T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

[Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı]

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK, ÖZERKLİK VE ÖRGÜTSEL YARATICILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Oktay KILIÇ

Danışman
Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Konya 2020

TEŞEKKÜR

Tezimin yazımında değerli katkılarını esirgemeyen, deneyimleri ile en doğru yönlendirmelerde bulunan sayın hocam, danışmanım Prof. Dr. Ercan Yılmaz'a en içten teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Oktay KILIÇ

KONYA- 2020

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR ..... İİ
İÇİNDEKİLER ..... İİİ
TEZ KABUL V
TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU ..... Vİ
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ ..... Vİİ
ÖZET ..... Vİİİ
ABSTRACT ..... İX
1 GİRİŞ 1
1.1 Problem Durumu 1
1.2 Araştırmanın Amacı 3
1.3 Araştırmanın Önemi 4
1.4 Sayıltılar 5
1.5 Sınırlılıklar 5
1.6 Tanımlar 5
2.1 ALAN YAZIN 6
2.1.1 Örgütsel Yaratıcılık 6
2.1.1.1 Yaratıcılığın Örgütsel Yapılardaki Önemi 7
2.1.1.2 Yaratıcılığın Oluşma Aşamaları ve Önündeki Engeller 7
2.1.1.3 Örgütsel Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler 11
2.1.1.3.1 Bireysel Yaratıcılık Koşulları 11
2.1.1.3.2 Yönetsel Yaratıcılık Koşulları 14
2.1.1.3.3 Toplumsal Yaratıcılık Koşulları 15
2.1.1.3.4 Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Yaratıcılık 15
2.1.1.3.5 BİLSEM'de Örgütsel Yaratıcılık 16
2.1.1.3.6 Örgütsel Yaratıcılık ve Cinsiyet 16
2.1.1.3.7 Örgütsel Yaratıcılık ve Öğrenim Durumu 17
2.1.1.3.8 Örgütsel Yaratıcılık ve Kıdem 17
2.1.2 Özerklik 17
2.1.2.1 Öğretmen Özerkliği 17
2.1.2.2 Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Etmenler 22
2.1.2.3 Öğretmen Özerkliği ve BİLSEM 22
2.1.3 Öz Yeterlik 24
2.1.4 Öz Yeterlik ve BİLSEM 25
2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 26
2.2.1 Örgütsel Yaratıcılık İle İlgili Araştırmalar 26
2.2.2 Öz Yeterlik İle İlgili Araştırmalar 30

2.2.3 Öğretmen Özerkliği İle İlgili Araştırmalar 34

3 YÖNTEM 42
3.1 Araştırmanın Modeli 42
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi 43
3.3 Veri Toplama Araçları 44
3.3.1 Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği 44
3.3.2 Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği 45
3.3.3 Öğretmen Özerkliği Ölçeği 45
3.4 Verilerin Toplanması 46
3.5 Verilerin Analizi 46

4 BULGULAR 48
4.1 BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları, öz yeterlik inançları ve BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılıklarına ait bulgular ve yorumlar 48
4.2 BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve özerklik algıları ile BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılıkları arasındaki ilişkiye ait bulgular ve yorumlar 49
4.3 BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve özerklik algılarının BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığını ne düzeyde açıkladığına ait bulgular ve yorumlar 50
4.4 BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumları değişkenlerine ait bulgular ve yorumlar 53

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 57
5.1 Tartışma 57
5.1.1 BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık düzeyi ile BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ve öz yeterlik düzeyine ait tartışma 57
5.1.2 BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algıları ile öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve özerklik algıları arasında ilişkiye ait tartışma 58
5.1.3 BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve özerklik algılarının BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığını yordama düzeyine ait tartışma 60
5.1.4 BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık puan ortalamalarının, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumları değişkenlerine ait tartışma 63
5.2 Sonuç 64
5.3 Öneriler 67
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 67
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 68
5.3.3. Politika Geliştiricilere Yönelik Öneriler 68

KAYNAKÇA 70

EKLER 80

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 80

TEZ KABUL

Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Oktay KILIÇ tarafından hazırlanan Bilim Ve Sanat Merkezleri Öğretmenlerinin Öz Yeterlik, Özerklik Ve Örgütsel Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişki başlıklı tez tarafımızdan amaç, kapsam ve kalite yönünden değerlendirilmiş olup, 21/07/2020tarihindeEğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı***Yüksek Lisans Tezi***olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		
	Unvanı Adı Soyadı	**İmza**
Danışman	Prof. Dr.Ercan YILMAZ	
Üye	Prof. Dr.Atila YILDIRIM	
Üye	Doç. Dr. Enes GÖK	

TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Bilim ve Sanat Merkezleri Öğretmenlerinin Öz Yeterlik, Özerklik ve Örgütsel Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişki başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **95** sayfalık kısmına ilişkin, 5/08/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%28** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

5/08/2020

Oktay KILIÇ

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.



5/08/2020

Oktay KILIÇ

ÖZET

[Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı]
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK, ÖZERKLİK VE ÖRGÜTSEL YARATICILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Oktay KILIÇ

Bu araştırmanın amacı, BİLSEM öğretmenlerinin özerklik algıları ve öz yeterlik inançlarının örgütsel yaratıcılık algısına etkisini incelemektir. Bununla birlikte cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumları değişkenlerine göre örgütsel yaratıcılık algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı da test edilmiştir. Araştırmaya farklı branşlardan toplam 593 BİLSEM öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri "Öğretmen Özerkliği Ölçeği", "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği" ve "Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıklarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin yüksek özerklik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algıları ile özerklik algıları arasında istatiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algıları ile öz yeterlik inançları arasında istatiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. BİLSEM öğretmenlerinin bireysel yaratıcılıklarının %50'sinin öğretmen özerkliği ile açıklandığı tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin algılanan yönetsel yaratıcılıklarının %29'unun öğretmen özerkliği ile açıklandığı tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin algılanan toplumsal yaratıcılıklarının %15'inin öğretmen özerkliği ile açıklandığı tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin algılanan bireysel yaratıcılıklarının %35'inin öğretmen öz yeterliği ile açıklandığı tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin algılanan yönetsel yaratıcılıklarının %3,4'ünün öğretmen öz yeterliği ile açıklandığı tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin algılanan toplumsal yaratıcılıklarının %3,4'ünün öğretmen öz yeterliği ile açıklandığı tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel yaratıcılık algı düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. BİLSEM öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre örgütsel yaratıcılık algı düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarında ise doktora öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin algı düzeylerinin lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılığın alt boyutları olan bireysel yaratıcılık, yönetsel yaratıcılık ve toplumsal yaratıcılık algı düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda bulgulara dayalı olarak uygulayıcı ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve sanat merkezi, örgütsel yaratıcılık, öz yeterlik, özerklik.

ABSTRACT

Department of Educational Sciences
Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Program
Master Thesis

THE RELATİONSHİP BETWEEN SELF-EFFİCACY, AUTONOMY AND ORGANİZATİONAL CREATİVİTY PERCEPTİONS OF SCİENCE AND ART CENTER TEACHERS

Oktay KILIÇ

The purpose of this study is to investigate the effect of self-efficacy beliefs and self-efficacy beliefs of BİLSEM teachers on organizational creativity perception. In addition, it has been tested whether organizational creativity perceptions differ according to gender, seniority and educational status. 593 BİLSEM teachers from different branches participated in the study. The data of the study were collected using "Teacher Autonomy Scale", "Teacher Self-Efficacy Scale" and "Organizational Creativity Scale". According to the results obtained from the research, it has been determined that the organizational creativity of BİLSEM teachers is sufficient. It has been determined that BİLSEM teachers have high self-efficacy level. It has been determined that BİLSEM teachers have a high level of autonomy. A statistically significant positive relationship was found between the perceptions of organizational creativity and autonomy of BİLSEM teachers. A statistically significant positive relationship was found between the perceptions of organizational creativity and self-efficacy beliefs of BİLSEM teachers. It has been determined that 50% of BİLSEM teachers' individual creativity is explained by teacher autonomy. It has been determined that 29% of the perceived managerial creativity of BİLSEM teachers is explained by teacher autonomy. It has been determined that 15% of the perceived social creativity of BİLSEM teachers is explained by teacher autonomy. It has been determined that 35% of the perceived individual creativity of BİLSEM teachers is explained by teacher self-efficacy. It has been determined that 3.4% of BİLSEM teachers' perceived managerial creativity is explained by teacher self-efficacy. It has been determined that 3.4% of the perceived social creativity of BİLSEM teachers is explained by teacher self-efficacy. It was concluded that the perception levels of organizational creativity perceptions of BİLSEM teachers did not differ significantly. It was concluded that the perception levels of organizational creativity perceptions do not differ significantly according to the educational status of BİLSEM teachers. In the sub-dimensions of organizational creativity, it was found that the perception levels of teachers with doctorate education level were significantly higher than that of teachers with undergraduate education. According to the professional seniority variable of BİLSEM teachers, it has been determined that there is no significant difference in the levels of organizational creativity and perception of individual creativity, managerial creativity and social creativity, which are the sub-dimensions of organizational creativity. As a result of the research, some suggestions were made to practitioners and researchers based on the findings.

Keywords: Science and art center, organizational creativity, self-efficacy, autonomy.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına ait açıklamalara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Bütün bireyler kendilerine özgü bilişsel, sosyal, duygusal ve psikomotor özelliklere sahiptir. Özel yetenekli bireyler, sahip olduğu bu özellikler bakımından akranlarından farklılaşmaktadır. Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyler özel yetenekli olarak tanımlanmaktadır (MEB BİLSEM Yönergesi, 2019). Farklı özelliklere sahip bu bireylerin eğitimi ilgilerine, sosyo-duygusal gelişimlerine ve akademik ihtiyaçlarına uygun bir şekilde farklılaştırılarak gerçekleştirilmelidir (Sak, 2014).

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde devlet politikası olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Dairesine bağlı olarak Ankara'da 1995 yılında açılmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibariyle BİLSEM sayısı 174'e ulaşmıştır. BİLSEM, özel yetenekli öğrencilerin var olan potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmelerine yardımcı olan destek eğitim kurumlarıdır (MEB BİLSEM Yönergesi, 2019).

BİLSEM'de sunulan eğitim hizmetleri ile özel yetenekli öğrencilerin; ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünen, problem çözen, bilimsel ve sanatsal açıdan üretken bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır (MEB BİLSEM Yönergesi, 2019). Belirtilen bu amaçlara ulaşabilmek için BİLSEM yönetici ve öğretmenlerinin işbirliği içerisinde çalışmaları, öğretmenlerin yeterli düzeyde özerklik ve öz yeterliğe sahip olmaları (Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya, 2005), BİLSEM'de örgütsel yaratıcılık yaklaşımının benimsenmiş olmasını gerektirmektedir.

Örgütsel yaratıcılık, örgütte çalışan kişiler tarafından kaliteli bir ürün, hizmet, düşünce, işlem veya sürecin ortaya çıkarılmasıdır (Woodman, Sawyer ve Griffin, 1993). Örgütsel yaratıcılık; "orijinal düşünme", "yenilikçi davranma", "risk alma", "farklılık

yaratma", "bilinenin ötesine geçme", "alışılmış olanı terk etme" sürecidir. Örgütsel yaratıcılık için özgürlük ve kendini ifade edebilme ortamı gerekmektedir. Örgütsel yaratıcılık, örgüt iş ve işlemlerinin tamamında yaratıcı düşünceden faydalanmaktır (Balay, 2010). Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yaratıcı ve keşfedici ortamların oluşturulması verimliliği arttırarak eğitim kurumlarının gelişimine katkıda bulunabilir. Böyle bir ortamda, öğretmen kendi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme konusunda daha özgüvenli hisseder. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin farklılaştırma, hızlandırma, zenginleştirme gibi öğretimsel müdahaleleri gerçekleştirebilmesi ve özgün projeler üretebilmesi için örgütsel yaratıcılığın desteklendiği okul ikliminin önemli olduğu düşünülmektedir.

Örgütsel yaratıcılık, örgütün öğretmenlerin prosedüre uygun özerkliğe izin vermesidir. Ayrıca yeni iş ve ürün oluşturmak için öğretmenlere yeterli zaman ve imkân vermektir (Çavuşoğlu, 2007). Okullarda örgütsel yaratıcılığın desteklenmesi öğretmenlerin öz yeterlik ve özerkliklerinin gelişimine katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik ve özerkliklerinin desteklenmesi sunulan eğitim öğretim hizmetinin kalitesinin artmasını sağlayabilir. Örgütsel yaratıcılık ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki düşünüldüğünde, özerklik; öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde kendilerini ne kadar serbest hissettikleri ve kendilerine sunulan rollerin kabul düzeyi ile ilgilidir (Camilleri, 1997) .

Öğretmen özerkliği, öğretimi planlanma ve uygulamaları, eğitim ile ilgili alınacak kararlara katılabilme, öğrencilerin akademik başarılarını bağımsız bir şekilde değerlendirebilme, sınıf ortamını düzenleme, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlayabilmedir (Ingersoll, 2007). Öğretmenlerin öğretim etkinliklerini tasarlama, uygulamada ve bunlarla ilgili karar almada yeterli düzeyde mesleki özerklik algısına sahip olmaları gerekmektedir (Freidman, 1999; Ingersoll, 2007; Öztürk, 2012). Smith'e (2001) göre özerklik, öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte hareket ederek mesleki bilgi ve becerilerini geliştirebilmesidir. BİLSEM öğretmenlerinin öğretme süreci özerkliği, özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun yöntem ve teknikleri uygulayabilmesi açısından; öğretim programı özerkliği, müfredat daraltma, farklılaştırma, zenginleştirme ve hızlandırma yapabilmesi açısından; mesleki gelişim özerkliği, hem pedagojik hem de alan bilgisi gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitim alabilmeleri açısından; mesleki iletişim özerkliği, kendi branşı

başta olmak üzere diğer branş öğretmenleri ile mesleki konularda iletişim kurabilmesi açısından önemli görülmektedir.

Örgütsel yaratıcılık ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki düşünüldüğünde, öz yeterlik; öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik inançları ise hem mesleki gelişimleri hem de kişisel gelişimleri açısından önemlidir. Öz yeterlik, bireylerin davranışlarının oluşmasında etkili olan bir niteliktir. Öz yeterlik, bireylerin yapabilecekleri hakkında sahip olduğu inançlardır. Öz yeterlik, bireyin bir beceriyi yapabilme yeterliliğini değil, o beceriyi yapabilme yeterliliğine ilişkin inancını belirtmektedir (Zimmerman, 1995). Öğretmenlerin eğitim örgütleri içinde destekleyici ve pozitif bir iklim hissedebilmeleri onların mesleki ve kişisel gelişimlerine daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin risk alabilmesine ve farklı düşünebilmesine ancak yaratıcı bir tutuma sahip örgüt ortamı imkân sağlayabilir. BİLSEM öğretmenlerinin öğrenci rehberliğine yönelik öz yeterlikleri, öğrencilerin sahip oldukları potansiyelin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde, yeteneğine uygun olarak yönlendirme yapılabilmesi açısından; öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlikleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk ve ilgilerine uygun öğretim etkinliklerinin tasarlanması açısından; sınıf yönetimine yönelik öz yeterlikleri de öğrencilerin kendini güvende hissedebilecekleri, risk alabilecekleri bir öğrenme ortamının oluşturulması açısından önemli görülmektedir.

İlgili literatürde öğretmen özerkliği, öğretmen öz yeterliği ve örgütsel yaratıcılık ile ilgili çalışmalar mevcuttur. BİLSEM öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını, özerklik algılarını, örgütsel yaratıcılık düzeylerini ve bu değişkenlerin birbirini nasıl yordadıklarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle araştırmanın problem durumu şöyle şekillenmiştir; BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları özerklik, öz yeterlik ve örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişki var mıdır? Varsa özerklik algıları ve öz yeterlik inançları örgütsel yaratıcılık algısını ne kadar yordamaktadır?.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışma bilim ve sanat merkezlerinin örgütsel yaratıcılıklarının öğretmenlerin özerklik ve öz yeterlik algıları, cinsiyetleri, kıdemleri ve öğrenim durumları değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1- BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları, öz yeterlik inançları ve örgütsel yaratıcılık algıları ne düzeydedir?

2- BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları ile öz yeterlik inançları ve özerklik algıları arasında ilişki var mıdır?

3- BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve özerklik algıları örgütsel yaratıcılık algılarını ne düzeyde açıklamaktadır?

4- BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık puan ortalamaları öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerinin sahip oldukları özerklik ve öz yeterlik inançları ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir yere sahip olan BİLSEM'ler; kendi içinde çeşitli değişkenlere sahip, örgün eğitim kurumlarından işleyiş ve içerik olarak çok farklı özel eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlardaki amaç, öğrencilerin eğitiminin mümkün olduğunca bireyselleştirilmesi ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesidir. Bu noktada öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, özerklik algıları ve örgütsel yaratıcılık algıları rol model oldukları öğrencileri de etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın sonucunda elde edilen sonuçların BİLSEM'lerin kurumsal gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece özel yetenekli öğrencilere yönelik uygulanan resmi eğitim politikasının daha etkin, verimli ve işlevsel bir hâle gelmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilere sunulan eğitim öğretim hizmetlerinin daha da geliştirilebilmesi açısından, yapılan bu inceleme çalışmasının önemli olduğu düşünülmektedir. BİLSEM öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık, özerklik algılarının ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi ilgili literatürdeki okul geliştirme, etkili okul, okul performans değerlendirme ve mesleki gelişim çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özel yetenekliler alanında çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının ve öz yeterlik inançlarının incelenmesinin özel eğitim literatürü açısından ve özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin standartlarının belirlenmesi çalışmalarına katkı sağlaması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4 Sayıltılar

1- Araştırmaya katılan BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin veri toplama aracındaki soruları samimi ve içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1- Öğretmen öz yeterlik ölçeği, özerklik ölçeği ve örgütsel yaratıcılık algı ölçeği ile sınırlıdır.

2- 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Özel Yetenekli Birey: Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir (MEB BİLSEM Yönergesi, 2019).

Bilim ve Sanat Merkezi: Okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamayı amaçlayan kurumlardır (MEB BİLSEM Yönergesi, 2019).

Örgütsel Yaratıcılık: Birlikte çalışan bireylerin oluşturduğu faydalı, değerli, yeni bir fikir ve/veya hizmet sürecidir (Woodman, Sawyer, Griffin, 1993).

Öz Yeterlik İnancı: Kişinin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, en üst seviyede başarılı olarak gerçekleştirme kapasitesine duyduğu inançtır (Bandura, 1994).

Özerklik: Kelime anlamı olarak özerklik, kişinin kendi başına başkalarından bağımsız olarak hareket etmesidir. Öğretmen özerkliği, eğitimcinin öğretim sürecinde kendi yeteneklerine göre bir tutum izlemesidir (Çolak ve Altınkurt, 2017).

BÖLÜM 2

Bu bölümde örgütsel yaratıcılık, öz yeterlik ve özerklik ile ilgili literatüre ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 ALAN YAZIN

2.1.1 Örgütsel Yaratıcılık

Yaratıcılık, bilinen nesneleri veya fikirleri kullanarak farklı ürünler ortaya koymaktır. Ancak yaratıcılığın bireyler tarafından icat veya keşif yapma gibi algılandığı düşünülmektedir. Literatürde yaratıcılık ile ilgili bir çok tanım yapılmıştır.

Yaratıcılık bir ürünün ortaya çıkarılması, bir bilimsel buluş, bir düşünme tarzı, bir probleme yönelik çözümün bulunmasıdır (Savieski, 2004). Yaratıcılık kavramı içerisinde bir şeyi yoktan var etme anlamı yoktur, yaratıcılık kişinin zihinde depolamış olduğu bilgileri arasında daha önce başkasının farkında olmadığı ilişkileri görmesi ve bu ilişkileri açığa çıkarması sürecidir (Yılmaz ve İraz, 2013). Yaratıcılık, eski düşüncelerden yeni sentezler yapılması ve eski düşüncelere yeni kimlikler verilmesidir (Demirci, 2007). Yaratıcılık, çözüme ulaşabilmek için bütün önerilere farklı bir şekilde bakabilme yeteneği (Ceylan ve Savi, 2003), yeni veya daha iyi ürünler, hizmetler ve uygulamalar meydana getirebilmek için fikirler üretme (Özçen, 2005), geçerli ve yeni fikirler geliştirilmesiyle sonuçlanan fikirsel süreç (Derin ve Demirel, 2011) var olan ürünlerin benzersiz ürünlere dönüştürülmesini içeren bir süreç (Yılmaz, 2010), yeni ve farklı bir şey yapmak (Erdoğdu, 2006), ürünlerin oluşturulduğu bir süreç (Amabile ve Conti, 1999), kalıplarından kurtulma (Genç, 2007) şeklinde birçok farklı tanımı yapılmıştır.

Örgütlerde yaratıcılığın tanımı, çalışanların veya toplu ortamlarda görev alan çalışanların oluşturduğu gruplar ile yeni fikirlerin oluşturulması anlamını taşımaktadır. (Zhang ve Bartol, 2010). İş yaşamında yaratıcılık, hem özgün fikirler üretme hem de ilerleme gerçekleşirken karşılaşılabilecek problemleri ortadan kaldırıcı bir etken olarak bilinmektedir. (Bharadwaj ve Menon, 2000). Yenilikçilik yaratıcılık ile geliştirilmiş fikir ya da ürünün örgüt içerisinde kullanılması olarak ifade edilebilir. Örgütsel yaratıcılık, yöneticilerin ve örgüt çalışanlarının süreçler, ürünler ve hizmetler üzerine yeni ve özgün fikirler ortaya çıkartmasıdır (Çelik, Adnan, İraz, Rıfat, Çakıcı, Ahmet ve Çelik, Neriman, 2014). İlgili literatürde, örgütsel yaratıcılık; bireysel yaratıcılık, yönetsel yaratıcılık ve

toplumsal yaratıcılık olmak üzere üç alt boyutta incelenmiştir (Balay, 2010). Bireysel yaratıcılık bireyin kendi özellikleriyle ilgili bir durumu ifade eder. Yönetsel yaratıcılığın temellerinde örgütte yer alan bireylere yaratıcılık özelliği kazandırma yer almaktadır (Genç, 2007). Toplumsal yaratıcılık aslında kendi başına bir yaratıcılık olgusu olmamasına rağmen bireysel ya da örgütsel yaratıcılığın ortaya çıkmasına imkân sağlayacak olan toplumsal ve çevresel şartlarını karşılayan bir ifadedir (Kwasniewska ve Necka, 2004).

2.1.1.1 Yaratıcılığın Örgütsel Yapılardaki Önemi

Tüm kurumların gelişebilmesi için yaratıcılık önemli bir işleve sahiptir. Aslında her türlü iş için gereken bir husus olmamasına rağmen rekabet düzeyi yüksek ve çalkantılı ekonomik bir yapısı olan ortamda çalışan kurumlar için yaratıcılık, başka fikirlerden ve tavsiyelerden daha çok önem arz etmektedir. Dış ortam yüzünden kaynaklanan çevresel baskı ve kurumların yeniliklere duyduğu gereksinimlerini sağlamak ancak çalışanların yaratıcılık becerilerini geliştirmeleri ile mümkündür (Mumford, Scott, Gaddis vd, 2002)

Yaratıcılık kültürünün yerleştiği ve desteklendiği örgütlerin yöneticileri, çalışanların iş esnasında kendilerini bağımsız hissetmelerini sağlayarak, prosedürlere bire bir uyarak büyük resmi görmelerine engel olmayarak kurum yaratıcılığına katkıda bulunurlar. Bu tür kurumlarda çalışanlar, karşılaştıkları problemlere farklı çözüm yolları arar, yeni ve özgün düşünceler üretebilirler. Yaratıcılık kültürünün yerleştiği ve desteklendiğinde kurumlarda çalışanlar, yaratıcı görevler gerçekleştirmek için çok fazla miktarda fikir üretebilme yeteneği anlamı taşıyan fikir akıcılığı ve esnekliğine sahiptirler (Simonton, 2000). Yaratıcılık kültürünün yerleştiği ve desteklendiğinde kurumlarda çalışanların iş yapabilme ve risk alabilme konusunda özgüvenleri artar ve karşılaştıkları problemlerin çözümünde kendilerini özgür hissederler (İbrahim, Hazril, Isab, Aerni, Shahbudin ve Amirul, 2015).

2.1.1.2 Yaratıcılığın Oluşma Aşamaları ve Önündeki Engeller

Birçok yaratıcılık tanımlamasında yaratıcılığın bir süreç olduğu üzerinde durulmuştur. Yılmaz ve İraz (2013), yaratıcılık sürecini altı aşamada gruplandırmanın mümkün olduğunu öne sürmüştür. Bu aşamalar; sorunu tanımlama, bilgi toplama, aktif düşünme, kuluçka, fikir veya keşif, değerlendirme ve gerçekleştirmedir. Yaratıcılıkta önemli olan yaratıcılığın kendi süreçlerinin sonucunda değil sürecinde herhangi bir aşamasında ortaya çıkabileceğidir (Cengiz, Acuner ve Baki, 2006).

Örgütsel yaratıcılık, örgüt iş ve işlemlerinde yaratıcı düşüncenin kullanılmasıdır (Shalley ve Gilson, 2004). Süreçlerin tüm çalışanlar üzerinde saydam bir yapıya getirilmesi durumu olarak tanımlanan açık politika faktörü örgütsel yaratıcılığı etkilemektedir. Örgüt yönetimi ile çalışanların iletişimi şeffaf bir yapı sayesinde daha da kuvvetlenecektir (Zhou ve George, 2003). Örgütsel yaratıcılık kültürü yerleşmiş olan kurum ve kuruluşlar, yaratıcı ve farklı bakış açısına sahip bireylere istihdam ederler. İş ortamının ve yapılan işin yaratıcı özellikler taşımasının çalışanların iş doyumu ve verimliliği üzerinde pozitif etkiler bıraktığı belirtilmektedir (Koestner, Richard, Walker, Marie ve Fichman, 1999). Örgütsel yaratıcılığın sağlanmasında, çalışanlarda yaratıcılık kavramının oluşması ve geliştirilmesinde, bağımsız düşünebilme, geleceğe yönelik bakış açısı, tutum ve davranış bütünlüğü, yüksek bir kültürel güç, hoşgörü, cesaret, kararlılık ve azim önemli rol oynamaktadır (Amabile, 1997).

Örgütlerde yaratıcılığın geliştirilmesi ve desteklenmesinde bireylerin olumlu ruh halinde olmaları önemlidir. Olumlu ruh hâli sahibi çalışanlar kendiliğinden fırsatları yakalayabildikleri bilinmektedir (Zhou ve George, 2001). Yaratıcılığı artırmanın başka bir yolunun ise bilgi toplamak olduğu söylenebilir. Bu sebeple çalışanların işleri ilgili her şey hakkında bilgi sahibi olması istenir (Mumford vd., 2002). Sadece özgür fikirlere sahip çalışanlar yaratıcılık geliştirmeyi başarabilen çalışanlardır. İçsel motivasyon, beceri ve bilişsel yetenekler, çalışanların örgütlerdeki yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını sağlamaktadır. İçsel motivasyonu gelişmiş olan çalışanlar kendi kendini yöneten, yaptıkları işlerden güçlenen, yaşadığı zorluklar karşısında savaşan ve dışsal motivasyon kaynaklarından etkilenmeyen bireyler olarak tanımlanabilir (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Yaratıcılık desteklenmek isteniyorsa ilk olarak kabul edilmeli ve destekleyici bir iklim oluşturulmalıdır (Madjar, Oldham ve Pratt, 2002). Pozitif bir örgütsel kültür, yaratıcı davranışların açığa çıkarılmasında rol oynamakta ve doyum noktasına ulaşılmasını sağlamaktadır (Kletke, Mackay, Barr, ve Jones, 2001).

Örgütlerin içerisinde bulundukları pazarda rekabet etme gücüne sahip olabilmeleri için yaratıcı olmaya ihtiyaçları vardır. Fakat burada kastedilen yaratıcılık ifadesi bir kişinin bilgi ve ömrü ile sınırlı kalacak bir kişisel yaratıcılık değildir (Yıldırım, 2007). Çünkü örgütlerin görevi sadece varlıklarını kanıtlamak değildir, örgütler daima daha iyiyi bulabilmek için bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak hizmetler sunmalıdır. Bu ise ancak örgütlerin yaratıcılığı ile mümkün olabilir (Savieski, 2004). Örgütsel yaratıcılık,

“risk alma”, “orijinal düşünme”, “farklılık yaratma”, “yenilik yapma”, “alışılmış olanı terk etme”, “bilinenin ötesine geçme” ve bunları bir ölçüde “diğerleriyle paylaşma” süreci olarak ifade edilebilir. Bu süreçte bilinen, tekrar, alışılmış, sınır ve kurallara yer olmadığı söylenebilir (Balay, 2010). Örgütsel yaratıcılıktan söz edebilmek için geliştirilen yeni fikrin, örgütsel alanda fayda sağlayacak biçimde uygulanabilir olması beklenmektedir (Yılmaz ve İraz, 2013). Örgütsel yaratıcılığın entelektüel ve pratik yönü var olmalıdır. Burada entelektüel yön olarak ifade edilen kavram fikirlerin oluşum aşamasını temsil ederken pratik yön olarak ifade edilen kavram fikirlerin eyleme geçirilmesini belirtmektedir (Mainemelis ve Ronson, 2006).

Örgütsel yaratıcılık ancak örgütte yaratıcı kişilerin yer almasıyla oluşur çünkü bireyin yaratıcı davranışı ve bu davranış/davranışlar sonucu oluşan çıktı örgüt ortamında oluşacağı için burada meydana gelen yaratıcılık örgütseldir. Örgütsel yaratıcılık karışık sosyal sistemlerle birlikte çalışanlarca geliştirilen yeni ve değer taşıyan fikir, hizmet, ürün, süreç ya da prosedürlerdir (Ceylan ve Savi, 2003). Bir örgütte örgütsel yaratıcılık geliştirilebilmesi için belirli koşulların örgütte sağlanabilmesi gerekmektedir. Örgütsel yaratıcılık için örgütte bireylerin kendini ifade edebileceği özgür ortamların oluşturulması, yaratıcılık için iyi koşulların oluşturulabilmesi için önemlidir (Ceylan ve Savi, 2003). Alan yazında örgütsel yaratıcılığın örgüt içi etkileşime dayalı bir süreç olduğu savunulmaktadır. Örgütsel yaratıcılığın, işbirlikçi çalışma yoluyla yeni kıymetli hizmetler, fikirler ve ürünler yaratan karışık bir sistem olduğu ifade edilmektedir. Örgütsel yaratıcılık grup özellikleri ile örgütsel yapı olmak üzere iki temel bileşene dayandırılmaktadır (Chang ve Chiang, 2007). Bir örgütün tüm süreç ve birimlerinde bir bütün olarak yaratıcı düşüncenin uygulanması ile örgütsel yaratıcılık oluşabilir. Çünkü ancak bu şekilde elde edilen sinerji ile bireysel yaratıcılık sonucu oluşacak faydaların çok üstünde örgütsel faydalar sağlanabilecektir (Cengiz, Acuner ve Baki, 2007). Günümüzde örgütler iş dünyasında fark yaratacak yenilikçi ve yaratıcı fikirler geliştirip rakiplerinin gerisinde kalmamak için işyerlerinde küçük iyileştirmeler yapmakla yetinmemelidirler. Çünkü bugün iş dünyasının en önemli iki yeteneği yaratıcılık ve yenilikçi olmaktır (Yıldırım, 2010).

Bir örgütte yaratıcı bir ortamın (iklimin) oluşturulmasında örgüt yönetici ve yönetimine ciddi bir sorumluluk yüklenmektedir. Çünkü yaratıcılık yöneticilerin yönetim anlayış ve uygulamalarından direkt etkilenir ve şekillenir. Bir örgütün yöneticisi, yaratıcı

ve yenilikçi yeteneklerini en etkili biçimde kullanabilmek adına, örgütteki yaratıcı sürecin farkında olmalı ve bu sürece bireyleri özendirmede üzerine düşeni yapmalıdırlar (Yıldırım, 2007). Yönetimin çalışanları yeni düşüncelerini açıklamaları ve fikirlerini uygulayabilmeleri için fırsat vermesi gerekir. Yönetim çalışanlara örgüt iç yaşantısını da değiştirebilecek özgün projeler oluşturması için destek olmalı, kendi kural ve yapısına uymayan örgüt çalışanlarını zorlamamalıdır. Yönetim örgütte bir ölçüde belirsizlik yaratarak çalışanların yaratıcılıklarını sınamalarına yardımcı olabilecek ve gruba katkı sağlayacak fikirler üretebilecekleri bir yapı oluşturulmaya çalışılmalıdır. Bu sayede örgüt üyeleri kendini bağımsız ve özgür hissedebilecek, özgün düşüncelerini açıkça ifade edebilecek ve sonucunda ödüllendirildiği bir ortamda olduğunu algıladığında yeni fikirler üretip ifade etme gücünü kendilerinde bulacaklardır. Bu şekilde çalışanların daha üretken tutumlara sahip olabilecekleri ve ortaya koyabilecekleri söylenebilir (Yılmaz ve İraz, 2013).

Yaratıcılığın örgüt içerisinde gelişimi deneme ve hata sürecindeki risklerin göze alınması ile ilgilidir. Çünkü başarı ile birlikte hata da sık sık ortaya çıkabilecektir (Duran ve Saraçoğlu, 2009). Örgütte yaratıcılığın yönetim tarafından desteklenmesi olmazsa olmaz zorunluluktur. Çünkü örgütün yöneticilerinin desteği olmadan hiçbir faaliyet başarıya ulaşamaz. Üst yöneticiler yaratıcılık riski almaktan çekinen örgüt üyelerini desteklerlerse çalışan yaratıcılık riskini üstlenip örgütsel yaratıcılığa katkı sağlayabilir (Cengiz vd., 2007). Çoğu zaman yaratıcı bireylerden oluşan örgütlerde de sorunlarla karşılaşılır. Fakat eğer örgüt açık gerçekçi hedefleri olan girişimcilik içeren projelere sahipse ortadaki problemi çözmeye odaklanacaktır. Böyle bir örgütte yönetmek yerine yönlendirme, nasıl yapılacağını söylemek yerine gidilecek hedefi söylemek gerekecektir. Başarılı ve yaratıcı bir örgütte ikili bir yönetim anlayışına sahip olmak önemlidir. İlki taviz vermeden vizyoner bir liderlik sergilemek, ikincisi tavizsiz uygulamadır (Özçen, 2005).

Örgütsel yaratıcılığa sahip olmaya çalışan bir kurumda belli özelliklerin bulunması gerekmektedir. Ceylan ve Savi (2003), bu özellikleri sınıflandırmış ve aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

1. Sağlıklı yönetilen-yöneten ilişkisi
2. Açık iletişim

3. Etkin işbirliği ve destek

4. Yüksek düzeyde yaratıcı-iş gören

5. Yeterli kaynaklar

6. Eleştiriden kaçınma

7. Yeniden yönetim anlayışı

2.1.1.3 Örgütsel Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Endüstri çağında dünyamızda değişimler çok daha hızlı gelişmektedir. Bu değişim her alanda olmakta; bu yüzden örgütleri de değişime uğratmakta ve zorlamaktadır. Örgütsel yaratıcılığı etkileyen 3 ayrı faktörden bahsedilebilir (Ceylan ve Savi, 2003):

1- Bireysel Yaratıcılık Koşulları
2- Yönetsel Yaratıcılık Koşulları
3- Toplumsal Yaratıcılık Koşulları

2.1.1.3.1 Bireysel Yaratıcılık Koşulları

Bireylerin yaratıcılıkları örgütsel yaratıcılığı önemli derecede etkilemekte ve örgütlerin başarısının sürekliliğini etkilemektedir. Dolayısıyla bireysel yaratıcılığın gerçekleşmesi örgütsel yaratıcılığın oluşmasında önem teşkil eder (Yılmaz ve İraz, 2013). Örgütteki her bir bireyden en yüksek derecede yaratıcılık göstermesi elbette beklenemez ancak bir çok kişiye yaratıcılığını sergileyebileceği uygun bir ortam oluşturulabilirse ve örgütteki tüm bireylere yaratıcılık eğitimleri verilirse örgütteki bireylerin belirli bir seviyede yaratıcılık düzeyine sahip olabilecekleri belirlenmiştir (Haşit, 2003).

Yaratıcılığın gelişebilmesi için yaratıcı kişilerin bulunmasının yanında yaratıcılığı teşvik eden bir ortamın oluşması da gereklidir. Çünkü yaratıcılık ancak uygun koşullar sağlandığında uygun bir ortamda gelişebilir. Yaratıcılığın geliştirilebilmesi için bireylerin bilgili, istekli ve konu ile ilgilenen bireyler olmaları gerekir (Yıldırım, 2007).

Yılmaz ve İraz (2013), yaratıcılığın ortaya çıkmasında Kurt Lewin'in alan teorisinden esinlenen kişilik faktörlerini üç alt başlık altında şu şekilde ifade etmişlerdir:

1-Bilgi: Özel ve genel bilgiler, yeni ilişkiler kurma, özgürce düşünme için yapı taşları/depolar oluşturmaktır.

2-Entelektüel Yetenekler: Bilgiyi etkin kullanabilmek ve yeni formatlara dönüştürebilmek için gereken zihinsel becerilerdir.

3-Karakter (Kişilik) Yapısı: Bireyin iç enerjisini ortaya çıkaran duygusal yönü, faaliyetleri, bireyin bilgileri ve becerilerini kullanabilecek şekilde risk alıp ve bu beceri ve bilgileri kullanırken özgün (yeni) fikirler geliştirebilme yeteneğidir.

Demirci (2007), yaratıcı bireylerde gözlenen özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: Düzensizliğe karşı toleranslı davranabilirler, karmaşık ve gizemli işlere ilgi duyarlar, Çevrelerine yapıcı eleştiriler sunarlar, dış dünyaya karşı çekingendirler, zor işlerle uğraşmayı severler, cesurdurlar, kararlıdırlar, bulundukları ortama hâkimdirler, duygusaldırlar, başkalarından farklı düşünüyor olmaktan korkmazlar, yalnız kalmaktan hoşlanırlar, kendileri ile barışıktırlar, sezgileri güçlüdür, çalışkandırlar, alışılmamış uğraşlarla vakit geçirirler, karar vermede bağımsızdırlar, ticaret yeteneğinden yoksundurlar, kendi kendinin bilincindedirler, kendinden emindirler, mizah anlayışları güçlüdür, güzel olana karşı duyarlıdırlar, samimidirler, risk almayı severler.

Ancak kişinin bireysel yaratıcılığı örgüt içerisine yayılıp örgüt tarafından içselleştirilmediği sürece örgüt yaratıcılığını oluşturmamaktadır. Kişinin bireysel yaratıcılığını örgüt yaratıcılığının tetikleyicisi hâline getirmekte en büyük görev örgüt yöneticisindedir. Yönetici örgüt içerisinde bireyleri takım çalışmasına teşvik etmeli bireysel yaratıcılıkları takım yeteneklerine dönüştürebilmelidir. Yöneticinin bu davranışta amacı örgütsel yaratıcılığı sağlamak ve yaratıcılığı bir örgüt dinamiği hâline getirmek olmalıdır (Yıldırım, 2007). Örgüt içerisindeki kişilerin bireysel yaratıcılıklarının gelişmesine destek olmak amacıyla uzun sürece yayılmış ödül politikaları kullanılabilir, bireylerin gelişmesine olanak tanıyan kişisel gelişimlerini teşvik eden uygulamalara yer verilebilir ve bireyin gelişimini destekleyen bir örgüt kültürü oluşturulmaya çalışılabilir. Bireylerin ortaya koyduğu çalışmalarının yaratıcı olma konusunda teşvik edilmesi, değişime açık olmayan bireylerin direncini kırmakta etkili bir yöntem olarak kullanılabilir (Alkın ve Ünsar, 2006).

Örgütteki yöneticilerin yönetim tarzı ile bireysel yaratıcılık arasında anlamlı ilişki olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmaktadır (Savieski, 2004). Demokratik ve katılımcı bir yönetici tarzının yaratıcı fikirlerin oluşmasına katkı sağladığı gözlenmiştir. Örgütte yer alan çalışanların yaratıcılıklarının geliştirilmesi için çalışanların

düşüncelerinin yargılamaksızın objektif değerlendirilmesi, onların fikirlerine değer verilmesi çalışanlara eşit davranılması fikirlerin özgürce yayılmasının sağlanarak desteklenmesi gerekmektedir (Savieski, 2004).

Bağımsızlık, kişinin çevredeki toplum baskısından kurtulma kapasitesi vardır. Kişi, "Başkası ne der?" diye kafa yormaz bu soruyla zaman kaybetmez. Diğer bireylerin yaptığı şeyleri yapması beklenmez.

-Sebat eder.

-Hevesli ve meraklıdır.

-Orijinaldir.

-Seçicidir.

-Problemlere karşı duyarlıdır.

-Karşıt fikirlerde uzlaştırıcı rol oynar.

-Riskleri üzerine almada isteklidir.

-Rahat konuşma yeteneğine sahiptir (Gürbüz, 2003).

Yaratıcı örgüt yapılarının çevresel şartların devamlı değiştiği, belirsizlik ve karışıklıkların yaşandığı, etkili ve hızlı kararlar vermek gereken şartların oluştuğu ortamlarda başarıyla uygulandığı belirlenmiştir. Yaratıcılığın ön planda olduğu örgütlerde en fazla öne çıkan özelliğin yenilikçilik olması, bu örgütlerin yenilikçi örgütler olarak da anılmasına sebep olmuştur. Gürbüz (2003), yaratıcı örgütlerin temel özelliklerinden bazılarını şu şekilde sıralamıştır:

-Örgüt dinamik bir yapıya sahiptir.

-Örgütte personele güvenilir.

-Örgütte herkes açık ve nettir.

-Örgüt içerisinde öne sürülen fikirler desteklenir.

-Örgütte iletişim yolları açıktır.

-Örgüt içerisindeki personel üzerine aldığı iş konusunda söz sahibidir, kişi işi ile ilgili rahatça hareket edip karar alabilir.

-Örgütte her konu hakkında rahatlıkla tartışılabilir.

-Örgütün her kademesindeki personelin sorunların çözümünde etkin olması beklenir.

Yaratıcılık yeteneğini ortaya çıkarabilmek ile alakalı herhangi bir teknik, örgütün belirli amaçlarını daha yeterli bir biçimde gerçekleştirebilmesi ya da çevresi ile daha uzun süreli ilişkilere imkan vermesini sağlayacak yeni amaçların geliştirilebilmesi için yeni fikirler üretmek zorundadır. Yaratıcı sorun çözme teknikleri örgüt içerisinde iki düzeyde uygulanmaktadır. Birinci düzeyde, örgüt mensuplarının bireysel yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilmesi konu alınmıştır. Bununla ilgili kullanılan tekniklerden bazıları şunlardır:

• Hayal etmek

• Karşılaştırma

• Çizimlerden yararlanmak

• Alternatif senaryolar üretmek

• Meditasyon

İkinci düzey, örgüt üyelerinin grup çalışmaları ile yaratıcılık yeteneklerinin arttırılmasını konu alınmıştır. Örgütler açısından grup düzeyinde yapılan yaratıcılık çalışmalarının daha etkili olabildiği bilinmektedir (Gürbüz, 2003).

2.1.1.3.2 Yönetsel Yaratıcılık Koşulları

Amabile (1996)'e tüm bireyler normal bir yaratıcılık kapasitesine sahiptir. Amabile (1996), tüm bireylerin bulundukları ortamlarda yaratıcı çıktılar üretebileceklerinin üzerinde durarak, bireyin yaratıcılığı üzerinde sosyal çevrenin rolü üzerinde durmaktadır. Amabile yaklaşımında bireysel yaratıcı davranışın gelişebilmesi için bireyin görev motivasyonu, yaratıcı düşünme becerileri, uzmanlık gibi özelliklerine ek olarak sosyal ortamdaki yönetim uygulamalarının, örgütsel motivasyonunun ve kaynak sağlayabilme gibi koşullarında etkisi altında olduğunu ifade etmektedir (Çekmecelioğlu ve Eren, 2007).

Yönetsel yaratıcılığın sağlanabilmesi için yönetim; bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinden, bireylerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri uygun koşul ve ortamların sağlanmasından ve bireylerin geliştirilmesinden sorumludur. Yaratıcılık yönetimi örgütteki bireylerin güdülenmesi, örgüt hedeflerinin saptanması ve örgütsel amaçların değişimini kapsamaktadır (Himes, 1987). Yönetsel yaratıcılığın açığa çıkması

için önem verilmesi gereken üç önemli faktörden söz edilebilir. Yönetsel yaratıcılık söz konusu üç faktör ve bu faktörlerin birbirleri ile etkileşimi sonucu oluşmaktadır:

1-Yaratıcı personelin kişilik özellikleri

2-Yaratıcı örgüt yapısı

3-Yaratıcı kararlar ve sorun çözme yöntemleri (Gürbüz, 2003).

Farklı çevrelerde yaratıcılık özelliklerinden ötürü çalıştırılan kişiler arasında bazı farklar olsa da kişilerde mevcut karakter özellikleri bakımından bazı ortak noktalar taşıdıkları gözlenmiştir. Bu ortak özelliklerin bazıları:

-Birey, çözümü belli olmayan bir sorunla karşı karşıya kaldığında heyecanlanmaz, endişelenmez, soğukkanlı davranıp karşılaştığı soruna ilişkin çözüm yolu bulmaya çalışır.

-Sabit bir fikir üzerinde ısrarcı bir şekilde durarak boşa zaman harcamaz, uyguladığı yöntemi değiştirme yolunu seçer.

-Açıktır: Bireyin çevresindeki ses, olay, görüntü ve düşünceleri algılama özelliğidir. Yaratıcı birey, çevresine karşı daima duyarlıdır. Kişi, hayal, duygu ve endişelerini inkâr etmez, onları bastırmaz. Yaratıcı bireyde dış çevreyi algılama yetisinden daha önemli olan bireyin kendi iç dünyasına olan açıklığıdır.

2.1.1.3.3 Toplumsal Yaratıcılık Koşulları

Örgütsel yaratıcılığın temel koşullarından bir tanesi de yaratıcılığa olanak tanıyan toplumsal bir çevrenin olması olarak düşünülmektedir. Yaratıcılık için toplumsal yapının insanlara araştırma, kendini ifade etme, çalışma ve kendisi olma özgürlüğü vermesi gerekmektedir. Balay'a (2010) göre her insanın az veya çok belli ölçülerde yaratıcı olduğunu, her işin belli derecelerde yaratıcılık özellikleri gerektirdiğini, temelde bireysel nitelik taşıyan yaratıcılığın ise ancak uygun toplumsal ortamlar olduğunda ortaya çıkabileceğini belirtmektedirler.

2.1.1.3.4 Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Yaratıcılık

Eğitim örgütleri olan okullar görevleri itibarıyla diğer örgütlerden farklılaşmaktadır. Öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve yardımcı personelden oluşan okullarda örgütsel yaratıcılık desteklenmelidir (Eroğlu, 2014). Okullardaki örgütsel

yaratıcılığı etkileyen en önemli bileşen lider olarak yöneticilerdir. Liderler örgüt içerisinde yaratıcı davranışları kendileri başlatmalı ve rol model olmalıdır (Çavuşoğlu, 2007). Okullar idarecilerinin öngörüsü kadar yaratıcı bir özelliğe sahip olabilir. Yaratıcı eğitim örgütleri, öğrencilerine 21. yy. becerileri kazandırmayı hedeflemelidir (Sungur, 2001). 21. yy becerileri gibi öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin okulun misyonu olması okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilir.

Yaratıcılığın desteklendiği bir okulda öğretmen de önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileriyle etkili ilişkiler kurması, sınıf içerisinde ve dışarısında güvenli öğrenme ortamı sağlaması, öğrencilerin kendi yeteneklerini geliştirebilecekleri etkinlikler tasarlaması, buna yönelik fırsatlar sunması okulda yaratıcı bir iklim oluşmasında destekleyici olmaktadır (Sungur, 2001).

2.1.1.3.5 BİLSEM'de Örgütsel Yaratıcılık

Diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi BİLSEM'de de örgütsel yaratıcılık önem arz etmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü, görev yapan öğretmenlerin genellikle lisansüstü eğitime sahip, proje, ARGE çalışmaları gerçekleştirdiği (MEB BİLSEM Yönergesi, 2019) bir eğitim kurumu olan BİLSEM'de okul yöneticilerinin yaratıcılığı desteklemesi öğrenci gelişimi açısından önemlidir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde öğretim programı hem nicel olarak hem de nitel olarak farklılaştırılmalıdır (Maker, 1982; Maker & Nielson, 1996). Maker (1982), öğretim programını içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olmak üzere dört ana boyuta ayırmıştır. Örgütsel yaratıcılığın desteklendiği bir ortamda öğretim programının bu 4 öğesinin farklılaştırılması daha kolay olabilmektedir. Örneğin öğrenme ortamının düzenlenmesinde; öğrenen merkezli-öğreten merkezli, kabul edicilik-yargılayıcılık, değişken gruplama-benzer gruplama, bağımsızlık-bağımlılık, karmaşıklık-basitlik, açıklık-kapalılık özelliklerine dikkat edilmeli ve yöneticiler öğretmenlerin bu öğretimsel müdahaleleri yapabilmelerine imkan vermelidir. Bu noktada örgütsel yaratıcılığın önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.1.3.6 Örgütsel Yaratıcılık ve Cinsiyet

Yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar, kullandıkları testlere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. İlgili literatürde yaratıcılık ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda kadınların mı yoksa erkeklerin mi daha yaratıcı olduğuna dair net bir sonucun olmadığı görülmektedir

(Sungur, 1992). Toplumdaki cinsiyet ve rol farklılıkları sebebiyle, kadın ve erkek bireyler içerisinde yer aldıkları örgütlerde farklı yaratıcılık ve beklentiler içindedir (Keleş, 2006). Cinsiyet farklılığının örgütsel yaratıcılık üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

2.1.1.3.7 Örgütsel Yaratıcılık ve Öğrenim Durumu

Çalışanların eğitim düzeyleri örgütleri etkileyen önemli faktörlerden birisi olarak sayılabilir. Eğitim düzeyi arttıkça iş hayatına ve işe yüklenen anlamlar ile beklentiler çeşitlilik göstermektedir (Çırpan, 1999; Ezer, 2014). Öğretmenlerin lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinde aldıkları kuramsal ve teorik bilgiler ışığında örgütten beklentileri de farklılaşmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenim durumları ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.1.3.8 Örgütsel Yaratıcılık ve Kıdem

Kıdem, bir görevde rütbece eskilik veya görevde geçirilen süre olarak tanımlanabilir. Eğitim örgütlerinde ise öğretmenlik mesleğinde geçirilen süre olarak ifade edilebilir. Uzun süre öğretmenlik yapmak, öğretmenin alanında elde ettiği tecrübenin ve alan uzmanlığının onun risk alabilmesine, yaratıcı uygulamalar gerçekleştirebilmesine etki edebileceği göz önüne alındığında kıdemin örgütsel yaratıcılıkta etkili olduğu söylenebilir (Balay, 2000).

2.1.2 Özerklik

Erikson, özerklik kavramını ilk olarak kavramsallaştıran kuramcılardan biridir (Calp, 2013). Özerklikle ilgili tanımlara bakıldığında çocukların birine bağlı olmadan bağımsız olması veya seçim yapması; amaç belirlemede kendi davranış, duygu ve bilişini düzenlemesi olarak ifade edilebilir (Özdemir ve Çok, 2011). Budak (2000) ise öz belirleme kuramına göre bireylerin karar almaları sırasında dışsal faktörlerden ziyade içsel faktörlerin belirleyici olmasıdır. Bilişsel kuramcılara göreyse özerkliği bir olay veya durum karşısında birden fazla bakış açısıyla görebilme yeteneği ve sosyal ortamda akıl yürütme olarak tanımlanabilir (Deniz, Çok ve Duyan, 2013).

2.1.2.1 Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğretmenin karar ve seçimlerinde bağımsız olması şeklinde ifade edilebilir (Öztürk, 2011). Başka bir tanım ile ifade edilirse öğretmen özerkliği; öğretmenin, öğretmenlik mesleğiyle ilgili yetki alma ve özgür olma hakkına sahip olmasını ifade eder (Üzüm ve Karslı, 2013). Pearson ve

Moomaw' a (2005) göre öğretmen özerkliği, öğretim ortamını ve uygulamalarını kontrol edebilme yetkisine sahip olmaktır. Aoki (2000) ise özerkliği, öğretmenlerin eğitim programlarının uygulanmasındaki serbestisi olarak ifade etmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen özerkliği ile ilgili geniş bir tanımlamanın ve çeşitli kavramların ifade edildiği görülmektedir. Bu kapsamda, öğretmen özerkliği kavramı tekrar irdelendiğinde, öğretmenlerin okulu, eğitimi-öğretimi ve öğrencileri ilgilendiren konularda karar verme gücüne, yeterliğine ve özgürlüğüne sahip olması olarak tanımlanabilmektedir.

Okuldaki rol ve görevleri her geçen gün artan öğretmenlere eğitimin daha kaliteli yapılabilmesi için yeterli özerklik verilmesi gerekmektedir (Anderson, 1999; Gutmann, 1999). Pearson ve Hall (1993) öğretmenin özerk olmamasının öğrenci ve öğretmen üzerinde olumsuz etki bırakacağını belirttiği bilinmektedir. Ingersoll'a (2007) göre gelecek nesilleri yetiştirme gibi mühim bir göreve sahip olan öğretmenlerin meslekleri ile ilgili konularda özerk olmalarının gerektiği düşünülmektedir. Gutmann (1999)'a göre ise öğretmenlere çok fazla özerklik verilmesi de az özerklik kadar olumsuz sonuçlar doğurabilecektir. Öğretmenlere verilecek özerkliğin düzeyi onların deneyim ve yeterlik düzeylerine göre de farklı olmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de öğretmenlerin en çok özerk davranabildikleri yerin sınıflar olduğu bilinmektedir (Gamoran, Secada ve Marrett, 2000). Sınıf ortamının dışa kapalı bir yapıya sahip olması, teftiş gibi istisnalar dışında üst otoritelerin denetiminin fazla olmamasının öğretmenlere serbestlik sağladığı düşünülmektedir (Anderson, 1999). Ingersoll'a (2007) göre sorumlu olduğu konularda kararların alınma aşamasında etkili olan ve yetki kullanabilen özerk öğretmenler öğrencilerinden, meslektaşlarından ve okul yönetiminden saygı görürler. Yapılan tanımlardan anlaşılacağı gibi özerklik birey, kurum, topluluk, bölge ya da devletlerin kendileriyle alakalı kararlar alabilmelerini ve bu kararları uygulayabilme gücüne sahip olmalarını anlatmak için kullanılan bir kavram olarak bilinmektedir.

Özerklik davranışları sergileyemeyen öğretmenler ise bağımsız karar alamaz veya sadece teknik konularda karar alabilirler (Castle, 2004; Friedman, 1999). İlgili literatürde öğretmen özerkliği; öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, mali özerklik ve kişisel ve mesleki özerklik olmak üzere dört grupta incelenmektedir (Evans ve Fischer, 1992; Giritli, 1991; Laingok, 2004; Yoon ve Thye, 2001):

Öğretimsel özerklik, öğretmenin öğretimi planlanma, uygulama ve değerlendirme, eğitim programlarını seçme, etkinlikler düzenleme, uygun öğrenme ortamları yaratma, öğrencilerin hedeflenen amaçları ve kazanımları gerçekleştirmelerini sağlama, öğretim ile ilgili amaçlar belirleyebilme, kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri ile gerekli araç ve gereçleri seçebilme ve öğrencilere rehberlikte bulunma gibi eğitim öğretim ile ilgili konularda sahip olduğu hakkı tanımlamaktadır (Laingok, 2004). Mali özerklik, örgütlerin merkezî yönetime bağlı olmadan kendi gelir kaynaklarına sahip olmaları ve bu kaynakları bünyesinde bulundurduğu organların almış olduğu kararlara dayanarak serbestçe toplayıp harcama yetkisine sahip olmasını (Quasten, 1995; Kalabalık, 2005), öğretmenin ise maddi kaynakların, insan kaynaklarının ve diğer kaynakların planlanması ve yönetiminde söz hakkı olmasını gerektirmektedir (Kalabalık, 2005).

Kişisel ve mesleki gelişim, öğretmenin eğitim ve öğretim faaliyetlerini daha verimli geçirebilmesi, gelişen teknolojiye ve koşullara ayak uydurabilmesi, mesleki bilgilerini güncelleyebilmesi ve gelişmeleri yakından takip edebilmesi için mesleki bilgi ve yeterliklerini geliştirebilme hakkını tanımlamaktadır. Öğretmenlerin kendilerini özerk hissetmelerinin yanında yeterli düzeyde mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Bustingorry, 2008; Mustafa ve Cullingford, 2008; Steh ve Pozarnik, 2005).

Friedman'a (1999) göre öğretmen özerkliğinin kapsamında dört tip karar olarak sınıflandırılmıştır. Bunlar: (1) İlkesel kararlar, (2) rutin kararlar, (3) eğitimsel kararlar ve (4) yönetsel kararlar olarak bilinmektedir. İlkesel ve rutin kararlar, kararın hangi düzeyde verildiğini belirtmektedir. Eğitimsel ve yönetsel kararlar ise kararın içeriğini ifade etmektedir. Friedman'a (1999) göre bu kararlar üzerinde öğretmenler farklı özerklik düzeylerine sahip olmaktadır. Friedman'a (1999) göre öğretmenlerin sahip olduğu özerklik düzeyleri şunlardır; özerklik yokluğu, kısıtlı özerklik, orta düzeyde özerklik, yüksek özerklik ve tam özerklik.

Ingersoll'a (2007) göre öğretmenlere sorumlu olduğu konularda ve etkinliklerde özerklik sağlaması gerekmektedir. Öztürk'e (2011) göre eğitim ve öğretim alanında öğretmenlere sınırsız bir özerkliğin verilmesi mümkün görülmemektedir. Çünkü kontrol edilemeyen özerkliğin kötüye kullanılma ihtimali vardır (Smith, 2001) ve okulun gelişimine zararı olabilir (Anderson, 1987; O'Hara, 2006). Bu araştırmada ise

öğretmenlerin özerklik davranışları dört boyutta incelenmiştir: (1) Öğretme süreci özerkliği, (2) öğretim programı özerkliği, (3) mesleki gelişim özerkliği ve (4) mesleki iletişim özerkliği olarak belirtilebilir.

2.1.2.1.1 Öğretme Süreci Özerkliği

Öğretme süreci özerkliği, öğretmenlerin öğretimle ilgili verdikleri kararlar ve sınıf yönetimiyle ilgili konular olarak iki başlık altında araştırılabilir. Öğretmenlerin öğretimle ilgili verdikleri kararlar geniş bir alanı kapsayabilmektedir. Derslerde hangi etkinliklere ne kadar zaman ayrılacağı, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimi ve öğrencilerin ödüllendirilmesi bu kararlar arasında gösterilebilmektedir. Sınıf yönetimi ile ilgili kararlar ise sınıf içerisinde kullanılan iletişim şeklini, sınıfın düzenini ve sınıf kurallarını kapsamaktadır. Pearson ve Moomaw'a (2005) göre öğretme süreci özerkliği, öğretmenlerin iş ortamında yetkiye sahip olmasıyla ve mesleği ile ilgili kişisel kararlar verebilmesiyle alakalıdır. Öğretmenler öğretme sürecinde özerkliğe sahip olduklarında, eğitim ortamının ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda kararlar verebilmektedirler. Kısacası öğretmenler sınıf yönetiminden sorumlu bireylerdir. Bu sorumluluk onlara alınacak kararlarda söz hakları olmasının gerekli olduğunu hissettirmektedir.

2.1.2.1.2 Öğretim Programı Özerkliği

Öğretim programı özerkliği, öğretimin nitelikli bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin neyi, nasıl ve ne zaman öğreteceği konusunda karar verebilmesiyle ilgili konudur. Yurdakul'un (2015) ilkokul öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmaya göre öğretmenler; öğretim programının kullanışlı, uygulanabilir ve esnek olmasını arzularlar. Ancak merkezî uygulamaların, öğretmenlerin öğretim programını duruma göre uyarlamasını ve şekillendirmesini sınırlandırdığı bilinmektedir. Öztürk'e (2012) göre öğretim programlarının merkezî otoriteler tarafından hazırlanması, eğitim ortamının şartlarının ve öğrencilerin gereksinimlerinin dikkate alınmasını zorlaştırır. Öğretmenler program geliştirme sürecine dâhil edilirse öğretim için oluşturulan içerik ve hedefler daha etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğini kullanabilmelerinde yalnızca mevzuat tarafından tanınan özerklik yeterli olmayabilir. Öğretmenlerin öğretimi ilgilendiren konularda yeni kararlar alabilmeleri için yeterli mesleki bilgiye (Öztürk, 2011) ve motivasyona (Wilches, 2007) sahip olmaları gerekir. Aynı zamanda öğretmenlerin, öğretimde yeni fikirler ortaya atmak ve farklı öğrencilere göre öğretim

ortamını düzenlemek için yöneticiler tarafından cesaretlendirilmeye ve desteklenmeye ihtiyaçları vardır (Rudolph, 2006).

2.1.2.1.3 Mesleki Gelişim Özerkliği

Mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini kendisinin belirlediği gereksinimleri doğrultusunda yönlendirebilmesi şeklinde ifade edilir. Öğretmenlerin yeterli ve uygun eğitimleri almaması, geleneksel yöntemlere bağlı kalmalarına ve öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür hareket etmemelerine sebep olmaktadır (Mustafa ve Cullingford, 2008). Mesleki gelişim, bireyin uzmanlık alanında kendini güncel bilgilerle yenilemesi ve bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmesidir (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989). Türkiye'de öğretmenlerin hizmetiçi ve hizmet öncesi eğitimleri MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlendiği bilinmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin ihtiyaçlarının doğrultusunda yıllık merkezî hizmet içi eğitim planı hazırlanmaktadır. Millî eğitim müdürlükleri tarafından da mahallî hizmet içi eğitimler yapılmaktadır. Verilecek hizmet içi eğitimler öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlandığı ifade edilse de bu planlara tüm öğretmenlerin isteklerini yansıtabilmek veya tüm öğretmenlerin başvurdukları eğitimlerden yararlanmalarını sağlamak mümkün görülmemektedir. Ayrıca programlarda, öğretmenlere alacağı eğitimin yerini, zamanını ve eğitmenini seçme özerkliği verilmediği de bilinmektedir.

2.1.2.1.4 Mesleki İletişim Özerkliği

Mesleki iletişim özerkliği, öğretmenlerin meslektaşları, yöneticiler ve veliler ile iletişimlerinde kaygı ve korku duymadan görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmesi olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki iletişimlerinde kendilerini baskı altında hissetmesi, problemleri yöneticilere rahatça ifade edememesi, meslektaşlarıyla ve velilerle özgür bir iletişim kuramaması eğitim sürecinde heveslerinin kaybolmasına ve umursamaz davranışlar sergilemelerine yol açabilmektedir.

Öğretmen özerkliğinin bireye en önemli yararlarından bir tanesinin iş doyumunu arttırması olduğu söylenebilir (Bogler, 2001; Brunetti, 2001; Sparks, 2012). ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin sahip olduğu özerkliğin iş doyumuyla yakından ilgili olduğu öğrenilmiştir (Perie ve Baker, 1997). Öztürk (2011) nitelikli bir eğitim ortamının sağlanabilmesinin, öğretmenlere sağlanan çalışma şartları ve özgürlükle ilgili olduğunu belirtmiştir. Ayral,

Özdemir, Türedi, vd. (2014); öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna varmıştır.

2.1.2.2 Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Etmenler

Öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyen etmenler üç ana başlık altında sınıflandırılabilir. Bunlar: (1) Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, (2) çalışma ortamının yapısı ve (3) eğitim politikalarıdır. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, onların özerkliğe bakış açılarını ve eğitim süreçlerinde özerk davranışlar sergilemelerini etkileyebilmektedir. (Garvin, 2007). Özerkliği etkileyebilecek diğer bir kavramın öğretmenlerin sahip olduğu motivasyon olduğu söylenebilir (Moomaw, 2005; Wilches, 2007). İçsel ve dışsal motivasyon kaynaklarına sahip olan öğretmenler, sorumluluk almakta ve yaratıcı olmakta daha istekli davranabilmektedirler. Archbald ve Porter (1994) ABD'de yaptığı araştırmaya göre, eğitim programının merkezî politikalarla belirlendiği durumlarda öğretmenlerin içerik belirleme konusunda daha az yetkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Benson'un (2010) Hong Kong'daki ortaokullarda yaptığı araştırmaya göre merkezî öğretim programlarının ve sınavların öğretmenlerin okullara yenilikler getirmesini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de ise öğretim programları, merkezî otoriteler tarafından belirlenmekte ve öğretmenlerin tercihleri neredeyse hiç dikkate alınmamaktadır. Sonuç olarak eğitim politikalarının okullar üzerinde kurduğu baskının artması, öğretmenlerin özerkliğini azalttığı görülmüştür. Öğretmenler, merkezî eğitim politikalarından dolayı bilgilerini ve deneyimlerini kullanarak özgürce karar verememektedirler. Bu ortamda öğretmenler, yalnızca eğitim politikalarının uygulayıcısı olmakta ve öğrencileri merkezî sınavlara hazırlamaktadır (Aksoy ve Gözütok, 2017).

2.1.2.3 Öğretmen Özerkliği ve BİLSEM

Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini geliştirmek, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin ana hedefi olmalıdır. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri belli başlı özelliklere sahip olmalıdır. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri; alanın bilimsel araştırmalara ve araştırma bulgularına, zekâ kuramlarına, yasa ve yönetmeliklere ve çeşitli perspektiflere bağlı olarak sürekli değişen bir disiplin olduğunu bilmelidir (Sak, 2014).

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri, öğrencilerin çok farklı bireyler olduklarını bilmeli ve bu farklılığa saygı duymalıdırlar. Ayrıca özel öğrenme ihtiyacı olan öğrencilerin özellikleri arasındaki farklılıkları, özel öğrenme ihtiyacı olan öğrenciler ile özel öğrenme ihtiyacı olmayan öğrenciler arasındaki gelişimsel farklılıkları, ailenin ve çevresel etmenlerin özel yeteneğin gelişimini nasıl etkilediklerini bilmelidir. Öğretmenler üstün zekânın ve özel yeteneğin bireyin bütün yaşamını nasıl etkilediğini; dil, kültür ve ailesel yapının bireylerin hazır bulunuşluk düzeyleri ile etkileşerek akademik başarıyı, sosyal davranışları, tutumları, değerleri ve ilgileri nasıl etkilediklerini bilmelidir. Öğretmenler, eğitim etkinliklerini bu tür farklılıkları ve etkileşimleri temel alarak oluşturmalıdır.

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri, öğrencilerin eğitimlerini farklılaştırabilecek bilimsel dayanaklı eğitim programları ve öğretim stratejileri konusunda derin bilgiye sahip olmalı; bu stratejilerin uygun olanlarını üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerini farklılaştırmak amacıyla seçebilmeli, uyarlayabilmeli ve kullanabilmeli; eleştirel düşünmeyi, yaratıcı düşünmeyi ve disiplinlere özgü problem çözme becerilerini geliştirebilmelidir (Sak, 2014).

Öğretim etkinliklerinin planlanması, özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde ana unsurlardan biridir. Öğretmenler, hem genel eğitimi hem de özel eğitimi temel alarak uzun vadeli öğretim planları hazırlayabilmelidir. Bu planlarda, öğrencilerin yeteneklerine ve ihtiyaçlarına ilişkin kısa vadeli amaçları uygulamaya dönüştürebilmelidir. Öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına dayalı öğretim planları, öğretim materyallerinin ve farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin seçiminde, uyarlanmasında ve geliştirilmesinde öğretmenlere rehberlik etmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin gelişimlerini saptamak amacıyla yaptıkları bireysel değerlendirmeleri temel alarak ders planlarını sürekli olarak gözden geçirmeli ve gerek duyulduğunda yeniden düzenlemelidirler. Öğretmenler, üstün zekâlı öğrenciler, bu öğrencilerin velileri ve diğer profesyonel kişiler bütün bu uygulamaların gerçekleştirilmesinde kolektif olarak çalışabilmelidir.

BİLSEM öğretmenlerinin yukarıda ifade edilen özelliklere sahip olmasında öğretmen özerkliğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen özerkliği; mesleki gelişim, mesleki iletişim ve program özerkliklerini içermektedir. Özerklik algısı yüksek olan BİLSEM öğretmeni özel yetenekli öğrencilere yönelik öğretim program ve

etkinliklerini farklılaştırabilir, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilir, öğrenme ortamını sağlayabilir, öğrencilerin yeteneklerini tanılamak için meslektaşları ile iletişimde bulunabilir. Öğrencilerin BİLSEM programlarına etkin bir şekilde katılımını sağlayabilir.

2.1.3 Öz Yeterlik

İlgili literatürde insan davranışlarını açıklayan birçok teori yer almaktadır. Bu teorilerden biri de Bandura (1997) tarafından ortaya konulan öz yeterlik inancıdır. Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik, bireyin yapabileceklerinin öznel ve içsel yargılarını yansıtır. Bireylerin öz yeterlik (Perceived self-efficacy) algısı, ilgili literatürde Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Social Learning Theory) merkezi öneme sahip bir kavramdır. Öz yeterlilik algısı literatürde yazma öz yeterliliği, genel öz yeterlilik, akademik öz yeterlilik, öğretmen öz yeterliliği gibi birçok bağlamda incelenmiştir. Bu çalışma, öğretmen öz yeterliliği kapsamında gerçekleştirilmiştir. Sosyal öğrenme kuramına göre bireylerin davranışları ve motivasyonu sağduyu ile düzenlenir ve sonuç olarak öz yeterlik bireylerin davranışlarını düzenleyen birincil etmendir (Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005). Öz yeterlik, bireylerin bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik kendilerine güvenidir. Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik kavramı, kişilerin belli bir eylemi gösterebilmek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak tamamlama kapasitesi hakkında kendilerine ilişkin yargılarıdır. Kinzie, Delcourt ve Powers (1994) ise öz yeterliği, bireylerin gayret ve azim gerektiren belirli bir görevi yerine getirmede ihtiyaç duyduğu özgüven olarak açıklamıştır. Lunenburg'a (2011) göre öz yeterliliği öz saygının eyleme dönüştürülmüş hali olarak belirtmiştir. Korkmaz'a (2004) göre öz yeterlik algısı bireylerin, amaçlarına ulaşmak için ne kadar gayret göstereceklerini, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle nasıl mücadele edeceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini belirlemektedir. Öğretmen öz yeterliliği ise öğretmenlerin kendi öğretimsel yeterliklerine ve bu yeterliklerin öğrenciye istendik nitelikleri kazandırma gücüne ilişkin yargılarıdır (Özerkan, 2007).

Öz yeterlilik kuramı, bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri davranışları gerçekleştirme ihtimallerinin yüksek; yeterli olmadıklarını düşündükleri davranışları gerçekleştirme ihtimallerinin ise düşük olduğunu öngörmektedir. Öz yeterlik inancının, bireylerin motivasyonunu, düşüncelerini, duygularını ve yaratıcılıklarını etkilediği

söylenebilir. Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenci merkezli yaklaşımları kullanma, öğrencilerin bireysel farklılıklarına daha çok önem verme, kendilerini akademik ve sosyal anlamda yenilemede ve bağlı oldukları eğitim örgütlerinin yaratıcılıklarını artırmada oldukça başarılıdırlar. Öz yeterlilik inancı düşük olan öğretmenler, ezbere dayalı eğitimi benimseyen, değişime açık olmayan ve öğretmen merkezli yaklaşımları tercih etmektedirler (Aylar ve Aksin, 2011).

2.1.4 Öz Yeterlik ve BİLSEM

BİLSEM öğretmenleri; öğrencilerin duygusal durumlarını, sosyal etkileşimlerini ve aktif katılımlarını destekleyen bir öğrenme ortamı yaratabilmeli; farklılığın değer verildiği ve bireylerin yaratıcı bir şekilde eğitildiği öğrenme ortamlarını destekleyebilmeli; öğrenme ortamlarını, özel yetenekli öğrencilerin özgür düşüncelerini, kişisel motivasyonlarını ve öz benlik algılarını destekler bir yapıda şekillendirebilmelidir. Öğretmenin dil ve iletişim becerilerinin düzeyi, öğrencilerin zihinsel yeteneklerin gelişimlerini önemli derecede etkiler. İletişim becerisinde meydana gelen olağandışı sorunlar yeteneğin gelişimini engelleyebilir. Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilere sözel ve yazılı iletişim becerilerini öğretmek amacıyla etkili stratejiler kullanmalı; kendi iletişim düzeyleri ve biçimleri ile öğrencilerin iletişim yeterlikleri, dilsel ve kültürel farklılıkları arasında uyum oluşturabilmelidir (Sak, 2014).

Öğretmenlerin kişisel ve kültürel özellikleri, özel yetenekli öğrencileri tanılama uygulamalarını etkileyebilmektedir. Örneğin öğretmen, kültürel olarak kendisinden farklı olan bir öğrencinin zihinsel potansiyelini görmezden gelebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlere, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi alanındaki etik ve profesyonel uygulama standartları rehberlik etmelidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik, sanatsal ve kültürel özelliklerinden haberdar olmamaları onlara vermekte oldukları eğitimi olumsuz etkileyebilir (Sak, 2014). Bu noktada BİLSEM öğretmenlerinin sahip oldukları öz yeterlik inançları önemlidir. BİLSEM öğretmeni üstün zekalı olmak zorunda değildir. Öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik düzeyi eğitim öğretimi etkileyeceğinden BİLSEM öğretmeninin yüksek düzey öz yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin öz yeterlik düzeyinin önemli olduğu ve eğitimin kalitesini artabileceği düşünülmektedir (Pajares, 1992). Yüksek düzey öz yeterliğe sahip BİLSEM öğretmeni öğrencilerinin farklı yetenek ve ilgilerine uygun eğitim-öğretim etkinlikleri

planlayabilmeli, öğrencilerin farklı özelliklerinden çekinmemeli, öğrencilerin güçlü yanlarını destekleyici, zayıf yanlarını ise geliştirici rol üstlenmelidir.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde örgütsel yaratıcılık, özerklik ve öz yeterlik konuları ile ilgili yapılmış araştırmalar ana başlık halinde sunulmuştur.

2.2.1 Örgütsel Yaratıcılık İle İlgili Araştırmalar

Çoban (1999) okul yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin çok düşük olduğunu ve demografik değişkenlere göre farklılık göstermediği belirtmiştir. Ekvall ve Ryhammar (1999), İsveç'te bir üniversitede 130 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada örgütsel iklim ve kaynakların örgütsel yaratıcılık üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Çiftçi (2002) ilköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin orta değerin üstünde olduğunu, mesleki kıdemlerine ve yaş grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Mesleki kıdemi 20 yıl ve üstü ile beş yılın altı olan yöneticilerin yaratıcılık düzeyinin en yüksek olduğunu belirtmiştir. 40 yaş ve üstü yöneticilerin yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip olduğu belirtilen araştırmada yöneticilerin yaratıcılıklarının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmadığı aktarılmıştır.

Çelebi ve Bayhan (2008) okul yöneticilerinin yaratıcılık potansiyellerini öğretmen algılarına göre değerlendirmiştir. Öğretmenler okul yöneticilerinin yaratıcılık potansiyellerinin bulunduğunu ve yöneticilerin yaratıcılıklarını olumlu yönde kullandıklarını ifade etmiştir. Chang ve Chiang (2007) yaptığı çalışmada iş çevresini düzenlemek, takım iklimi oluşturmak, örgüt kültürü, süreçlerin tasarlanması ve iş motivasyonunun örgütsel yaratıcılığı etkilediğini belirlemiştir. Alanda yeterli bilgi birikimine sahip olmanın ve bunları çalışanlarla paylaşmanın, diğer şirketleri incelemenin, takım deneyimlerini bir araya getirmenin, yerli ve yabancı tasarım sergilerini takip etmenin ve iş deneyimlerini çeşitlendirmenin örgütsel yaratıcılığı geliştiren en etkili yol olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz (2009) öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları ve görev yaptığı okullardaki örgütsel yaratıcılık arasında istatiksel olarak anlamlı olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Balay (2010) öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algılarını çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algılarının bireysel boyutta yeterli düzeyde; yönetsel ve toplumsal boyutlarda ise orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca örgütsel yaratıcılık algılarının erkek öğretim elemanları lehine istatiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Yılmaz ve Izgar (2009) ilköğretim öğretmenlerin iş doyumu ile örgütsel yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okullardaki örgütsel yaratıcılıkla öğretmenlerin iş doyumlarının arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve okullardaki örgütsel yaratıcılığın, öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı şekilde yordadığı tespit etmiştir.

Altın (2010) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile yaratıcılıkları arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Kharkurin ve Matalleebi (2008) yaptıkları çalışmada, sosyo-kültürel çevrenin bireylerin yaratıcı potansiyeli üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Halpin ve Halpin (1973) bireylerin sahip olduğu motivasyon ile yaratıcılık becerileri (akıcılık, esneklik ve orijinallik) arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

Karacabey (2011) özel ve resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel yaratıcılıklarının yeterli düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Dinçer (2013) Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan okullarda gerçekleştirdiği çalışmasında okul müdürlerinin otantik liderlik becerilerinin yaratıcılıkları için önemli olduğunu belirtmiştir. Yahşi (2014) örgüt iklimi ile örgütsel yaratıcılık arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Zhu ve Zhang (2011) üniversite öğrencileri arasında yaratıcılığa ilişkin öğrenci algıları ile düşünme becerileri ilişkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri ile düşünme stilleri arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Koşar ve Ceylan (2016) sınıf öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık üzerine görüşlerini incelediği çalışmada; yaratıcılığın ortaya çıkmasında bireysel ve örgütsel faktörlerin etkili olduğunu, örgütsel yaratıcılığa karşı bireysel, örgütsel ve toplumsal engellerin olduğunu ve okullarda örgütsel yaratıcılığın gelişimine ilişkin öğretmenlerin

bireysel özgürlüğün artırılması, yaratıcı etkinliklerin okul idaresince desteklenmesi, değişime uyum sağlanması ve güvenli çalışma ortamının gerekli olduğu belirtmiştir.

Yurter (2016) ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca destekleyici müdür davranışlarının örgütsel yaratıcılığını olumlu yönde etkilerken kısıtlayıcı müdür davranışının örgütsel yaratıcılığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Fidan (2018) öğretmen görüşlerine göre örgütsel yaratıcılık ve yönetsel inovasyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde yer alan 265 resmi ortaöğretim kurumunda görev yapan 15542 öğretmen oluşturmaktadır. İlişkisel tarama deseninde yürütülen araştırmanın verileri "Örgütsel Yaratıcılık" ve "Yönetsel İnovasyon Ölçekleri" ile veri toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının kadın öğretmenlere göre istatiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları yaş, eğitim düzeyi ve genel kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermezken Fen Lisesi ve Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarının Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca örgütsel yaratıcılık ile yönetsel inovasyon arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek bir ilişkinin olduğu ve yönetsel yaratıcılık, toplumsal yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılık toplam puanlarının yönetsel inovasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Meriç (2018) yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü düzeyleri ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il genelindeki ilkokullarda görev yapan 486 öğretmen ve 56 yönetici oluşturmuştur. Araştırma verileri "Örgüt Kültürü Ölçeği" ve "Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü düzeyi ve örgütsel yaratıcılık algıları arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aytekin (2019) demokratik liderliğin, örgütsel muhalefet ve yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma verileri Antalya ve İzmir'de bulunan 785 iş görenden elde edilmiştir. İş görenlerin örgütsel muhalefet ve demokratik liderlik algıları ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasında orta derecede pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. İş

görenlerin ve örgütsel yaratıcılık davranışları arasında orta derecede pozitif yönlü bir ilişki gözlemlenmiştir. Bakırcı (2019) psikolojik sermaye ile örgütsel yaratıcılık arasında alt boyutlar düzeyinde 5 negatif yönde ve 3 pozitif yönde ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Adıgüzel Gök (2019) algılanan örgütsel iklim ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Batman ili merkezinde bulunan 65 ortaokulda görev yapan 756 öğretmen oluşmaktadır. Araştırmanın verileri "Örgüt İklimi Ölçeği", "Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği" ve "Örgütsel Sinizm Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada örgüt iklimi alt boyutlarından destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve işbirlikçi öğretmen davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; emredici müdür davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde; umursamaz öğretmen davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Durmaz (2019) üniversitelerde görevli kütüphanecilerinin örgütsel yaratıcılık algılarını incelemiştir. Üniversite kütüphanelerinde görev yapan 303 kütüphanecinin (154 kadın ve 149 erkek) katılımı ile gerçekleştirilen araştırmanın verileri "Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi Mann-Whitney U ve Kruskall-Wallis H testi, Spearman Korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada üniversite kütüphanecilerinin örgütsel yaratıcılık algılarının yüksek düzeyde olduğu, örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarının cinsiyet, yaş, üniversite türü, çalışma birimi, mesleki deneyim ve kurumdaki çalışma süresi gibi değişkenlere göre istatistiksel anlamda kısmen anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Baloğlu (2020) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kütahya merkez ilçesinde bulunan 261 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği" ile Balay (2010) tarafından geliştirilen ve Karacabey (2011) tarafından uyarlanan "Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistik, t testi, ANOVA, Pearson korelasyon katsayısı analizi

teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının ve örgütsel yaratıcılık algılarının "oldukça yeterli" olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sosyal öz yeterlilik inançları cinsiyete göre, mesleki ve entelektüel öz yeterlilik inançları ise eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri örgütsel yaratıcılığın alt boyutu olan bireysel yaratıcılıkta cinsiyet değişkenine göre, yönetsel ve toplumsal yaratıcılıkta ise medeni durum değişkenine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2 Öz Yeterlik İle İlgili Araştırmalar

Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) fen bilgisi öğretmenlerinin sahip olduğu öz yeterlilik düzeyinin öğrencilerin başarısını etkileyen sınıf içerisinde öğretim yöntemlerini kullanma, sınıf yönetimi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere dönüt sağlama konularında etkili olduğunu tespit etmiştir.

Karahan (2008) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ve öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılaştığını belirtmiştir. Derbedek (2008), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin ve öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin öz yeterlilik inançları arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir.

Korkut (2009) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki en yüksek ilişkinin plan-program etkinlikleri ile fiziksel düzen boyutları arasında, en düşük ilişkinin ise sınıf içi etkileşim ile davranış düzenlemeleri boyutları arasında olduğunu belirtmiştir.

Gençtürk ve Memiş (2010) ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. araştırmada öğretmenlerin öz yeterlilik algıları cinsiyet, okul türü, mezuniyet ve lisansüstü eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Korkut ve Babaoğlan (2012) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının cinsiyet ve okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre

anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmiştir. Eker (2014) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının yeterli düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Toy (2015) "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarını yeterli düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Bozbaş (2015) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi beceri algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Yapılmış olan çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri algılarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, okuttukları sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Kartal (2019) öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını yeterli seviyede olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının cinsiyet, kıdem, öğrenim durumları, hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

McCullers ve Bozeman (2010) okul müdürlerinin okulların amaçlarını gerçekleştirme inançları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Amerika Florida'da bulunan 300 okul müdürü katılmıştır. Araştırma da okul amaçlarını gerçekleştirmeye inanma ve okul müdürlerinin öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Barut (2011) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip olduğu öz yeterliliği çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 2010 - 2011 öğretim yılında Ankara İlinde görev yapan 115 (42 erkek, 73 kadın) sosyal bilgiler öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma tarama modeli ile yürütülmüştür. "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği" ile toplanan araştırmanın verileri bağımsız t testi, Anova ve Kruskal Wallis-H testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile mezun oldukları fakülte arasında; disiplin, eğitim öğretim süreci ve sınıf yönetimi alt boyutları ile mesleki kıdemleri arasında; disiplin alt boyutu ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Ekici (2006) meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarını cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmaya Ankara ilinde bulunan 7 meslek lisesinde görevli 240 öğretmen katılmıştır. Araştırmada

öğretmenlerin orta düzeyde öz yeterlik inancına sahip olduğu, kadın öğretmenlerin ve kültürel ders öğretmenlerinin istatiksel anlamda öz yeterlik inançlarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Kavrayıcı (2016) öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Nicel model ile yürütülen araştırmanın örneklemini 2013-2014 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programında öğrenim gören 192 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği" ile toplanmış ve yüzde, frekans, standart sapma ve aritmetik ortalama, ANOVA, t- testi kullanarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının "yeterli" düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kızılkaya (2017) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlikleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 öğretim yılında Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ve Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde 4. sınıfta öğrenim gören 100 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği" ile toplanmış ve t-testi, tek yönlü varyans analizi ve aritmetik ortalama ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşırken akademik not ortalaması ve atanmaya ilişkin beklenti değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Okursoy (2016) öğretmenlerin yaşam doyumları ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Denizli İlinde görev yapan 298 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri "Öğretmen Öz yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılarak toplanmış ve betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öz yeterlik alt boyutlarından akademik gelişim alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, medeni durumlarına göre olumlu sınıf atmosferi oluşturma ve etkili öğrenme öğretme alt boyutunda evli öğretmenlerin öz yeterlik algılarının bekâr öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre öz yeterlik boyutlarında ilkokulda çalışan öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ortaokul ve orta öğretimde çalışan öğretmenlerin öz

yeterlik algılarına göre daha yüksek olduğu, branşlarına göre sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarının diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu, mezuniyet durumlarına eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, kıdemlerine göre 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Federici (2013) okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile iş doyumu, mesleki özerklik, işte engellenme algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile mesleki özerklik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, öz-yeterlik ile iş doyumu ve işte engellenme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Uysal (2013) öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Tarama modeli ile yürütülen çalışmanın, araştırma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 117 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri "Genel Özyeterlik Ölçeği" ile toplanmış ve bağımsız örneklemler için t testi, Kruskal Wallis H-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm değişkenleri göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yavuz (2016) fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki devlet Ortaokullarında görev yapan 501 fen bilgisi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu, öğretmenlerin öze yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Uğur (2014) okul yöneticilerinin inisiyatif alma ve öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayık, Savaş ve Yücel (2015) okul müdürlerinin öz-yeterlik ve örgütsel bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu ve bu değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Ata (2015) okul müdürlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile etkili okul liderliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öz-yeterlik düzeylerinin etkili okul liderliği düzeylerini yordadığı bulgusuna ulaşmıştır. Duran (2016) okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu, mutluluk düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Ramchunder (2012) okul müdürlerinin öz-yeterlik ile liderlik stilleri ve liderin etkililiği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, liderin sahip olduğu öz-yeterlik düzeyinin liderlik stilleri ve etkililiği üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Gülpınar, (2018) okul müdürlerinin öz yeterlilik algılarının "yüksek" düzeyde olduğunu, okul müdürlerinin öz yeterlik algılarının öğrenim durumu ve yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Kaçar (2016) ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın verileri "Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği" ile toplanmış ve frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin performans başarıları ve sözel ikna alt boyutlarında yüksek düzey, fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutunda düşük düzey inanca sahip olduğu, öz-yeterliğin cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Paraver (2014) İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Japon üniversitelerinde görev yapan 440 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlere göre öze yeterlik düzeyinin yüksek olduğu, öze yeterlik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

2.2.3 Öğretmen Özerkliği İle İlgili Araştırmalar

Pearson ve Moomaw (2005) öğretmen özerkliğinin stres, iş doyumu, güçlendirme ve profesyonellikle ilişkisini incelemiştir. Araştırma verileri Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ile toplanmış ve betimsel istatistikler, t testi, ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin özerklik düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretim programı özerkliği ile stres düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı ve negatif bir

ilişkinin olduğu, öğretim özerkliği ile iş doyumu arasında düşük düzeyde istatiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Lacoe (2006) okul sorumluluklarının ve merkezi sınavların öğretmenlerin özerklik algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Karma araştırma modeli ile yürütülen araştırmaya 812 öğretmen katılmıştır. Araştırmada merkezi sınavların, öğretmenlerin özerklik düzeyini etkilemediği tespit edilmiştir. Lepine (2007) de merkezi sınavların öğretmenlerin özerklik algıları üzerindeki etkisini incelemiş öğretmenlerin özerklik düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Sparks (2012) ise merkezi sınavların öğretmenlerin özerklik algıları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Garvin (2007) okulun kültürel özellikleri ve örgütsel yapısının öğretmen özerkliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Karma araştırma modeli ile yürütülen araştırmaya 293 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yüksek özerklik düzeyine sahip olduğu, okulun kültürel özelliklerinin öğretmenlerin özerkliği üzerinde istatiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Skinner (2008) öğretmen özerkliği, çalışma koşulları ve iş doyumu açısından okulları karşılaştırmıştır. Araştırmada, charter okulu öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerinden göre daha fazla özerkliğe, daha fazla iş doyumuna ve daha iyi çalışma koşullarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Crawford (2001) charter ve devlet okulu öğretmenlerinin özerklik düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 202 charter ve 185 devlet okulu öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada charter ve devlet okulu öğretmenlerinin özerklik düzeylerinde istatiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Torres (2014) öğretmenlerin özerklik ve işten ayrılma düzeylerini incelemiştir. Nitel araştırma modeli ile yürütülen araştırmanın örneklemini 20 öğretmen oluşturmuştur. Gerçekleştirilen betimsel analiz sonucunda öğretmenlerin düşük düzey özerkliğe sahip oldukları ve bu yüzden işten ayrılma kararı verdikleri keşfedilmiştir.

Öztürk (2012) tarih öğretmenlerinin yıllık planları hazırlamadaki rollerini ve özerklik alanlarını incelenmiştir. Nitel araştırma modeli ile yürütülmüş bu çalışmaya 11 tarih öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, öğretmen özerkliğinin program özerkliği alt boyutu kapsamında tarih öğretmenlerinin düşük düzeyde özerkliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Şakar (2013) İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya ili merkez ilçelerindeki ortaokul ve liselerde çalışan 87 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Karma araştırma modeli ile yürütülen bu çalışmanın nicel boyutunda "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" kullanılmış, nitel boyutunda ise 10 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre yüksek düzey özerklik algısına sahip olduğu, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin yaş ve kıdeme göre istatiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ancak cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Karabacak (2014) öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki liselerde görev yapan 356 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretimsel özerkliğinin yüksek düzeyde olduğu, öğretmen özerkliğinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı ve öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Üzüm (2014) sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerklik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Nicel araştırma modellerinden betimsel tarama deseni ile yürütülmüş bu çalışmanın örneklemini tipik durum örnekleme ile seçilen İzmir İl'inde görev yapan 779 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ile toplanmış ve Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin teknik ve psikolojik anlamada öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıklarının yüksek; politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou (2004) öğretmenlerin iş doyumları ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Yunanistan'da ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 300 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin iş doyumları ile özerklikleri arasında istatiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Skaalvik ve Skaalvik (2014) öğretmen öz yeterliği ve öğretmen özerkliğinin; öğretmenlerin katılımı, iş doyumu ve duygusal tükenme ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Norveç'te ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 2596 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen öz yeterliği ve öğretmen özerkliğinin; öğretmenlerin katılımı, iş doyumu ve duygusal tükenmeleriyle istatiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Uğurlu ve Qahramanova (2015) Azerbaycan ve Türkiye'deki eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmen ve idarecilerin öğretmen özerkliği kavramına ait görüşlerini incelemiştir. Araştırmada öğretmen ve idarecilerin öğretmen özerkliği kavramını genel itibariyle, öğretmenin sınıf içinde yaptığı öğretim faaliyetleri ile ilgili görev ve sorumluluklar olarak değerlendirmiş, okul içi diğer boyutlarda alınan kararlara katılımın düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı (2016) öğretmen özerklik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Muğla ilinde görev yapan 428 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin orta düzeyde özerkliğe sahip olduğu ve öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı ve Akyol (2017) okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Muğla ilinde görev yapan 479 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin orta düzeyde özerkliğe sahip olduğu, genel öğretmen özerkliği davranışları ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışı arasında istatiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Çolak ve Altınkurt (2017) okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin orta düzeyde özerkliğe sahip olduğu, öğretmenlerin özerklik davranışlarının okul türü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre istatiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Boz (2014) öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin en çok öğretimsel özerkliği benimsediği ve en az mali özerkliği benimsediği sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik algılarının

cinsiyet ve eğitim durumu değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Güvenç (2011) sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Çanakkale il merkezinde görevli 126 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, kıdeme göre özerklik düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ve sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyi ile mesleki öz yeterlik algıları arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özarslan (2015) öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyini incelemiştir. Nitel araştırma modeli ile yürütülen bu çalışmaya farklı cinsiyet ve branşlardan 10 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenler dersin içeriğine göre uygun materyal belirlemeyi, disiplin uygulamalarında etkin olmayı ve öğrenci başarısına göre ders ya da sınıf tekrarı yapılmasının önemli olduğunu belirtmiştir.

Çolak (2016) özel ve resmi okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemi Muğla il merkezi ve ilçelerindeki 434 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyde olduğu, öğretmen özerkliğinin alt boyutlarına göre en yüksek öğretme süreci özerkliği ve bunu mesleki iletişim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğinin izlediği tespit edilmiştir.

Çelik (2016) resmi ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre okullarda liderliğin dağıtılması ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Elazığ ili merkez ilçede bulunan resmi ortaöğretim okullarında görev yapan 344 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada dağıtılmış liderlik ve özerklik arasında istatiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sökmen (2018) sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişlik değişkenleri arasında bir model geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri "Öğretmen İş Memnuniyet Ölçeği", "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği", "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu", "Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeği", "Öğretmen Özerklik Ölçeği" kullanılarak 894 öğretmenden

toplanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik (sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı), özerklik, öğretmen katılımı (duyuşsal katılım, bilişsel katılım, sosyal katılım- öğrenciler, sosyal katılım- meslektaşlar) ve iş memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen özerkliğinin öğretmen katılımını istatiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde yordadığını belirtmiştir.

Şentürken (2018) öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini Balıkesir ilindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan 354 öğretmen oluşmuştur. Araştırmanın verileri "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve" İş Doyum Ölçeği" ile toplanmış ve betimsel istatistikler, t testi, ANOVA, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin özerklik alt boyutlarına göre mesleki iletişim özerkliğinin en yüksek olduğu ve sırasıyla öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarının takip ettiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem, yaş ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve öğretme süreci özerkliği ile iş doyumu arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif ve orta; öğretim programı özerkliği ile iş doyumu arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif ve düşük düzeyde ilişkinin olduğu, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğinin öğretmenlerin iş doyumlarının anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güllü (2019) sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik, özerklik ve iş memnuniyeti ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa tarafında görev yapan 546 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu", "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği", "Öğretmen Özerklik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini yordayıcı değişkenlerin (mesleki öz yeterlik, özerklik ve iş memnuniyeti) istatiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığını ve yordama gücünün anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Bayraktar (2019) öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar İlçesinde ortaokullarda görev yapan 245 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri öğretmen özerkliği ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeği ile toplanmış ve t-test, ANOVA ve korelasyon ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve genel olarak öğretmen özerkliğinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik düzeyleri cinsiyet, yaş ve eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken medeni durum değişkenine göre bekâr öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinin evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tokgöz Can (2019) öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentilerini incelemiştir. Sıralı açımlayıcı karma desen ile yürütülen çalışmanın verileri "İdeal Öğretim Programı Tercihleri ve Öğretim Programı Deneyimleri Anketi", "Öğretmen Özerklik Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşme formu toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında kamu ve özel kurumlarda görev 432 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin genel özerklik algı düzeyinin orta seviyede olduğu, özerklik algısının öğretimi planlama ve uygulama boyutunda en yüksek mesleki gelişim boyutunda ise en düşük olduğu, özerklik düzeylerinin cinsiyete, çalışılan okul türüne (devlet okulu - özel okul), eğitim durumu ve branşına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yurtseven (2019) öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerindeki kamu ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan 423 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve "Duygusal Emek Ölçeği" ile toplanmış ve aritmetik ortalama ve standart sapma t-testi; ANOVA Tukey testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyde olduğu, özerklik alt boyutları arasında en çok öğretme sürecinde özerklik davranışlar sergiledikleri, özerklik davranışlarının cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bayat (2019) ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim- öğretim yılı içinde Van ilinin üç ilçesindeki (Edremit, Saray, Özalp) resmi ortaöğretim okullarında görev yapan 215 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Etik Liderlik Ölçeği" ve "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin "okul türü, görev yapılan ilçenin statüsü" değişkenlerine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde öğretmen özerkliği ile ilgili ölçek geliştirme (Pearson ve Hall, 1993; Moomaw, 2005; Pearson ve Moomaw, 2006; Friedman, 1999; Strong, 2012; Strong ve Yoshida, 2014; Ulaş ve Aksu, 2015); öğrenen özerkliği, stres, güçlendirme, profesyonellik, öğretmen katılımı, duygusal tükenme, öğrenci başarısı ve iş doyumu ile ilişkisinin incelendiği (Ayral, 2014; Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou, 2004; Pearson ve Moomaw, 2005; Skaalvik ve Skaalvik, 2014; Skinner, 2008; Yazıcı, 2016; Benson, 2007; Lamb, 2008; Little, 1995; Smith, 2001; Yazıcı, 2016); yabancı dil öğretimi (Benson, 2007) ve öğretmenlerin özerklik düzeyinin incelemesi (Friedman, 1999; Pearson ve Hall, 1993) çalışmalarının olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcıklarını; öğretmenlerin öz yeterlik, özerklik algıları ve bazı demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu) açısından incelenmesi amacıyla nedensel ve karşılaştırma desenleri kullanılmıştır. Nedensel desen, araştırmada değişkenler arasında gerçekleşen neden-sonuç ilişkilerini betimleyen bir araştırma desenidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, vd. 2008). Araştırmanın bir kısmı öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, özerklik ve öz yeterlik algıları değişkenlerine göre BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılıklarının farklılaşması incelenmesi amaçlandığından karşılaştırma modeli ile desenlenmiştir.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı bulunan BİLSEM'lerde görevli 2.382 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenebilmesinde tesadüfi kümeleme örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Çömlekçi, 2001). 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bakanlığa bağlı 164 BİLSEM'den tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 112 BİLSEM'de görev yapan bütün öğretmenlere veri toplama araçları dağıtılmış 601 öğretmen dönüş yapmıştır. Dönüş yapılan veri toplama araçlarından 593'ü analiz edilmiştir. 8 kişiye ait veri toplama aracı eksik doldurma veya hiç doldurmama veya ölçeklerin tamamını aynı şekilde puanlama nedenlerinden dolayı analiz dışı bırakılmıştır. BİLSEM'lerde görevli öğretmenlere ait açıklamalar tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1. BİLSEM'de görevli öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı

Branş	Öğretmen Sayısı	Branş	Öğretmen Sayısı	Branş	Öğretmen Sayısı
Bilişim Teknolojileri	153	Yabancı Dil	150	Tarih	76
Sınıf Öğretmenliği	270	Görsel Sanatlar	214	Biyoloji	96
Sosyal Bilgiler	92	Kimya	75	Rehberlik	160
Türk Dili ve Edebiyatı	147	Matematik	142	Fizik	84
Teknoloji Tasarım	87	Müzik	204	Türkçe	63
Fen Bilimleri	141	Felsefe	56	Coğrafya	63
İlköğretim Matematik	110				

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %6,42'sinin bilişim teknolojileri, %11,33'ünün sınıf öğretmenliği, %3,86'sının sosyal bilgiler, %6, 17'sinin Türk dili ve edebiyatı, %3,65'inin teknoloji tasarım, %5,92'sinin fen bilimleri, %4,62'sinin ilköğretim matematik, %6,29'unun yabancı dil, %8,98'inin görsel sanatlar, %3,15'inin kimya, %5,96'sının matematik, %8,56'sının müzik, %2,35'inin felsefe, %3,19'unun tarih, %4,03'ünün biyoloji, %6,71'sinin rehberlik, %3,52'sinin fizik, %2,64'ünün Türkçe, %2,64'ünün coğrafya branşından olduğu görülmektedir.

Tablo 2. BİLSEMde görevli öğretmenlerin demografik özellikleri

Değişkenler		*F*	%
Cinsiyet	Erkek	280	47

	Kadın	313	53
Kıdem	0-5 Yıl	35	6
	6-10 Yıl	108	18
	11-15 Yıl	155	26
	16-20 Yıl	171	29
	20 ve Üstü	124	21
Öğrenim durumları	Lisans	325	55
	Yüksek Lisans	235	40
	Doktora	33	5

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %53'ünün kadın, %47'sinin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, 0-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin örneklemin %6'sını, 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin örneklemin %18'ini, 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin örneklemin %26'sını, 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlerin örneklemin %29'unu ve 20 ve üstü yıl çalışan öğretmenlerin örneklemin %21'ini oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde lisans düzeyindeki öğretmenlerin örneklemin %55'ini, yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin örneklemin %40'ını ve doktora düzeyindeki öğretmenlerin örneklemin %5'ini oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı tabloda gösterilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği ve Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1 Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001)'in geliştirdiği "Teachers Sense of Efficacy Scale" Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte 9'lu likert tipinde toplam 24 madde bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 628 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddeleri 1 ile 9 arası puanlandırılan (1- yetersiz, 3- çok az

yetersiz, 5- biraz yeterli, 7- oldukça yeterli ve 9- çok yeterli) 9'lu likert tipi ölçektir. Öğretmen öz yeterlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 216 en düşük puan ise 24'tür. Ters maddesi olmayan ölçeğin, öğrenci rehberliği, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçekteki 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22 maddeleri öğrenci rehberliği boyutunu; 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24 maddeleri öğretim stratejileri boyutunu ve 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21 maddeleri sınıf yönetimi boyutunu oluşturmaktadır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) ölçeğin öğrenci rehberliği alt boyutu için Cronbach alfa değeri .82, öğretim stratejileri alt boyutu için .86 ve sınıf yönetimi boyutu için .93 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise öğrenci rehberliği alt boyutu için Cronbach alfa değeri .86, öğretim stratejileri alt boyutu için .78 ve sınıf yönetimi boyutu için .88 olarak tespit edilmiştir.

3.3.2 Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği

Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği, Balay (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte Bireysel Boyut, Yönetsel Boyut ve Toplumsal Boyut olmak üzere 3 boyut bulunmaktadır. Ölçekte 5'li likert tipinde toplam 38 madde yer almaktadır. Likert tipi olan ölçek 5- Tam katılıyorum, 4- çok katılıyorum, 3- orta derecede katılıyorum, 2- az katılıyorum, 1- hiç katılmıyorum formundadır. Ölçme aracında yer alan aralıkların eşit olduğundan hareket ederek seçeneklere yönelik alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Buna göre; tam katılıyorum ve çok katılıyorum "yeterli düzey", orta derecede katılıyorum "orta düzey" ve az katılıyorum ve hiç katılmıyorum "yetersiz düzey" olarak belirtilmiştir. Ters maddesi olmayan ölçeğin, bireysel boyut, yönetsel boyut ve toplumsal boyut olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçekteki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 maddeleri bireysel boyutu, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27. maddeleri yönetsel boyutu ve 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 ve 38. maddeleri toplumsal boyutu oluşturmaktadır. Balay (2010 tarafından gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında bireysel boyutu için .92, yönetsel boyutu için .93 ve toplumsal boyutu için .95 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise bireysel boyut için .88, yönetsel boyutu için .90 ve toplumsal boyutu için .92 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3 Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 5'li likert tipinde toplam 17 madde bulunmaktadır. Likert tip ölçek 1- kesinlikle katılmıyorum, 2- katılmıyorum, 3- orta derecede katılmıyorum, 4- katılıyorum, 5-

kesinlikle katılıyorum formundadır. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 257 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85 en düşük puan ise 17'dir. Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçek dört alt boyut olarak son haline getirilmiştir. Boyutlar ve içerdiği maddeler şöyledir; öğretme süreci özerkliği (m1, m3, m4, m9, m10, m11), öğretim programı özerkliği (m2, m5, m6, m7, m8), mesleki gelişim özerkliği (m12, m13, m14) ve mesleki iletişim özerkliği (m15, m16, m17). Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında öğretme süreci özerkliği boyutu için .82; öğretim programı özerkliği boyutu için .82 ve mesleki gelişim özerkliği boyutu için .85; mesleki iletişim özerkliği boyutu için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise öğretme süreci özerkliği boyutu için .86; öğretim programı özerkliği boyutu için .88 ve mesleki gelişim özerkliği boyutu için .82; mesleki iletişim özerkliği boyutu için .84 ve ölçeğin tümü için .86 olarak tespit edilmiştir.

Söz konusu ölçekler öğretmenlere posta yoluyla ulaştırılmıştır. Çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlere uygulanarak veriler toplanmıştır. Toplanan ölçekler, incelenerek eksik dolduran öğretmenlerin ölçekleri analiz dışı bırakılmıştır. Verilerin analizine toplam 593 öğretmenin ölçeği katılmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği ve Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği öğretmenlere posta yoluyla gönderilerek veriler toplanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin Çarpıklık ve Basıklık değerleri ile normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Elde edilen p değerleri dağılımının normal olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, veriler parametrik analiz yöntemlerinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde, tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama), bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA analizi, Pearson Moment Çarpım Korelasyon Katsayıları ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Analize alınan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait normallik testi sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Normallik testi değerleri (n =593)

Değişkenler	Alt Boyutlar	Aritmetik ortalama	Medyan	Mod	Standart sapma	Çarpıklık

Örgütsel Yaratıcılık	Bireysel Boyut	4,50	4,56	5,00	,449	-,351
	Yönetsel Boyut	3,61	3,81	5,00	1,086	-,678
	Toplumsal Boyut	3,69	3,81	5,00	,875	-,634
Öz Yeterlik	Öğrenci Rehberliği	7,67	7,75	7,38	,784	-,472
	Öğretim Stratejileri	7,78	7,87	7,88	,751	-,507
	Sınıf Yönetimi	7,80	7,87	8,00	,813	-,539
Özerklik	Öğretme Süreci Özerkliği	4,46	4,66	5,00	,482	-,841
	Öğretim Programı Özerkliği	4,62	4,80	5,00	,475	-,929
	Mesleki Gelişim Özerkliği	4,34	4,66	5,00	,821	-,527
	Mesleki İletişim Özerkliği	4,31	4,66	5,00	,918	-,890
	Yönetsel Boyut	3,61	3,81	5,00	1,086	-,678
	Toplumsal Boyut	3,69	3,81	5,00	,875	-,634

Tablo incelendiğinde, ölçeklere ait çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değer aldığı görülmektedir. Büyüköztürk'e (2017) göre normallik için değerlerin -1 ile +1 arasında olması gerekmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği ve regresyon analizi için uygun olduğu anlaşılmaktadır. Verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında çoğu zaman verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2004). Bu araştırmada da anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular, araştırma problemlerine göre yorumlanarak verilmiştir.

4.1 BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları, öz yeterlik inançları ve BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılıklarına ait bulgular ve yorumlar

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan örgütsel yaratıcılık ölçeği, öz yeterlik ölçeği ve özerklik ölçeğinden elde edilen en yüksek ve en düşük puanlarla, elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ait veriler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerden elde edilen en düşük ve en yüksek puanlar

	Alt Boyutlar	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Anlam
Örgütsel Yaratıcılık	Bireysel Boyut	4,50	,44	20	80	Yeterli Düzey
	Yönetsel Boyut	3,61	1,08	11	55	Yeterli Düzey
	Toplumsal Boyut	3,69	,87	11	55	Yeterli Düzey
Öz Yeterlik	Öğrenci Rehberliği	7,67	,78	20	72	Yüksek öz yeterlik
	Öğretim Stratejileri	7,77	,75	41	72	Yüksek öz yeterlik
	Sınıf Yönetimi	7,80	,81	31	72	Yüksek öz yeterlik
Özerklik	Öğretme Süreci Özerkliği	4,46	,48	11	30	Yüksek özerklik
	Öğretim Programı Özerkliği	4,62	,47	6	30	Yüksek özerklik
	Mesleki Gelişim Özerkliği	4,34	,82	3	30	Yüksek özerklik
	Mesleki İletişim Özerkliği	4,31	,91	3	35	Yüksek özerklik

BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık alt boyutlarından bireysel boyutunda ortalama puan 4,50 hesaplanırken en düşük puan 20 en yüksek puan 80, yönetsel boyutunda ortalama puan 3,61 hesaplanırken en düşük puan 11 en yüksek puan 55, toplumsal boyutunda ortalama puan 3,69 hesaplanırken en düşük puan 11 en yüksek puan 55, öz yeterlik alt boyutlarından öğrenci rehberliği boyutunda ortalama puan 7,67 hesaplanırken en düşük puan 20 en yüksek puan 72, öğretim stratejileri boyutunda ortalama puan 7,77

hesaplanırken en düşük puan 41 en yüksek puan 72, sınıf yönetimi boyutunda ortalama puan 7,80 hesaplanırken en düşük puan 31 en yüksek puan 72, özerklik alt boyutlarından öğretme süreci özerkliği boyutunda ortalama puan 4,46 hesaplanırken en düşük puan 11 en yüksek puan 30, öğretim programı özerkliği boyutunda ortalama puan 4,62 hesaplanırken en düşük puan 6 en yüksek puan 20, mesleki gelişim özerkliği boyutunda ortalama puan 4,34 hesaplanırken en düşük puan 3 en yüksek puan 15, mesleki iletişim özerkliği boyutunda ortalama puan 4,31 hesaplanırken en düşük puan 3 en yüksek puan 15 olarak bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar hesaplanırken elde edilen toplam puan likert sayısına bölünerek elde edilmiştir.

Ortalama puanlar ile en düşük ve en yüksek puanlar incelendiğinde BİLSEM'lerin Örgütsel Yaratıcılığın alt boyutlarından Bireysel boyut, Yönetsel boyut ve Toplumsal boyutlarında Yeterli düzeyde yaratıcılık gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öz yeterlik alt boyutlarından Öğrenci Rehberliği Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi boyutlarında yüksek düzeyde öz yeterlik gösterdikleri anlaşılmaktadır. Özerklik alt boyutlarından Öğretme Süreci Özerkliği, Öğretim Programı Özerkliği Mesleki Gelişim Özerkliği ve Mesleki İletişim Özerkliği boyutlarında yüksek düzeyde özerklik gösterdikleri anlaşılmaktadır.

4.2 BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve özerklik algıları ile BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılıkları arasındaki ilişkiye ait bulgular ve yorumlar

BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılıkları ile öğretmenlerin özerklik ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin hesaplanması için Pearson-Moment Korelasyon Katsayısı Çarpımı kullanılmış ve elde edilen değerler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3 BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılıkları ile öğretmenlerin öz yeterlik ve özerklik düzeyleri arasındaki ilişki

		Özerklik				Öz Yeterlik		
Örgütsel Yaratıcılık		Öğretme Süreci	Öğretim Programı	Mesleki Gelişim	Mesleki İletişim	Öğrenci Rehberliği	Öğretim Stratejileri	Sınıf Yönetimi
Bireysel	r	.547	.599	.406	.255	.576	.559	.503
boyut	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Yönetsel	r	.144	.107	.198	.529	.155	.182	.178
boyut	p	.000	.009	.000	.000	.000	.000	.000

Toplumsal	r	.179	.140	.201	.379	.144	.201	.174
boyut	p	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000

Tablo incelendiğinde BİLSEM'lerin Örgütsel Yaratıcılığının alt boyutlarından Bireysel Boyut ile Özerkliğin Öğretme Süreci, Öğretim Programı, Mesleki Gelişim, Mesleki İletişim alt boyutları ve Öz Yeterliğin Öğrenci Rehberliği, Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi alt boyutları arasında istatiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). BİLSEM'lerin Örgütsel Yaratıcılığının alt boyutlarından Yönetsel Boyut ile Özerkliğin Öğretme Süreci, Öğretim Programı, Mesleki Gelişim, Mesleki İletişim alt boyutları ve Öz Yeterliğin Öğrenci Rehberliği, Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi alt boyutları arasında istatiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). BİLSEM'lerin Örgütsel Yaratıcılığının alt boyutlarından Toplumsal Boyut ile Özerkliğin Öğretme Süreci, Öğretim Programı, Mesleki Gelişim, Mesleki İletişim alt boyutları ve Öz Yeterliğin Öğrenci Rehberliği, Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi alt boyutları arasında istatiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$).

4.3 BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve özerklik algılarının BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığını ne düzeyde açıkladığına ait bulgular ve yorumlar

Özerkliğin alt boyutları olan öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim, BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığının bireysel alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi için regresyon analizi yapılmış ve analize ait bulgular tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin özerklik algılarının BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılık düzeyi üzerindeki etkisini gösteren istatiksel bulgular

Değişken	R^2	F	P	Boyutlar	β	t	p
Özerklik	.502	84,402	.00	Öğretme Süreci	,119	2,910	.004
				Öğretim Programı	,270	6,594	.000
				Mesleki Gelişim	,064	3,301	.001
				Mesleki İletişim	,001	,068	.946
Bağımlı Değişken: BİLSEM'lerdeki Örgütsel Yaratıcılığın Alt Boyutu Bireysel Yaratıcılık							

BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığının alt boyutu olan bireysel yaratıcılığındaki değişikliğin %50'sini öğretmen özerkliği açıklamaktadır. Öğretmenlerin özerklik alt boyutları arasında incelendiğinde, BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarındaki değişkenliği sırasıyla özerkliğin öğretme süreci alt boyutu ($p<0.05$; $p=0.004$), öğretim

programı alt boyutu (p<0.05; p=0.000), mesleki gelişim alt boyutu (p<0.05; p=0.001) anlamlı biçimde açıklamaktadır. Özerkliğin mesleki iletişim alt boyutu BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamamaktadır (p>0.05; p=0.946).

Tablo 5. Öğretmenlerin özerklik algılarının BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılık düzeyi üzerindeki etkisini gösteren istatiksel bulgular

Değişken	R^2	F	P	Boyutlar	β	t	p
Özerklik	.292	34,503	.00	Öğretme Süreci	-,056	-1,075	.283
				Öğretim Programı	,010	,198	.843
				Mesleki Gelişim	-,076	-1,783	.075
				Mesleki İletişim	,560	13,889	.000
Bağımlı Değişken: BİLSEM'lerdeki Örgütsel Yaratıcılığın Alt Boyutu Yönetsel Yaratıcılık							

BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığının alt boyutu olan yönetsel yaratıcılığındaki değişikliğin %29'unu öğretmen özerkliği açıklamaktadır. Öğretmenlerin özerklik alt boyutları arasında incelendiğinde, BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği sırasıyla özerkliğin öğretme süreci alt boyutu (p>0.05; p=0.283), öğretim programı alt boyutu (p>0.05; p=0.843), mesleki gelişim alt boyutu (p>0.05; p=0.075) anlamlı biçimde açıklamamaktadır. Özerkliğin mesleki iletişim alt boyutu BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamaktadır (p<0.05; p=0.00).

Tablo 6. Öğretmenlerin özerklik algılarının BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılık düzeyi üzerindeki etkisini gösteren istatiksel bulgular

Değişken	R^2	F	P	Boyutlar	β	t	p
Özerklik	.15	25,44	.00	Öğretme Süreci	,037	,646	.518
				Öğretim Programı	,035	,646	.519
				Mesleki Gelişim	,001	,029	.977
				Mesleki İletişim	,358	8,178	.000
Bağımlı Değişken: BİLSEM'lerdeki Örgütsel Yaratıcılığın Alt Boyutu Toplumsal Yaratıcılık							

BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığının alt boyutu olan toplumsal yaratıcılığındaki değişikliğin %15'ini öğretmen özerkliği açıklamaktadır. Öğretmenlerin özerklik alt boyutları arasında incelendiğinde, BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarındaki değişkenliği sırasıyla özerkliğin öğretme süreci alt boyutu (p>0.05; p=0.518), öğretim programı alt boyutu (p>0.05; p=0.519), mesleki gelişim alt boyutu (p>0.05; p=0.977) anlamlı biçimde açıklamamaktadır. Özerkliğin mesleki iletişim alt boyutu BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamaktadır (p<0.05; p=0.00).

Öz yeterliğin alt boyutları olan öğrenci rehberliği, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığın bireysel alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi için regresyon analizi yapılmış ve analize ait bulgular tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılık düzeyi üzerindeki etkisini gösteren istatiksel bulgular

Değişken	R^2	F	P	Boyutlar	β	t	p
Öz Yeterlik	.35	311,571	0.000	Öğrenci Rehberliği	,259	4,560	.000
				Öğretim Stratejileri	,117	2,221	.027
				Sınıf Yönetimi	-,003	-,059	.053
Bağımlı Değişken: BİLSEM'lerdeki Örgütsel Yaratıcılığın Alt Boyutu Bireysel Yaratıcılık							

BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığının alt boyutu olan bireysel yaratıcılığındaki değişikliğin %35'ini öğretmen öz yeterliği açıklamaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutları arasında incelendiğinde, BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarındaki değişkenliği sırasıyla öğrenci rehberliği alt boyutu ($p<0.05$; $p=0.00$), öğretim stratejileri alt boyutu ($p<0.05$; $p=0.027$) anlamlı biçimde açıklamaktadır. Öz yeterliğin sınıf yönetimi alt boyutu BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamamaktadır ($p>0.05$; $p=0.953$).

Tablo 8. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılık düzeyi üzerindeki etkisini gösteren istatiksel bulgular

Değişken	R^2	F	P	Boyutlar	β	t	p
Öz Yeterlik	.034	20,956	,000	Öğrenci Rehberliği	-,076	-1,115	.265
				Öğretim Stratejileri	,125	1,995	.046
				Sınıf Yönetimi	,041	,636	.525
Bağımlı Değişken: BİLSEM'lerdeki Örgütsel Yaratıcılığın Alt Boyutu Yönetsel Yaratıcılık							

BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığının alt boyutu olan yönetsel yaratıcılığındaki değişikliğin %3,4'ünü öğretmen öz yeterliği açıklamaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutları arasında incelendiğinde, BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği sırasıyla öğrenci rehberliği alt boyutu ($p>0.05$; $p=0.265$), sınıf yönetimi alt boyutu ($p>0.05$; $p=0.525$) anlamlı biçimde açıklamaktadır. Öz yeterliğin öğretim stratejileri alt boyutu BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamamaktadır ($p<0.05$; $p=0.046$).

Tablo 9. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılık düzeyi üzerindeki etkisini gösteren istatiksel bulgular

Değişken	R^2	F	P	Boyutlar	β	t	p
Öz Yeterlik	.034	21,181	.000	Öğrenci Rehberliği	-,134	-1,818	.070
				Öğretim Stratejileri	,179	2,622	.009

	Sınıf Yönetimi	,046	,658	.511
Bağımlı Değişken: BİLSEM'lerdeki Örgütsel Yaratıcılığın Alt Boyutu Toplumsal Yaratıcılık				

BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığının alt boyutu olan toplumsal yaratıcılığındaki değişikliğin %3,4'ünü öğretmen öz yeterliği açıklamaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutları arasında incelendiğinde, öz yeterliğin öğretim stratejileri alt boyutu BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamaktadır ($p<0.05$; $p=0.009$). BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarındaki değişkenliği sırasıyla öğrenci rehberliği alt boyutu ($p>0.05$; $p=0.07$), sınıf yönetimi alt boyutu ($p>0.05$; $p=0.511$) anlamlı biçimde açıklamamaktadır.

4.4 BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumları değişkenlerine ait bulgular ve yorumlar

BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık puan ortalamalarına ilişkin aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları

Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**T**	**df**	**p**
Örgütsel Yaratıcılık (Genel)	Erkek	280	4,013	.572	-.423	591	.673
	Kadın	313	4,015	.593			
Bireysel Yaratıcılık	Erkek	280	4,482	.459	-1.077	591	.282
	Kadın	313	4,552	.439			
Yönetsel Yaratıcılık	Erkek	280	3,623	1.091	.115	591	.909
	Kadın	313	3,613	1.083			
Toplumsal Yaratıcılık	Erkek	280	3,721	.825	.579	591	.562
	Kadın	313	3,679	.918			

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığı arasındaki puan ortalamasına bakıldığında kadınların puan ortalamalarının 4.015; erkeklerin puan ortalamalarının 4.013 olduğu görülmektedir. Erkek ve kadınların puan ortalamaları arasındaki t değeri ise -.423 olarak bulunmuştur. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algı düzeyleri anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$; $p=.673$).

BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık alt boyutlarına göre katılımcıların aldıkları puanların cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini incelediğimizde bireysel

yaratıcılık alt boyutu için kadınların puan ortalamalarının 4,552; erkeklerin puan ortalamalarının 4,482 olduğu görülmektedir. Erkek ve kadınların puan ortalamaları arasındaki t değeri ise -1,077 bulunmuştur. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılık algı düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (p>0.05; p=.282). BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılık alt boyutu için kadınların puan ortalamalarının 3,613; erkeklerin puan ortalamalarının 3,623 olduğu görülmektedir. Erkek ve kadınların puan ortalamaları arasındaki t değeri ise .115 bulunmuştur. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılık algı düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (p>0.05; p=.909). BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılık alt boyutu için kadınların puan ortalamalarının 3,679; erkeklerin puan ortalamalarının 3,721 olduğu görülmektedir. Erkek ve kadınların puan ortalamaları arasındaki t değeri ise .579 bulunmuştur. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılık algı düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (p>0.05; p=.562). BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algılarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin istatiksel sonuçlar tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 11. BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarının öğretmenlerin öğrenim durumları değişkenine göre karşılaştırılması (ANOVA sonuçları)

	Varyansın Kaynağı	**N**	**$\bar{X}$**	**ss**	***F***	***p***	**Fark**
Örgütsel Yaratıcılık (Genel)	Lisans	325	3,82	3	3,03	.069	-
	Yüksek Lisans	235	3,74	90			
	Doktora	33	3,60	93			
Bireysel Yaratıcılık	Lisans	325	4,47	2	1,60	.201	-
	Yüksek Lisans	235	4,54	90			
	Doktora	33	4,53	92			
Yönetsel Yaratıcılık	Lisans	325	3,72	2	4,82	.008	3-1
	Yüksek Lisans	235	3,51	90			
	Doktora	33	3,23	92			
Toplumsal Yaratıcılık	Lisans	325	3,77	2	3,79	.063	-
	Yüksek Lisans	235	3,62	590			
	Doktora	33	3,43	592			

p<.05

Tablo incelendiğinde, BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algı düzeyinin lisans derecesine sahip olanlarda en yüksek ($\overline{X}$=3,82) olduğu görülürken, en düşük düzeyin doktora derecesine sahip olanlarda ($\overline{X}$=3,60) olduğu görülmüştür. BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algı düzeyleri [F=3,035; p>.05] puan ortalamaları arasında öğrenim durumlarına göre fark olmasına rağmen bu fark istatiksel açıdan anlamlı değildir. BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algı düzeylerinde öğrenim durumlarının bir etkisinin olmadığı söylenebilir. BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığın alt boyutları incelendiğinde, bireysel yaratıcılık ve toplumsal yaratıcılık algı düzeylerinde öğrenim durumlarının bir etkisinin olmadığı söylenebilir. BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılık düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda doktora öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algı düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12. BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarının öğretmenlerin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

	Varyansın Kaynağı	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***F***	***p***	***Fark***
Örgütsel Yaratıcılık (Genel)	0-5 yıl	493	3,79	9.3	2,414	.06	-
	6-10 yıl	43	3,62	8.8			
	11-15 yıl	38	3,62	7.1			
	16-20 yıl	18	3,98	5.8			
	21 ve üstü	1	4,32	4.1			
	Toplam	593	3,77				
Bireysel Yaratıcılık	0-5 yıl	493	4,47	5.75	,840	.50	-
	6-10 yıl	43	4,42	5.60			
	11-15 yıl	38	4,53	10.45			
	16-20 yıl	18	4,52	6.59			
	21 ve üstü	1	4,51	7.20			
Yönetsel Yaratıcılık	0-5 yıl	493	3,80	9,63	,301	.88	-
	6-10 yıl	43	3,58	8,85			
	11-15 yıl	38	3,70	7,81			

	16-20 yıl	18	3,52	7,18			
	21 ve üstü	1	3,61	8,00			
Toplumsal Yaratıcılık	0-5 yıl	493	3,80	8,84			
	6-10 yıl	43	3,69	8,68			
	11-15 yıl	38	3,73	7,88	,840	.50	-
	16-20 yıl	18	3,66	6,78			
	21 ve üstü	1	3,67	7,42			

Tablo incelendiğinde, BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algı düzeyinin 21 ve üstü kıdeme sahip olanlarda en yüksek ($\overline{X}$=4,32) olduğu görülürken, en düşük düzeyin 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlarda ($\overline{X}$=3,62) olduğu görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için yapılan varyans analiz sonuçları tabloda verilmiştir. Elde edilen değerlere göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılığın alt boyutları olan bireysel yaratıcılık, yönetsel yaratıcılık ve toplumsal yaratıcılık algı düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir.

BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ilgili literatürdeki araştırma sonuçları ile karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma gelecekteki araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik önerilere de yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

5.1.1 BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık düzeyi ile BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ve öz yeterlik düzeyine ait tartışma

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığın bireysel boyut, yönetsel boyut ve toplumsal boyut algı düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Balay (2010) yaptığı çalışmada, öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları bireysel boyutta "yeterli düzey", yönetsel ve toplumsal boyutlarda ise "orta düzey" olarak tespit etmiştir. Celep (2004) tarafından yapılan araştırmada da bu sonucu destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin özerkliğinin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim özerklik alt boyutlarının düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bilim ve sanat merkezi öğretmenleri, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde, öğretim programını farklılaştırma, zenginleştirme ve hızlandırma çalışmalarında, mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılmada, merkez yöneticileri ve öğretmenleri ile iletişimlerinde yüksek düzeyde özerk hissetmektedirler. Çolak (2016) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öğrenci rehberliği, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi öz yeterlik alt boyutlarının düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Karabacak (2014), yaptığı çalışmada, öğretmen özerkliğinin ve öğretmen öz yeterliğinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık olmadığını ifade etmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutlarından öğrenci rehberliği öğretim stratejileri, sınıf yönetimi boyutlarında yüksek düzeyde öz yeterlik gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, öğretim stratejilerini uygulamada, sınıf yönetiminde gruplama, bireyselleştirme uygulamalarında yüksek düzey öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir. Uysal (2013) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının genel öz yeterlilik inancının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirtmiştir. Kavrayıcı (2016) çalışmasında,

öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinde yaş değişkeni bağlamında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Yavuz (2016) ise yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit edilmiştir. Kavrayıcı (2016) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinde cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Kızılkaya (2017) yaptığı çalışmada, araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının genel mesleki öz yeterlilik inançları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın var olduğunu belirtmiştir.

5.1.2 BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algıları ile öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve özerklik algıları arasında ilişkiye ait tartışma

BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarından Bireysel Boyut ile Özerkliğin Öğretme Süreci, Öğretim Programı, Mesleki Gelişim alt boyutları arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif yüksek düzey; Mesleki İletişim alt boyutu arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin öğretim süreçlerindeki özerkliği, öğretim programında öğrenci düzeyine göre yapabileceği düzenlemelerdeki özerkliği ve mesleki olarak gelişimlerindeki özerkliği arttıkça BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algılarının da arttığı anlaşılmaktadır.

BİLSEM'lerin Örgütsel Yaratıcılığın alt boyutlarından Yönetsel Boyut ile Özerkliğin Öğretme Süreci, Öğretim Programı, Mesleki Gelişim alt boyutları arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzey; Mesleki İletişim alt boyutu arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif yüksek düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin öğretme süreci, öğretim programı ve mesleki gelişim özerklik algıları ile BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılık algıları arasında anlamlı ancak düşük düzey bir ilişkinin olması; öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliğine ait uygulamalarının yönetim ile çok yakından ilgili olmamasından dolayı olabilir. Himes (1987)'e göre; yaratıcılık yönetimi; grup üyelerinin motivasyonun artırılması ve ortak amaçların belirlenmesidir. Yöneticilerden beklenen öğretmenlere yaratıcılıklarını kullanabilecekleri öğrenme ortamlarını hazırlamalarıdır. Çünkü BİLSEM öğretmenlerinin bu alt boyutlardaki özerlikleri genellikle sınıf içi uygulamalarına aittir. Ancak mesleki iletişim özerkliği ile BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıkları arasında yüksek düzey bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çünkü mesleki iletişim kanallarının açık

olması, öğretmenlerin yönetim ile her konuda iletişim halinde olabilmesi BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılık düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

BİLSEM'lerin Örgütsel Yaratıcılığın alt boyutlarından Toplumsal Boyut ile Özerkliğin Öğretme Süreci, Öğretim Programı, Mesleki Gelişim alt boyutları arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzey; Mesleki İletişim alt boyutu arasında istatiksel olarak anlamlı pozitif orta düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılık düzeyleri ile öğretim süreci, öğretim programı ve mesleki gelişim özerklikleri arasında düşük düzey bir ilişkinin olduğu söylenebilir. BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılık algılarının öğretmenlerin genellikle sınıf içi ve bireysel uygulamalarını içeren bu özerklik alt boyutlarına etki etmediği söylenebilir. Mesleki iletişim, öğretmenlerin hem kendi arasında hem de toplumda yer alan eğitim örgütleri ile olan etkileşimini kapsadığı söylenebilir.

BİLSEM'lerin Örgütsel Yaratıcılığının alt boyutlarından Bireysel Boyut ile Öz Yeterliğin Öğrenci Rehberliği, Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi alt boyutları arasında istatiksel açıdan anlamlı pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin sahip olduğu öğrenci rehberliği, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesi, özelliklerine uygun BİLSEM programlarına yönlendirilmesinde, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde, bireysel çalışma, grupla çalışma gibi sınıf yönetiminin sağlanmasında BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıkları arasında önemli düzeyde ilişkinin olduğu söylenebilir.

BİLSEM'lerin Örgütsel Yaratıcılığının alt boyutlarından Yönetsel Boyut ile Öz Yeterliğin Öğrenci Rehberliği, Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi alt boyutları arasında istatiksel açıdan anlamlı pozitif yönlü düşük düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılık düzeyleri öğrenci rehberliği, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarını düşük düzeyde etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenci rehberliği, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik uygulamaların yönetimin aldığı kararlardan düşük düzeyde etkilendiği belirtilebilir.

BİLSEM'lerin Örgütsel Yaratıcılığının alt boyutlarından Toplumsal Boyut ile Öz Yeterliğin Öğrenci Rehberliği, Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi alt boyutları arasında

istatiksel açıdan anlamlı pozitif yönlü düşük düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıktan düşük düzeyde etkilendiği söylenebilir.

Literatürde öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretmen algıları arasındaki istatiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Boz, 2014; Mickel, 2015). Federici (2013) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının özerklik algılarını pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığını belirtmiştir. Yöneticilerin öğretmen özerkliği kavramını anlamaları öğretmenlerin ve okulun gelişimi açısından önemlidir (Strong, 2012). Sparks'a göre (2012) yöneticilerin destekleyici tutum ve davranışları, öğretmenlerin öğretim sürecinde, öğretim programı uygulamalarında, mesleki gelişim ve iletişimlerinde özerk davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır. DiLiello ve Houghton (2016), bireysel yaratıcılığın arttırıldığı durumlarda örgütsel yaratıcılığa olumlu etki edeceğini belirtmektedir. Balay (2017) öğretmen özerklik ve öz yeterlik inançlarının gelişiminin örgütsel yaratıcılığın önündeki engelleri kaldırabileceğini belirtmiştir.

5.1.3 BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve özerklik algılarının BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığını yordama düzeyine ait tartışma

Özerkliğin alt boyutları olan öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim, BİLSEM'lerin yaratıcılığın bireysel alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi için regresyon analizi yapılmıştır. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında BİLSEM'lerin Bireysel yaratıcılıklarındaki değişikliğin %50'sini öğretmen özerkliği açıklamaktadır. Bu ilişki düzeyi BİLSEM öğretmenlerinin özerklik düzeyindeki artışın BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılık algı düzeylerinin artmasını sağlayacak nitelikte bir örgüt değişkeni olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik alt boyutları arasında incelendiğinde, BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarındaki değişkenliği sırasıyla özerkliğin öğretme süreci alt boyutu, öğretim programı alt boyutu, mesleki gelişim alt boyutu anlamlı biçimde açıklamaktadır. Özerkliğin mesleki iletişim alt boyutu BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamamaktadır. BİLSEM öğretmenlerinin öğretim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğindeki artışın BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarını olumlu yönde etkileyeceği anlaşılmaktadır. BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarındaki artışın öğretim etkinliklerinin hazırlanmasında, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde, ölçme değerlendirme

aşamasında, proje yönetiminde ve sınıf yönetiminde özel yetenekli öğrencilere sunulan eğitimin niteliğini artırabileceği söylenebilir.

Determinasyon katsayıları dikkate alındığında BİLSEM'lerin Yönetsel yaratıcılıklarındaki değişikliğin %29'unu öğretmen özerkliği açıklamaktadır. Bu ilişki düzeyi BİLSEM öğretmenlerinin özerklik düzeyindeki artışın BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılık algı düzeylerinin artmasını sağlayacak nitelikte bir örgüt değişkeni olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik alt boyutları arasında incelendiğinde, BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği sırasıyla özerkliğin öğretme süreci alt boyutu, öğretim programı alt boyutu, mesleki gelişim alt boyutu anlamlı biçimde açıklamamaktadır. Özerkliğin mesleki iletişim alt boyutu BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamaktadır. BİLSEM öğretmenleri yönetsel yaratıcılık bakımından bireysel uygulamalarındaki (öğretim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği) algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Determinasyon katsayıları dikkate alındığında BİLSEM'lerin Toplumsal yaratıcılıklarındaki değişikliğin %15'ini öğretmen özerkliği açıklamaktadır. Bu ilişki düzeyi BİLSEM öğretmenlerinin özerklik düzeyindeki artışın BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılık algı düzeylerinin artmasını sağlayacak nitelikte bir örgüt değişkeni olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik alt boyutları arasında incelendiğinde, BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarındaki değişkenliği sırasıyla özerkliğin öğretme süreci alt boyutu, öğretim programı alt boyutu, mesleki gelişim alt boyutu anlamlı biçimde açıklamamaktadır. BİLSEM öğretmenlerinin öğretme süreci, öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliğinin toplumdaki yaratıcılık algısından etkilenmediği söylenebilir. Bu özerklik alt boyutları öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını içerdiğinden öğretmenlerin genellikle bireysel ve yönetici tutumlarından etkilendiği düşünülmektedir. Özerkliğin mesleki iletişim alt boyutu BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamaktadır.

Öz yeterliğin alt boyutları olan öğrenci rehberliği, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığın bireysel alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi için regresyon analizi yapılmıştır. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında BİLSEM'lerin Bireysel yaratıcılıklarındaki değişikliğin %35'ini öğretmen öz yeterliği açıklamaktadır. Bu ilişki düzeyi BİLSEM öğretmenlerinin

öz yeterlik düzeyindeki artışın BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılık algı düzeylerinin artmasını sağlayacak nitelikte bir örgüt değişkeni olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutları arasında incelendiğinde, BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarındaki değişkenliği sırasıyla öğrenci rehberliği alt boyutu, öğretim stratejileri alt boyutu anlamlı biçimde açıklamaktadır. Öz yeterliğin sınıf yönetimi alt boyutu BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamamaktadır. BİLSEM öğretmenlerinin öğrenci rehberliğine yönelik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik inançları arttıkça bireysel yaratıcılık algıları da olumlu bir şekilde artış göstermektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesinde, öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerin seçiminde ve kullanımında olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Determinasyon katsayıları dikkate alındığında BİLSEM'lerin Yönetsel yaratıcılıklarındaki değişikliğin %3'ünü öğretmen öz yeterliği açıklamaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutları arasında incelendiğinde, BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği sırasıyla öğrenci rehberliği alt boyutu, sınıf yönetimi alt boyutu anlamlı biçimde açıklamaktadır. Öz yeterliğin öğretim stratejileri alt boyutu BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamamaktadır. BİLSEM öğretmenlerinin sahip olduğu öğrenci rehberliği ve sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının algılanan yönetsel yaratıcılığı düşük düzeyde yordadığı söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik inançlarının algılanan yönetsel yaratıcılıklarında herhangi bir değişime neden olmadığı da ifade edilebilir.

Determinasyon katsayıları dikkate alındığında BİLSEM'lerin Toplumsal yaratıcılıklarındaki değişikliğin %3'ünü öğretmen öz yeterliği açıklamaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutları arasında incelendiğinde, BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarındaki değişkenliği sırasıyla öğrenci rehberliği alt boyutu, sınıf yönetimi alt boyutu anlamlı biçimde açıklamaktadır. Öz yeterliğin öğretim stratejileri alt boyutu BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamamaktadır. BİLSEM öğretmenlerinin sahip olduğu öğrenci rehberliği ve sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının algılanan toplumsal yaratıcılığı düşük düzeyde yordadığı söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik

inançlarının algılanan toplumsal yaratıcılıklarında herhangi bir değişime neden olmadığı da ifade edilebilir.

5.1.4 BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık puan ortalamalarının, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumları değişkenlerine ait tartışma

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık arasındaki puan ortalamasına bakıldığında erkeklerin puan ortalamaları 4,015; kadınların puan ortalamalarının 4,013 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algı düzeyleri anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algı düzeyleri arasında eğitim durumlarına göre fark olmasına rağmen bu fark istatiksel açıdan anlamlı değildir. BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algı düzeylerinde öğrenim durumlarının bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Örgütsel yaratıcılığın alt boyutları incelendiğinde, bireysel yaratıcılık ve toplumsal yaratıcılık algı düzeylerinde eğitim durumlarının bir etkisinin olmadığı söylenebilir. BİLSEM'lerin Yönetsel yaratıcılık düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda doktora öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılığın alt boyutları olan bireysel yaratıcılık, yönetsel yaratıcılık ve toplumsal yaratıcılık algı düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. Shukla ve Sharma (1986) yaptıkları çalışmada, erkek katılımcıların yaratıcılık puan ortalamalarının kadın katılımcılara göre daha yüksek bulmuşlardır. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Gönen vd., (1997), Mangır ve Çağatay (1991) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, yaratıcılığın cinsiyete göre değişmediği tespit edilmiştir. BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algı düzeyleri puan ortalamaları arasında eğitim durumlarına göre fark olmasına rağmen bu fark istatiksel açıdan anlamlı değildir. Ancak Uğurlu ve Ceylan (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve bireysel yaratıcılık algılarının eğitim durumu değişkeni açısından farklılaştığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin lisans mezunu olma durumları ile lisansüstü mezunu olma durumları arasında lisansüstü mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin yaratıcılık konusundaki algıları daha yüksektir. BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algı düzeyleri puan ortalamaları arasında eğitim

durumlarına göre fark olmasına rağmen bu fark istatiksel açıdan anlamlı değildir. BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algı düzeylerinde mesleki kıdemin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

BİLSEM özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü destek eğitim kurumlarıdır. Özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim uygulamaları incelendiğinde öğretim programlarının öğrenci düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırıldığı ve zenginleştirildiği görülmektedir. Ayrıca proje çalışmalarının, okul dışı öğrenme ortamlarının düzenlendiği ve online çalışmaların da gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu ve benzeri eğitim uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için BİLSEM öğretmenlerinin bireysel yaratıcılık, yönetsel yaratıcılık ve toplumsal yaratıcılık algılarının yeterli düzeyde olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yeterli özerklik ve öz yeterliğe sahip öğretmen özel yetenekli öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine, ilgi, öğrenme stili, düşünme stili gibi özelliklerini dikkate alarak ders tasarımları yapabilir.

5.2 Sonuç

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

- BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılıklarının bireysel boyut, yönetsel boyut ve toplumsal boyutta *yeterli düzeyde* olduğu tespit edilmiştir.
- BİLSEM öğretmenlerinin öz yeterliğin öğrenci rehberliği, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında *yüksek öz yeterlik* düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.
- BİLSEM öğretmenlerinin özerkliğin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği boyutlarında *yüksek özerklik* düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.
- BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarından bireysel yaratıcılık algıları ile özerkliğin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim alt boyutları arasında istatiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarından bireysel yaratıcılık algıları ile öz yeterliğin öğrenci rehberliği, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi alt boyutları arasında istatiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

- BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarından yönetsel yaratıcılık algıları ile özerkliğin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim alt boyutları arasında istatiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarından yönetsel yaratıcılık algıları ile öz yeterliğin öğrenci rehberliği, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi alt boyutları arasında istatiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarından toplumsal yaratıcılık algıları ile özerkliğin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim alt boyutları arasında istatiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarından toplumsal yaratıcılık algıları ile öz yeterliğin öğrenci rehberliği, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi alt boyutları arasında istatiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarındaki değişkenliği öğretme süreci, öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliği anlamlı biçimde açıklamaktadır. Bu ilişkiyle ilgili olarak açıklanan varyans değerine bakıldığında BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarının %50'sinin öğretmen özerkliği ile açıklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu özerklik algılarının BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği öğretme süreci, öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliği anlamlı biçimde açıklamamaktadır.
- BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği mesleki iletişim özerkliği anlamlı şekilde açıklamaktadır. Bu ilişkiyle ilgili olarak açıklanan varyans değerine bakıldığında BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarının %29'unun öğretmen özerkliği ile açıklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu özerklik algılarının BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarındaki değişkenliği öğretme süreci, öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliği anlamlı biçimde açıklamamaktadır.
- BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarındaki değişkenliği mesleki iletişim özerkliği anlamlı şekilde açıklamaktadır. Bu ilişkiyle ilgili olarak açıklanan varyans değerine bakıldığında BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarının %15'inin öğretmen özerkliği ile açıklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu özerklik algılarının BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarındaki değişkenliği öğrenci rehberliği ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik inançları anlamlı biçimde açıklamaktadır. Bu ilişkiyle ilgili olarak açıklanan varyans değerine bakıldığında BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarının %35'inin öğretmen öz yeterliği ile açıklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik inançlarının BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öz yeterliğin sınıf yönetimi alt boyutu BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamamaktadır.
- BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği öğrenci rehberliği ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları anlamlı biçimde açıklamaktadır. Bu ilişkiyle ilgili olarak açıklanan varyans değerine bakıldığında BİLSEM'lerin bireysel yaratıcılıklarının %3,4'ünün öğretmen öz yeterliği ile açıklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik inançlarının BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarını anlamlı ancak düşük düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öz yeterliğin öğretim stratejileri alt boyutu BİLSEM'lerin yönetsel yaratıcılıklarındaki değişkenliği anlamlı şekilde açıklamamaktadır.
- BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarındaki değişkenliği öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik inançları anlamlı biçimde açıklamaktadır. Bu ilişkiyle ilgili olarak açıklanan varyans değerine bakıldığında BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarının %3,4'ünün öğretmen öz yeterliği ile açıklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu öz

yeterlik inançlarının BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarını anlamlı ancak düşük düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- BİLSEM'lerin toplumsal yaratıcılıklarındaki değişkenliği öğrenci rehberliği ve sınıf yönetimi alt boyutu anlamlı biçimde açıklamamaktadır.
- BİLSEM öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- BİLSEM öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık algı düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarında ise doktora öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin algı düzeylerinin lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- BİLSEM öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre BİLSEM'lerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılığın alt boyutları olan bireysel yaratıcılık, yönetsel yaratıcılık ve toplumsal yaratıcılık algı düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

5.3 Öneriler

Araştırmada edinilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak, uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara getirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmen özerklik algılarının ve öz yeterlik inançlarının örgütsel yaratıcılıklarını ne düzeyde yordadığı ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin özellikle mesleki iletişim özerkliğinin sağlanmasına yönelik uygulamalar gerçekleştirilebilir. BİLSEM öğretmenlerinin istedikleri atölyeyi açabilmeleri, açtıkları atölyelere her program düzeyinden öğrenci kabul edebilmeleri, bazı derslerini online olarak gerçekleştirebilmeleri, farklı yetenek alanlarından öğrencilerle proje çalışmaları yapabilmeleri, meslektaşları ve aynı branştan diğer öğretmenlerle aktif iletişimde bulunabilmeleri öğretmenlerin özerklik algılarını artırabilir.

BİLSEM öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri, tanılanma süreçleri, bu öğrencilere yönelik uygulanan öğretim modelleri, öğretim teknikleri, proje yönetimi ve ölçme-değerlendirme konularında bilgi ve beceri düzeyini artırıcı çalışmalar düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlere alan bilgisi yeterliklerini artırıcı bilim olimpiyat eğitimleri, akıl oyunları, kodlama, STEM, yaratıcı yazarlık, disiplinler arası çalışmalar, oyun tasarımı ve oyunlaştırma gibi farklı alanlarda eğitimler düzenlenebilir.

Özel yetenekli öğrencileri ile yürütecekleri çalışmalara ilişkin tematik, otantik öğrenme temelli, proje tabanlı öğrenmeye uygun etkinlik tasarımlarının yapılabilmesi için farklılaştırma eğitimleri düzenlenebilir. Bu eğitimlerin sürdürülebilirliği açısından akademisyenler başta olmak üzere alan uzmanlarından mentörler görevlendirilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma BİLSEM öğretmenleri ile yürütülmüştür. BİLSEM müdür ve müdür yardımcıları ile aynı çalışma gerçekleştirip sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu araştırma farklı yıllarda tekrar gerçekleştirilerek zamana bağlı değişim incelenebilir.

Bu araştırma farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilebilir. Okulun paydaşları da dahil edilebilir. Farklı araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilebilir.

5.3.3. Politika Geliştiricilere Yönelik Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğretmenlere yönelik öz yeterliliklerini artırmak için eğitim politikalarında değişiklikler ve yenilikler yapılmalıdır. Öğretmenin kendini geliştirmek istediği alanlardan hizmetiçi eğitimler düzenlemeye öncelik verilmelidir.

Okul içindeki özerklik düzeylerini yeni politikalarla ne kadar genişletebilirsek öğretmenin örgüte olana güveni ve yaratıcılığını da o nispette etkili olacaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacak online veya yüz yüze uygulanabilecek eğitim paketleri hazırlanabilir. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri MEB de görev yapan ilgili branş öğretmenlerinden seçildiği için öğretmenlerin lisans döneminde özel yetenekli öğrencilere yönelik aldığı derslerin sayısı artırılabilir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlere yönelik lisansüstü eğitimler yaygınlaştırılabilir. BİLSEM ’de görev yapan öğretmenlere yönelik teşvik planları hazırlanabilir.

Öğretmen özerklik ve öz yeterliğinin gelişimini hedefleyen yönetmelikler çıkarılabilir. Bu araştırma nicel modelde yürütülmüştür. Derinlemesine bilgi edebilmek amacıyla karma araştırma modelinde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Akarsu, F. (2001). *Yetişemediğimiz çocuklar: Üstün yetenekli çocuklar ve sorunları.* Ankara: Eduser.

Aksoy, E., & Gözütok, D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *Elementary Education Online, 16*(4), 1672-1688.

Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Amabile, T. M. (1996) Creativity and innovation in organizations. *Harvard Business School Background Note*. 396-239.

Anderson, K. (2001). *Gifted and talented students: Meeting their needs in New Zealand schools*. Wellington: Ministry of Education.

Ayık, A., & Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 8*(2), 429-446.

Aylar, F., & Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 299-313.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H., & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 4*(1), 207-218.

Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim, 12*(70).

Bandura, A. (Ed.) (1977). Social Learning Theory. New Jersey: Prentice.

Başaran, E. İ. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşımalı eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Blömeke, S., & Klein, P. (2013). When is a school environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11*(4), 1029-1048.

Boz, S. M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Bharadwaj, S., & Menon, A. (2000). Making innovation happen in organizations: Individual creativity mechanism, organizational creativity mechanism or both?. *Journal of Product Innovation Management, 17*(6), 424-434.

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). *Teachers behaviour and student achievement in wittrock*, M. C. (Ed). Handbook of Research on Teaching. New York: (3rd ed.). Macmillian.

Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2005). Assumption underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quartely, 49*(1), 68-79.

Budak, İ. (2007). *Matematikte üstün yetenekli öğrencileri belirlemede bir model.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

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

Büyüköztürk, Ş. (2012). Örnekleme yöntemleri [Power Point Slides]. http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara*: Pegem Yayıncılık.

Camilleri, G. (1997). Learner autonomy: The teachers' views. http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf sayfasından erişilmiştir.

Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim, 22*(108).

Cengiz, E., Acuner, T. & Baki, B. (2006). Liderlerin sahip oldukları duygusal zekanın örgütsel yaratıcılık üzerine etkileri: Bir model önerisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 421-433.

Ceylan, A., & Savi, F. Z. (2003). Örgütsel yaratıcılığı etkileyen faktörler üzerine bir Araştırma. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 29.

Chang, W., & Chiang, Z. H. (2007). A Study on How to Elevating Organizational Creativity of Design Organization. IASDR07 International Association of Societies of Design Research. The Hong Kong Polytechnic University. 12Th to 15Th November 2007.ss.3-4.

Conlow, R. (1999). *Yönetimde mükemmellik*. (C. İkizler, Çev.). İstanbul: Alfa.

Çakın, N. (2005). *Bilim ve sanat merkezine zihinsel alandan devam eden öğrencilerin akranları ile okul başarıları açısından karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel rekabet ortamında örgütlerde yaratıcılık kültürü ve yaratıcılık yönetimine ilişkin tutumların değerlendirilmesi (Okullarda Araştırma)*. (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çelik, A., İraz, R., Cakici, A. & Çelik, N. (2014). The effects of employee empowerment applications on organizastional creativity and innıvativeness in enterpriseses: The case of oiz. *European Scientific Journal, 10*(10), 99-107.

Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 1*(11),1-12.

Çırpan, H. (1999). *Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi: Bir alan araştırması* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Davis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*. New Jersey: Pearson Education.

Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişi ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 65-75.

Derin, N., & Demirel, E. T. (2011). Örgütsel yaratıcılığın self organizasyon oluşumuna etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2).

Edmonds, R. (1979). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-18.

Endepohls-Ulpe, M. (2009). *Teaching gifted and talented students*. In Saha, L. J. And Dworkin, A. G. (Eds.), International Handbook of Research on Teachers and Teaching, SpringerScience + Business Media LLC, New York, 881-894.

Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 50*(1), 188-189.

Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(17), 95-106.

Ezer Ö. (2014). *Öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Federici, R. A. (2013). Principals' self-efficacy: Relations with job autonomy, job satisfaction, and contextual constraints. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 73-86.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived work autonomy: The concept and ıts measurement. *Educational and Psychological Measurement, 59*(1), 58-76. Doi: 10.1177/0013164499591005.

Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Seçkin Yayıncılık.

Gagné, F. (1996). A Thoughtful look at the concept of talent development. Tempo: The *Journal of the Texas Association for Gifted and Talented*, 5-10.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The Theory in practice*. Basic Books, NewYork.

Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ: Görüşmeler ve makaleler.* Vickers C. J. (Ed.), (M. Tüzel, Çev.). İstanbul: Enka Okulları BDZ Yayıncılık.

Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(7), 204-209.

Gubbins, E. J. (2005). *Constructing identification procedures*, In Purcell, J. H. & Eckert, R. D. (Eds.), Desingning Sevices and Programs for High-Ability Learners, Carvin.

Gürel, E., & Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(11), 336-356.

Hanushek, E. A. (1994). Money might matter somewhere: A response to Hedges, Laine, and Greenvald. *Educational Researcher, 24*(9), 5-8.

Heller, K. (2005). Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling, 27*(2), 191-210.

Heller, K. A. (2004). Identification of the gifted and talented in students. *Psychology Science, 46*(3), 302-323.

Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2),41-60.

Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership, 65*(1), 20-25.

İbrahim, H. I, Isa, A., & Shahbudin A. S. Md. (2016). Organizational Support and Creativity: The role of developmental experiences as a moderator. *Procedia Economics and Finance 35,* 509-511.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2*(2), 245-257.

Kaufman, S. B. & Stenberg, R. J. (2008). *Conceptions of Giftedness*, In Pfeiffer, S. I. (Ed.), Handbook of Giftedness in Children, SpringerScience + Business Media LLC, New York, 71-91.

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bilim.

Kletke, M. G., Mackay, J. M., Barr, S. H., & Jones, B. (2001). Creativity in the organization: The role of ındividual creative problem solving and computer support. *International Journal Human-Computer Studies, 55*(3), 217-237.

Koestner, R., Walker, M., & Fichman, L.(1999). Childhood parenting experiences and adult creativity. *Journal of Research in Personality, 33*(1), 92-107.

Kwasniewska, J., & Necka, E. (2004). Perception of the climate for creativity in the workplace: the role of the level in the organization and gender. *Creativity and Innovation Management, 13*(3), 187-196.

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer R. (2005). The General self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology, 139*(5), 439-457.

Madjar, N., Oldham, G. R., & Pratt, M. G. (2002). There's no place like home? The contributions of work and nonwork creativity support to employees' creative performance. *Academy of Management Journal, 45*(4), 757-767.

Mickel, N. M. (2015). *Exploring teachers' autonomy, self efficacy, motivation, and perceptions of state mandated testing in the context of no child left behind* (Doctoral dissertation). Oklahoma University, Norman, USA.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. http://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=608 sayfasından erişilmiştir.

Mumford, M. D., Scott, M. G., Gaddis, B. & Strange, J. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly, 13*(6), 705-750.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özçen, N. (2005). *Yönetimde yaratıcılık ve yenilikçilik*. İstanbul: Rota Yayıncılık

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(35), 82-99.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(1) 271-299.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 3(62), 307-332.

Penning J. M., & Goodman, P. S. (1977). *Toward a workable framework new perspectives on organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (2010). *The External control of organizations: A resource dependence perspective*. New York.

Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2005). Identifying young gifted children using the gifted rating scales - preschool/ Kindergarden form. *Gifted Child Quartely, 52*(1),19-29.

Rhoades. L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 698-714.

Saban, A. (2001). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Savieski, F. (2004). *Örgütsel yaratıcılığı etkileyen faktörler üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Sak, U. (2014). *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Vize

Schvville, J., Beeftu, A, Navarro, R., Pronty, R., Raudenbush, S., Schmidt, W., Tsang, M. & Wheeler, C. (1986). *Recognizing fostering and modeling the effectiveness of schools as organizations in third world countries*. Michigan State University.

Selçuk, Z., Kayılı, H., & Okut, L. (2002), *Çoklu zekâ uygulamaları*, İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 317-339.

Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (2004), "What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *The Leadership Quarterly, 15*(1), 33-53.

Simonton, D. K. (2000). Creative development as acquired expertise: Theoretical issues and an empirical test. *Developmental Review, 20*(2), 283-318.

Smith, R. C. (2001). Learner and teacher development: Connections and constraints. *The Language Teacher. 25*(6). 43-44.

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.

Stringfield, S., & Teddlie, C. (1988) A Time to summerize: The Luisiane school effectiveness study. *Educational Leadership, 46*(2), 43–92.

Şekerci, M., & Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 15*(1), 133-160.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Teddlie, C., & Ellet, C. D. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personel Evaluation in Education, 17*(1), 101-128.

Tosun, M. (1981). *Örgütsel etkililik*. Ankara: TODAİ.

Uğurlu, C., & Ceylan, N. (2014). Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve etik liderlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 96-112.

Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarını genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 217-227

Uzun, M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi 4, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Wechsler, D. (1943). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin, 38*(1), 101-103.

Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *The Academy of Management Review, 18*(2), 293-321.

Woolfolk, A., & Nicholich, L. M. (1980). *Educational psychology for teachers*. Prentice Hall, USA.

Yenipınar, Ş. (1998). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililik düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yilmaz, A., & İraz, R. (2013).Örgütsel yaratıcılık kültürü bağlamında çalışanların yaratıcılık yönetimine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi: Konya ili devlet ve katılım bankaları örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(5). 829-855.

Yumuş, A., & Toptaş, V. (2011). Bilim ve sanat merkezlerinin amacına uygun işleyişinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 80-88.

Zhang, X., & Bartol, K. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, Intrinsic motivation and creative process engagement. *Academy of Management Journal, 53*(1), 107-128.

Zhou, J., & George, J. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice. *Academy of Management Journal*, *44*(4), 682-696.

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.). Self-efficacy in changing socities. New York: Cambridge University Press (202-231).

EKLER

Veri Toplama Araçları

CİNSİYET: (E) (K)

ÖĞRENİM DÜZEYİ: (LİSANS) (YÜKSEK LİSANS) (DOKTORA)

BRANŞ:

KIDEM YILI: (0-5) (6-10) (11-15) (16-20) (20 ve üzeri)

BİLSEM ADI:

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

MADDELER	**Yetersiz**		**Çok Az yeterli**		**Biraz Yeterli**		**Oldukça Yeterli**		**Çok yeterli**
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?									
2. Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?									
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?									
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?									
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?									
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?									
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?									
8 Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?									
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?									
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?									
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak									

sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?									
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?									
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?									
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?									
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?									
19. Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?									
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?									
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?									
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?									
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?									
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?									

ÖĞRETMEN ÖZERKLİK ÖLÇEĞİ					
MADDELER	**Kesinlikle Katılmıyorum**				**Kesinlikle Katılıyorum**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.					
2. Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.					
3. Derste kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.					
4. Derslerde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.					
5. Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.					
6. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.					
7. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.					
8. Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.					
9. Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.					
10. Öğrencilere istediğim konularda ödev (proje) verebilirim.					
11. Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.					
12. Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.					
13. Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.					
14. Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.					
15. Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.					
16. Meslektaşlarımla olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.					
17. Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.					

ÖRGÜTSEL YARATICILIK ÖLÇEĞİ					
MADDELER	**Hiç Katılmıyorum**				**Tam Katılıyorum**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Yeni yaşantı ve deneyimleri merak ederek, çeşitli konularla yakından ilgilenirim.					
2. Risk almayı ve beklenmeyen sonuçlarla karşılaşmayı işimin bir parçası sayarım.					
3. Bireysel insiyatif alarak, cesur davranırım.					
4. Olay ve olgular arasındaki farklı ilişki noktalarını görür ve değerlendiririm.					
5. Yeni düşünceleri özümseyebilmek için esnek davranmaya çalışırım.					
6. Rekabet ederek, potansiyel fırsatları somut yararlara dönüştürmeye çalışırım.					
7. Yeni şeyler denemeyi/uygulamayı önemseyerek, girişimci davranırım.					
8. Her seferinde yeni bilgi ve becerileri kullanmaya çalışırım.					
9. Sürekli öğrenerek kendimi geliştirmenin yollarını ararım.					
10. Yeni hedeflere ulaşmak için mevcut sınırların ötesine geçmeye çalışırım.					
11. Yapılandırılmamış, farklı iş süreçlerini kullanırım.					
12. Yeni yöntemlerin işe koşulması için değişime açık bir tutum takınırım.					
13. Beklenenin üstünde ve ötesinde performans göstermeye çalışırım.					
14. Çok yönlü hareket ve dinamizm içinde olmaya gayret ederim.					
15. Sorunlara farklı çözümler geliştirmek için rutin davranış kalıplarını terk ederim.					
16. Sıradanlığı aşarak özgün düşünceler üretmeye ve buluşlar yapmaya çalışırım.					
17. Yeni fikirlerin ortaya çıkması ve uygulaması için yöneticiler gerektiğinde kuralları esnetirler.					
18. İşimi geliştirmeye dönük yeni bir düşünceye/uygulamaya sahip olduğumda bunu yöneticilerimle kolaylıkla paylaşırım.					
19. Yönetim, yeni bir fikir/uygulama önerdiğimde onu ciddiye alır ve geliştirme yollarını arar.					

20. Yönetim, çalışanların sıradışı buluş veya uygulamalarını gördüğünde hemen ödüllendirme yoluna gider.					
21. Yönetim, çalışanlara özgürce düşünme ve davranmaları için uygun bir ortam hazırlar.					
22. Yönetim, çalışanlara hata yapmaktan korkmamalarını ve risk almalarını teşvik eder.					
23. Yönetim, yapılan hata ve yanlışları birer öğrenme aracı olarak görür ve değerlendirir.					
24. Yöneticilerim, farklı düşünme ve davranmaya özendiren demokratik liderliği benimserler.					
25. Üstün başarılara imza atan personelle gurur duyan bir yönetim vardır.					
26. Yöneticiler, farklı insanların farklı düşünme biçimlerine saygı gösterirler.					
27. Yönetim, çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirmek için sürekli biçimde eğitim hizmetleri sunar.					
28. İş arkadaşlarım, mevcut durumu aşmak için gerektiğinde kalıplaşmış düşünce ve uygulamalara direnirler.					
29. İş arkadaşlarım, gerektiğinde aykırı görüşlerden bile istifade etmeye çalışırlar.					
30. İş arkadaşlarım genellikle eleştiriye açık bir tutum sergilerler.					
31. İş arkadaşlarım, sorun çözmede farklı alternatifler geliştirmeye gayret ederler.					
32. İş arkadaşlarım, etkili hizmet sunmada farklı beklentileri dengelemeye çalışırlar.					
33. İş arkadaşlarım, değişim için gerektiğinde mevcut politika ve prosedürleri sorgularlar.					
34. İş arkadaşlarım, farklı inanç ve düşünceden olanlarla görüşlerini rahatlıkla paylaşırlar.					
35. İş arkadaşlarım, önyargılardan çok, esnek düşünme eğilimi gösterirler.					
36. İş arkadaşlarım, farklılıklara saygıyı öne çıkaran bir kültürü öne çıkarırlar.					
37. İş arkadaşlarım, hatalardan öğrenme deneyimine hep açık kapı bırakırlar.					
38. İş arkadaşlarım, farklı bilgi ve becerilerinin önemini kavrayarak hareket ederler.					