okullarla karşılaştığımda, bana göre bu okul eğitimde mükemmelliğin bir örneğidir.	()	()	()	()	()
7	Beni bu okula çeken çok şey var.	()	()	()	()	()
8	Bu okulun başarılarından guru duyuyorum.	()	()	()	()	()
9	Okulum hakkında konuştuğumda “onlar” kelimesinden ziyade “biz” kelimesini kullanırım.	()	()	()	()	()
10	Çalıştığım yeri insanlara söylemekten gurur duyuyorum.	()	()	()	()	()
	FAKTÖR 2					
11	Okulumun başarısı benim başarımdır.	()	()	()	()	()
12	Kendimi okulun sahibi gibi hissederim.	()	()	()	()	()
13	Birisi okulum hakkında övgüde bulunduğunda, kişisel bir iltifat olarak algıları.	()	()	()	()	()
14	Okulun değerleri farklıysa kendimi okuluma ait değilmiş gibi hissederim.	()	()	()	()	()
15	Birisi okulumu eleştirdiğimde ben savunmaya başlarım.	()	()	()	()	()
	FAKTÖR 3					
16	Bu işe başladığımda, benim kişisel değerlerim ve okulun değerleri çok benzerdi.	()	()	()	()	()
17	Bu okula benim bağlılığım benim ve okul tarafından temsil edilen değerlerin benzerliği üzerine kuruludur.	()	()	()	()	()
18	Diğer okullara göre bu okulu tercih etmemin sebebi, bu okulun değer yargılarının oturmuş olmasından dolayıdır.	()	()	()	()	()

B. AKIŞ KURAMI

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Çalışırken işim dışında başka hiçbir şey düşünmem.	()	()	()	()	()
2	İşimi yaparken kendimden geçerim.	()	()	()	()	()
3	Çalışırken çevremdeki her şeyi unuturum.	()	()	()	()	()
4	Kendimi işime kaptırırım.	()	()	()	()	()
5	Yaptığım iş kendimi iyi hissetmemi sağlar.	()	()	()	()	()
6	İşimi büyük bir keyifle yaparım.	()	()	()	()	()
7	İşimi yaptığım esnada kendimi mutlu hissederim.	()	()	()	()	()
8	Çalışırken neşeliyimdir.	()	()	()	()	()
9	Daha düşük maaş alsam bile yine de bu işi yaparım.	()	()	()	()	()
10	Boş zamanlarımda dahi çalışmak istediğimin farkına varıyorum.	()	()	()	()	()
11	Zevk aldığım için çalışıyorum.	()	()	()	()	()
12	Bir şey üzerinde çalışırken onu kendim için yapıyorum.	()	()	()	()	()
13	Motivasyonumu o iş için verilecek ödülünden değil, işin kendisinden sağlıyorum.	()	()	()	()	()
14	İşimi sadece bana verdiği keyif için yapıyorum.	()	()	()	()	()

Araştırmama yapmış olduğunuz yardımlardan dolayı çok teşekkür eder, sizlere iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla...

YASEMİN KOYUNCU