

**Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Güç Kaynakları ile
Öğretmen Adaylarının Örgütsel Özdeşleşmeleri
Arasındaki İlişki: İç Motivasyonun Aracılık Rolü**

**The Relationship between the Power Sources of the
Lectures and the Organizational Identification of the
Prospective Teachers: The Mediator Role of the Intrinsic
Motivation**

Asım ÖZDEMİR

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Ankara/TÜRKİYE, aozdemir@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarında iç motivasyon ve örgütsel özdeşleşmenin yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir. Veriler Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan 720 öğretmen adayına uygulanan anketler sonucunda elde edilmiştir. Araştırmada Öğretim Elemanı Güç Kullanımı Ölçeği, İç Motivasyon Ölçeği ve Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Regresyon Analizi kullanılmıştır. Sonuçlar kullanılan güç kaynaklarının bazı boyutlarının iç motivasyon ve örgütsel özdeşleşme ile ve iç motivasyonun ise örgütsel özdeşleşme ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Yine sonuçlar, iç motivasyonun, kullanılan güç kaynaklarının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisinde aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim elemanı, Güç, İç motivasyon, Örgütsel özdeşleşme.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine whether power sources used by the lectures are predictors of intrinsic motivation and organizational identification of prospective teachers. Data was collected with the help of a survey conducted on 720 prospective teachers, studying at Gazi University. In this research, the data was collected by using a "Lectures Power Use Scale, a" Intrinsic Motivation" and a "Organizational Identification Scale". In the analyses of the data, mean, standard deviation, Pearson Moments Product Correlation Coefficient and Regression Analysis were used. The results indicated a significant positive relation between some dimensions

of power sources and intrinsic motivation and organizational identification, in addition between intrinsic motivation and organizational identification. Results also indicate that intrinsic motivation has a mediator role in power sources effects on organizational identification.

Keywords: Lectures, Power, Intrinsic motivation, Organizational identification.

GİRİŞ

Son yıllarda okullarda etkinlik ve verimliliğin sağlanmasına yönelik araştırmalar artış göstermiştir. Buna bağlı olarak özellikle verimliliğe önemli katkısı olduğu düşünülen örgütsel özdeşleşme konusu da önem kazanmıştır. Bugün okullarda, kurumlarını bireysel kimlikleri ile özdeşleştirecek düzeyde benimseyen elemanlara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü özdeşleşme, bireylere yaptıkları işlerin daha anlamlı olmasını sağlamaktadır. Ayrıca özdeşleşme, üyelerin örgütte kalma isteğini de artırmaktadır. Okulları ile özdeşleşen bireyler, mensup oldukları kurumları yararına gönüllü olarak çalışırlar (İşcan, 2006).

Yönetici ve öğretim elemanlarının yanında öğrencilerde de böyle duyguların olması önemlidir. Ancak öğrenci-okul ilişkisinin güçlendirilmesi sanıldığı kadar kolay değildir. Uygulamada sıkça görülen sorunlardan biri de öğrencileri okula bağlamada yaşanan zorluklardır. Onun için yönetici ve öğretim elemanlarının, öğrencileri okullarına bağlamanın ve onların okulları ile bütünleşmelerini sağlamanın yollarını araştırmaları zorunluluk haline gelmiştir. Öğrencilerin okulları ile özdeşleşmesine çok sayıda faktörün katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Bunlardan biri de yöneticilerin yanında öğretim elemanlarının sınıfta kullandıkları güç kaynakları olduğu söylenebilir.

Genel bir ifadeyle, yöneticilerin yanında öğretim elemanlarının da öğrenciler üzerinde önemli bir güce sahip oldukları söylenebilir (Morden, 1996). Ancak burada önemli olan bu gücün pozitif olarak kullanılması ve öğrencilerle olan ilişkilere olumlu katkısının sağlanmasıdır (Tichy & Sherman, 1994). Çünkü öğretim elemanlarının güç kaynaklarını pozitif olarak yerinde ve zamanında kullanmaları öğrencilerin düşünme biçimlerini, duygularını ve işlerinde verimli olmaları yanında onların motivasyonlarını ve örgütsel özdeşleşmelerini de etkileyebilir. Ancak güç kaynaklarından hangilerinin öğrencilerin iç

motivasyon ve örgüt özdeşleşmeleri üzerinde daha etkili olduğu konusunda verilere dayalı bir açıklama yapmak zordur. Onun için bu araştırmada öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının iç motivasyon ve örgütsel özdeşleşmeleri üzerine etkileri konusuna yoğunlaşmıştır.

Güç Kaynakları

Güç başkalarını etkileyebilme yeteneğidir. Bireylerin başkalarını etkileyebilmek için faydalandıkları kaynaklar ise güç kaynaklarıdır. McCroskey ve Richmond (1983); Frenc ve Raven'in (1968) beş temel güç ilişkisi kuramını sınıf ortamına uygulamışlardır. Bunlar ödül, zorlayıcı (baskı), yasal, referans (müracaat) edilme ve uzmanlık gücüdür.

Ödül gücü, öğretim elemanlarının istenilen davranışları göstermeleri karşılığında öğrencileri ödüllendirme yetkisidir. Bu ödüller not gibi maddi ödülleri, öğretmenden alınan olumlu sözler gibi psikolojik ödülleri ve öğretmen tarafından övülme gibi ilişkisel ödülleri içerebilir. Öğrenciler öğretmenin bu tür ödülleri öne çıkarma potansiyellerini algıladıklarında, öğretmenin yönergelerini kabul etmeye daha eğilimli olabilirler ve ilgilerini derse yöneltirler (Schrodt, Witt & Turman, 2007). Bu tür güç, kuvvetini ödüllerin çekiciliğinden ve adaletli dağıtımından alır (Hoy & Miskel, 2010). Ayrıca ödülün etkili olabilmesi, ödülü veren öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından sevilen ve sayılan biri olmasına da bağlıdır (Sakallı, 2006). Zorlayıcı güç ise öğretmenin, öğrenciyi arkadaşlarının karşısında eleştirmesi, gereken durumlarda desteğini çekmesi, onların disiplin suçu ile cezalandırılmalarını sağlaması ve tehdit yoluyla cezalandırma gücünün olduğunu onlara hissettirmesidir. Öğrenciler, öğretmenin bu tür gücünü algıladıklarında onun isteklerine uymaya daha eğilimli olabilirler (Schrodt,, Witt & Turman, 2007). Ancak zorlayıcı gücün etkili olabilmesi, cezaların ciddiyetine ve istenilmeyen davranışları önleyebilir olmasına bağlıdır (Wayne & Cecil, 2010).Genelde Zorlayıcı güç bir disiplin sorunu varsa ve zarar verici hareketler gözleniyorsa düşünülebilir (Hoy & Miskel, 2010).

Yasal güç; öğretmenin öğrencilerinin davranışlarını sadece resmi pozisyonundan güç olarak etkileme yetkisidir. Bu güç öğrencilerin, öğretmen ve öğrenciler arasında

hiyerarşinin olduğuna ve öğretmenlerin derslerle ilgili konularda öğrencileri yönlendirme hakkına sahip olduklarına inanmalarına bağlıdır (Schrodt , Witt & Turman, 2007). Ancak öğretmenler gereğinden fazla bu güce başvurmamalıdır. Çünkü öğrenciler, yasal gücünü aşırı kullanan öğretmenlere düşük düzeyde itaat duygusu geliştirilebilirler (Çelik, 2005).

Referans (müracaat) edilme gücü öğretmenlerin öğrencilerin kendisiyle özdeşleşmelerini sağlayarak etkileyebilme becerisidir. Referans gücüne sahip olan birey beğenilen, saygı duyulan ve model alınan kişidir. Burada gücün kaynağı bireyin sıra dışı kişiliği ve iletişim becerisidir (Horan & Myers, 2009). Öğrenciler öğretmeni takdire değer, sıra dışı bir kişi olarak gördüklerinde ondan etkilenecek ve öğretmenin önerilerini doğal olarak daha çok dikkate alacaklardır. Model alınan öğretmenin davranışları öğrenciler tarafından dikkatle izlenir. Öte yandan öğretmenin öğrencileri etkileme yeteneği öğrencilerin öğretmene karşı pozitif ilgisinden de kaynaklandığı düşünülebilir. Son olarak beşinci güç kaynağı öğretmenin alanında bilgi ve becerisini ifade eden uzmanlık gücüdür. Öğrenciler öğretmenin öğretim ilke ve yöntemlerini sınıfta başarılı bir şekilde kullanıp kullanmadığını ve mesleki tecrübesini fark edebilirler (Schrodt ,Witt & Turman , 2007).

Bu güç son derece önemli görülmektedir. Çünkü uzman kaynakların konuşmaları insanlar üzerinde daha etkili olmaktadır. Eğer öğretmenler öğrenciler üzerindeki etkilerini artırma başarısı gösterirlerse, eğitimle ilgili olumlu sonuçlar ortaya çıkar (Kearney ve ark., 1991). Öte yandan bu tür gücün başka alanlara da transfer edilerek etkisinin genişletildiği görülmektedir. Sözelimi bir matematik uzmanı, uzmanı olmadığı siyaset, din, sanat gibi alanlarda da görüşlerini ifade ederek liderliğini ya da gücünü bu alanlar da transfer edebilir. Görüşleri yanılığlı bile olsa. Çünkü insanlar “önemli” birisinin açıklamalarını kabul etmeye eğilimlidirler (Fichter, 2004).

Yasal ve zorlayıcı güçler öğrenciler tarafından anti-sosyal güç formu olarak görülür. Bu güçler ile öğretim yöntemlerinin gerçekleştirilme düzeyi arasında negatif bir ilişki vardır. Buna karşın ödül, referans ve uzman gücü öğrenciler tarafından sosyal güç

formu olarak algılanır. Bu güçler de bilişsel öğrenme, duyuşsal öğrenme ve öğrenci motivasyonu ile ilişkilidir (Richmond, 1990).

Referans, uzman ve ödüllendirici güçler yasal ve zorlayıcı güçlere oranla daha çok kullanılmaktadır. Fakat öğretmen ve öğrencilerin uzman ve zorlayıcı güç kullanma anlayışları birbirinden farklı görülmektedir (McCroskey & Richmond, 1983). Bu farklılığın nedeni öğretmen ve öğrencilerin sınıf iletişimini farklı algılamalarıdır. Çünkü öğretmenin adalet anlayışı ile adaleti uygulaması paralel olmayabilir. Richmond ve McCroskey (1984)'ye göre "referans güç", öğrencilerin olumlu öğrenme yaşantıları ve olumlu bilişsel algılamalarıyla ilişkilendirilirken, "zorlayıcı güç" ise öğrencilerin olumsuz öğrenme yaşantıları ve olumsuz bilişsel algılamalarıyla ilişkilendirilmektedir. Richmond (1990)'un daha sonraki bir araştırmasına göre, öğretmenler ileri seviyede sosyal güç teknikleri kullandıklarında öğrenciler daha çok motive olurlar.

Diğer taraftan bazı güç kaynaklarının aynı zamanda öğrenci memnuniyetiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Teven & Haring, 2005). Bu güç kaynaklarına, öğretmenin makyavelist olması (Teven, 2007), onaylayıcı ifadeler kullanması (Thurman & Schrod, 2006), etkili öğretme gücü (Roach, 1999) örnek olarak verilebilir. Yapılan bir başka araştırmada, uzmanlık gücünün işlemsel, etkileşimsel ve dağıtımsal adalet ile; referans gücün, etkileşimsel adalet ile pozitif ilişkili; zorlayıcı gücün etkileşimsel adalet ile negatif ilişkili olduğu; ödül gücünün ise örgütsel adaletin hiçbir boyutu ile ilişkili olmadığı görülmüştür (Paulsel, Chory- Assad & Dunleavy (2005). Buradan öğretmenlerin uzmanlık ve referans edilme güçlerinin öğrencileri olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

İç Motivasyon

Motivasyon hedefe ulaşmak için bireyi davranışta bulunmaya iten güç ya da kuvvettir. İçsel ve dışsal olmak üzere iki motivasyon kaynağı vardır. Verilen ödül ve cezalar, cesaretlendirmeler, sosyal destek dışsal motivasyon kaynaklarıdır (Yazıcı, 2008). Her öğrenci içsel olarak motive edilmediği için dışsal motivasyon kaynaklarının yerinde ve zamanında kullanılması gerekir. Aksi takdirde dışsal motivasyon kaynakları, öğrenciler

tarafından kendi davranışlarını denetleyen bir araç olarak algılanabilir. Bu da motivasyonu zayıflatır (James, 2005). Diğer taraftan özellikle şartlı ödüller performansı düşürür ve yaratıcılığa baskı yapar. Ayrıca şartlı ödüller ve ceza sistemi bireylerde ahlak dışı davranışları da teşvik edebilir. Ancak bu açıklamalardan dışsal motivasyon kaynaklarının hiç kullanılmaması gerektiği anlamı da çıkarılmamalıdır (Arends, 2004). Bu sistem kural tabanlı, rutin işlerde etkili olabilir. Çünkü bu tür işlerde ödüllendirilebilecek çok az yaratıcılık vardır. Ancak rutin olmayan, kavramsal işlerde ödüller özellikle şartlı olanları daha tehlikelidir (Pink, 2011). Dışsal motivasyonun içsel motivasyonun gelişimine katkı sağlaması beklenir (Moore, 2001).

Bu nedenle ideal olan öğrencilerin içsel olarak motive olmalarıdır. İç motivasyon bireylerin ihtiyaçlarından, ilgilerinden, meraklarından ve öğrenme isteklerinden kaynaklanır. Dışsal motivasyon kaynakları daha erken yaşlarda, içsel ise sonraki dönemlerde daha işlevseldir (Yazıcı, 2008). Bu alana önemli katkısı olan Harlow'a göre görevin icrası içsel bir ödül sağlar. Görevi yerine getirmenin verdiği keyif, kendi ödülünü yaratır. Yani Deci, Coestner ve Ryan'a (1999) göre iç motivasyon, bir görevi gerçekleştirmekten doğan memnuniyet ve zevkten dolayı kendi ödülünü verdiğinde oluşur. İç motivasyon gücünü, içimizdeki hayatı yönetme ihtiyacından, yeni şeyler öğrenme ve yaratma, kendimizi ve dünyamızı daha ileri noktalara taşıma arzusundan alır (Pink, 2011).

Araştırmalar iç motivasyonu yüksek olanların, diğerlerine göre daha başarılı olduklarını göstermiştir (Eggen, Kauchak, 1997). Yapılan başka bir çalışmada ise içsel motivasyon ile sınıfın düzeyi ve başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Lepper, Henderlong & Lyengar, 2005). Yüksek düzeyde motivasyonlu olan öğrencilerin, genel ve ailevi hayatla ilgili memnuniyetleri ve öz saygıları yüksektir. Bu öğrencilerin kişilerarası ilişkileri doyumludur; aidiyet duyguları ve başarı düzeyleri yüksek, depresyon, sosyal kaygı ve stres düzeyleri ise düşüktür (Gilman & Anderman, 2006). İç ve dış motivasyon düzeyleri düşük olan öğrencilerin okula uyumu ve başarıları düşük olur. Bu durum, bireylerin kendini algılama becerisi ve içsel değerleriyle de ilişkilidir. Öğrencilerin bu özelliklerinde düşüş olur ise motivasyon ve okul başarıları da düşer

(Spinath ve ark., 2006). Comeron ve diğerlerinin (2005) yapmış oldukları araştırmaya göre öğrenme sırasında alınan başarıya dayalı ödüller öğrencinin iç motivasyonunu artırır. Kendi yeteneklerini algılama ve içsel yüklemeler, iç motivasyonun gelişimine etki eden temel değişkenlerdir. Bu çerçeveden bakıldığında yerinde alınan ödül, öğrencilerde sadece dış motivasyonun değil, aynı zamanda iç motivasyonun gelişimine de katkı sağlar.

Motivasyonun bireyin iç ve dış denetimli olmasıyla da ilgisi olduğu söylenebilir. İç denetimli bireyler başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini dış denetimlilerin aksine kendilerinde ararlar. Bu durum bireyin motivasyonunu ve öz saygısını artırır (Yazıcı, 2008).

Örgütsel Özdeşleşme

Örgütsel özdeşleşme araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu nedenle kavram üzerinde görüş birliğinin olduğunu söylemek güçtür (İşcan, 2006). Asforth ve Meal (1986) örgütsel özdeşleşmeyi bireyin amaçlarıyla örgütün amaçlarının artan bir şekilde bütünleşmesi olarak ifade etmişlerdir. Miller, Allen, Cazeay , ve Johnson, (2000) ise örgütsel özdeşleşmeyi örgütte dayanışma duyguları içinde olmak, örgüte tutum ve davranışlarıyla destekte bulunmak olarak dile getirmişlerdir. Öte yandan bu kavram çalışanların, örgütün beklentileri doğrultusunda göreve motive olmaları ve örgütsel performanslarının artırılması için psikolojik bir ilişki geliştirmelerinde önemlidir (Reade, 2001; Edwards, 2005; Chan, 2006). Örgütsel özdeşleşme bireyin örgüte psikolojik bağlılığını ifade eder. Gerçek bir duyguyla örgütüyle özdeşleşen bir birey, kendisini örgütü ayakta tutan bir öge olarak görebilmektedir (Celep, 2000). Araştırmalar kendini örgütle özdeşleştiren örgüt üyelerinin örgütsel hedefleri kendi bireysel hedefleri olarak gördüklerini, örgüte daha sadık ve uyumlu olduklarını göstermiştir (Tüzün & Çağlar, 2008). Kreiner ve Asforth (2004), yapmış oldukları bir araştırmada örgütsel özdeşleşmenin bireyin performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir.

Son yıllarda örgütsel özdeşleşme konusunda yapılan araştırmalar dikkat çekici bir şekilde artış göstermiştir. Çünkü örgütsel özdeşleşme bireyin örgüte ilişkin tutum ve davranışlarına temel oluşturmaktadır (Knippenberg & Schie, 2000). Araştırmalar örgütleriyle belli bir düzeyde özdeşleşen bireyin daha yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olabileceklerini göstermiştir (LVanKnippenberg & Van Schie, 2000; Van Knippenberg & Sleebos, 2006). Bazı araştırmacılar da örgütsel adaleti örgütsel özdeşleşmenin önemli bir belirleyicisi olarak görmüşlerdir. Çünkü adalet algısı bireylerin duygularını, düşünce biçimlerini ve yaptıkları etkinlikleri şekillendirir (Tyler, 2000). Aynı konuda, işlemsel adalet ve adalet dağıtımı ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Olkkonen & Lipponen, 2006).

Reyes (1990), öğrencilerin okullarıyla özdeşleşme düzeylerinin onların sosyalleşme derecelerinin de belirleyicilerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Okul ortamında sosyalleşen öğrencilerin okullarına olan bağlılıklarının da artacağı söylenebilir. Ancak öğrencilerde özdeşleşme ve bağlılık, okullarda çok yönlü iyileştirmelerin yapılmasına bağlıdır. Böylece okullar, öğrencilerin koşarak ayrıldıkları yerler değil koşarak geldikleri yerler haline gelecektir. Bunun sonucu olarak öğrenci başarısında da artış olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Yapılmış olan bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın genel amacı oluşturulmuştur. Buna göre araştırmanın genel amacı, öğretim elemanlarının sınıf ortamında kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının iç motivasyon ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının iç motivasyonları arasında pozitif bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının iç motivasyonları ile onların örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif bir ilişki var mıdır?

3. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmen adaylarında iç motivasyon, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkide aracı bir değişken midir?

YÖNTEM

Bu araştırma, ikiden fazla değişken arasında birlikte değişim derecesini belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde yürütülen bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2006). Bilimsel faaliyetler olayların betimlenmesiyle başlar. Bu sayede onları daha iyi anlayabilme ve gruplayabilme imkânı sağlanır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının tamamı oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, aynı fakültede okuyan ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 720 öğretmen adayı oluşturmuştur. Örnekleme alınan öğretmen adayları, bütün bölümler dikkate alınarak belirlenmiştir.

Katılımcıların %71'i bayan, %29'u erkek; %34'ü sayısal, %66'sı sözel branşlarda; %18'i birinci sınıfta, %24 ikinci sınıfta, %30'u üçüncü sınıfta, %28'i ise dördüncü ve beşinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretim elemanlarının sınıf ortamında kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin veriler Schrod, ve diğerleri (2007) "Öğretmen Güç Kaynağı Ölçeği" ile, öğretmen adaylarının iç motivasyonlarını Guay, Vallerand ve Blanchard'ın (2000) "Durumsal Motivasyon Ölçeğinin İçsel Motivasyon Boyutu" ile, öğretmen adaylarının

okullarıyla özdeşleşme düzeyleri ise Mael ve Ashforth'un (1995) "Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçekleri kullanabilmek için gerekli izinler alınmıştır.

Anketler önce İngilizceden Türkçeye çevrilmiş, Türkçeye uyarlama aşamasında Türkçe branşındaki öğretim üyelerinden yardım alınmıştır. Anketlerin uygulanabilirlik düzeyini belirlemek için çalışma grubu dışında 20 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Anketlerin güvenilirlik katsayılarını ve soruların faktör yüklerini belirlemek için 105 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Katılımcılar, 1= Kesinlikle katılmıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum ölçülerine göre beş puanlık Likert tipi ölçek üzerinde her bir maddeye ne derece katılıp ne derece katılmadıklarını göstermişlerdir.

Öğretmen güç kullanımı

Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları 30 maddeye verilen cevaplarla belirlenmiştir. Ölçek, zorlayıcı güç, ödül gücü, yasal güç, referans gücü (temsil gücü) ve uzmanlık gücü olmak üzere beş boyuttan meydana gelmiştir. Bu boyutların Cronbach Alfa Katsayıları sırasıyla. 88, .86, .71, .90 ve. 93; faktör yükleri ise yine sırasıyla. 62-.80, .60-.78, .56-.74, .68-.86 ve. 72-.88 arasındadır.

İç Motivasyon

Öğretmen adaylarının iç motivasyon düzeyleri dört soru maddesine verilen cevapların ortalaması yoluyla belirlenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucu dört maddenin bir faktör altında toplandığı ve toplam varyansın .74 olduğu anlaşılmıştır. Maddelerin Cronbach Alfa Katsayısı. 85; faktör yükleri ise. 68-.78 arasındadır.

Örgütsel Özdeşleşme

Ölçek altı maddeden oluşmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda altı maddenin bir faktör altında toplandığı ve toplam varyansın .71 olduğu anlaşılmıştır. Maddelerin Cronbach Alfa Katsayısı. 83; faktör yükleri ise. 70 ile. 82 arasındadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ortalama, standart sapma; ilişki hesaplarında, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği kullanılmıştır. Yordamsal ilişkilerin belirlenmesinde ise

Regresyon Analizinden yararlanılmıştır. Sonuçlar 0.01 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın alt amaçlarına göre yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1 ve Şekil 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Elemanlarının Sınıf Ortamında Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmen Adaylarının İç Motivasyonları ve Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	\bar{x}	s	1	2	3	4	5	6	7
1. Zorlayıcı güç	15.38 2.56	6.09	-						
2. Ödül gücü	19.75 3.29	5.15	-0.43**	-					
3. Referans edilme gücü	17.99 3.00	6.01	-0.54**	0.70**	-				
4. Yasal güç	17.50 2.92	4.41	0.51**	-0.21**	-0.34**	-			
5. Uzmanlık gücü	20.31 3.39	6.46	-0.43**	0.54**	0.63**	-0.26**	-		
6. İç motivasyon	11.92 2.98	3.76	-0.13**	0.25**	0.25**	-0.07	0.35**	-	
7. Örgütsel özdeşleşme	20.44 3.41	5.04	-0.02	0.16**	0.10*	-0.05	0.15**	0.35**	-

Not : n=720

p<.05. **p<.01

Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının motivasyon ve örgütsel özdeşleşme düzeylerine ilişkin Tablo 1’de verilen dağılım incelendiğinde öğretim elemanlarının en fazla $\bar{x}=3,39$ düzeyinde “uzmanlık gücü”, en az da $\bar{x}=2.56$ “zorlayıcı güc” boyutlarını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Diğer güç kaynaklarının gerçekleştirilme düzeyleri sırasıyla “ödül gücü”, “referans edilme gücü” ve “yasal gücü” boyutlarıdır. Öğretmen adaylarında iç motivasyon ($\bar{x}=2,98$) “orta” düzeyde, örgütsel özdeşleşme ise ($\bar{x}=3.41$) yaklaşık olarak “çok” düzeyindedir.

Tablo 1’de verilen öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının alt boyutları arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, zorlayıcı güç ve yasal güç hariç bütün alt boyutlarda pozitif yönde yüksek derecede ilişkinin olduğu görülmektedir. Zorlayıcı güç ile ödül gücü ($r=-0,43$), $p<.01$, referans gücü ($r=-0,54$) $p<.01$) ve uzmanlık gücü ($r=-0,43$) $p<.01$) boyutu arasında orta derecede ters yönlü bir ilişkinin varlığı göz çarpmaktadır. Buna göre öğretim elemanları zorlayıcı güçlerini artırdıkça referans edilme, ödül ve uzmanlık güçlerinin azaldığı ya da ödül, uzmanlık ve referans güçlerini artırdıkça zorlayıcı güçlerinde azalma meydana geleceği söylenebilir. Yine yasal güç ile ödül gücü ($r=-0,21$), $p<.01$, uzmanlık gücü ($r=-0,26$), $p<.01$ arasında düşük, referans gücü ($r=-0,34$), $p<.01$ arasında orta derecede ters yönlü bir ilişkin olduğu görülmektedir. Buna göre özellikle öğretim elemanları yasal güçlerini öne çıkardıkça onlarda referans edilme gücünün azalacağı söylenebilir.

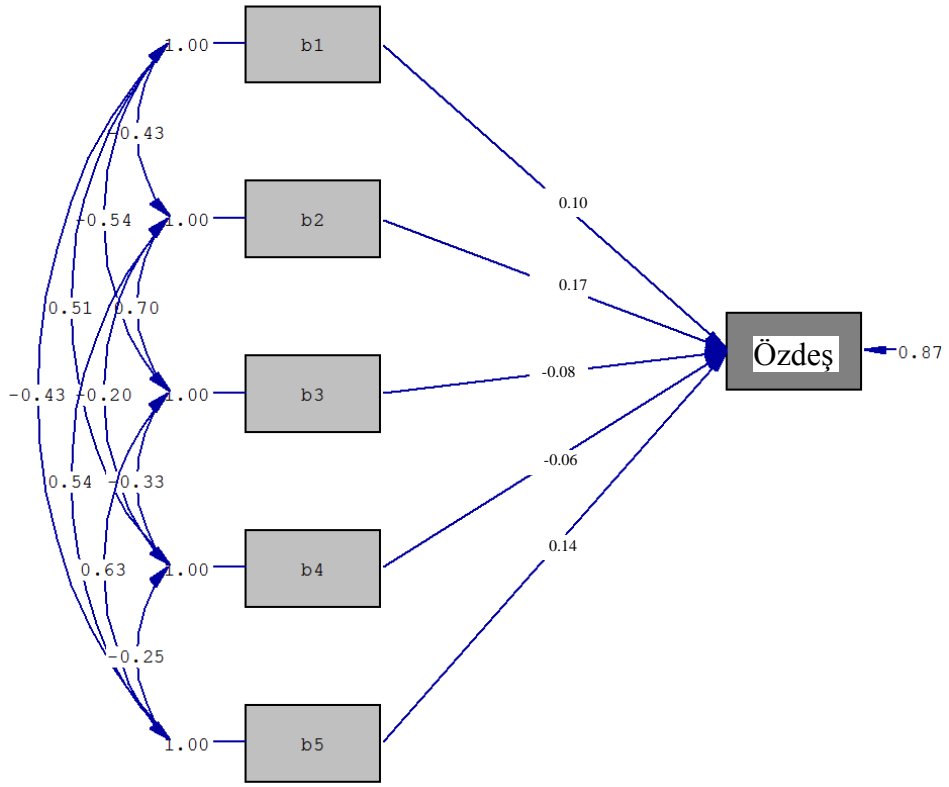
Öğretim elemanlarının ödül gücü, referans edilme gücü ve uzmanlık gücü ile öğretmen adaylarının iç motivasyonları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu ilişki ödül gücünde ($r=0,25$, $p<.01$) referans edilme gücünde ($r=0,25$, $p<.01$), uzmanlık gücünde ise ($r=0,35$, $p<.01$) dir. Öğretim elemanları ödül, referans edilme ve uzmanlık güçlerini artırdıkça öğretmen adaylarının da iç motivasyonları artmaktadır. Öğretim elemanlarının zorlayıcı gücü ile öğretmen adaylarının iç motivasyonları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-0,13$), $p<.01$) bir ilişki, yasal güçle negatif yönlü ancak anlamsız bir ilişki bulunmaktadır. Öğretim elemanları zorlayıcı gücü kullandıkça öğretmen adaylarının iç motivasyonları az da olsa düşmektedir.

Öğretim elemanlarının ödül, referans edilme ve uzmanlık güçleri ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ödül gücü ($r=0,16$, $p<.01$), referans gücü ($r=0,10$, $p<.05$), uzmanlık gücü ($r=0,15$, $p<.01$). Zorlayıcı güç ve yasal güçle öğretmen adaylarında örgütsel özdeşleşme arasında negatif ancak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının iç motivasyonları ile onların örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif ve anlamlı bir

ilişki bulunmaktadır ($r=0,35$, $p<.01$). Öğretmen adaylarının iç motivasyonları arttıkça onların örgütsel özdeşleşme düzeyleri de yükselmektedir.

Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının öğretmen adaylarının iç motivasyonları ve örgütsel özdeşleşmeleri üzerindeki yordayıcılığının araştırılması

Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarına yönelik algılarının onların örgütsel özdeşleşmeleri üzerindeki yordayıcı etkilerine ilişkin Lisrel çıktısı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Regresyon Katsayılarına İlişkin Diyagram

Şekil 1’de görüldüğü gibi ödül, uzmanlık, zorlayıcı güç ve örgütsel özdeşleşme için regresyon önemli bulunmuştur $\beta = 0,17$, $p < 0,01$, $R^2 = 0,03$. $\beta = 0,14$, $P < 0,01$, $R^2 = 0,02$, $\beta = 0,10$, $p < 0,05$, $R^2 = 0,01$. Buna göre ödül gücü öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmesinde varyansın %3’nü, uzmanlık gücü %2’sini, zorlayıcı güç ise %1’ini açıklamaktadır.

Tablo 2’de bu grafiğe ait regresyon tahminine ilişkin çıktı verilmiştir.

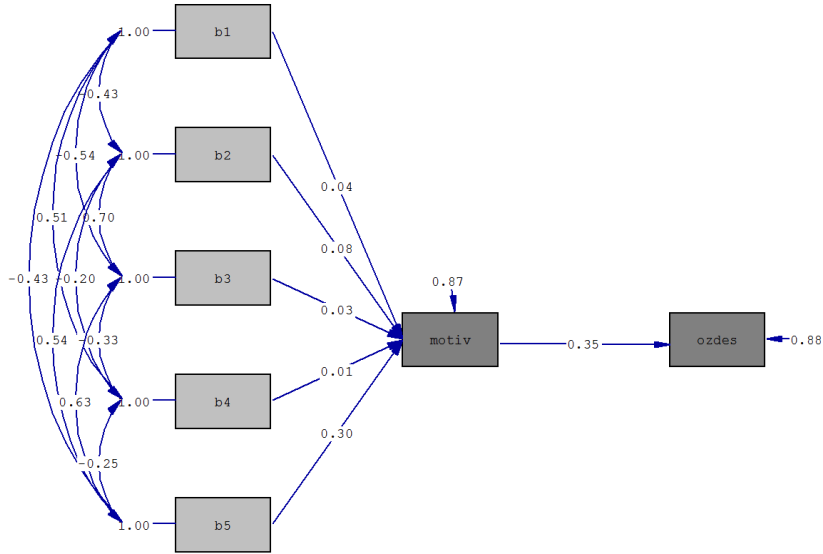
Tablo 2. Regresyon Katsayılarına İlişkin Lisrel Çıktıları (Model 1)

Ozdeş=	0,10161+	0,17462+	-0,07863+	-0,06164+	0,13765
	(0,084)	(0,170)	(-0,066)	(-0,069)	(0,107)
	2,084)	3,336	-1,319	-1,410	2,821

$R^2 = 0,043$

Comparative Fit Index (CFI = 0,824)

İç motivasyonun öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel bağlılığı arasında aracı bir değişken olup olmadığını belirlemek için elde edilen Lisrel çıktısı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Regresyon Katsayılarına İlişkin Diyagram

Şekil 2’de öğretim elemanlarının uzmanlık gücü ve iç motivasyon için regresyon önemli bulunmuştur, $\beta = 0,30$, $p < 0.01$, $R^2 = 0,09$. Öğretim elemanlarının uzmanlık gücü öğretmen adaylarındaki varyansın %9’unu açıklamaktadır. Zorlayıcı, ödül, yasal, referans güçleri ve iç motivasyon için regresyon önemli bulunmamıştır.

Beklendiği gibi iç motivasyon ve örgütsel özdeşleşme için regresyon önemli bulunmuştur, $\beta = 0,35$, $p < 0.01$, $R^2 = 0,12$. Öğretmen adaylarında iç motivasyon onlardaki örgütsel özdeşleşmede varyansın %12’sini açıklamaktadır.

Tablo 3. Regresyon Katsayılarına İlişkin Lisrel Çıktıları (Model 2)

Özdeş=	0,35	motiv,	$R^2=0,122$
	(0,468)		
	9,998		
Motiv =	0,039b1 +	0,080b2	+ 0,026b3
	(0,024)	(0,59)	(0,016)
	0,832	1,609	0,459
			+ 0,011b4
			(0,010)
			+ 0,350b5
			(0,178)
			6,589
$R^2=0,126$			
Comparative Fit Index (CFI = 0,912)			

Comparative Fit Index (CFI) mevcut modelin uyumu ile gizil değişkenler arası korelasyonu ve kovaryansı yok sayan sıfır hipotez modelinin uyumunu karşılaştırır. CFI, 0-1 arası değişen değerler alır. Bu değer 1’e yaklaştıkça modelin uyum iyiliğinin arttığını veya daha güçlü uyum içinde olduğunu gösterir. Model 1 ile Model 2’i karşılaştırıldığında Model 2’ye ait CFI değerinin model 1’e ait değerden daha yüksek olduğu görülecektir. Dolayısıyla iç motivasyonu aracı değişken olarak kabul eden Model 2’nin, iç motivasyonun olmadığı Model 1’e göre daha çok uyum içinde olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, eğitim sisteminde iç motivasyon ve örgütsel özdeşleşme konusu işlenmiştir. İç motivasyon yaratıcılığın iyi bir habercisi olarak düşünüldüğü için önemlidir (Shalley ve ark., 2004). Örgütsel özdeşleşme ise bireyin örgütüne ilişkin tutum ve davranışlarına temel oluşturmakta, örgütleriyle özdeşleşen bireyler yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olabilmektedirler. Onun için yapılmış olan bu araştırmada iç motivasyon ve örgütsel özdeşleşmenin öncülleri belirlenerek bunların iç motivasyon ve örgütsel özdeşleşme ile ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretim elemanlarının en fazla “uzmanlık gücü”nü, en az da “zorlayıcı güç” ü gerçekleştirdiklerini göstermektedir. 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanununa göre öğretim elemanlarının araştırma yapmak ve eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunmak üzere iki temel görevi bulunmaktadır. Bu kanunda da öğretim elemanlarının uzmanlık güçlerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öte yandan Üniversite öğrencilerinin genelde hak ve sorumlulukların bilincinde oldukları söylenebilir. Öğretim elemanlarının bu düzeydeki öğrencilerin bulunduğu ortamda zorlayıcı gücü kullanmalarının bir anlamı yoktur. Öte yandan bireylerin eğitim ve kültür düzeyi arttıkça demokrasiyi de uygulamak kolaylaşır. Ayrıca öğrencilere karşı ileri derecede zorlayıcı güce başvurmanın pedagojik bir değeri de bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarında iç motivasyonun “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu düzey oldukça düşüktür. Öğretmen adaylarında motivasyonun düşük oluşunu birçok faktöre göre açıklamak mümkündür. Bunlardan en önemlisinin onlardaki gelecek kaygısı olduğu söylenebilir. Çünkü, Türkiye de bazı branşlarda öğretmene olan ihtiyaç çok azdır. Böyle olmasına rağmen öğretmen adaylarında örgütsel özdeşleşme yaklaşık olarak “çok” düzeyindedir. Örgütsel özdeşleşmenin “tam” olmaması istenilen bir durumdur. Çünkü çok ileri düzeyde bir örgütsel özdeşleşme “ birey” olmayı zayıflatabileceği söylenebilir. Aşırı özdeşleşme bireyin özgürlüğünü elinden alır. Ayrıca, aşırı özdeşleşmenin ve ortaklaşa davranışçılık kültürünün egemen olduğu

örgütlerin demokrasiyi yaşatamadıkları ya da yaşatmada önemli zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür (Sargut, 2001).

Öğretim elemanlarının ödül gücünü kullanma düzeyleri ile referans güçlerini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek derecede ilişkinin olduğu; bu iki boyut ile uzmanlık gücü arasında da pozitif yönlü orta derecede ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Zorlayıcı güç ile yasal güç arasında pozitif yönlü orta düzeyde, bu iki boyut ile diğer boyutlar arasında negatif yönde orta derecede ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu bulgu beklentilere uygundur. Buna göre öğretim elemanları zorlayıcı ve yasal güçlerini arttırdıkça onların ödül, referans ve uzmanlık güçlerini daha az kullandıkları söylenebilir. Ya da öğretim elemanlarının ödül, referans ve uzmanlık güçleri arttıkça zorlayıcı ve yasal güçlerini kullanmasına pek gerek kalmamaktadır.

Araştırmada, öğretim elemanlarının zorlayıcı gücü hariç, ödül, referans ve uzmanlık gücü ile öğretmen adaylarının iç motivasyonları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanları zorlayıcı güçlerini arttırdıklarında öğretmen adaylarının iç motivasyonlarında düşüş; referans, ödül ve uzmanlık güçlerini arttırdıklarında ise onların iç motivasyonlarında da artış gözlenmektedir. Öte yandan öğretim elemanlarının yasal gücü kullanma düzeyleri ile öğretmen adaylarının iç motivasyonları arasında negatif yönlü ancak anlamsız bir ilişki görülmüştür. Bu, beklenen bir sonuçtur. Çünkü üniversite öğrencilerinin genelde hak ve sorumluluklarının bilincinde oldukları söylenebilir. Böyle bir ortamda öğretim elemanları yasal güçlerini kullanmaya pek ihtiyaç duymazlar.

Öğretim elemanlarının güç kaynaklarını kullanma boyutlarından ödül gücünün, uzmanlık gücünün ve çok düşük düzeyde de olsa zorlayıcı gücün öğretmen adaylarında örgütsel özdeşleşmeyi yordadığı görülmüştür. Burada zorlayıcı gücün etkisi düşündürücüdür. Ancak bazı öğrenciler öğretim elemanının zorlayıcı gücü kullanmalarını onların hoş gitmeyen davranışlardan uzak durmalarını istemelerini kendi iyilikleri için düşünmüş olabilirler. Ödül gücünün etkisi bütün normal insanların duyduğu üç temel açlığa göre de açıklamak mümkündür. Bunlar kabul görmek, onaylanma ihtiyacı ya da takdir edilme ve kişinin değerinin bilinmesidir (Giblen, 2004).

Eğer öğretim elemanları öğrencilere bu gereksinimlerini karşılayıcı davranırlarsa bunlar öğrenciler için birer ödül olur. Bu özellikteki ödüller öğretmen adaylarının okullarıyla özdeşleşmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarından sadece uzmanlık gücünün iç motivasyon üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu β değerinden anlaşılabilir. Herkes için iç motivasyon, yani bir şeyi ilginç, cazip olduğu için yapma güdüsü yüksek düzey yaratıcılık için elzemdir (Pink, 2011). Uzmanlık gücüne sahip liderler astlarını kolaylıkla etkileyebilirler. Çünkü bireyler belirli konularda bilgi ve tecrübesi yüksek olan liderlerin direktif ve önerilerini dinleme ve kabul etmede daha fazla istekli davranırlar (Dyer,1979). Diğer güç kaynaklarının iç motivasyonun yordayıcıları olmadıkları anlaşılmıştır. Bu araştırmada öğretim elemanlarının ödül gücünün öğretmen adaylarının iç motivasyonlarının önemli bir yordayıcısı olmaması dikkat çekici bir durumdur. Öğrencilerde içsel motivasyonu geliştirmek ve güçlendirmek isteyen biri; maddi ödüller gibi harici kontrol sistemlerine odaklanmamalıdır. Ödüller, özellikle şartlı olanlar insanların kendi özerkliklerini bir miktar kaybetmelerine neden olabilir. Mesleğini seven bir bireye koşullu bir ikramiye teklif edilirse bu kişinin işine olan ilgisi azalabilir. Diğer taraftan şartlı ödüller bireyi etik dışı davranışlara da yöneltebilir. Eğer harici ödül verilecekse şartlı değil beklenmedik olmalı ve kesinlikle işin bitiminden sonra verilmelidir. Gerçek motivasyon unsurlarını yani özerklik, amaç ve beceriyi, yeni şeyler öğrenme ve yaratmayı, kendimizi ve dünyamızı iyileştirmeyi göz ardı etmek, başarının önüne engel koymaktan başka bir işe yaramamaktadır (Pink, 2011)

Regresyon katsayılarına ilişkin Diyagramda β değeri, öğretmen adaylarında iç motivasyonun onlarda örgütsel özdeşleşmenin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, iç motivasyonun, kullanılan güç kaynaklarının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisinde aracılık rolü olduğunu göstermektedir. Beklendiği gibi, iç motivasyon, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ve öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Bu bulgu, öğretim elemanları uzmanlık güçlerini etkili bir şekilde kullandıklarında öğretmen

adayları, işlerine daha çok motive olurlar ve buna bağlı olarak da okullarıyla daha çok özdeşleşirler görüşünü desteklemektedir.

Bu araştırmada, öğretim elemanlarının en fazla uzman gücünü, en az da zorlayıcı gücü gerçekleştirdikleri, öğretmen adaylarında iç motivasyonun “orta” düzeyde, örgütsel özdeşleşmenin yaklaşık olarak “çok” düzeyde olduğu, öğretim elemanları zorlayıcı güç hariç özellikle uzmanlık güçlerini artırdıkça öğretmen adaylarında iç motivasyonun arttığı, uzmanlık gücünün öğretmen adaylarında iç motivasyonun, iç motivasyonun da onlarda örgütsel özdeşleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu; iç motivasyonun, güç kaynaklarını kullanma ve örgütsel özdeşleşme arasında aracı rolü olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, her örgütte örgütsel özdeşleşmenin söz konusu olduğunu, örgütsel özdeşleşmede etkili olan pek çok faktörün bulunduğunu, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarından bazılarının bu faktörler içinde yer aldığını göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Arends, R. I. (2004). *Learning to Teach*, Sixth Edition. Boston :McGraw Hill.
- Ashforth, B. E., and Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization, *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.
- Cameron, J., Pierce, W. D., Banko, K. M., and Gear, A. (2005). Achievement-Based Rewards and Intrinsic Motivation: A Test of Cognitive Mediators. *Journal of Educational Psychology*, 97, 641-655.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Chan, S. H. (2006). Organizational identification and commitment of members of a human development organization, *Journal of Management Development*, 25 (3), 249-268.
- Deci, E. L., Koestner, R., Koestner, R., and Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Edwards, M. R. (2005). Organizational identification: a conceptual and operational review. *Journal of Management Reviews*, 7 (4), 207-230.
- Eggen, P., and Kauchak, D. (1997). *Educational Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. s. 42.

- Fichter, J. (2004). *Sosyoloji Nedir?* (Çev. : Nilgün Çelebi) Ankara: Arı Yayıncılık.
- French, J. R. P., and Raven, B. (1968). The bases for social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* LPP. 150-167. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Gıblın, L. (2004). *İnsan İlişkilerinde Kendine Güven ve Güç Elde Etmenin Yolları*. Çev. İdil Güpüpoğlu. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gilman, R., and Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44, 375-391.
- Guay, F., Vallerand, R.J., and Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational Motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24 (3), 175-213.
- Horan, S. M., and Myers, S. A. (2009). An exploration of college instructors' use of classroom justice, power, and behavior alternation techniques. *Communication Education* 58 (4), 483-496.
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (2010). *Educational Administration-Eğitim Yönetimi*. (Edit.: Selahattin Turan) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/Etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* (11), 160-177.
- James Jr, H. S. (2005). Why did you do that? An Economic Examination of the Effect of Extrinsic Compensation. *Journal of Economic Psychology*, 26, 549-566.
- Karasar, N. (1982). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, L. R., and Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say or do. *Communication Education*, 53, 40-55.
- Kreiner, G. E., and Ashforth, B. E. (2004). Evidence toward an expanded model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 1-27.
- Lepper, M. R., Henderlong Corpus, J., and Lyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Mael, F., and Ashforth B. E., (1982). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification, *Journal of Organizational Behavior*, 13, 103-123.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1983). Power in the classroom 1: teacher and student perceptions. *Communication Education*, 32, 175-184.
- Miller, V. D., Allen, M., Cazey, M. K., and Johnson, J. R. (2000). Reconsidering the organizational identification questionnaire. *Management Communication Quarterly*, 13, 626-658.
- Moore, K. D., (2001). *Classroom Teaching Skills*, Boston: McGraw Hill.

- Morden, A. R. (1996). *Principles of Management*, London : McGraw-Hill.
- Olkkonen, M. E., and Lipponen, J. (2006). Relationships between organizational justice, identification with organizational and work unit and group-related outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100 (2), 202-215.
- Paulsel, M. L., Chory – Assad, R. M., and Dunleavy K. N. (2005). The relationship between students perception of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*, 22, 207-215.
- Pink, H. D. (2001). *Nasıl Motive Oluruz? Nasıl Motive Ederiz* (Çev. L. Gökten) İstanbul: Golden Medya.
- Reade, C. (2001). Antecedents of organizational identification in multinational corporations: Fostering psychological attachment to the local subsidiary and the global organization. *International Journal of Human Resource Management*, 12 (8). 1269-1291.
- Reyes, P. (1990). Organizational commitment of teachers. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity* (143-162). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39, 181-195.
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39, 181-195.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1984). Power in classroom II: Power and learning. *Communication Education*, 33, 125-136.
- Roach, K. D. (1999). The influence of teaching assistant willingness to communicate and communication anxiety in the classroom. *Communication Quarterly*, 47, 166-182.
- Sakallı, N. (2006). *Sosyal Etkiler. Kim Kimi Nasıl Etkiler*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Schrodt, P., Witt, P. L., and Turman, P. D. (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education*, 56 (3), 308-332.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlar, N., and Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 333-374.
- Teven, J. J. (2007). Teacher Machiavellianism and social influence in the college classroom: Implications for measurement. *Communication Research Reports*, 24, 341-352.
- Teven, J. J., and Herring, J. (2005). Instructor influence in the classroom: A preliminary investigation of perceived instructor power, credibility, and student satisfaction. *Communication Research Reports*, 22, 235-246.

- Tichy, N. M. and Sherman, S. (1994). *Control Your Own destiny or Someone Else Will*, New York: Harper Business.
- Turman, P., and Schrodt, P. (2006). Student perception of teacher power as a function of perceived teacher confirmation. *Communication Education*, 55, 265-279.
- Tüzün, İ. K., Çağlar, İ. (2008). Örgütsel özdeşleşme kavramı ve iletişim etkinliği ilişkisi. *Journal of Yaşar University*, 2 (9), 1011-1027.
- Tyler, T. R. (2000). Social justice: outcome and procedure. *International Journal of Psychology*, 35, 117-125.
- Van Knippenberg, D., and Sleebos, E. (2006). Organizational identification versus organizational commitment: Self-definition, social exchange, and job attitudes. *Journal of Organizational Behavior*, 27 (5), 571-584.
- Van Knippenberg, D., and Van Schie, C. M. (2000). Foci and correlates of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73 (2), 137-147.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Wayne, K. H. ve Cecil G. M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. (Edit. Selahattin Turan) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yazıcı, H. (2008). "Motivasyon" *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

SUMMARY

Recently, the subject of organizational identification has become important because identification increases member's desire to stay with the organization. Moreover, members identified with their schools, work for the benefit of their organization voluntarily. Many factors may be effective on student's identification with their schools. One of those is the power bases that instructors use in their classes.

To develop an understanding of instructional power, McCroskey and Richmond (1983) applied French and Raven's (1968) five bases of relational power to the classroom. First, reward power flows from students' perceptions that the teacher can provide them with positive benefits or rewards. When students perceive that a teacher can potentially offer such rewards, they may be more inclined to accept the teacher's direction and influence in regard to the course. Second, coercive power reflects students' adverseness that the teacher can potentially punish students through negative outcomes such as grade penalties, being criticized or disciplined before one's classmates, or losing favor

with the teacher. When students perceive that a teacher has the power to issue such punishment, they may be more willing to comply with the teacher's request. The third type of relational power is legitimate power. The teacher's influential power resides in student's acceptance of the hierarchical roles of teacher and students and the perception that teachers have the right to direct students in matters related to the course. Fourth is referent power. This form of power may be a manifest by the student's feeling of oneness with the teacher, or the desire to have such an identity. When students admire the teacher or perceive them as a person with whom they wish to be associated, they may naturally be more receptive to the teacher's influence and suggestions. Finally, expert power emanates from the teacher's knowledge or expertise as an educator in the subject area of the course. In the classroom, students may recognize the teacher's professional background and superior understanding of the course materials, as well as the skillful use of course delivery methods. However, the important point here is the use of power positively because the positive use of power in the appropriate time and place may influence the thinking ways, emotions, motivations and organizational identifications of people.

The purpose of this research is to determine whether power sources used by the lectures are predictors of intrinsic motivation and organizational identification of prospective teachers. Data was collected with the help of a survey conducted on 720 prospective teachers, studying at Gazi University. In this research, the data was collected by using a "Lectures Power Use Scale, a" Intrinsic Motivation" and a "Organizational Identification Scale". In the analyses of the data, mean, standard deviation, Pearson Moments Product Correlation Coefficient and Path Analysis were used. The results indicated a significant positive relation between some dimensions of power sources and intrinsic motivation and organizational identification, in addition between intrinsic motivation and organizational identification. Results also indicate that intrinsic motivation has a mediator role in power sources effects on organizational identification. This mediation relation suggests some of the mechanisms of teacher power, and it provides an interesting avenue for future research.