

## Kamu Ortaokullarında Görevli Öğretmenlerin Akış Deneyimlerinde Öz-Liderlik ve Pozitif Psikolojik Sermayenin Rolü\*

### The Role of Self-Leadership and Psychological Capital in The Flow Experiences of Public Secondary School Teachers

Çimen Öner<sup>1</sup>, Fatma Uslu Gülşen<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, gozelonerto@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-6512-5192>)

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi, fatmauslu@mersin.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-6847-9271>)

**Geliş Tarihi:** 22.11.2023

**Kabul Tarihi:** 25.06.2024

#### ÖZ

Mersin ili merkez ilçeleri kamu ortaokullarında görevli öğretmenlerin akış deneyimlerinde öz liderlik ile pozitif psikolojik sermaye algılarının rolünü incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Küme örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerindeki kamu ortaokullarında görev yapmakta olan toplam 636 (361 kadın, 275 erkek) öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın verileri, “Çalışmada Akış Deneyimi Ölçeği”; “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” ve “Öz Liderlik Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler SPSS 22.0 paket programında analiz edilmiştir. Toplam örneklem için elde edilen bulgular öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye algısının birlikte öğretmenlerin akış deneyiminde toplam varyansın % 25’ini açıkladığını göstermektedir. Toplam örneklem grubu için öz liderlik, öğretmenlerin akış deneyimini açıklayan en güçlü değişkendir. Kadın ve erkek örneklem grubuna yönelik yapılan çoklu ve adımsal regresyon analizinin sonucunda kadın örneklem grubu için öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye algısının akış deneyiminin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Erkek örneklem grubu için ise öz liderlik anlamlı bir yordayıcıken, pozitif psikolojik sermaye algısının akış deneyimini anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre öğretmenlerin akış deneyimlerini etkileyen faktörlerdeki farklılıkların anlaşılması, eğitim yöneticilerinin ve politika yapıcıların öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmelerini sağlayabilir. Okul yöneticileri ve Milli Eğitim Bakanlığı, cinsiyet farklılıklarını dikkate alarak öğretmenlerin öz liderlik ve pozitif psikolojik sermayelerini artırmak için uyarlanmış eğitim programları ve destek hizmetleri düzenleyebilir. Bu farklılıkların göz önünde bulundurulması, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek ve eğitim kalitesini artırmak için daha etkili stratejilerin geliştirilmesine olanak sağlayabilir. Böylece, öğretmenlerin akış deneyimlerini artırarak daha etkili bir eğitim süreci sağlanabilir ve öğrencilerin başarısı ve memnuniyeti artırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Akış, öğretmen, öz liderlik, pozitif psikolojik sermaye.

\* Bu çalışma, ilk yazara ait yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## ABSTRACT

This study aims to examine the role of self-leadership and positive psychological capital perceptions on the flow experiences of teachers working in public secondary schools in the central districts of Mersin. For this purpose, the correlational survey model was used in the study, which was in a quantitative research design. The study sample consists of a total of 636 (361 female, 275 male) teachers working in public secondary schools. The cluster sampling method was used in the research considering the difficulty of reaching the universe and the financial difficulties. The data were collected by the “Flow Experience Scale”, “Positive Psychological Capital Scale”, and “Self-Leadership Scale”. The data were analyzed through the SPSS 22.0 program. Findings for the total sample showed that the variables of self-leadership and positive psychological capital perception together explain 25% of the total variance in teachers' flow experience. For the total sample, self-leadership was found to be the strongest variable explaining the flow experience of teachers. As a result of the multiple and stepwise regression analysis for the female and male sample groups, it was determined that self-leadership and positive psychological capital perception were significant contributors to the flow experience for the female sample group. For the male sample group, while self-leadership was a significant predictor, positive psychological capital perception did not significantly predict flow experience. Understanding the differences in the factors influencing the flow experiences of teachers based on gender can enable educational administrators and policymakers to better respond to the needs of teachers. School administrators and the Ministry of National Education can organize tailored training programs and support services to increase teachers' self-leadership and positive psychological capital, taking gender differences into account. Taking these differences into account can facilitate the development of more effective strategies to support teachers' professional development and enhance the quality of education. Thus, by increasing teachers' flow experiences, a more effective educational process can be ensured, leading to student success and satisfaction.

**Keywords:** Flow, positive psychological capital, self-leadership, teachers.

## GİRİŞ

Eğitim sisteminin belirlenen açık hedef ve ilkelerinden yola çıkıldığında öğrencilere bilgi, beceri ve davranışların edindirilmesinin amaçlandığı aynı zamanda öğretmen, yönetici ve aile bileşenlerinin önemli yer tuttuğu okullarda (Balcı, 2014), öğrencilerin istenen bilgi, beceri ve davranışları elde etmelerinde öğretmenler öncelikli bir konuma yerleştirilmektedir (Schlechty, 2011). Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri içindeki bu önemi dikkate alındığında, öğrencilerden arzu edilen bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarında etkin rol oynadıkları kadar etkili, verimli ve başarılı addedildikleri anlaşılmaktadır (Şişman, 2020). Balcı (2014) bazı öğretmenlerin okul içi süreçlerde karşılaştığı olumsuzluklara rağmen yüksek performansla çalışarak etkili olabildiğini bunun aksine bazı öğretmenlerin aynı performansı gösteremediğini ifade etmektedir. Buna bağlı olarak eğitim öğretim etkinliklerinin sınıfta başlatılıp önce okula sonra dış çevreye yayılmasında etkili olan öğretmenlerin herhangi bir nedenle düşük performans sergilemesinin sonucunda örgütsel çıktılarda birtakım sorunlar ortaya çıkabileceği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okullar açısından kritik bir önem taşıdığı gerçeğinden hareketle okul içi süreçlerde olumsuzluklarla karşılaşmasına rağmen yüksek performansla çalışabilmelerinde etkili olan faktörlerin neler olduğuna dair sorular Csikszentmihalyi (1990)'ın ifade ettiği akış deneyimini merak konusu haline getirmiştir. Akış deneyimi bir etkinliği tecrübe eden bireylerin en yüksek düzeyde iyimserlik ve memnuniyet içeren bir ruh hali içinde içsel motivasyona dayanarak başkalarının kendisi ile ilgili algılarını önemsemeden kendini işe verme durumu olarak tanımlanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990). Bu açıdan bir öğretmenin akış haline erişmesinin kişisel gelişiminde ve okuldaki verimliliğinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Son yıllarda öğretmenlere okul içi eğitim öğretim faaliyetlerini yürütme görevi dışında yönetici olma, rehberlik yapma, öğreticilik ve liderlik gibi çeşitli roller yüklenmesi ve bunların arasında en önemlisinin liderlik rolü olabileceği fikrinin yaygınlaşması öz liderlik kavramının gündeme gelmesine zemin hazırlamıştır. Öz liderlik bireylerin hem öznel hem de örgütsel başarıyı sağlamak üzere kendilerini yönlendirdiği, motive ettiği ve davranışlarını kontrol altında tuttuğu

bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Manz, 1986). Pearce ve Manz (2005) öz liderlik özellikleri sergileyen bireylerin örgütlerin yenilik ve esneklik gerektiren taleplerini gidermede etkili olacağını belirtmektedir. Bu nedenle yüksek öz liderlik özelliklerine sahip olan öğretmenler okulun etkililiğinde ve örgütsel çıktılar elde edilmesinde önemli birer bileşen olarak değerlendirilebilmektedir. Bunlara ek olarak okullarda artık finansal kaynaklar kadar insan kaynaklarını da önemsenin gerekliliğine dair bir inançla birlikte her türlü örgütsel yapılanmada insan faktörünü ön plana çıkaran çeşitli sermayelerin değerli görülmeğe başlandığı bir durum söz konusudur (Luthans & Youssef, 2007). Bu sermayelerin Luthans ve Youssef (2004) tarafından ekonomik, kültürel, beşeri ve pozitif psikolojik sermaye şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir.

Pozitif psikolojik sermaye bireyin zorlu durumlarla yüz yüze gelmesine rağmen her daim gücünü toplayabilmesi, zorluklar karşısında dirençli ve dayanıklı olması, icra ettiği görevle ilgili başarı elde etmek üzere öz güven geliştirmesi veya öz yeterliğe sahip olması temeline dayanmaktadır (Luthans vd., 2015). Bu temel doğrultusunda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerine önem verilmekte ve pozitif psikolojik sermayenin umut, iyimserlik, dayanıklılık, öz yeterlik bileşenlerinin öğretmenlerin çevresine ve kendisine dair bir anlayış ve duruş ortaya koymasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında, çalışanların öz liderlikleri ve pozitif psikolojik sermaye algılarının örgütsel performansa olumlu katkılar sağlayacak bir ilişki içerdiği ileri sürülebilir. Aynı zamanda kendi potansiyelinin ve yeterliklerinin farkında olup olumsuzluklara karşı psikolojik dayanıklılık gösteren ve hayata karşı pozitif bir anlayış geliştirerek hareket eden bireylerin yüksek oranda öz liderlik özelliği göstereceği belirtilebilir. Olumlu bireysel ve örgütsel çıktılar elde edilmesinde bireylerin sahip olduğu öz liderlik kadar pozitif psikolojik sermaye algılarının da rolü olduğu (Avey vd., 2011) bu iki değişkenin en yüksek düzeyde iyimserlik ve memnuniyet içeren bir ruh haliyle etkinliklere en üst seviyede katılım gösteren, bulunduğu durumu kontrol altında tutan ve sahip olduğu içsel motivasyonla dışsal faktörleri önemsemeden kendini işine vermeyi başaran bireylerin akış deneyimlemesinde rol oynayabileceği düşünülmektedir.

### **1.1.Akış Deneyimi**

Akış deneyimi bireyin günlük ve gelecek yaşantısı hakkındaki hislerini, düşüncelerini ve davranışlarını yönlendiren dinamik yapıya sahip bir unsur olarak betimlenmektedir (Asakawa, 2010). Akış, bireyin kendisini iyi hissetmesini sağlayan ve motive olmasına katkıda bulunan etkinlikleri ifade etmektedir. Ayrıca, bireyin sadece etkinliği yapmak için harekete geçmesini sağlayan bir deneyim anlamına da gelmektedir (Rodriquez-Sanchez, 2009). Akışla ilgili yapılan bu tanımların haricinde, ilgili alanyazında akış deneyiminin bireyin eylemlerine ne türden yansımalarının bulunduğuna yönelik farklı ifadeler de yer almaktadır. Örneğin Csikszentmihalyi (1990) akış sonrasında bireyin herhangi bir ödül elde etme amacı gütmeyen işine odaklandığını ve bundan keyif aldığını belirtmektedir. Tandan (2017) ise akış deneyimi sırasında bireyin dışardaki stres ve kaygı unsurlarından kendini soyutladığını, yoğunlaştığı etkinlikten başka hiçbir şeyi önemsemediğini, akışın sonunda ise bireylerin psikolojik anlamda kendini iyi hissettiğini ve motive olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan ele alındığında akış deneyimi yaşayanların en belirgin özellikleri; gerçekleştirilecek eylemle ilgili herhangi bir beklenti durumuna girmeme, eyleme tamamen kendini kaptırma, zamanda dönüşüm yaşayarak sadece yapılan eyleme odaklanma, eylemi yapmaktan zevk alma, içsel motivasyonla hareket etme ve kendilerini iyi hissederek mutlu olma şeklinde sıralanmaktadır ( Harris vd., 2017; Tse vd., 2020).

Bireyin akış deneyimi yaşaması görevini yerine getirirken kendini işe kaptırmasına ve karşılaştığı güçlüklerle en üst düzeyde baş etmesine bunun sonucunda hoşnutluk durumuna erişmesine (Kuhlkamp, 2015) ayrıca yüksek düzeyde performans sergilemesine imkan sağlamaktadır (Tandon, 2017). Bu bakımdan bir öğretmenin akış haline erişmesinin onun kişisel gelişimine ve okuldaki verimliliğine katkı sağlaması açısından değerli olduğunu ifade etmek mümkündür. Akış deneyimine ait bu ifadelerden yola çıkıldığında akış deneyiminin bir etkinliğe tam anlamıyla kendini verme (Bakker, 2008), yüksek düzeyde keyif alma (Csikszentmihalyi,

1999) ve içsel motivasyon (Liao, 2006) olmak üzere üç unsurla açıklandığı görülmektedir. Bunun yanında Csikszentmihalyi (2014a) akış deneyimini dokuz boyutla betimlemektedir. Bunlardan ilki bireyin becerilerinin icra edilecek eylemle uyumunu ifade eden *zorluk-beceri dengesi*dir (Aube vd., 2014). Bir diğeri bireyin etkinliğe dalması olarak tanımlanan *kendini verme* (Csikszentmihalyi, 2014a) boyutudur. Bireyin yaptığı işin kontrolünü elinde tutması *kontrol hissi* (Csikszentmihalyi, 2014b); gerçekleştirdiği eylemin farkında olması *eylem ve farkındalık* (Inghilleri vd., 2014); işini gerçekleştirirken kendini kaptırması ise *öz bilinç kaybı* (Csikszentmihalyi, 2014c) şeklinde ifade edilmektedir. Bunların yanında bireyin gösterdiği performansa dair içsel değerlendirme yapması *geri bildirim* (Csikszentmihalyi, 1999); bir amaç doğrultusunda planlı halde hareket etmesi *net amaçlar* (Csikszentmihalyi, 2014c); etkinlik yaparken zamanın nasıl geçtiğini anlamaması *zamanın dönüşümü* (Csikszentmihalyi, 2014c) ve eylemi eylem uğruna yapmak güdüsüyle gerçekleştirmesi *ototelik deneyim* (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002) boyutlarıyla açıklanmaktadır.

Akış deneyimi ve eğitim alanında yapılmış çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin akış deneyimlemesini sağlayan içsel faktörlerin kendini kaptırma, işten zevk alma ve içsel çalışma motivasyonu olduğu sonucuna ulaşılmış ayrıca öğretmenlerin akış yaşamaları (özveri, işten zevk alma ve içsel motivasyonu) ile öğrencilerin akış deneyimlemeleri arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir (Bakker, 2005). Yine öğretmenler açısından ele alındığında öğretmenlerin katılım, otantik ve anlamlı görevler, ilişkiler, öğrenme ortamı ile esneklik ve risk alma gibi faktörlerin akış deneyimlemelerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Dalton vd., 2014). Bununla birlikte Bakker (2005) öğretmenlerin iş özerklik kaynakları ve performans geri bildirim, sosyal destek ve denetleyici koçluk gibi dışsal faktörlerden etkilendiğini, bu faktörlerin öğretmenlerin zorluk ve beceri arasındaki dengeleri üzerinde olumlu etki yaratarak akış deneyimlerine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

## **1.2.Akış deneyimi, Öz-liderlik, Pozitif Psikolojik Sermaye**

Akış deneyimiyle ilişkilendirilen motivasyon kavramının son yıllarda geleneksel liderlik anlayışının yerine kabul gören ve kendi kendini yönetme (Elloy, 2008) anlamına gelen öz liderlikle paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Örneğin Manz (2015)'in öz liderliği bireylerin olağanüstü sorumluluklar olarak dışsal motivasyon kaynaklarını kullanmak yerine içsel motivasyonla davranışlarına yön verme becerisi elde etmeleri durumuyla açıklaması bu anlayışı destekler niteliktedir. Bir başka açıdan ele alındığında öz liderlik; öğrenilmesi mümkün davranış biçimleriyle yaratıcılığın ortaya çıkarılmasına yardımcı olan bir araç (Diliello & Houghton, 2008); bir liderin kendisiyle ilgili tanımlamalarına karşılık gelen bir yaklaşım (Loveace vd., 2007); bireysel ve örgütsel başarının sağlanabilmesi için bireyin kendi kendini motive edip yönlendirebildiği bir süreç (Manz, 1986) ile ifade edilmektedir. Kısacası öz liderlik, bireyin gücünü içinde var olan liderlik stilinden ve potansiyelinden alması biçiminde açıklanmaktadır (Göksoy vd., 2014). Buna ek olarak Lovelace vd. (2007) kendi kendisinin lideri olan bireylerin dışsal faktörlere gereksinim duymadan kendi kendilerini aktif hale getirebildiğini ifade ederken; Manz (2015) kendi kendinin lideri olan bireylerin günümüz şartlarına kolaylıkla uyum sağladığını ve zorluklarla mücadele edebildiğini savunmaktadır. Buna bağlı olarak öz liderliğin bireylerin ihtiyaç duydukları motivasyonu elde etmelerini sağlaması yönüyle önem arz ettiği anlaşılmaktadır (Uğurluoğlu, 2010). Neck (1996)'nın görüşüne göre öz liderlik davranışlarına sahip bireylerin yol göstericilerini ve motivasyon kaynaklarını yine kendileri oluşturmaktadır. Ayrıca Neck (1996)'ya göre öz liderliğin temelinde bireylerin yaptıkları eylemlerin farkında olması ve eylemlerine dair yargılarda bulunarak bunların arzu edilmeyenlerini değiştirme yönünde adım atması yatmaktadır. Bu bağlamda, öz liderlik sergileyen öğretmenler, zorlu hedefleri gerçekleştirme süreçlerinde kendi içsel motivasyonlarını sağlama konusunda önemli rol oynayabilirler. Ayrıca, kendi davranışlarıyla birlikte öğrencilerinin davranışlarını yönlendirme konusunda da etkili olabilirler. Özetle öğretmenlerin akış deneyimlemesinde öz liderliğin önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak akış deneyimi ile ilgili uluslararası ve ulusal alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde akış deneyimi ile öz liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulgularına rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin, zorlu hedefleri gerçekleştirme süreçlerinde kendi motivasyonlarını kuvvetlendirebilmeleri ve aynı zamanda kendi davranışlarını ve öğrencilerinin davranışlarını yönlendirebilmeleri, akış deneyiminde öz liderlik değişkeninin önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmada incelenen başka bir değişken ise pozitif psikolojik sermayedir. Bireysel performansın artırılmasına ve böylece örgütsel başarıya ulaşılmasına olanak tanıyan, ölçülebilir, geliştirilebilir ve yönetilebilir insan kaynaklarının olumlu taraflarına odaklanan pozitif psikolojik sermaye, bireylerin psikolojik potansiyellerine vurgu yapmaktadır (Çetin & Basım, 2012). Luthans vd. (2015)'e göre pozitif psikolojik sermaye, bireyin zorluklarla baş etmek ve icra ettiği görevle ilgili başarı elde etmek üzere öz güven geliştirmesi veya öz yeterliğe sahip olmasıdır. Bir başka tanıma göre pozitif psikolojik sermaye bireylere ait olumlu niteliklerin bileşimi olup kişinin bilinen özelliklerinin olduğu gibi kabul edilmesi yerine, geliştirilmesine destek veren güncel bir yaklaşımdır (Erkuş & Fındıklı, 2013).

İlgili alanyazında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının onların problem çözme becerilerini arttırdığına, işle bütünleşmeleri ile etik liderlik algılarında aracılık rolü bulunduğuna ayrıca örgütsel bağlılıklarında da etkili olduğuna ulaşılmıştır (Anık, 2018; Aslan, 2017; Eser, 2018; Sünkür, 2017). Bu bilgilerden hareketle eğitim örgütlerinde öğretmenlerin, öğrencilerin veya yöneticilerin psikolojik olarak pozitif yönleriyle ilgilenmenin, olumlu ve güçlü taraflarını ön planda tutmanın ve bu alanlara yönelik incelemelerde bulunmanın pozitif psikolojik sermaye çalışmalarının odağını oluşturduğu belirtilebilir. Buna rağmen öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin akış deneyimlerinin üzerindeki rolüne dair herhangi bir araştırma tespit edilmemiştir. Bu bilgiler ışığında, bu araştırmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının akış deneyimi üzerindeki rolü belirlenmeye çalışılmıştır.

Okul içi süreçlerde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar ve olumsuz durumlar karşısında dahi içsel bir güdülenme haliyle bu zorluklarla baş etmesinin, sorunlara meydan okumasının ve tam bir odaklanma ile kendini tamamıyla işe vermesinin aynı zamanda kendini yönlendirerek öz liderliğe sahip olmasının ve pozitif psikolojik sermaye algısının yüksek olmasının öneminden söz edilebilir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütücülüğünü yapan diğer taraftan ise gündelik yaşantılarını sürdürme gayreti içinde bulunan öğretmenlerin bu süreçlerde karşı karşıya kaldıkları baskı, olumsuzluk, içsel veya dışsal kaynaklı çatışmalara yönelik algıları ile ilgili değerlendirmelerinin onların yüksek düzeyde performansla çalışabilmelerinde büyük role sahip olduğu belirtilebilir. Bu bakımdan özellikle okul içi etkinliklerin icrasında önemli bir yeri olduğu ifade edilen öğretmenlerin zorluklar, olumsuzluklar veya stres gibi durumlar karşısındaki eylemlerinin, algılarının ve takdirlerinin anlaşılmasını kolaylaştırması açısından bu araştırmanın önemli bulunduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin olumsuz koşullara karşın görevini en iyi şekilde gerçekleştirmesinde, durumu kontrol altında tutmasında, iyimser bir tavır sergileyerek kendini işe kaptırmasında etkili olabilecek faktörleri incelemenin okullardan beklenen niteliği elde etmek bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki bilgilerin yanında akış deneyimini cinsiyete göre inceleyen çalışmalarda birbirinden farklı sonuçların ortaya çıktığı gözlenmektedir. Örneğin öğretmenlerin akış deneyimlerinde kadın ve erkek öğretmenler arasında cinsiyetten doğan bir farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunurken (Bakker, 2005; Belce, 2019; Sahoo & Sahu, 2009), bazı çalışmalarda ise akış deneyiminde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farkların olduğu belirtilmektedir (Ermiş, 2013; Karasakal, 2019). Ermiş (2013)'e göre kadınlar erkeklere kıyasla daha çok akış deneyimi yaşamaktadır. Çalışmaların sonuçlarının farklılaşmasının temelinde toplumsal cinsiyet rollerinin (Brownhill & Oate, 2016) yanı sıra öğretmenliğin bir kadın mesleği olarak algılanmasının (Buyruk, 2014; EURYDICE, 2010) yattığı iddia edilmektedir. Ancak kadın ya da erkek öğretmenlerin akış deneyimlerinde daha çok içsel faktörlerin yani kendini kaptırma, işten zevk alma ve içsel çalışma motivasyonunun etkili olduğu (Bakker, 2005); bununla birlikte öğretmenlerin akış deneyimlerinin daha çok mutlulukla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Sahoo & Sahu, 2009).

Cinsiyet değişkenini öğretmenlerin öz liderlikleri ile anlamlı bir ilişki içinde bulunup bulunmaması yönüyle inceleyen birçok araştırmada birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği anlaşılmaktadır. Öyle ki çeşitli araştırma sonuçları öğretmenlerin öz liderliklerinin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2019; Gül, 2021 & Senger, 2014). Gayretli ve Çelik (2020)'nin araştırmasından elde edilen bulgular ise cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öz liderliklerinde anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymaktadır. Akkuş (2018)'in araştırma sonuçlarına göre genel anlamda öğretmenlerin öz liderlik algısı yüksek düzeyde gözlemlenirken cinsiyet temeline göre öz liderlik stratejilerinin üç boyutunda (doğal ödöl, davranış odaklı ve yapıcı düşünce) kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla istatistiki açıdan daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bir başka araştırmanın bulgularına göre erkek öğretmenler öz liderlikle ilgili olan stratejilerden kendini cezalandırmayı kadın öğretmenlerden daha sıklıkla kullanmakta ancak okullarına daha bağlı oldukları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu araştırma ile kadın öğretmenlerin kendileri ödüllendirme ve kendi kendine konuşmak stratejilerini erkek öğretmenlere oranla daha çok kullanma eğilimi sergiledikleri görülmektedir (Arlı, 2011).

Akış deneyimi ile öz liderlik konularına benzer şekilde pozitif psikolojik sermaye davranışı ve cinsiyet değişkeninin incelendiği çalışmalarda da birbirinden farklılık gösteren sonuçlara ulaşıldığı belirtilebilir. Örneğin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları üzerinde kadın ve erkek öğretmenler açısından cinsiyetten kaynaklanan bir farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunurken (Aslan, 2017; Tösten & Özgan, 2014), bazı çalışmalar ise pozitif psikolojik sermayenin dayanıklılık alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunduğunu göstermektedir (Yazkan, 2020). Başka bir araştırmanın bulguları ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden umut, dayanıklılık, öz yeterlilik boyutlarında daha düşük bir puan ortalamasına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Şahin, 2020). Atış (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre pozitif psikolojik sermayenin dayanıklılık alt boyutu haricinde kalan alt boyutlarda cinsiyete yönelik herhangi bir farklılaşmanın varlığına rastlanmamış fakat kadın öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu ifadelerden hareketle, okullarda öğretmenlerin akış deneyimlemesinde öz liderliklerinin ve pozitif psikolojik sermayelerinin rolünün incelenmesinin ve bu üç değişken arasında bulunan ilişki derecesinin belirlenmesinin eğitim alanyazınına olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Akış deneyimini yükseköğretim düzeyinde inceleyen birçok çalışma (Demirgüneş & Avcılar, 2017; Öz, 2019; Sahranç, 2008 & Uyma, 2020) olduğu görülürken ortaöğretim düzeyinde Aydın (2005)'in; ortaokul düzeyinde Ektirici (2020)'nin ve ilkokul düzeyinde ise Kalay (2013)'ün sınırlı sayıdaki çalışmaları alanyazındaki yerini almaktadır. Halbuki ortaokul kademesindeki öğrencilerinin bireyin tüm gelişim alanları üzerinde etkili olan ve dolayısıyla kalıcı izler bırakan ergenlik döneminin içinde bulunduğuna; bu dönemdeki öğrencilerin yönlendirilmesinde, onlara rehberlik edilmesinde, onların kaygı ve başarısızlıklarıyla ilgili sorunlarının çözüme kavuşturulmasında eğitim öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olarak görülen öğretmenlerin (Balcı, 2014) etkili olduğu vurgulanmasına rağmen özellikle ortaokulda görev yapan öğretmenlerin akış deneyimlemesini ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu noktada, ortaokul öğretmenlerinin akış deneyimlerini anlamak ve bu deneyimlerin öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye ile ilişkisini belirlemek, öğretmenlerin eğitim ortamlarında daha etkili olmalarını sağlayabilir. Ayrıca, öğretmen eğitimi ve gelişimi açısından da önemli ipuçları sunabilir, çünkü öğretmenlerin akış deneyimleri, onların işlerinden daha fazla zevk almalarını ve daha verimli olmalarını sağlayabilir. Dolayısıyla, ortaokul düzeyindeki öğretmenlerin akış deneyimlerini ve bu deneyimlerin öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye ile ilişkisini inceleyen çalışmalar, eğitim sisteminin iyileştirilmesine ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkıda bulunabilir.

Yukarıda vurgulanan ifadelere ek olarak, bu araştırma, akış deneyimini öğretmenlik mesleği bağlamında ele alması ve özellikle cinsiyetin bu deneyim üzerindeki potansiyel rolünü

vurgulanması yönüyle özgün bulunmaktadır. İlgili alanyazında, öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak bu araştırmada ele alınan değişkenlere yönelik algılarının farklılaştığının vurgulanması sebebiyle, araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye algılarının akış deneyimleri üzerindeki rolünü derinlemesine anlamak amaçlanmaktadır. Cinsiyetin öğretmenlerin akış deneyimleri, öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye algıları üzerindeki rolünü anlamak önemlidir çünkü cinsiyet temelli farklılıklar, iş deneyimlerini ve davranışlarını şekillendirebilir. Örneğin, bazı araştırmalar, kadın ve erkek öğretmenler arasında akış deneyiminde cinsiyetten kaynaklanan bir farklılık olmadığını gösterirken (Bakker, 2005; Belce, 2019; Sahoo & Sahu, 2009), diğerleri kadınların erkeklere kıyasla daha fazla akış deneyimi yaşadığını belirtmektedir (Brownhill & Oate, 2016; Ermiş, 2013). Bu farklılıkların temelinde toplumsal cinsiyet rolleri ve öğretmenliğin algılanan cinsiyeti yattığı öne sürülmektedir (EURYDICE, 2010). Öte yandan, öğretmenlerin öz liderlikleri ve pozitif psikolojik sermaye algıları üzerindeki cinsiyet temelli farklılıkların incelendiği diğer çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır (Akkuş, 2018; Atış, 2020; Gayretli & Çelik, 2020; Yazkan, 2020). Bu nedenle, cinsiyetin bu değişkenler üzerindeki rolünü anlamak, eğitim sürecinde cinsiyet temelli eşitlik çabalarına katkı sağlayabilir. Bu durum, okul ve sınıf içi süreçlerde olumlu bir etki yaratarak öğrencilere daha olumlu öğrenme deneyimleri sunabilir. Bu araştırma, kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farklılıkların anlaşılmasının, eğitimde cinsiyet temelli eşitliği teşvik etmek için politika ve uygulamalarda değişiklikler yapılmasına yardımcı olabilir. Özellikle, öğretmenlerin akış deneyimlerinde cinsiyet temelli farkındalık programları ve destek hizmetleri sunulması, araştırma ve değerlendirme çalışmaları yürütülmesi gibi stratejiler geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu araştırmanın özgün değeri, eğitim öğretim sürecinin önemli bir paydaşı olan öğretmenlerin cinsiyet temelli farklılıklarını inceleyerek, bu farklılıkların öğretmenlerin akış deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymasındadır. Eğitim öğretim sürecinin önemli bir paydaşı olan öğretmenlerin engeller karşısında bile yüksek motivasyonla çalışıp öğrencilerden beklenen olumlu çıktılar elde edebilmesinde, amaçlanan başarıya ulaşılmasında ve okulun etkililiğinin artırılmasında önemli görülen rolünü açıklamayı amaçlaması bakımından okul ve sınıf içi süreçlere katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin akış deneyimlemesinde öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye değişkenlerinin rolünün cinsiyet temeline incelenmesinin oldukça önemli olduğu düşünüldüğü için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Mersin ilinin merkez ilçelerindeki kamu ortaokullarında görevli öğretmenlerin öz liderliklerinin ve pozitif psikolojik sermaye algılarının akış deneyimlerini yordama gücü nedir?
2. Mersin ilinin merkez ilçelerindeki kamu ortaokullarında görevli kadın öğretmenlerin öz liderliklerinin ve pozitif psikolojik sermaye algılarının akış deneyimlerini yordama gücü nedir?
3. Mersin ilinin merkez ilçelerindeki kamu ortaokullarında görevli erkek öğretmenlerin öz liderliklerinin ve pozitif psikolojik sermaye algılarının akış deneyimlerini yordama gücü nedir?

## YÖNTEM

### 2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Mersin ilinin dört merkez ilçesinde bulunan kamu ortaokullarında görevli öğretmenlerin akış deneyiminde öz liderliklerinin ve pozitif psikolojik sermaye algılarının rolünün incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

## 2.2. Evren/Örneklem

Araştırmanın evrenini 3889 öğretmen oluşturmaktadır. Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2021-2022 eğitim istatistiklerine göre Toroslar ilçesinde 35 kamu ortaokulu ve 1183 ortaokul öğretmeni bulunurken, Akdeniz’ de 40 ortaokul ve 1184 ortaokul öğretmeni; Yenişehir’de 18 ortaokul ve 910 ortaokul öğretmeni; Mezitli’de ise 20 kamu ortaokulu ile 612 ortaokul öğretmeni bulunmaktadır (Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2022). Küme örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada, Mersin ili merkez ilçelerindeki toplam 116 kamu ortaokulu arasından 31 tanesi seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve bu okullarda görev yapmakta olan 1108 öğretmenden 800 öğretmene anket uygulanmış ancak 744 tanesi geri dönmüştür. Eksik ve yanlış doldurulan ölçekler analize dahil edilmemiştir. Sonuç olarak örnekleme oluşturan 636 öğretmenin 361’i (%56.8) kadın, 275’ i (%17.9) ise erkektir. Örnekleme yönelik detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Örneklemin Cinsiyet, Kıdem, Medeni Durum ve Görev Yapılan İlçeye Göre Dağılımı*

Demografik Özellikler						
Cinsiyet		Kadın	Erkek	Toplam	Genel Toplam	%
		361	275	636	636	100
Kıdem	1_5	22	8	30		4.72
	6_10	92	41	133	636	20.91
	11_15	70	55	125		19.65
	16 ve üzeri	177	171	348		5.72
Medeni Durum	Evli	270	228	498	636	78.30
	Bekar	90	48	138		21.70
Görev Yapılan İlçe	Yenişehir	85	71	156		24.53
	Akdeniz	106	73	179	636	28.14
	Mezitli	62	47	109		17.14
	Toroslar	108	84	192		30.19

## 2.3. Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında “ Kişisel Bilgi Formu”, Akış Deneyimi Ölçeği, “ Öz Liderlik Ölçeği” ile “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır.

### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, branş, öğrenim durumu ve çalışılan okulun öğretim şekline ilişkin bilgiler “ Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

### 2.3.2. Akış Deneyimi Ölçeği

Bu çalışmada öğretmenlerin akış deneyimini ölçmek amacıyla Bakker (2008) tarafından geliştirilen çalışanların akış deneyimi ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Turan ve Pala (2021) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 13 maddelik, 7’li Likert tipi bir ölçek olup Turan ve Pala (2021) tarafından raporlanan Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 2 faktörünün (çalışmada içsel keyif ve çalışmaya kendini verme) kültürümüzde de doğrulandığı belirlenmiştir (RMSEA= .11, CFI= .89, GFI= .81, IFI= .89). Ölçek toplam puanı için Cronbach Alfa değeri ise .91’dir (Turan ve Pala, 2021). Bu çalışma için Cronbach Alfa değeri .92’dir.

### 2.3.4. Öz Liderlik Ölçeği

Öğretmenlerin öz liderlik özelliklerini ölçmek amacıyla Houghton ve Neck (2002) tarafından geliştirilen Konan ve Atik (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “ Öz Liderlik



Ölçeği" kullanılmıştır. Orijinali ile faktör yapısı bakımından aynı olan ölçeğin Türkçe formunda toplam yirmi dokuz (29) madde, dokuz (9) boyut bulunmaktadır. Bununla birlikte ölçekte üç (3) strateji yer almaktadır. Ölçek 5'li likert dereceleme ölçeği olarak puanlanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizine göre uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: AGFI= .90, GFI= .94, CFI= .94, NNFI= .92, RMR= .27, RMSEA= .06, SRMR= .06. Konan ve Atik (2015) ölçek toplam puanı için Cronbach's Alfa değerini .92 olarak raporlamış; bu çalışma sonucunda ise .91 olduğu tespit edilmiştir.

### **2.3.5. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği**

Bu çalışmada Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek altı (6) boyuttan ve yirmi altı (26) maddeden oluşmakta ve 5'li likert dereceleme ölçeği şeklinde puanlanmaktadır. Açıklanan toplam varyans % 61,6'dır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise uyum indeksi değerleri AGFI= .81, GFI= .85, RMSEA= .07, SRMR= .13, CFI= .96, IFI= .96, NFI= .09;  $\chi^2/df=2.56$  olarak bulunmuştur. Ölçek toplam puanı için Cronbach's Alfa değeri .92'dir (Tösten ve Özgan, 2014). Bu çalışma için ölçek toplam puanının Cronbach Alfa değeri .98'dir.

### **2.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemini içeren Mart-Haziran aylarında Mersin ili dört merkez ilçesindeki (Toroslar, Akdeniz, Yenişehir, Mezitli) kamu ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışmaya katılmayı reddeden öğretmenlerin haricinde gönüllü olan öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve veri toplama araçları uygulanmıştır. Veriler kişisel bilgi formu ve ölçme araçları yoluyla kağıt ve kalem kullanılarak öğretmenler odasında yüz yüze toplanmıştır. Ölçek uygulaması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

### **2.5. Veri Analizi**

Verilerin analizine yönelik ilk aşamada, çoklu regresyon analizi için kullanılacak olan tüm ölçeklerdeki puanların normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Ardından, yordayıcı değişkenler olan öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye ile yordanan değişken olan akış deneyimi arasındaki doğrusal ilişki incelenmiştir. Bu amaçla, SPSS programında saçılma diyagramları kullanılmıştır. Üçüncü adım olarak yordayıcı değişkenler (öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye) ile yordanan değişken (akış deneyimi) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu adım, değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü anlamak için yapılmıştır. Son olarak öz liderlik ve pozitif psikolojik sermayenin öğretmenlerin akış deneyimini yordama gücünü belirlemek için adımsal (stepwise) regresyon analizi uygulanmıştır. Bu analiz, değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki rolünü anlamak ve en güçlü yordayıcıları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Analizler toplam, kadın ve erkek örneklem grupları için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi 0.01 olarak kabul edilmiştir.

### **2.6. Araştırma Etiği**

Uygulama öncesinde Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 30/11/2021 tarihli ve 209 karar numarası ile gerekli onay alınmıştır. Sonrasında ise Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınarak veriler toplanmaya başlanmıştır. Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler. Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

## BULGULAR

Tablo 2’de, yordanan değişken olan akış deneyimi ile yordayıcı değişkenler olan öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki Pearson korelasyon katsayıları sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Akış Deneyimi, Öz Liderlik ve Pozitif Psikolojik Sermaye Algısı Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar*

Değişkenler	Akış Deneyimi	Öz Liderlik	Psikolojik Sermaye
Akış Deneyimi	-		
Öz Liderlik	.48**	-	
Pozitif Psikolojik Sermaye	.37*	-	
	.60*		
	.14**	.03	-
	.20*	.06*	-
	.08*	-.00*	-
Aritmetik ortalama	63.44	109.07	100.04
	64.21	110.04	103.05
	62.48	107.86	96.27
Ss	14.57	16.12	26.44
	14.24	15.34	23.51
	14.93	17.00	29.30
$\alpha$	.92	.91	.98
	.92	.91	.96
	.93	.92	.95

**Not:** Üst sıra –Toplam örneklem grubunu; orta sıra –Kadın örneklem grubunu; alt sıra-Erkek örneklem grubunu temsil etmektedir. \* $p < .01$ ; \*\* $p < .05$ .

Tablo 2’ye göre, toplam örneklem grubu için tüm değişkenler arasında pozitif ilişkiler mevcuttur. Akış ile öz liderlik arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu görülmektedir ( $r = .48, p < .01$ ) belirtmek mümkündür. Akış ile pozitif psikolojik sermaye arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r = .14, p < .01$ ) bulunmaktadır. Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki ise pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeydedir ( $r = .03, p < .01$ ).

Kadın örneklem grubu için Pearson korelasyon katsayılarına göre, yordanan ve yordayıcı değişkenlerle ilgili bulguların, toplam örneklem bulgularıyla paralellik gösterdiği gözlenmektedir. Kadın öğretmenlerin akış deneyimleri ile öz liderlikleri ( $r = .37, p < .01$ ) ve pozitif psikolojik sermayeleri ( $r = .20, p < .01$ ) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yordayıcı değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki elde edilmiştir ( $r = .06, p < .01$ ).

Erkek örneklem grubundan elde edilen Pearson korelasyon katsayılarına göre, erkek öğretmenlerin akış deneyimleri ile öz liderlikleri ( $r = .60, p < .01$ ) ve pozitif psikolojik sermayeleri ( $r = .08, p < .01$ ) arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenler arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki elde edilmiştir ( $r = -.00, p < .01$ ).

### 3.1.Akış Deneyimini Yordayan Değişkenler- Toplam Örneklem

Toplam örneklemini oluşturan 686 öğretmen için yordanan değişken olan akış deneyimi ile yordayıcı değişkenler (öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye) arasındaki adimsal regresyon analizi sonuçları Tablo 3’ te sunulmaktadır.

**Tablo 3**

*Toplam Örneklem İçin Akış Deneyiminin Yordayıcıları Olarak Öz Liderlik ve Pozitif Psikolojik Sermaye Değişkenlerine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	β	t	R	R <sup>2</sup>	F
1	Sabit	15.71	3.33	-	4.71	.48	.23	209.49*
	Öz Liderlik	.43	.03	.48	14.47*			
2	Sabit	8.91	3.71	-	2.40	.50	.25	15.85*
	Öz Liderlik	.43	.03	.47	14.47			
	Pozitif Psikolojik Sermaye	.07	.01	.13	3.98*			

\*p<.001; \*\*p<.01.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akış deneyimi üzerindeki görece önem sırası; öz liderlik (β = .47), pozitif psikolojik sermaye (β = .13) şeklindedir. Çoklu doğrusallık varsayımını test etmek için Variance Inflation Factor (VIF) değeri dikkate alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen VIF değerine göre (VIF = 1.001) modelde çoklu doğrusallık sorunu bulunmamaktadır. VIF değerinin 2'nin altında olması modelde çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı anlamına gelmektedir (Field, 2016).

Tablo 3'te sunulan adımsal regresyon analizi sonuçlarına göre, öz liderlik öğretmenlerin akış deneyimini yordayan en önemli değişken olarak tek başına toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır. Öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye değişkenleri ise birlikte öğretmenlerin akış deneyimini anlamlı düzeyde yordamakta ( $F_{(2-636)} = 11.954$  p < .01) ve iki değişken birlikte akış deneyiminde toplam varyansın %25'ini ( $R^2 = .25$ , p < .01) açıklamaktadır.

### 3.2. Akış Deneyimini Yordayan Değişkenler- Kadın Örneklem

Kadın örneklem grubu için, yordanan değişken olarak akış deneyimi ile ilişkilendirilen öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye yordayıcılarına yönelik adımsal regresyon analizi sonuçları, Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Kadın Örneklem Grubu İçin Akış Deneyiminin Yordayıcısı Olarak Öz Liderlik ve Pozitif Psikolojik Sermaye Değişkenlerine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	β	t	R	R <sup>2</sup>	F
1	Sabit	26.19	4.92	-	5.32*	.37	.13	60.85*
	Öz Liderlik	.34	.04	.37	7.80*			
2	Sabit	16.13	5.49	-	2.93*	.41	.17	38.93*
	Öz Liderlik	.33	.04	.36	7.67*			
	Pozitif Psikolojik Sermaye	.10	.02	.18	3.84*			

\*p<.001; \*p<.01.

Tablo 4'e göre, öz liderlik kadın öğretmenlerin akış deneyimini yordayan en önemli değişkendir ve tek başına toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır. Adımsal regresyon analizi sonuçları dikkate alındığında öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye değişkenleri ortak olarak kadın öğretmenlerin akış deneyimini anlamlı düzeyde yordamakta ( $F_{(2-361)}= 38.93, p< .01$ ) ve iki değişken birlikte akış deneyiminde toplam varyansın %17'sini ( $R^2 = .17, p<.01$ ) açıklamaktadır. Tablo 4'e göre kadın örneklem grubundan elde edilen bulgular ile toplam örneklemde elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye değişkenleri kadın ve toplam örneklem grupları için akış deneyiminin yordayıcısıdır.

### 3.3.Akış Deneyimini Yordayan Değişkenler- Erkek Örneklem

Erkek örneklem grubu için, yordanan değişken olarak akış deneyimi ile ilişkilendirilen öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye yordayıcılarına yönelik regresyon analizi sonuçları, Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Erkek Örneklem için Akış Deneyiminin Yordayıcısı Olarak Öz Liderlik ve Pozitif Psikolojik Sermaye Değişkenlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	SHb	$\beta$	t	P
Sabit	1.08	4.93		.22	.00
Öz Liderlik	.52	.040	.60	13.16	.00
Pozitif Psikolojik Sermaye	.04	.023	.09	1.95	.06

$R^2 = .369; F_{(2-275)}= 88.461, p< .01$

Tablo 5'e göre öz liderlik erkek öğretmenlerin akış deneyimini anlamlı düzeyde yordamakta ( $F_{(2-275)}= 171.476, p< .01$ ) ve toplam varyansın %37'sini ( $R^2 = .37, p< .01$ ) açıklamaktadır. Diğer taraftan, pozitif psikolojik sermaye değişkeninin erkek öğretmenlerin akış deneyimini anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p> .01$ ). Toplam örneklem ve kadın örneklem grubundan farklı olarak, pozitif psikolojik sermaye değişkeni erkek örneklem grubunun akış deneyimini yordamada anlamlı bir rol oynamamaktadır.

## TARTIŞMA

### 4.1.Toplam Örneklem için Akış Deneyimini Yordayan Değişkenler

Toplam örneklem açısından öz liderlik değişkeni öğretmenlerin akış deneyimlerini yordayan en güçlü değişken olarak belirlenmiştir. Bu bulgunun akış deneyimi alanyazınına uygunluk gösterdiği görülmüştür. Özkara (2015) akış deneyimi yaşarken bireylerin yaptığı işten haz aldığını ve işin sonunda mutluluk duyduğunu açıklarken; bu konuda Hsu ve Lu (2004) bireylerin kendini verme, zevk, kontrol, odaklanma ve içsel motivasyon özelliklerini taşıdığını bildirmektedir. Bu sayede bireyin akış deneyimlemesi durumunda kontrollü bir şekilde ilerlemesi ve icra ettiği etkinlik süresi boyunca durum üzerinde hakimiyet kurması mümkün olmaktadır. Bu ifadeler akışın ortaya çıkmasında kontrol ve içsel motivasyon unsurlarının önemli bir rol taşıdığını göstermekte ayrıca bu unsurların olumlu örgütsel çıktılar elde edilmesinde bireylerin sahip olduğu öz liderlik özellikleriyle ilişkilendirilmesinin anlamlı olduğunu düşündürmektedir. Öyle ki Manz (2015)'in öz liderliği, bireylerin öznel ve örgütsel başarıyı elde etmek adına kendilerini yönlendirip motive ettiği ve davranışlarını kontrol altında tuttuğu bir süreçle tanımlaması bu görüşü desteklemektedir.

Öğretmenlerin akış deneyimi yaşaması, eğitim örgütlerinde arzu edilen başarı, performans ve verimlilik için önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Öz liderlik, bireyin kendi kendini motive etme, hedeflere odaklanma ve kendi davranışlarını yönlendirme yeteneğini ifade

etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öz liderlik becerilerini kullanarak akış deneyimi yaşamaları, örgütlerin yenilikçilik, esneklik ve başarı hedeflerine ulaşmalarında etkili olabilir. Öz liderlik sahibi öğretmenler, öğrencilerini motive edebilir, onların katılımını artırabilir ve sınıf ortamında olumlu bir atmosfer yaratabilirler. Bu da öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif ve etkin olmalarını sağlayabilir.

Birçok araştırma, akış deneyimi ile motivasyon arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Bakker, 2005; Demerouti, 2006). Nitekim bireylerin ihtiyaç duyduğu motivasyonu elde etmeleri bakımından öz liderlik becerilerine sahip olmaları önemli bulunmaktadır (Uğurluoğlu, 2010). Bu sayede öz liderlik becerilerine sahip olan bireyler, hedeflerine odaklanırken kendilerini daha motive hissetmekte ve kendilerini eylemlerine tamamen kaptırmaktadırlar. Örneğin Fiden (2020) öğretmenlerin öz liderliklerinin onların mutluluğunda önemli rol oynadığını tespit etmiştir. Buna ek olarak Arlı (2011) öğretmenlerin öz kendilik algısının öz liderlik davranışlarına yansıdığı (iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve yenilikçilik) çıkarımını yapmıştır. Ayrıca Glen vd. (2012) öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile öz liderlikleri arttıkça mesleki doyumlarının ve yapıcı düşünce stratejilerinin arttığını belirtirken; Akkuş (2018) öğretmen öz liderliği ile sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik algısı arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Bu araştırmalardan yola çıkıldığında öz liderlik becerileri geliştikçe, bireyin akış deneyimi yaşama olasılığının artabildiği sonucuna ulaşılabilir. Bunun nedeni, öz liderlik sahibi bireylerin kendilerini daha iyi motive edebilmeleri ve eylemlerine daha fazla odaklanabilmeleri olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, toplam örneklem açısından akış deneyiminin yordayıcısı olan başka bir değişkenin pozitif psikolojik sermaye olduğunu göstermektedir. Peeters vd. (2005)'e göre pozitif psikolojik sermaye psikolojik bir kaynak olarak değerlendirildiğinde bireyin motivasyonu, bilişsel süreçleri, başarı elde etmeye yönelik inançları (öz güveni) (Luthans vd., 2015), verimlilik düzeyi gibi çok çeşitli özellikleri üzerinde (Peterson vd., 2011) etki yaratmaktadır. Bu durumdan hareketle başarı için iradeli ve gayretli olup her zaman başardığına ve başaracağına dair inanç geliştiren çalışanların pozitif psikolojik sermayeleri bakımından güçlü çalışanlar olarak nitelendirildiği (Sarı, 2021) anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerden beklenen ders başarısının elde edilmesinde ve derse dair tutumlarının gelişmesinde önemli rolü olan öğretmenlerin akış deneyimlemesine buna ek olarak pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olmasına ve zorluklarla pes etmeden mücadele edebilmelerine ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Aksi halde hedefleri yönünde motivasyon eksikliği yaşayan yaptığı işten haz almayan ayrıca pozitif psikolojik sermayesi düşük olduğu için zorluklarla mücadele edemeyen ve stresle başa çıkamayan öğretmenlerin kendini işe kaptırma yani akış deneyimi yaşama olasılığı azalabilmektedir. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile problem çözme becerileri (Bissessar, 2014); iş doyumunu (Sünkür, 2014); örgütsel bağlılık (Aslan, 2017); etik liderlik algısı ve işle bütünleşme (Eser, 2018); örgütsel özdeşleşme (Yazkan, 2020); öğretmen liderliği (Ergül, 2020); atılganlık ve kişilik özellikleri (Şahin, 2020) gibi değişkenler arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Buna rağmen öğretmenlerin akış deneyimleri ve pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırma tespit edilmemiştir.

Pozitif psikolojik sermaye bireylerin hedeflerine ulaşmalarında gerekli gördükleri içsel motivasyonu sağlaması (Peterson vd., 2011) aynı zamanda çalışma hayatlarında yüksek verimlilik elde etmelerinin önünü açması (Güler & Sariipek, 2014), her durumda başarı yakalayabileceklerine dair inancı ve iradeyi (Luthans vd., 2015) sağlaması bakımından önemli bulunmaktadır. Bireylerin akış deneyimi yaşamaları için etkili bir unsur olarak işaret edilen unsurlardan birisi de içsel motivasyondur (Bakker, 2008; Liao, 2006; Fagerlind vd., 2013). Sarı (2021)'e göre pozitif psikolojik sermayeleri güçlü olan çalışanlar zorlu işlerin üstesinden gelerek başarılı olmayı hedeflemekte ve bunun için devamlı azim ve kararlılık göstermektedir. Dolayısıyla pozitif psikolojik sermayeleri güçlü olan öğretmenlerin de içsel motivasyonlarında artış yaşamasının; dikkat, enerji ve yeteneklerini eğitime odaklamalarının, işlerinde etkili

olabilmelerinin böylece akış deneyimi yaşamalarının önü açılabilir. Nitekim Anık (2018)'in araştırmasında pozitif psikolojik sermaye düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin problem çözme becerileri ile pozitif psikolojik sermayeleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmakla birlikte Bissessar (2014)'ün araştırmasından elde edilen bulgularda pozitif psikolojik sermayeleri yüksek olan öğretmenlerin okul ile ilgili karşı karşıya kaldıkları küçük ya da büyük çaplı sorunlarla baş etmede oldukça iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Bu açıdan pozitif psikolojik sermayeleri yüksek düzeyde olan öğretmenlerin içsel motivasyonlarının da yüksek olması sayesinde problem çözme becerilerini ileri seviyeye taşıyabilecekleri, karşılaştıkları stresli ve sorunlu durumlarla etkili bir şekilde başa çıkma yeteneği geliştirebilecekleri sonucuna ulaşılması mümkündür. Bu doğrultuda öğretmenlerin akış deneyimi yaşama ihtimalinin de artacağı ifade edilebilir.

#### **4.2 .Kadın ve Erkek Örneklem Grupları İçin Akış Deneyimini Yordayan Değişkenler**

Kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin akış deneyimlerini yordayan değişkenlerin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgular, kadın ve erkek öğretmenler arasında öz liderlik, pozitif psikolojik sermaye ve akış deneyimi arasında farklı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye değişkenlerinin birlikte kadın öğretmenlerin akış deneyimindeki toplam varyansın %17'sini açıkladığı görülmüştür. Bu, kadın öğretmenler arasında öz liderlik ve pozitif psikolojik sermayenin akış deneyiminde ortak bir rol oynadığını göstermektedir. Öte yandan, öz liderlik değişkeni, erkek öğretmenlerin akış düzeylerindeki toplam varyansın %36'sını açıklamıştır. Pozitif psikolojik sermaye değişkeninin ise erkek öğretmenlerin akış deneyimlerini anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.01$ ). Bu durum, erkek öğretmenlerde akış deneyimini öz liderlik becerilerinin belirlediğini ortaya koymaktadır.

İlgili alanyazında, öğretmenlik mesleğinin daha çok kadın mesleği olarak görülmesi (EURYDICE, 2010), toplumsal cinsiyet rolleri gereği öğretmenliği daha çok kadınların tercih etmesi ve bunun sonucunda yüksek bir motivasyon elde edilmesi (Ehrich vd., 2020) ayrıca toplumsal cinsiyet rollerinin kadınlara annelik görevini yüklemeye zorlaması (Ailewood, 2007) diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da kadınlarda (Brownhiil & Oate, 2016) birçok zorlukla mücadele etme, daha azimli, umutlu ve dayanıklı olma davranışı geliştirme olanağı sağlamış olabilir. Bir başka deyişle Atış (2020)'nin belirttiği üzere öğretmenler ile yapılan bir çalışmada kadın öğretmenler olumsuz olaylarda dahi pozitif psikolojik sermayenin önemli bir boyutu olan dayanıklılık özelliğini erkeklerden daha çok taşıyan bireyler olarak görülmektedir. Ayrıca kadın öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin önemli bir diğer boyutu olan umut boyutunda da erkek öğretmenlerden daha yüksek seviyede buldukları ortaya konmuştur (Başyigit, 2022). Luthans ve Jensen (2005)'in bireyin karşılaştığı güçlüklerle baş etmesinde bunun yanı sıra bireye işe başlamadan motivasyon sağlayıp yüksek performans açığa çıkarmasında etkili bir unsur olarak tanımladıkları “umut” boyutunun kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkması kadınların erkeklere göre zor durumlarla karşılaşmalarına rağmen belirlenen bir hedefi gerçekleştirmek üzere odaklanma, çaba ve motivasyona gereksinim duyulan konularda daha dinamik davranışlar sergilediklerini (Başyigit, 2022) göstermektedir. Bu nedenle kadın öğretmenlerin öğrencilerinin gelişiminde karşılarına çıkan problemlerin üstesinden gelme konusunda daha mücadeleci, azimli ve dayanıklı davrandığı ortaya çıkmakta bu durum ise kadın öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin erkek öğretmenlere göre niçin daha ileri aşamada olduğunu açıklamaktadır.

Bu araştırmanın sonucunda, öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye değişkenlerinin toplam ve kadın örneklem grubunun akış deneyimlerini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber öz liderlik değişkeninin erkek örneklem grubundaki öğretmenlerin akış deneyimlerini anlamlı düzeyde yordadığı ancak pozitif psikolojik sermayenin erkeklerin akış deneyimlerine bir katkısının bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, pozitif psikolojik sermayeleri daha yüksek gözlenen kadın öğretmenlerin okullarda öğrencilerin eğitimi amacıyla

karşı karşıya kaldıkları güçlüklerle baş etme konusunda erkek öğretmenlere göre daha kararlı davrandığı ayrıca bu durumlarının akış deneyimlemelerine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Bununla birlikte kadın öğretmenlerin aksine erkek öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin akış deneyimini açıklamada bir rolünün olmadığı tespit edildiği bu çalışmada erkek öğretmenlerde bu duruma yol açan unsurlar arasında özellikle verilerin toplandığı 2021-2022 eğitim öğretim yılında küresel salgın döneminin yarattığı birçok problemle (Sezen & Algin, 2021) karşı karşıya kalınmış olmasının yer aldığı belirtilebilir . Özellikle bu dönemde öğretmenlerin uzaktan eğitim vermiş olmalarına bağlı olarak erkek öğretmenlerin evdeki sorumlulukları eşleriyle ya da aileleriyle paylaşmak durumunda kalmaları, küresel salgın tedbirleri nedeniyle istedikleri zaman dışarı çıkamamış olmaları, sağlık korkusu yaşamaları, güvenlik ihtiyaçlarını karşılayamamaları, onların psikolojik dayanıklılıklarını zayıflatmış olabilir.

Doğan ve Düzel (2020)'nin küresel salgın döneminde gerçekleştirdiği çalışmanın sonucu erkeklerin korku ve kaygı düzeyleri bakımından kadınlara göre daha yüksek seviyelerde olduklarını göstermektedir. Bireylerin üst seviyelere ulaşmış korku ve kaygı düzeylerinin onlar üzerinde psikolojik yönden bir takım sorunlara neden olabileceği (Kurt & Karaaziz, 2021) bu durumun ise onların geleceğe yönelik umut ve güven duygularını zedeleyebileceği belirtilmektedir (Zeybek, Bozkurt, & Aşkın, 2020). Bu nedenle küresel salgın döneminde erkeklerin kadınlara göre daha üst seviyelerde bir kaygı ve korku durumu hissetmiş olmaları geleceğe ilişkin umutlarını ve güven duygularını yıpratmış olabilir. Diğer yandan Yavuz ve Ayan (2019)'un çalışmasında da erkek öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri bakımından kadın öğretmenlerden daha düşük seviyede oldukları tespit edilmiş, bu bağlamda kadın öğretmenlerin zor durumlarla karşılaşırsalar dahi belirlenen hedeflerine ulaşmak amacıyla odaklanma, çaba ve motivasyon gerektiren konularda erkeklere göre daha dinamik davranışlar sergiledikleri (Başyigit, 2022) ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okullarda öğrencilerinin gelişimi hususunda karşı karşıya kalınan güçlüklerin üstesinden gelme konusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha mücadeleci, azimli ve dayanıklı eylemler sergilemelerinin altında pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olmasının yattığı belirtilebilir. Elde edilen bu bulgu cinsiyet temelli farklılıkların eğitim ortamlarında nasıl bir rol oynadığını anlamak açısından önemlidir. Kadın öğretmenlerin, pozitif psikolojik sermayelerinin daha yüksek olduğu ve bu nedenle öğrencilerin eğitimine odaklanırken daha kararlı davrandıkları ve güçlüklerle daha etkili bir şekilde başa çıkabildikleri, erkek öğretmenlerin ise özellikle küresel salgın döneminde yaşadıkları kaygı ve korkuya bağlı olarak (Doğan & Düzel, 2020; Kurt & Karaaziz, 2021) zorluklarla mücadele etme kapasitelerinin daha düşük olduğu ve buna bağlı olarak erkek öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının akış deneyimlerini yordamadığı belirtilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim deneyimlerini iyileştirmek ve onların öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini sağlamak için cinsiyet temelli eşitlik ve çeşitlilik çabalarının güçlendirilmesi gerektiği belirtilebilir.

## **SONUÇ, ÖNERİLER, SINIRLILIKLAR**

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular sayesinde akış deneyimi yaşayan öğretmenlerin okulla ilgili karşılaştığı sorunlarla baş edilmesinde ve bunların çözümünde daha etkin rol oynayabilmesinde öz liderlik ile pozitif psikolojik sermaye algılarının önemli olduğu ifade edilebilir. Akış deneyimi sayesinde öğretmenin okul içinden ve dışından kaynaklanan problemlerle yüz yüze kaldığında bile yüksek motivasyonla çalışma olanağına erişebildiği, öğrencilerden beklenen pozitif çıktılar elde edilebildiği dolayısıyla okul-öğrenci başarısının artmasına katkı sağladığı belirtilebilir.

Araştırmanın bulgularından hareketle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini arttırmaya yönelik çeşitli gelişimsel ve önleyici çalışmalar düzenlemeleri, öğretmenlerinin sahip oldukları öz liderlik ve pozitif psikolojik sermaye özelliklerini gözden

kaçırmadan görev paylaşımında bulunmaları ayrıca pozitif yönlerine vurgu yaparak motivasyonlarını arttırıcı biçimde davranışsal yaklaşımlar sergilemeleri önem taşımaktadır.

Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığınca öğretmenlerin öz liderlikleriyle pozitif psikolojik sermayelerinin arttırılması amacıyla hizmet içi eğitim çalışmaları ya da kişisel gelişim kurslarının düzenlenmesi böylece öğretmenlerin desteklenmesi ayrıca yaş, mesleki kıdem, medeni durum, eğitim seviyesi ve çocuk sahibi olma durumlarına göre öğretmenlerin çalışma şartlarında yeniliklere ve iyileştirmelere yer verilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin öz liderlik becerilerini arttırmak için eğitim programları ve atölye çalışmaları düzenlenebilir. Bu programlar, öğretmenlerin kendilerini motive etme, hedeflerine odaklanma ve etkili davranışlar sergileme konularında destekleyici olabilir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini arttırmak için psikolojik destek ve danışmanlık hizmetleri sunulabilir. Bu hizmetler, öğretmenlerin stresle başa çıkma, problem çözme becerilerini geliştirme ve olumlu düşünce stratejileri benimseme konularında yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin akış deneyimini anlamak ve yönetmek için cinsiyet farklılıklarının dikkate alınması önemlidir. Eğitim programları ve destek hizmetleri, kadın ve erkek öğretmenlere farklı ihtiyaçlara göre uyarlanabilir. Kadın öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin yüksek olduğu göz önünde bulundurularak, bu sermayeyi daha da artıracak eğitim programları ve destek hizmetleri sunulabilir. Bu programlar, kadın öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle baş etme konusundaki kararlılıklarını pekiştirebilir ve akış deneyimlerini artırabilir. Erkek öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin akış deneyimlerine katkı sağlamadığı bulgusundan yola çıkarak, bu öğretmenler için pozitif psikolojik sermayeyi artıracak özel eğitimler ve destek mekanizmaları geliştirilmelidir. Öz liderlik becerilerinin her iki cinsiyet için de akış deneyiminde önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin öz liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı eğitim programları ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir.

Okul yöneticileri ve Milli Eğitim Bakanlığı, cinsiyet farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretmenlerin öz liderlik ve pozitif psikolojik sermayelerini arttırmak için uyarlanmış eğitim programları ve destek hizmetleri düzenleyebilir. Bu programlar, kadın ve erkek öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanabilir. Örneğin, kadın öğretmenlerin daha fazla destek ve güçlendirme gereksinimleri olabilirken, erkek öğretmenlerin daha fazla yönlendirme ve rehberlik ihtiyaçları olabilir. Okullarda, cinsiyet temelli farkındalık programları ve atölyeler düzenlenerek, öğretmenlerin iş yaşamında karşılaştıkları cinsiyet temelli farklılıkların farkına varması sağlanabilir. Bu farkındalık, öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerine daha duyarlı olmalarına ve destekleyici bir iş ortamı yaratmalarına yardımcı olabilir. Kadın öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma ve akış deneyimlerini artırma konusunda daha kararlı oldukları göz önüne alınarak, onların bu kararlılığını destekleyecek politikalar geliştirilmelidir. Örneğin, mentorluk programları, stres yönetimi eğitimleri ve esnek çalışma koşulları sağlanabilir. Erkek öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini arttırmak amacıyla özel destek programları ve motivasyon artırıcı faaliyetler düzenlenebilir. Cinsiyet farklılıklarını dikkate alarak uyarlanan bu planlamalar sayesinde eğitim sisteminin genel etkinliği ve öğrenci başarısı artırılabilir. Eğitimde cinsiyet temelli eşitliği teşvik edecek stratejilerin etkinliğini değerlendirmek için araştırmalar gerçekleştirilebilir, bu araştırmalar, öğretmenlerin akış deneyimlerini cinsiyet temelli olarak analiz etmeye devam etmeli ve politika geliştirme süreçlerine veri sağlamalıdır.

Araştırma bulgularından hareketle öz liderliğin akış deneyimiyle ilişkisinin daha genellenebilir bir örnekleme incelenmesi alanyazına ve bundan sonraki çalışmalara katkı sunabilir. Gelecekte gerçekleştirilecek benzer çalışmaların okul öncesi, ortaöğretim, özel eğitim, gibi farklı örneklem gruplarıyla incelenmesi akış deneyimini yordayan faktörlerin gruplar arasında fark yaratıp yaratmadığına dair veriler elde edilmesine olanak tanıyabilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, akış deneyimi okulun bulunduğu bölge, yönetici özellikleri ve yönetici yeterlikleri gibi değişkenlerle birlikte iş stresi, kaygı, tükenmişlik, işten ayrılma gibi farklı



değişkenlerle çalışılabilir. Araştırmada, yalnızca öğretmenlerin algılarına göre akış deneyimlerinde rolü olan değişkenler incelendi ve bu incelemede öğrenciler ile okul yöneticilerine yer verilmedi. Öğrenci ve yönetici görüşlerinin dikkate alınmasıyla, öğretmenlerin akış deneyimlerini belirleyen faktörlerin daha geniş bir perspektiften anlaşılması mümkün olabilir ve bu da farklı sonuçların ortaya çıkmasına, aynı zamanda bu sonuçların farklı bir açıdan değerlendirilmesine imkan sağlayabilir. Özel okullarda görev yapan öğretmenler örnekleme dahil edilmediği için, kamu okullarından farklı özelliklere sahip olan özel okullardaki öğretmenlerin akış deneyimlerinin incelenmesi, araştırmanın farklı evrenlerde ele alınarak daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Akkuş, M. (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz-liderlikleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Anık, S. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]., Siirt Üniversitesi.
- Ailwood, J. (2007). Mothers, teachers, maternalism and early childhood education and care: Some historical connections. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 157-165.
- Arlı, Ö. (2011). *Bazı öncül ve ardıllarıyla öz liderlik: İlköğretim öğretmenleri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Milli Savunma Üniversitesi.
- Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives?. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 205-223.
- Aslan, İ. (2017). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Atış, D. (2020). *Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Aube, C., Brunelle, E. & Rousseau, V. (2014). Flow experience and team performance: the role of team goal commitment and information exchange. *Motivation and Emotion*, 38(1), 120-130.
- Avey, J. A., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127- 152.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Hatipoğlu Yayıncılık.
- Bakker, A. B. (2005). Behavior flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocation*, 66, 26–44.
- Bakker, A.B. (2008). The work related flow inventory: Construction and initial validation of the wolf. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 400-414.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (7. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başığit, S., Ö. (2022). *Psikolojik sermayenin öğretmenlerin öz liderlik becerileriyle ilişkisi (Malatya Yeşilyurt örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Belce, Ö. (2019). *Flow experiences of EFL instructors in Turkey*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Bissessar, C. S. (2014). An exploration of the relationship between teachers' psychological capital and their collective self-esteem. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9).
- Brownhill, S. & Oates, R. (2016). Who do you want me to be? An exploration of female and male perceptions of 'imposed' gender roles in the early years. *Education 3-13*, 45(5), 658-670.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmenlik mesleğinde kadınlar: Türkiye'de öğretmenliğin feminizasyonundan bahsetmek mümkün mü? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 12(47), 96-123.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York City: Harper Collins Modern Classics.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy?. *American Psychologist*, 54, 821-827.
- Csikszentmihalyi, M. (2014a). *Learning, flow and happiness. Applications of flow in human development and education*. Dordrecht: Springer.
- Csikszentmihalyi, M. (2014b). *Play and intrinsic rewards. In flow and the foundations of positive psychology* (s. 135-153). Springer: Dordrecht.
- Csikszentmihalyi, M. (2014c). *Flow and education. Applications of flow in human development and education* (s. 135-153). Dordrecht: Springer.
- Çetin, F. & Basım, H.N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Dalton, A., Holoboff, J., Kaniisis, C. Kranenborg & S. Sliva, J. (2014). Going with the 'flow': Teachers' perspectives about when things really work. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545553.pdf>
- Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance: The moderating role of conscientiousness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(3), 266-280.
- Demirgüneş, B., & Avcılar, M. Y. (2017). Tüketicilerin mobil reklamları kabullenmeleri üzerinde reklam içeriği, reklamda algılanan değer ve akış deneyiminin etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 72(4).
- Diliello, T. C. & Houghton, J. D. (2008). Does organizational level influence selfleadership in the defense acquisition workforce? *Defense Acquisition Review Journal*, 48, 94-113.
- Doğan, M. M. & Düzel, B. (2020). Covid-19 Özelinde korku-kaygı düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 739-752.
- Ehrich, J. F., Woodcock, S. & West, C. (2020). The effect of gender on teaching dispositions: A Rasch measurement approach. *International Journal of Educational Research*. 99, 1-9.
- Ektirici, A. (2020). *Beden eğitimi dersinde bireyselleştirilmiş öğretim modeli uygulamasının akış teorisi çerçevesinde incelenmesi: bir karma yöntem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Elloy, D. F. (2008). The relationship between self-leadership behaviors and organization variables in a self-managed work team environment. *Management Research News*, 31(11), 801-810.

- Erdoğan, M. (2019). *Eğitim sektöründeki yöneticilerin değerleri, öz-liderlik nitelikleri ve iş tatminleri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ergül, F.H. (2020). Pozitif psikolojik sermaye ile öğretmen liderliği ilişkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24 (84), 325-336.
- Erkuş, A. & Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 42(2), 302-318.
- Ermış, E. N. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akış deneyimlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Eser, İ. (2018). *Öğretmenlerin etik liderlik algısının işle bütünleşme ile olan ilişkisin-de pozitif psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- EURYDICE (2010). *Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Avrupa'da alınan tedbirler ve mevcut durum*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fagerlind, A., Gustavsson, M., Johansson, G. & Ekberg, K. (2013). Experience of work-related flow: does high decision latitude enhance benefits gained from job resources?, *Journal of Vocational Behavior*, 83, 161- 170.
- Fidan, M. (2020). Öz liderlik ve mutluluk arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4) 222-235. doi: 10.46423/izujed.761595
- Gayretli, Z. & Çelik, A. (2020). Spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören spor yöneticisi adaylarının öz liderlik davranışlarının incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 18-30.
- Göksoy, S., Emen, E. & Yenipınar, G. (2014). Öğretmenlerin öz liderlik rolleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 103-116.
- Gül, M. (2021). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre öz liderlik ve okul yönetişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Güler, B.K. & Saripek, D. B. (2014). Psikolojik sermayenin çalışma hayatındaki etkileri. *Kocaeli Üniversitesi Türk Metal Dergisi*. 174, 26-31
- Harris D.J, Vine S.J & Wilson M. R. (2017). Is flow really effortless? the complex role of effortful attention sport, *Exercise and Performance Psychology*, (6)1, 103-114.
- Houghton, J. D. ve Neck, C. P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8), 672-691.
- Hsu, C. L., & Lu, H. P. (2004). Why do people play on-line games? An extended TAM with social influences and flow experience. *Information & Management*, 41(7), 853- 868.
- Inghilleri, P., Riva, G. & Riva. E. (2014). Enabling Positive Change: Flow and Complexity in Daily Experience. De Gruyter Open Ltd, Warsaw/Berlin.
- Jackson, S. A. & Eklund, R. C. (2004). *The flow scales manual*. Morgantown. WV: Fitness Information Technology.

- Kalay, A. (2013). *Ritme dayalı müzik öğretim programının öğrencilerin akış deneyimleri müzik dersi başarıları ve müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Konan, N. & Atik, S. (2015). Kendi kendine (öz) liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 6(3), 101-115. Kuhlkamp, N. (2015). How to promote flow experiences at work: The impact of a mindfulness-based intervention and the role of trait mindfulness. [Unpublished Master's Thesis]. Maastricht University.
- Kurt, S., & Karaaziz, M. (2021). Covid-19 pandemisinin psikososyal alandaki etkileri. *YDÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*. 3(2), 81-91.
- Liao, L. F. (2006). A flow theory perspective on learner motivation and behavior in distance education, *Distance Education*, 27(1), 45-62.
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, social and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, K.W. & Jensen, S.M. (2005). The linkage between psychological capital and commitment to organizational mission: A study of nurses. *Journal Of Nursing Administration*, 35(6), 304-310.
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349.
- Luthans, F., Morgan, C. M. Y. & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
- Lovelace, K.J., Manz, CC. & Alves, J.C. (2007). Work stress and leadership development: the role of self-leadership, shared leadership, physical fitness and flow in managing demands and increasing job kontrol. *Human Resource Management Review*, 17, 374-387.
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *The Academy of Management Review*, 11(3), 585-600. doi: 10.2307/258312.
- Manz, C. C. (2015). Taking the self-leadership high road: smooth surface or potholes ahead? *Academy of Management Perspectives*, 29(1), 132-151.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2002). Flow theory and research. In S. J. Lopez & Synder C. R. (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 195-206). Oxford University Press.
- Neck, C. P. (1996). Thought self-leadership: a self-regulatory approach towards overcoming resistance to organizational change. *The International Journal of Organizational Analysis*, 4(2), 202-216.
- Öz, M. (2019). *Konservatuvar müzik bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinde sürekli kaygı ve anksiyete duyarlılığının akış deneyimleri ile ilişkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Özkar, B. Y. (2015). *Tüketicilerin çevrimiçi bilgi aramaları bağlamında akış deneyiminin bilgiden tatmin üzerindeki etkisinin araştırılması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Osmangazi Üniversitesi.

- Pearce, C. L. & Manz, C. C. (2005). The new silver bullets of leadership: The importance of self- and shared leadership in knowledge work. *Organizational Dynamics*, 34(2), 130-140.
- Peeters, MC., Montgomery, AJ., Bakker, AB. & Schaufeli, WB. (2005). Balancing work and home: how job and home demands are related to burnout. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 43-61.
- Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. & Zhang, Z. (2011). Psychological capital and employee performance: a latent growth modeling approach. *Personnel Psychology*, (64), 427-450.
- Rodríguez Sánchez, A.M. (2009). *The story flows on: A multi-study on the flow experience*. Spanish Ministry of Science and Technology.
- Sahranç, Ü. (2008). Bir durumluk akış modeli: stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı, yaşam doyumu ve akış ilişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 122-144.
- Sahoo, F. M., & Sahu, R. (2009). The role of flow experience in human happiness. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 40-47.
- Sarı, C. (2021). *Pozitif psikolojik sermayenin öz-liderlik becerileri üzerindeki rolü*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medipol Üniversitesi.
- Schlechty, P. (2011). *Okulu yeniden kurmak (Y. Özden, Çev.)* (1. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Senger, K. (2014). *Öğretmenlerin liderlik yönelim algılarının incelenmesi: Kars ili örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Sezen-Gültekin, G., & Algın, G. (2021). Öğretmenlerin gözünden covid-19 pandemisinin eğitim sistemine yansımaları. *Education & Youth Research*, 1(2), 62-81.
- Sünkür, M. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olumlu psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Şahin, G. (2020). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile atılganlıkları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayelerinin aracı rolü*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı- etkili okullar*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tandon, T. (2017). A study on relationship between self efficacy and flow at work among young adults. *International Journal of Indian Psychology*, 4(4), 88-100.
- Tse, D., Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2020). Living well by flowing well: the indirect effect of autotelic personality on well-being through flow experience. *The Journal of Positive Psychology*, 1-12.
- Turan, N. & Pala, O. (2021). Çalışmada akış deneyimi ölçeğinin (ÇADÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 76 (1), 387 – 404.
- Tösten, R. & Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 18 (59), 429-440.
- Uğurluoğlu, Ö. (2010). Kendi kendine liderlik stratejileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 175-191.

- Uyma, A. N. (2020). *Matematik öğretmen adaylarının deneyimlerinin akış teorisi çerçevesinde incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yavuz, E. & Ayan, B. (2019). Kamu örgütlerinde öz liderlik düzeyinin belirlenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, (17), 1002-1029.
- Yazkan, Ö. (2020). *Pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Zeybek, Z., Bozkurt, Y., & Aşkın, R. (2020). COVID-19 pandemisi: psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The flow experience, as defined by Csikszentmihalyi (1990), where individuals become immersed in an activity with high levels of optimism and satisfaction, disregarding others' thoughts about themselves, allows individuals to engage in an activity without noticing how time passes and without considering external factors, focusing solely on the action they are performing. Experiencing flow allows individuals to fully engage in the task, significantly enhancing their ability to cope with challenges related to the task, ultimately leading to a state of pleasure (Kuhlkamp, 2015). Furthermore, experiencing flow enables individuals to achieve high performance in their work and consequently feel happy. In this regard, a teacher's experience of flow is considered valuable not only for their personal development but also for contributing to the efficiency of educational processes within the school. Therefore, it is believed that investigating and promoting teachers' flow experiences in educational settings can play a crucial role in minimizing potential issues in organizational outcomes, ultimately contributing to meeting the needs of the community.

In recent years, educators have assumed expanded roles beyond traditional teaching responsibilities, encompassing administrative, mentoring, and leadership duties. This paradigm shift underscores the rising importance of self-leadership, defined as the ability of individuals to direct, motivate, and regulate their behavior towards personal and organizational success (Manz, 1986). Pearce and Manz (2005) contend that individuals demonstrating self-leadership traits are adept at meeting the evolving demands of innovative and flexible organizations. Consequently, individuals with self-leadership attributes are increasingly esteemed, particularly within educational institutions where they are viewed as pivotal in augmenting school effectiveness and achieving organizational objectives. Moreover, there is a growing recognition within the educational organizations that alongside financial resources, human capital warrants significant attention. This acknowledgment underscores the imperative of prioritizing human factors within organizational frameworks. This perspective aligns with the notion advocated by Luthans and Youssef (2007) of valuing diverse forms of capital, including economic, cultural, human, and positive psychological, which accentuate the significance of the human element across organizational structures. Positive psychological capital is based on the individual's ability to gather strength in the face of challenging situations, to be resilient and robust in the face of difficulties, to develop self-confidence or self-efficacy in achieving success in their tasks (Luthans et al., 2015). In line with this fundamental principle, particular importance is placed on teachers' levels of positive psychological capital in educational organizations. It is believed that positive psychological capital, including components such as hope, optimism, resilience, and self-efficacy, will influence teachers' understanding and attitude towards themselves and their environment.

This study aims to investigate the role of teachers' self-leadership and positive psychological capital in flow experience, along with determining the relationship between these variables. Given the literature highlighting differing perceptions based on teachers' gender, the study seeks to understand how the perceptions of self-leadership and positive psychological capital influence flow experiences among female and male teachers. The findings are anticipated to inform the development of more effective strategies by educators and school administrators, thereby enhancing teachers' flow experiences and contributing to overall school effectiveness.

## **Method**

The research was designed using a quantitative research method, and a correlational survey design was employed. Participants for the study were identified using cluster sampling, taking into account the characteristic of being employed in public secondary schools. Considering these criteria, a survey was conducted on 800 teachers working in these schools, out of a total of 1108 teachers, but only 744 of them returned the survey. Incomplete and incorrectly filled scales were not included in the analysis. Consequently, out of the sample of 636 teachers, 361 (56.8%) were female and 275 (17.9%) were male. A "Personal Information Form" was prepared and utilized to collect information about participants' gender, age, marital status, field of expertise, educational status, and the instructional format of the school where they work. Additionally, data for the research were collected using the "Flow Experience Scale" adapted into Turkish by Turan and Pala, the "Positive Psychological Capital Scale" developed by Tösten and Özgan, and the "Self-Leadership Scale" adapted into Turkish by Konan and Atik.

The SPSS 22.0 package program was utilized for the analysis. In the analysis process, the assumptions of multiple regression analysis were examined first, and the normal distribution of scores in all scales used in the research was observed. Subsequently, the presence of a linear relationship between the predicting variables, self-leadership, and positive psychological capital, and the criterion variable, flow experience, was examined through scatterplots in the SPSS program. Skewness, kurtosis, and Mahalanobis distance values were taken into account, and outliers were identified. After excluding data for 65 participants, Pearson Correlation Coefficients were calculated to determine the relationships between the variables of the study. Then, multiple regression analysis was conducted to reveal the strengths of self-leadership and positive psychological capital in predicting teachers' flow experiences, and stepwise regression analysis was performed to examine the strengths of these variables in predicting flow experiences. The significance level in the study was accepted as .01.

## **Results and Discussion**

For the total sample group, self-leadership was found to be the strongest predictor of the teachers' flow experiences. In the multiple and stepwise regression analyses conducted for the female and male sample groups, it was determined that self-leadership and positive psychological capital perceptions were significant predictors of flow experiences for the female sample group. For the male sample group, self-leadership was a significant predictor, while positive psychological capital perceptions did not significantly predict flow experiences.

The reasons for female teachers having more advanced positive psychological capital perceptions than males may be influenced by the perception of teaching as a female profession (EURYDICE, 2010). Additionally, due to gender roles, women may approach the teaching profession with high motivation, focusing intensively on their work, becoming engrossed in their tasks, and subsequently experiencing happiness. Gender roles often pressure women to take on caregiving and maternal duties at home (Ailewood, 2007), and this sexist perspective is reflected in the workplace (Brownhill and Oate, 2016). This sexist attitude may allow female teachers to cope with multiple challenges simultaneously, making them more determined, hopeful, and resilient than males. In this research, female teachers with higher levels of positive psychological capital observed in educational organizations may exhibit a more steadfast attitude in dealing with

challenges in students' education compared to male teachers, leading to a more seamless flow experience.

In contrast to female teachers in this study, positive psychological capital did not play a significant role in explaining flow experiences for male teachers. This might be influenced by the various challenges brought about by the COVID-19 pandemic during the 2021-2022 academic year, as studies have shown that males experienced higher levels of fear and anxiety compared to females during this period (Doğan and Düzel, 2020). These challenges may have negatively impacted the flow experiences of male teachers. In light of the findings from this research, it is suggested that school administrators, teachers, students, and all stakeholders, including parents, should organize various developmental and preventive activities to increase positive psychological capital levels. Additionally, it is recommended that the Ministry of National Education (MEB) takes into account the diverse situations and characteristics of teachers and introduces innovations and improvements in working conditions.