

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN YARATICI DÜŞÜNME**  
**EĞİLİMLERİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mehmet TÜRKDOĞAN**

**İstanbul**

**Kasım, 2019**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE**  
**OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mehmet TÜRKDOĞAN**

**Tez Danışmanı:**

**Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL**

**İstanbul**

**Kasım, 2019**

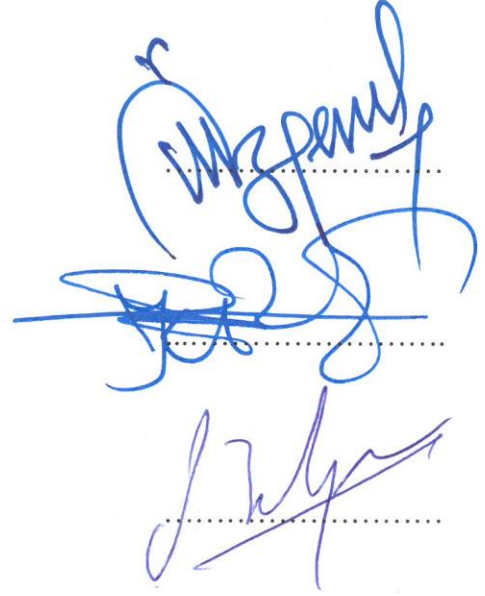
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL

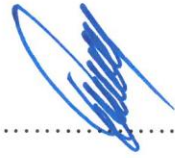
Üye Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA  
Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.



**Mehmet TÜRKDOĞAN**

**İstanbul, 2019**

## ÖNSÖZ

Öncelikle, engin bilgi ve tecrübesiyle bütün tez aşamalarında bana yardımcı olan ve rehberlik eden tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL'e teşekkürü borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca beni maddi ve manevi anlamda destekleyen annem ve babama, akademik alanda çalışmalar yapma konusunda beni sürekli yüreklendiren değerli eşim Emine TÜKDOĞAN' a, kendilerine ayırdığım zamandan tasarruf ederek tez yazmam gerektiğini kendilerine açıkladığımda anlayışla karşılayan çocuklarım Saliha Betül ve Yusuf Talha'ya çok teşekkür ederim.

Yüksek Lisans derslerinde bizlerden desteğini esirgemeyen, bizlere yol gösteren bütün hocalarıma ve çalışmama destek olmayı kabul eden, eğitim öğretimin her kademesindeki değerli meslektaşlarıma minnet duyuyorum. Sizlerin sağladığınız katkılarla bu çalışmamı tamamlama imkânı buldum.

Yarınlarmızın teminatı olan çocuklarımızın arzu ettiği ve layık olduğu eğitim imkanlarını onlara sunabilme gayretinde olan tüm eğitimcilere hürmet ve şükranlarımla...

**Mehmet TÜRKDOĞAN**

**İstanbul, 2019**

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

**Mehmet TÜRKDOĞAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL**

**Kasım- 2019, 112 + XV Sayfa**

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2018-2019 öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde farklı tür ve kademelerdeki resmi okullarda görev yapan toplam 3350 kadrolu öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 720 öğretmenden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında Özgenel ve Çetin (2016) tarafından geliştirilen “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” (MYDEÖ), Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği” (OÖİÖ) (Hoy ve Tarter, 1997) kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin ve okul iklimi algılarının düzeylerinin belirlenmesine ilişkin olarak puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Dağılımların normalliği için Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) testi uygulanmış ve dağılımın normal çıkması üzerine parametrik analizler kullanılmıştır. Değişkenler arasında ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyonu, gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla, iki kategorili değişkenler için Bağımsız Gruplar *t* Testi, ikiden fazla kategorili değişken gruplarının karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda tamamlayıcı Post Hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. Okul ikliminin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirlemek için Basit Regresyon

Analizleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeylerinde cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş, öğrenim düzeyi ve okul kademesi değişkenlerine göre ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin okul iklimi algılarına ilişkin düzeylerinde ise cinsiyet, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenim düzeyi değişkenine göre ise okul ikliminin sadece bir alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bununla beraber, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca, okul ikliminin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul İklimi, Yaratıcılık, Yaratıcı Düşünme Eğilimleri

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER’S CREATIVE THINKING DISPOSITIONS AND SCHOOL CLIMATE**

**Mehmet TÜRKOĞAN**

**Master Thesis**

**Supervisor: Asst. Prof. Mustafa ÖZGENEL**

**November- 2019, 112 + XV Page**

The aim of the study is to examine the relationship between teacher’s creative thinking dispositions and school climate. Descriptive and relational screening methods were used in this study. The researcher's universe constitutes a total of 3350 permanent teachers who work in all types and levels of official schools in Gaziosmanpaşa district of Istanbul province in 2018-2019 school year. The sample of our study consist of 720 teachers. “Marmara Creative Thinking Dispositions Scale” (MCTDS) developed by Özgenel and Çetin (2016) and “The Organizational Climate Description for Elementary Schools” (OCDQ-RE) (Hoy & Tarter, 1997) adapted by Yılmaz and Altinkurt (2013) were used to collect the data. Arithmetic mean and standard deviations of scores were used to determine teacher’s creative thinking dispositions and the organizational climate of schools. Pearson's Correlation was used to determine the relationship between the variables and *t*-Test was used for independent groups when the distribution was normal in binary comparisons and Unidirectional Variance Analysis (ANOVA) was used for comparing two groups of variables. Significance level  $p < .05$  was taken. LSD test was applied from complementary Post Hoc tests if difference was found significant. Simple regression analyzes were used to find out the effect of organizational climate of schools on teacher’s creative thinking dispositions. The result of analysis showed that teacher’s creative thinking dispositions levels were high. As a result of the analysis, there was significant difference between the groups according to gender and seniority level, but there was not significant difference

between the groups according to education level and school type in teacher's creative thinking dispositions level. Also, there was significant difference between the groups according to gender, seniority level and school type in teacher's school climate perceptions. But, according to education level, there was significant difference between the groups in only one sub dimension of teacher's school climate perceptions. In addition to this, a significant relationship was found between teacher's creative thinking dispositions and organizational climate of schools. It has also been found that organizational climate of schools influence teacher's creative thinking dispositions.

**Keywords:** School Climate, Creativity, Creative Thinking Dispositions.



# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ ONAYI</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xv</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Amaç .....	8
1.3. Önem .....	9
1.4. Varsayımlar .....	10
1.5. Sınırlılıklar .....	10
1.6. Tanımlar .....	10
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>12</b>
<b>İLGİLİ ALANYAZIN</b> .....	<b>12</b>
2.1. Yaratıcılık.....	12
2.1.1. Yaratıcı Düşünme Beceri ve Eğilimleri.....	14
2.1.2. Yaratıcı Düşünme Beceri ve Eğilimlerini Etkileyen Faktörler.....	16
2.1.3. Yaratıcı Düşünme Sürecinin Aşamaları .....	19

2.2. Okul İklimi.....	22
2.2.1. Okul İkliminin Boyutları .....	23
2.2.1.1. Cohen ve Arkadaşlarının Okul İklimi Boyutları .....	24
2.2.1.2. Halpin'in Örgütsel İklim Boyutları .....	25
2.2.1.3. Hoy ve Miskel'in Örgütsel İklim Boyutları .....	26
2.2.1.4. Koy ve DeCotiis'in Örgütsel İklim Boyutları .....	27
2.2.2. Okul İklimi Tipleri.....	28
2.2.2.1. Halpin'in Örgütsel İklim Tipleri .....	28
2.2.2.2. Litwin ve Stringer'in Örgütsel İklim Tipleri.....	29
2.2.2.3. Zammuto ve Krackover'in Örgütsel İklim Tipleri.....	29
2.2.2.4. Hoy ve Clover'in Okullardaki Örgütsel İklim Tipleri .....	30
2.3. Yaratıcılık ile Okul İklimi Arasındaki Teorik İlişki .....	31
2.4. İlgili Araştırmalar.....	33
2.4.1. Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar .....	33
2.4.2. Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar.....	41
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>51</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>51</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	51
3.2. Evren ve Örneklem .....	51
3.3. Veri Toplama Araçları .....	53
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu .....	53
3.3.2. Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği (MYDEÖ) .....	53
3.3.3. Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği Ölçeği (OÖİÖ).....	54
3.4. Verilerin Toplanması .....	56
3.5. Verilerin Analizi.....	56

<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>58</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>58</b>
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular .....	58
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular .....	59
a) Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Analiz Bulguları .....	59
b) Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Analiz Bulguları.....	61
c) Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Analiz Bulguları .....	62
d) Okul Kademesi Değişkenine Göre Yapılan Analiz Bulguları.....	67
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular .....	73
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular .....	74
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>76</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	<b>76</b>
5.1. Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin ve Okul İklimi Algılarının Düzeyine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	76
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	77
5.2.1. Öğretmenlerin Y.D. Eğilimine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	77
5.2.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	81
5.3. Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	87
5.4. Okul İkliminin Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	89
5.5. Öneriler .....	91
5.5.1. Uygulayıcılara Öneriler .....	91
5.5.2. Araştırmacılara Öneriler .....	92
5.5.3. Politika Yapıcılara Öneriler .....	93
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>94</b>

<b>EKLER.....</b>	<b>107</b>
EK-I Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni .....	107
EK-II Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği Kullanım İzni .....	108
EK-III İstanbul Valiliği Olur Yazısı .....	109
EK-IV Kişisel Bilgi Formu ve MYDEÖ .....	110
EK-V Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği .....	111
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>112</b>



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler, Frekans ve Yüzde Değeri	52
Tablo 3.2: MYDEÖ'nin Puan Değerleri .....	54
Tablo 3.3: OÖİÖ'nin Puan Değerleri.....	55
Tablo 3.4: Normallik Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.1: Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimi ve Okul İklimi Algı Düzeyi...	58
Tablo 4.2: MYDEÖ ve OÖİÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.3: MYDEÖ ve OÖİÖ Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre t Testi Analiz Sonuçları .....	61
Tablo 4.4: MYDEÖ Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Anova Sonuçları.....	62
Tablo 4.5: OÖİÖ Destekleyici Müdür Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Anova Sonuçları.....	63
Tablo 4.6: OÖİÖ Emredici Müdür Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Anova Sonuçları.....	64
Tablo 4.7: OÖİÖ Kısıtlayıcı Müdür Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Anova Sonuçları.....	64
Tablo 4.8: OÖİÖ Samimi Öğretmen Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Anova Sonuçları.....	65
Tablo 4.9: OÖİÖ İşbirlikçi Öğretmen Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Anova Sonuçları.....	66
Tablo 4.10: OÖİÖ Umursamaz Öğretmen Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Anova Sonuçları.....	67
Tablo 4.11: MYDEÖ Puanlarının Okul Türüne Göre Anova Sonuçları.....	68
Tablo 4.12: MYDEÖ Puanlarının Okul Kademesine Göre Anova Sonuçları .....	68
Tablo 4.13: OÖİÖ Destekleyici Müdür Alt Boyutu Puanlarının Okul Kademesine Göre Anova Sonuçları.....	69

Tablo 4.14: OÖİÖ Emredici Müdür Alt Boyutu Puanlarının Okul Kademesine Göre Anova Sonuçları.....	70
Tablo 4.15: OÖİÖ Kısıtlayıcı Müdür Alt Boyutu Puanlarının Okul Kademesine Göre Anova Sonuçları.....	70
Tablo 4.16: OÖİÖ Samimi Öğretmen Alt Boyutu Puanlarının Okul Kademesine Göre Anova Sonuçları.....	71
Tablo 4.17: OÖİÖ İşbirlikçi Öğretmen Alt Boyutu Puanlarının Okul Kademesine Göre Anova Sonuçları.....	72
Tablo 4.18: OÖİÖ Umursamaz Öğretmen Alt Boyutu Puanlarının Okul Kademesine Göre Anova Sonuçları.....	72
Tablo 4.19: MYDEÖ Ortalama Puanları ile OÖİÖ Alt Boyutları Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları .....	73
Tablo 4.20: OÖİÖ Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	74

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Yaratıcı Düşünme Sürecinin Aşamaları .....	21
Şekil 2.2: Hoy ve Miskel'in Okul İklimi Boyutları .....	27



## KISALTMALAR

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**MYDEÖ:** Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği

**MCTDS:** Marmara Creative Thinking Dispositions Scale

**OÖİÖ:** Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği

**İHO:** İmam Hatip Ortaokulu

**İHL:** İmam Hatip Lisesi

**MTAL:** Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

**AL:** Anadolu Lisesi

**N:** Örneklem Birim Sayısı

**X:** Aritmetik Ortalama

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde, “Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki” konulu araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve çalışma ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yaşanmasıyla sosyal ve ekonomik alanlarda fikirler ve bilgiler bir anda önemini ve değerini yitirebilmektedir. Bu durumun etkisiyle beraber insanların ihtiyaç duyduğu ürünlerin niteliği değişmekte, insanlar yeni zorluklar ve sorunlarla yüzleşmek zorunda kalmaktadır. Sürekli değişim ve gelişim gösteren dünyada; hızlı düşünen, yeni fikirlere açık, etrafında olan biteni fark eden, ihtiyaçlarına göre çevresindeki imkanlardan yararlanabilen, girişken, yeni ürünler ortaya koyabilen ve kendini geliştiren bir insan tipine duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır (Turla, 2004: 15).

Küreselleşmenin ortaya çıkardığı katı rekabete dayalı mevcut dünya düzeninde örgütlerin var olabilmeleri ve ayakta kalmaları toplumların gelişmesi, ilerlemesi ve potansiyellerini kullanabilmeleri, yaratıcı bireylerin varlığı ve katkılarıyla doğru orantılıdır (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar 2017: 4). Bununla beraber, toplum içerisinde bireyler belirli oranda kullanabildikleri kavrama ve farklı düşünme yeteneklerini örgütler sayesinde geliştirerek, bireysel beceri ve yeteneklerini geliştirir ve amaçlarını gerçekleştirebilirler (Dağlı, 2018). Örgütlerin yaratıcılığı, çalışanlarının bireysel ve ekip (sinerji) yaratıcılıklarının toplamından ibarettir. Bu bağlamda okullar çalışanlarının bireysel yaratıcılıkları ile yaratıcı bir özelliğe sahip olabilirler. Bu bakımdan bireysel yaratıcılık hem bireylerin kendisi için hem de okul için önem taşır (İraz, 2010). Düşünen, üreten, sorgulayan, problem çözebilen hatta Davis’e (2003: 311) göre problem bulan bireyler yaratıcı düşünme yetenekleri ile buldukları sosyal ortamlarda yaratıcı düşünceye olan farkındalığın gelişmesine katkıda bulunabilirler. Bunun için, eğitim örgütleri olan okulların, tüm paydaşların yaratıcı düşünme

eğilimlerini keşfetmesini sağlayan ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye fırsat veren ortamlara sahip olması gerekmektedir.

Yaratıcılık kavramı, yakın zamana kadar bilişsel veya kişisel özellikler açısından incelenmiş; son yıllarda ise sürekli gelişmekte ve değişmekte olan örgütlerin performanslarını artırmak için kullanılmış ve bu amaçla örgüt dinamikleri farklı bir açıdan ele alınmıştır (Pıçakçı, 2013). Örgütler içerisinde ise en yüksek performans, en büyük başarı eğitim örgütleri olan okullardan beklenmektedir. Bu nedenle bir sanayi haline gelmiş olan okullar da gelecekte var olabilmek için yenilikçi olmak zorundadır (Sungur, 2001: 21). Yaratıcı örgütler ve toplumlar, diğerlerine örneklik oluşturmakta, gelişimin yönünü belirlemekte; yaratıcılık potansiyelini harekete geçiremeyenler ise ancak diğerlerini taklit ve takip etmektedir. Bu nedenle toplumsal gelişmenin temel dinamiğini oluşturan eğitim alanında yaratıcılığı anlamlandırmak ve yaratıcılığın doğasını anlamak toplumlar için oldukça önemlidir (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar 2017).

Yaratıcı düşünme eğilimlerine sahip bireylerin örgütlere katkısını ve örgüt ikliminin bireylerin yaratıcı düşünme eğilimine etkisini anlamak için de öncelikle yaratıcılığı anlamlandırmak, yaratıcı düşünmeye ilişkin alanyazında yer alan çalışmaları analiz etmek faydalı olacaktır. Lynch ve Harris'in (2001) aktardığına göre yaratıcılıkla ilgili alanyazında son elli yıl içerisinde yapılan araştırmalar incelendiğinde 1950 – 1975 yılları arasındaki çalışmaların (Guilford, 1950, 1956, 1967; MacKinnon, 1956; Maslow 1959; Rogers, 1961) yaratıcı bireyin kişilik özelliklerinin tanımlanması üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bu çalışmaların özellikle sanat, şiir, edebiyat, tiyatro gibi yaratıcılıkla doğrudan ilişkili mesleklerde çalışan kişilerin üzerinde yapıldığı görülmektedir. 1975'lerden günümüze gelindiğinde ise çalışmalar çocuklarda yaratıcılık yeteneğinin geliştirilmesine yönelik stratejileri tanımlama üzerine yoğunlaşmıştır (Lynch ve Harris, 2001).

Bireylerin problemlere ve kaynaklara nasıl yaklaştıkları, kapasitelerini kullanarak fikirlerini yeni kombinasyonlara nasıl dönüştürdükleri ile ilgili olan yaratıcı düşünme becerisinin en basit tanımı, bir şeyi yapmak için yeni ve gelişmiş yollar aramaktır (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017). Yıldırım'a (2007) göre yaratıcı düşünme "bireyin hayal gücünü kullanma, zihninde canlandırma, varsayımlar ileri sürme gibi yollarla bir problemi açık bir şekilde kavrayabilmesi daha sonra da bununla ilgili yeni ya da geleneksel yolları izleyerek farklı bir görüşü ya da kavramı ortaya atmasıdır".

Wallace'a (1986) göre yaratıcılığı inceleyen ve belirlemeye çalışan araştırmalar sonucunda farklı görüşler ileri sürülmüştür ve yaratıcılık ile ilgili evrensel bir ortak görüş yoktur. Bu nedenle yaratıcılık alanında çalışan kuramcıların tanımları incelendiğinde, hepsinden yola çıkararak ortak bir tanıma ulaşmak kolay değildir. Bazı kuramcılar ürün üzerinden yaratıcılığı tanımlarken, bazıları içerik ve süreci, bazıları ise yaratıcı kişilik ve yetenekleri ön plana çıkarmışlardır.

Linke'e (2010:21) göre yaratıcılığın alışılmamış, özgün ve yararlı ürünler ortaya koymayı gerektirdiği konusunda yaratıcılık araştırmacılarının ulaştığı genel fikir birliği vardır. Nitekim Onur ve Zorlu'nun (2017) aktardığına göre Miotta (1997) yaratıcı ürünün yararlı olması gerektiğini ifade eder ve yaratıcılık kavramını "toplumsal faydası olduğu kabul edilen orijinal ve güçlü ürünlerin yaratılması yeteneği" olarak tanımlar. Yaratıcılığı rn açısından tanımlayan diğer kuramcılar Getzels ve Csikszentmihalyi'ye (1996: 161) göre yaratıcılık, "orijinal, değerli ve tamamlayıcı (implemented) bir fikir ya da ürün" olarak tanımlanabilir.

Rogers'a (1996: 296) göre yaratıcılıkta ortada somut bir ürün olmalıdır. Yaratıcılık gözle görülebilen (rneğin bir Őir, bir icat gibi) bir varlıkla sonulanmadıka, yaratıcılık olarak adlandırılmamaktadır. Bu rnler farklı, özgün olmalıdır. Bu orijinallik, kişinin kendine has özellikleri ile materyalleri kullanma marifetinin birleşmesinden doğar. Rogers'a (1996: 296) göre yaratıcılığı olan Şey ne ürün ne de kullanılan materyallerdir; yaratıcı olan Şey bu ikisi arasında kurulan ilişkidir.

Yaratıcılık kavramını süreçle ilişkilendiren teorisyenler çoğunlukla eğitim ve psikoloji alanlarındaki çalışmalarıyla tanınan kişilerdir. Bu kişilerden başlıcaları arasında Guilford, Torrance, Amabile, Abra, San, Mednick, MacKinnon ve Yavuzer sayılabilir (Onur ve Zorlu, 2017). Literatürde bu araştırmacılarla birlikte yaratıcılığı süreç açısından ele alan Wallas'ın çalışmalarına rastlanabilir. Rothenberg ve Hausman'ın (1996: 69) aktardığına göre, yaratıcı düşünceyi 4 evreye ayıran ve yaratıcı sürece dikkat çeken Wallas'ın yaratıcı düşünme evreleri, yaratıcılığın kuramcıları ve araştırmacıları tarafından geniş ölçüde kabul edilmiştir. Eisner ve Ecker (1966), Kırışoğlu (1991) ve San'a (1985) göre yaratıcılık anlık bir durum değerildir. Eleştiriye ve tartışmaya açık, düşünmeye dayalı, çaba gösterilmesi gereken bir süreci ifade eder (Akt., Onur ve Zorlu, 2017).

Alanyazında yaratıcılıkla ilgili araştırmalar incelendiğinde, yaratıcılık yeteneği veya yetisi üzerine yapılan çalışmaların yanı sıra yaratıcı kişilik özelliklerine de dikkat çekildiği görülebilir. Onur ve Zorlu'nun (2017) aktardığına göre Lowenfeld (1959) yaratıcılığı “Bireylerin değişken miktarda sahip oldukları, durumlara bağlı olarak az çok ortaya çıkmaya elverişli bir özellik, kendini göstermek için uygun koşullar gerektiren kişisel potansiyel güç” olarak tanımlamıştır. Guilford (1996: 200) ise yaratıcılığı, “düşünme akıcılığı ve düşünme esnekliği, aynı zamanda özgünlük, problemlere duyarlılık, yeniden tanımlama, zenginleştirme, sonuca götüren düşünme yetenekleri” grubunda sınıflandırmış ve yaratıcılığın tanımında yetenekler üzerinde durmuştur. Yavuzer'e (1989) göre yaratıcılık “her insanda var olan, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, yeni yaşantılar, deneyimler, özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir”.

Yaratıcılıkla ilişkili olarak kişilik üzerinde yapılan kapsamlı çalışmalar sonucunda yaratıcı kimselerin bağımsızlık, zgven, karmaşıklığa karşı ilgi, estetik yönelim, belirsizliğe karşı tolerans, deneyime açıklık, psikotisizm, risk alma, mükemmeliyetçilik, esneklik, sebat ve öz yeterlilik özelliklerine sahip olduğunu ortaya çıkar mıştır (Sternberg vd. 2002; Piirto 2005'den akt., Baer ve Kaufman, 2006). Amabile (1997) bu özelliklere ek olarak kişisel disiplin, engellenme karşısında direnme ve sosyal kabul için endişe duymama gibi özelliklere de değinmiştir.

Yaratıcılık ile ilgili çalışmalara bakıldığında öncelikle yaratıcılığın “bireysel bir eylem” olduğu ön plana çıkmaktadır (İraz, 2010). Ancak bireyin yaratıcı davranışı bireysel özellikleri ile ilgili olduğu kadar aynı zamanda içinde bulunduğu vre ile ilişkilidir (ekmecelioğlu ve Eren, 2007). Bir rgt olarak okulun başarısı, barındırdığı bireylerle birlikte bulunduğu toplumun geleceğini şekillendirir. Açık bir sistem olan eğitim örgütleri toplumu etkilediği gibi toplumun yapısından da etkilenir. Okullar bu yönüyle toplumdaki değişimi sağlama noktasında önemli bir göreve sahiptir. Okulun toplumu etkileme rolünün gelişime ve değişime açık, yaratıcı dşnebiyen, düşünen, üreten ve sorgulayan bireyler sayesinde kolaylaşacağı söylenbilir.

Bu bağlamda öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin ortaya çıkabileceği ya da engellenebileceği “okul iklimi” kavramının açıklığa kavuşturulması yararlı olabilir. Sosyoloji ve psikoloji alanında çalışan kuramcılar uzun yıllardır örgütsel davranış üzerinde çalışmalar yapmaktadırlar. Örgütler zerine yapılan davranış eksenli

araştırmalar, önce sanayii ve diğer iş örgütlerinde başlamış daha sonraları da bir örgüt olarak okul alanında genişletilmiştir (Deer, 2016). Okul iklimi yüzyıllardır bilinmesine karşın okul iklimi alanındaki çalışmalar 1950’li yıllara, örgüt iklimi araştırmalarının doğuşuna kadar gerçekleştirilememiştir (Terzi, 2018: 34).

Terzi’nin (2018: 34) aktardığına göre 1950’li yılların sonunda March, Simon (1958) ve Argyris (1958) rgtsel çevrenin etkilerini moral ve verimlilik gibi değişkenlerle ilişkilendirmek amacıyla analiz etmeye başladılar. 1960’lar ve 1970’lerin ilk yılları boyunca sosyo ekonomik ve etnik farklılıkları inceleyen okul iklimi ile ilgili çalışmalar devam etti. 1970’lerin sonunda araştırmacılar okul iklimini okullardaki ğrenci ıktıları ile ilişkilendirmeye çalışıyorlardı. 1990’ların başlarında ve ortasında araştırmalar sınıflara ve öğretmenlere odaklanmış durumdaydı. 1990’ların sonu ve bugün devam eden araştırmalar okul iklimini okul başarısı, akran zorbalığı, saldırganlık, adanmışlık ve okul bağlılığı gibi farklı durumlarla ilişkilendirmeye çalışmıştır. Son dönemde okul güvenliği çalışmalarının sıklığı göze çarpmaktadır.

Örgüt iklimi, “bir örgütün kapsamındaki bütün ortama ait özellikler, birbiriyle ilgili kişileri etkileyen birtakım tutum ve değer yargılarının ifadesi; bireylerin kendi günlük çalışma çevresi hakkında sahip oldukları algılarının bir ortalaması ve örgütte işleyen ortak psikolojik glerin görünümü” olarak tanımlanabilir (Dağlı, 2018: 12). Örgüt iklimi işgörenlerin örgütlerinde var olan adalet, güven, destek özerklik, yenilik ve bağlılık gibi değişkenlerle ilgili toplu algılarıdır (Terzi, 2018: 14).

Her örgütün sahip olduğu gibi, okul da kendine ait bir karaktere sahiptir. Bu karakter eğitim rgt olan okulun havasında hissedilir. Başka bir anlatımla, insanın karakteri gibi örgütün de bir atmosferi veya iklimi olur (Bursalıoğlu, 2015: 36). Okul iklimi bir okulda etkileşim içerisinde olan insanların davranışlarını etkileyen ve okulu diğerlerinden ayıran i çevreye ait tüm niteliklerdir (Hoy ve Hannum, 1997). Okul iklimi, bir okulda bulunan tüm bireylerin karakter özellikleri ve tecrübelerine bağlı olarak, okulla ilgili ve okuldaki diğer bireylerle ilgili kendilerini nasıl hissettiklerini ifade eden duygudur ve okulun bütününe etki eder (Dağlı, 2018: 16). Okul iklimi, öğrenciler, çalışanlar, okul liderleri, ebeveynler ve tüm okul topluluğu için okul yaşamının öznel deneyimlerine dayanmaktadır. Okulun iklimi, bireyler arasındaki ilişkileri, öğrenme ve öğretme deneyimlerini ve örgütün havasını yansıtır (Terzi, 2018: 24).

Diğer taraftan örgüt iklimi ve örgüt kültürü kavramları birbirine yakın ve ilişkili kavramlar olduğu için bu kavramlar çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak Van Houtte (2005) örgüt iklimi ve örgüt kültürü kavramlarının birbirinin yerine kullanılabilir kavramlar olmadığını ve alanla ilgili çalışma yapan araştırmacıların bu iki kavram arasında fark gözetmeleri gerektiğini vurgular.

Van Houtte' ye (2005) göre örgüt kültürü ile örgüt iklimi arasındaki temel fark şudur: Kültür; değerler, amaçlar ve inançlar ile ilgilidir; iklim ise bu değerler amaçlar ve inançların algılanması ile ilgilidir. Terzi'ye (2018) göre kültür, örgüte karakterini ve davranış ilkelerini belirleyen değerler, inançlar ve ritüelleri kapsarken, iklim iş görenlerin örgütleri ve çalışma alanları ile ilgili sahip oldukları algıları kapsamaktadır. Kültür kavramına nazaran iklim kavramı, örgütsel alanyazına çok önceleri girmiş ve iş görenlerin örgütün iç çevresinin atmosferine ilişkin algıları olarak tanımlanmış bir kavramdır. Örgüt ikliminin süresi örgüt kültürüne göre daha kısadır, çoğunlukla geçicidir ve daha kısa periyotlar içinde daha büyük farklılıklara sahip olabilir (Dağlı, 2018: 52).

Alanyazında okul kültürünü tanımlayan kuramcıların örgütleri sosyoloji ve antropoloji perspektifinden, iklimi tanımlayan kuramcıların psikoloji perspektifinden ele aldıkları görülebilir (Dağlı, 2018; Terzi, 2018). Hoy'a (1990) göre kültür okulun değerleri ve normları ile farklı bir kimlik kazanması olarak ifade edilmiştir. İklim ise okul fertlerinin bir okulu diğerlerinden ayıran davranışdır. Alanyazında okul ikliminin unsurlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde ise güvenlik (fiziksel, sosyal, duygusal), kişilerarası ilişkiler (çeşitlilik, moral, bağlılık, topluluk işbirliği), öğretim ve öğrenme (öğrenmeyi destekleme, liderlik, mesleki gelişim) ve çevre (kalite ve yapı) olmak üzere olmazsa olmaz 4 temel alan vurgulanmaktadır (Terzi, 2018: 45).

Okulun örgüt iklimi açık ve kapalı iklim olarak tanımlanmaktadır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Açık bir iklim yüksek güven ve düşük kaçınma özellikleri gösterir. Açık okul ikliminde yapılması gerekenler ile toplumsal gereksinimler denge halindedir. Kapalı okul ikliminde ise güven düşük, kaçınma yüksektir. Okulda gergin bir ortam vardır. Öğretmen ve öğrencilere yapılması istenenlere karşın örgütsel bir destek verilmemektedir (Akt., Terzi, 2018: 34).

21. yüzyılda okullar açık, özgürlükçü, esnek örgütler olarak planlanmalı ve yönetilmelidir. Bir okulun sahip olduğu kültürü ne olursa olsun, o okulda yenilikçi,

yaratıcı ve sıra dışı fikirlerin ortaya koyulması için uygun bir okul iklimi bütün paydaşlarca oluşturulmalıdır. Bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesini sağlayacak, onun yaratıcılığını kolaylaştıracak her olanak, tüm okul programlarına ve kültürüne yansıtılmalıdır (Sungur, 2001: 24). Yaratıcı okul iklimi öğrencilerinin ve öğretmenlerinin taşıdığı değerleri önemseyen programlarla onların sahip olduğu potansiyel yetenekleri açığa çıkarmak için önlemler alır. Yaratıcı okulda okulun değerleri, sorgulayan, girişimlerde bulunan, sonuçlarını paylaşan bir iklimden doğar. Yaratıcı okulda öğretmenler birer bilimsel araştırmacı ve sorun çözücüdürler. Alışılmışın dışında ve yenilikçi olmayı benimsemiş, tüm paydaşların söz sahibi olduğu, karara katıldığı, kendisini güvende hissettiği, demokratik bir ortamda birey kendisine anlamlı gelen sorunlara yönelir, bu sorunlara çözüm ararken yaratıcı düşünme eğilimi kazanabilir ve yeteneklerini geliştirebilir.

Özetle yaratıcılık, aslında okul iklimi şartlarının olumlu ve olumsuz özelliklerinin etkisi altındadır, yaratıcı davranış bir durum olmadan ortaya çıkmaz (Eren ve Gündüz, 2002). Yaratıcılık ile ilgili yapılan birçok çalışma sonucunda örgütteki yaratıcılığın çalışanların kişisel özellikleri ile bağlantılı olduğu kadar, örgütün sahip olduğu iklim şartları ile de bağlantılı olduğunu göstermektedir (Çekmecelioğlu, 2007).

Bilim ve teknoloji alanında meydana gelen global değişim eğitim örgütlerini de etkisi altına almıştır. Sosyal yapıyı oluşturan fertleri barındıran eğitim örgütlerinin de gelişime açık olması, yeniliklere ayak uydurabilmesi, kendini yenilemesi, yaratıcı fikirlere öncülük etmesi; değişen ihtiyaçlara cevap verebilecek, düşünen, üreten ve keşfeden bireyler yetiştirmesi zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle, bu değişim sürecinde eğitim örgütlerinin ikliminin belirleyicisi olan öğretmenlerin eğilimleri, becerileri ve yetenekleri büyük önem kazanmaktadır. Eğitim örgütlerinin en önemli paydaşları olan öğretmenlerin yaratıcı bir fikir oluşturmak için disiplinli çalışan, çevresinde olup bitenleri merak eden, sorgulayan ve hata yapmaktan korkmayan bireyler olması beklenmektedir. Bu eğilimlere sahip olan öğretmenlerin başarılı olmasını sağlamak için öncelikle yaratıcı düşünme beceri ve eğilimlerinin farkında olması ve bu eğilimlerinin örgüt yararına dönüştürülecek şekilde planlaması gerekmektedir. Diğer taraftan okulun bütün paydaşlarının yaratıcı düşünme eğilimlerini örgüt yararına dönüştürülebileceği uygun okul ikliminin farkında olması ve bu iklimi oluşturmaya elverişli koşullara sahip olması gerekmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde yaratıcı düşünme ile; öğretmen davranışları (Erdoğdu, 2006; Yenilmez ve Yolcu, 2007) çalışanların-öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Altın, 2010, Çekmecelioğlu, 2007), demokratik tutumları (Kurnaz, 2011), karar verme stratejileri (Karakoç, 2009) ve sosyo-kültürel özellikleri (Dilek, 2013; Emir, Erdoğan ve Kuyumcu, 2006) arasındaki ilişkilerin incelendiği; iş ortamının (Çiftçi, 2014), örgüt içi faktörlerin (Akdoğan ve Kale, 2011), okul kültürünün (Ballı, 2019; Şahin, 2016) ve ailenin (Öztunç, 1999) yaratıcı düşünmeye etkisinin incelendiği tespit edilmiştir. Ayrıca okul iklimi ile; okul müdürlerinin iletişim becerileri (Getmez, 2018), liderlik davranışları (Şentürk, 2010), yaratıcı liderlik özellikleri (Öztürk, 2014), öğretmenlerin performansı (Dilbaz Sayın, 2017), tükenmişlik düzeyleri (Köksal, 2018) ve iş motivasyonu (Bakkal, 2019; Gök, 2009; Selçuk, 2016) arasındaki ilişkilerin incelendiği ve okul ikliminin; öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine (Aydoğan, 2019), işe yabancılaşma düzeylerine (Avşar, 2019), tükenmişliklerine (Dönük, 2019), çalışanların iş tatminine (Çekmecelioğlu, 2005) etkisinin incelendiği görülmektedir. Bununla birlikte araştırmacılar yaratıcılık konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla yaratıcı bireyle ilgili çalışmalar olduğunu ve örgüt ikliminin yaratıcılık üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların yetersiz olduğunu dile getirmektedir (Amabile vd. 1996; Cummings ve Oldham 1997'den akt., Çekmecelioğlu, 2006). Alanyazında yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

## **1.2. Amaç**

Araştırmanın amacı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okul iklimi algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okul iklimi algıları demografik özelliklerine göre;
  - a) Cinsiyete,
  - b) Öğrenim düzeyine,
  - c) Mesleki kıdeme,
  - d) Okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasında ilişki var mıdır?
4. Okul iklimi, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### 1.3. Önem

Değişimin ve gelişimin hız kesmediği dünyada bilgi ve teknoloji toplumu olmak için yapılan her türlü eylem, insanları herkesten farklı düşünmeye, yeni fikirler üretmeye sevk etmektedir. Değişmeyen gerçek, insanoğlunun her alanda “daha iyiyi bulma” arayışlarına cevap verebilmek için yaratıcılığa duyulan gereksinimin gün geçtikçe artmasıdır. Gelecekte de insanların düşünmeye ve yaratıcılığa daha çok ihtiyacı olacağı öngörülebilir. Nitekim Duman (2015) geleceğin beyninin tüm gücünü düşünmeye ve düşünmeyi öğrenmeye vereceğini dile getirmiştir. İçinde bulunduğumuz uzay çağı, insanları eski düşüncelerin geçerli olmadığı bir yöne çekmektedir (Sünbül, 2005). Torrance 1960’lı yıllarda o dönemin okullarının, düşünebilen, yeni bilimsel keşiflerde bulunabilen, zorlayıcı dünya sorunlarına uygun ve yeterli çözümler bulabilen, beyni kolaylıkla yıkanmayan, değişime ayak uydurabilen ve bu hız çağında ruh sağlığını koruyabilen insanlar barındırmaları beklendiğini ifade etmiştir (Davaslıgil, 1988). Torrance’ın bu söylemelerinden yarım asır sonra, günümüz okullarından bu beklentinin daha da arttığını ifade etmek yerinde olacaktır. Dünyanın geleceğinin yaratıcı bireylerin fikirleri ve ürünleri ile şekilleneceği öngörülebilir. Hem eğitim hem de iş hayatında karşılaşılan her türlü probleme çözüm yolları geliştirmek için yaratıcı düşünmek gereklilik haline gelmiştir. Bunun için yaratıcı düşünme eğiliminin, insanların iş hayatında başarılı ve mutlu olabilmesi için bir ihtiyaç haline geldiği söylenebilir. Okullar öğrencilere sadece bilgi veren değil, düşünmeyi de öğreten yerler olmalıdır. Okullarda öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi için özellikle öğretmenlerin kendi yaratıcılık potansiyellerini eğitim öğretim uygulamalarında göstermesi beklenmektedir. Eğitim örgütleri olarak nitelenen okullar, gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek için sorun çözebilen, alışılmış program ve yöntemlerin dışına çıkabilen, daha yaratıcı öğretmenlere ihtiyaç duyabilmektedir. Okulların bu amaçlarını gerçekleştirebilmesi için yöneticilerin de yaratıcılık kavramını içselleştirmeleri, yaratıcı eylemleri takdir etmeleri ve okullarında yaratıcılığın gelişimine olanak sağlayan örgüt iklimini oluşturmaları gerekmektedir.

Özetle, eğitim örgütlerinin duyduğu en önemli ihtiyaç, zayıf ve güçlü yönlerini tanıyan, iş ortamında karşılaştığı sorunların çözümünde özgün fikirler üreten ve bu üretim sürecinde motivasyonunu koruyan, örgütle ilgili katıldığı kararlarla kurumun vizyonuna değer katan öğretmenlerdir. Eğitim örgütlerinin bu nitelikteki öğretmenleri kazanması açısından, öğretmenlerin yaratıcı düşünme beceri, tutum ve eğilimlerinin farkında olması önem taşımaktadır. Öte yandan, eğitim örgütlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerini taşıyan öğretmenleri keşfetmesi ve öğretmenlerin yaratıcı düşüncelerine fırsat veren bir atmosfere sahip olması aynı ölçüde öneme sahiptir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin okul ikliminden olumsuz etkilenmeleri, eğitim sistemimizin niteliği ve geleceği açısından sorun teşkil etmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi, okullardaki eğitim öğretimin niteliğinin artırılması ve eğitim politikalarının geleceğine yön vermesi açısından önemlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkileyen okul ikliminin hangi özelliklere sahip olduğunun araştırılması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar, eğitim yönetimi literatürüne, eğitim öğretim kurumlarına, yönetici ve öğretmenlere sağlayacağı katkılar nedeniyle de önemlidir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin ölçme araçlarındaki sorulara samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma 2018- 2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki resmi ilköğretim, ortaokul veya liselerde görev yapan 720 kadrolu öğretmenin; yaratıcı düşünme eğilimi ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla hazırlanmış kişisel bilgi formu, Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Okullarda Örgütsel İklim Ölçeğine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Yaratıcılık:** “Yaratıcılık, bilimden sanata, eğitime, iş hayatına, gündelik yaşama kadar herhangi bir faaliyet alanında özgün ve yararlı fikirlerin üretilmesidir” (Amabile, 1997). Yaratıcılık ile ilgili alanyazında karşılaşılan en yaygın diğer bir tanım

Torrance'a aittir. Torrance'a (1996: 217) göre yaratıcılık "sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçsüzlükleri belirleme, çözümler bulma, tahmin yapma veya eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ve bunları tekrar tekrar test etme ve ortaya çıkanları açıklama" olarak tanımlanmıştır.

**Yaratıcı Düşünme:** Yaratıcı düşünme "Özgün, akıcı ve mantıklı, alabildiğince esnek ve alışılmamış biçimde düşünme" olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2017: 173).

**Düşünme Eğilimleri:** Siegel (1999), düşünme eğilimini, belirli koşullar altında belirli bir şekilde düşünmeye yatkınlık, yönelim veya temayül olarak tanımlamıştır. Düşünme eğilimleri süregelen entelektüel davranışa yön veren yönelimlerdir. İyi veya kötü yönde, üretken veya aksi yönde olabilirler. Örneğin uygun durumlarda dikkatli planlara sahip olabilirsiniz, bu iyidir. Bazen de önceden düşünmeden plan yapmadan, körü körüne bir işe atılma eğilimine sahip olabilirsiniz, bu kötüdür (Tishman, Jay ve Perkins, 1992: 2).

**Yaratıcı Düşünme Eğilimleri:** Yaratıcılık, literatürde "Beceri, tutum ve eğilimin birleşimi" şeklinde ifade edilmektedir (Özgenel ve Çetin, 2017). Yaratıcı düşünme eğilimleri bireyin yaratıcı düşünmeye ilişkin yönelimleri ya da temayülleridir. Yaratıcı düşünen bireylerin bu süreçteki eylemlerine yön veren eğilimler: "gözlem, hayal gücü, özetleme, modelleri tanıma ve şekillendirme, analogik düşünme, empati, çok boyutlu düşünme, modelleme, fikirlerle oynama, dönüştürme ve sentezlemedir" (Root-Bernstein ve Root-Bernstein, 1999).

**Örgüt İklimi:** Örgüt iklimi bir örgütteki insanların davranışlarını etkileyen ve o örgütü diğerlerinden ayıran iç çevreye ait tüm niteliklerdir (Gilmer, 1966'dan akt., Hoy, 1990).

**Okul İklimi:** Okul iklimi, "Bir okulu diğerlerinden ayıran okul içi çevreyle ilgili nitelikler olup, nispeten paydaşlar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen, okul çevresinin okuldaki ortak davranışlara ilişkin algılamalara dayalı niteliğidir" (Hoy ve Miskel, 2012).

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir. Literatür taraması sonucunda elde edilen ilgili kuramlar bu bölümde araştırma konusu ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Ayrıca araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Yaratıcılık

Yaratıcı düşünme, bilgi teknoloji çağının ön plana çıkan kavramlarından biridir. Yaratıcılık teriminin kullanımı Antik Yunan dönemine kadar dayanmaktadır (Treffinger, Young, Selby ve Shepardson, 2002'den akt., Özgenel ve Çetin, 2017). Ancak yaratıcılık kavramının tarihsel gelişimi ile ilgili dikkat çeken, soyut ad olarak yaratıcılık kavramının 1940 ve 1950'li yıllardan günümüzdeki kadar yaygın olmamasıdır. Hatta öyle ki Oxford İngilizce Sözlüğü'nün (The Oxford English Dictionary) 1933 yılındaki baskısında yaratıcılık kavramı yer almamaktadır (Pope, 2005: 19). Yaratıcılıkla ilgili ilk bilimsel çalışmalar 1950'li yıllarda, o dönemde Amerikan Psikoloji Birliği başkanı olan Guilford tarafından başlatılmıştır (Doğan, 2015). 1950'li yıllarda akademik platformlarda eğitim bilimcilerin inceledikleri bu kavram; günümüzde teknoloji, ekonomi, reklamcılık ve siyaset gibi farklı alanlarda en çok kullanılan sözcük olmuştur (Savran ve Uyan, 2006: 136).

Guilford sadece bilim insanlarını ve mucitleri dikkate alarak yaratıcılık ile ilgili sekiz alan ortaya koymuştur. Bu alanlar sırasıyla; probleme karşı duyarlılık, akıcılık, orijinallik, zekâ esnekliği, analiz yeteneği, mevcut fikirlerin yeniden düzenlenmesi ve tanımlanması, karmaşıklık derecesi ve fikirlerin değerlendirilmesidir (Casanova, 2008).

Etimolojik olarak Latince “create” ve İngilizce “create” sözcüğünden üretilen yaratmak sözcüğünün anlamı TDK Türkçe sözlükte (2018) “Zekâ düşünce ve hayal gücünden yararlanılarak, daha önce olmayan bir şey yapmak, üretmek,

gerçekleştirmek veya ortaya koymak” anlamına gelir. Kolçak ve Arısoy’a (1954: 10) göre iki türlü yaratma bahis konusu olabilir: Allah’ın yarattıkları ile insanoğlunun eserleri. Dünyada bilmediğimiz sayısız varlıklar hep birer ilahi yaratmadır. Bu kozmoz içinde mikrokozmoz diyebileceğimiz insanoğlunun eserleri ile ilahi yaratmayı birbirinden ayırmak, bu kavramları birbirine hiç karıştırmamak yerinde olur. İlahi yaratmada yoktan var etmek, insani yaratmada ise var olandan yeni değerler meydana getirmek akla gelir.

TDK Türkçe sözcükte (2018) yaratıcılık sözcüğü ise “Herkeste var olduğu kabul edilen, yeni ve özgün bir şeyi tasarlama, bulma, gerçekleştirme yeteneği” olarak açıklanmaktadır.

Yaratıcılık ile ilgilenen araştırmacılar yaratıcılığı 4 kategoride ele almaktadırlar. Bunlar birey, üretim, süreç ve çevredir (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017: 13). Yaratıcı birey açısından bilişsel özellikler, kişilik ve duygusal nitelikler ve kişinin gelişimi sırasındaki deneyimler ele alınır. Üretim açısından orijinallik, etkililik, toplum için değerli ve yararlı olma özelliklerini içermektedir. Süreç yaratıcı üretimin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgilidir. Yaratıcı süreç alışılmadık fikirler üretmek, farklı kombinasyonlar yapmak ya da mevcut fikirlere yeni fikirler eklemek için orijinal bir yol içermektedir. Son olarak çevre, yaratıcı yeteneklere katkıda önemli role sahiptir. Bu bağlamda yaratıcılık olgusunda yaratıcılığın ne olduğundan çok nerede olduğu ve nasıl bir ortamda tezahür ettiği daha önemlidir (Fleith, 2000’den akt., Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017: 13).

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme aynı anlamı ifade etmediği halde birbirinin yerine kullanılabilir. Fakat yaratıcılık kavramı, yaratıcı düşünmeye göre daha kapsayıcıdır. Yaratıcılık hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri ifade ederken, yaratıcı düşünme sadece zihinsel etkinlikleri ifade etmektedir (Doğan, 2015).

Torrance (1972) yaratıcı düşünme becerileri olarak “esneklik (flexibility), özgünlük (originality), akıcılık (fluency) ve detaylandırma (elaboration)” becerilerini belirlemiştir (Akt. Özgenel ve Çetin 2017). Akıcılık, üretilen fikirlerin sayısını; esneklik fikirlerin farklı alanlara ait olmasını ve çeşitliliğini; özgünlük, fikirlerin orijinal ve eşsiz olmasını; detaylandırma ise fikirlerin özelliklerinin belli olmasını ifade etmektedir.

Yaratıcı düşünme, konular ve olaylar arasında, eskisinden farklı yeni ve orijinal ilişkiler kurmaktır. Yaratıcı düşünme yeniliği ve değişimi hedef alır. Bu yönüyle yaratıcı düşünme gelecek odaklıdır. Yenilik ve farklılık yaratmaya yöneliktir (Savran ve Uyan, 2006: 136).

Yaratıcı düşünme, “bireyin hayal gücünü kullanma, zihninde canlandırma, varsayımlar ileri sürme gibi yollarla bir problemi açık bir şekilde kavrayabilmesi daha sonra da bunula ilgili yeni ya da geleneksel yolları izleyerek farklı bir görüşü ya da kavramı ortaya atmasıdır” (Yıldırım, 2007). Bireylerin problemlere ve kaynaklara nasıl yaklaştığı, kapasitelerini kullanarak fikirlerini yeni kombinasyonlara nasıl dönüştürdükleri ile ilgili olan yaratıcı düşünme becerisinin en basit tanımı, bir şeyi yapmak için yeni ve gelişmiş yollar aramaktır (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017: 25).

Yaratıcı düşünmeyi geliştirme, kişilerin karşılaştıkları yeni durumlara daha çabuk ve kolay uyum göstermelerine ve daha etkili iletişim becerileri kazanmalarına yardımcı olur. Yaratıcılık yeteneği yüksek olan kişiler temel sorunlara duyarlıdırlar, özgür düşünürler, meraklıdırlar, enerjiktirler (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Yaratıcı düşünme, bağımsızlık, kişisel disiplin, risk alamaya doğru eğilim, belirsizliğe tolerans, engellenme karşısında direnme, sosyal kabul için endişe duymama gibi kişilik özelliklerine bağlı olmakla birlikte yaratıcılık becerileri, bilişsel esneklik ve entelektüel bağımsızlığı geliştirecek tekniklerin öğrenilmesi ve uygulanmasıyla artırılabilir (Amabile, 1997). O halde yaratıcı düşünmede, sahip olduğumuz kişilik özelliklerinin yanı sıra bazı becerilerin öğrenilmesinin de etkili olduğu söylenilebilir.

### **2.1.1. Yaratıcı Düşünme Beceri ve Eğilimleri**

Amabile’e (1998) göre; yaratıcılık, bireylerin sahip olduğu işlevsel 3 özelliktir: “Teşebbüs, yaratıcı düşünme becerileri ve motivasyon”. Amabile bu özellikleri şu şekilde ifade etmiştir (Akt., Samen, 2008):

- **Teşebbüs:** “Bilgi, teknik uzmanlık, yöntemsel ve entelektüel bilgidir”.
- **Yaratıcı düşünme becerileri:** “İnsanların sorunlara nasıl yaklaştıklarını belirtir”.
- **Motivasyon:** “Bir problemi çözmeye gibi tam olarak bir şey için ne yapacağına dair istek, dürtü”.

Beceri sözcüğünün Türkçe kelime anlamı “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet”

olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğilim sözcüğünün anlamı ise “Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül” olarak geçmektedir (TDK, 2018). Bir kişinin belirli bir durumdaki performansı için o kişinin o işe olan yatkınlığı veya mahareti önemlidir. Ancak tek başına yeterli değildir. Herhangi bir işte başarılı olabilmek için o işi yapmaya karşı sevgi, istek veya içten yönelme gereklidir.

Siegel (1999) düşünme eğilimini, belirli koşullar altında belirli bir şekilde düşünmeye yatkınlık, yönelim veya temayül olarak tanımlamıştır. O halde eğilim de aynı koşullar altında aynı biçimde davranmak veya hareket etmektir. Burada Siegel (1999) felsefe literatüründe klasik olan şeker örneğini verir. Şekerin sıvı içerisinde çözünme eğilimi vardır. Şekerin Joe'nun kâsesinde olduğunu düşünün. Joe, kahvesini şekerli içmiyor ve onu kahve içen misafirlerine de ikram etmiyor ve şeker kâsesi yıllarca kullanılmadan orada duruyor. Bu durumda kâsedeki şekerin eğilimi var mıdır? Cevap açıktır: Kâsedeki şeker hiçbir zaman çözünmese de çözünme eğilimi vardır. Düşünme eğilimleri, süregelen entelektüel davranışa yön veren yönelimlerdir. İyi veya kötü yönde -üretken veya aksi yönde- olabilirler. Örneğin uygun durumlarda dikkatli planlara sahip olabilirsiniz, bu iyidir. Fakat bazen önceden düşünmeden plan yapmaksızın, körü körüne bir işe atılma eğilimine sahip olabilirsiniz, bu kötüdür (Tishman, Jay ve Perkins, 1992: 2).

Tishman, Jay ve Perkins'e (1992: 2) göre iyi düşünürler belirli becerilere sahiptir. Hem bilişsel kapasiteye hem de düşünme becerilerine ve stratejilerine sahiptirler. Ancak iyi düşünürleri diğerlerinden ayıran olağanüstü bilişsel yetenekleri veya belirli becerileri değil, daha çok keşfetmeye, sorgulamaya, anlam arayışına ve entelektüel risk almaya, eleştirel düşünmeye ve hayal gücüne dayalı düşünmeye olan sürekli eğilimleridir. Bu eğilimler düşünme eğilimleri olarak adlandırılabilir. Perkins ve Tishman'a (1998: 4) göre düşünme eğilimi hakkında genel fikir, insanların sadece becerileri ile değil, tercih ve eğilimleri ile az veya çok akıllıca davrandığı yönündedir. İnsanların az ya da çok; açık fikirli, mantıklı, düşünceli, kuşkucu, meraklı vb. oldukları hakkında konuşuruz. Bu niteliklerle, insanların becerilerinin çeşitliliği dâhilinde neleri yapmaya eğilimli olduğu kastedilir.

Rogers'a (1959) göre yaratıcılığın başlıca nedeni, insanın kendini gerçekleştirme eğilimidir (Akt., Canel, 2011: 4). Petty (1997) ve Robinson'a (2008) göre herkes yaratıcı güçlere sahip olabilir, ancak bu güçler farklı süreçler ve ortamlarla ilişkilidir. Yaratıcı güçlerin farkında olmak, yaratıcı becerilere ve risk alma özgürlüğüne sahip

olmayı, aynı zamanda yaratıcı gücün açığa çıkacağı ortama hâkim olmayı gerektirir (Akt., Memduhoğlu, Uçar ve Uçar 2017: 15). Ancak yaratıcı olmak için yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmak da tek başına yeterli değildir. Bireyin kişisel özelliklerini açığa çıkarmaya ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaya eğiliminin olması gerekir. Başka bir anlatımla “beceri olmadan eğilim ortaya çıkmazken, eğilim olmadan da becerinin bir ürüne veya fikre dönüşmesi çok zor görünmektedir” (Özgenel ve Çetin, 2017). Alanyazında yaratıcılık; “beceri, tutum ve eğilimin birleşimi” olarak ifade edilmektedir. Fisher’a (1995) göre yaratıcılık, “bilişsel beceri ile yaratıcı tutumun birleşerek, duygu ve düşünme içeren yaratıcı bir tepki ortaya koyulmasını gerektirir” (Akt., Özgenel ve Çetin, 2017). Bununla birlikte, yaratıcı bireyler kendi içlerinden gelen eğilimlerin etkisiyle eyleme geçerler, dikte edilen kurallardan hoşlanmazlar (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017). O halde yaratıcı ürünler ortaya koyabilmek için yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmanın yanında, bu becerileri faaliyete geçirebilecek eğilimlere de sahip olunması gerektiği söylenebilir. Bu eğilimlere sahip olmadan becerilerin tek başına bir anlamının olmayacağı ifade edilebilir.

### **2.1.2. Yaratıcı Düşünme Beceri ve Eğilimlerini Etkileyen Faktörler:**

Memduhoğlu, Uçar ve Uçar’a (2017) göre yaratıcı düşünmeyi etkileyen faktörler bireysel, toplumsal ve örgütsel faktörler olmak üzere üç başlık altında ele alınabilir. Yaratıcı düşünmeyi etkileyen bireysel faktörler zekâ, yetenek, güdülenme düzeyi, benlik algısı ve başa çıkma davranışlarıdır (Doğan, 2010).

1. Zekâ: Yaratıcı düşünebilmek için belirli bir seviyede zekaya sahip olmak gerektiği söylenebilir ancak bu seviyenin üst noktasına ilişkin bir değerlendirmenin olmadığı bilinmektedir. Yaratıcı ürünler ortaya koyabilmek için üstün zekadan daha çok, esnek ve akıcı düşünebilme yetisinin önemli olduğu ifade edilebilir.

2. Yetenekler: Yaratıcılık insanın belirli bir düzeyde, doğuştan sahip olduğu yetenektir ve yaratıcı düşünmeyi pozitif yönde etkileyebilmektedir. Bireyler belirli bir yeteneğe sahip oldukları alanlarda daha yaratıcı düşünebilmekte, daha yaratıcı ürünler ortaya koyabilmektedir.

3. Güdülenme düzeyi: Bireylerin belirli bir alandaki güdülenme düzeyi yaratıcı düşünmeyi doğrudan etkiler. Yaratıcı düşünebilmek için belirli oranda güdülenmenin olması gerektiği düşünülmektedir.

4. Benlik algısı: Pozitif veya yüksek benlik algısına sahip kimselerin yaratıcı düşünme becerilerini daha kolay geliştirebileceği ifade edilebilir.

5. Başa çıkma davranışları: İnsanlar karşılaştıkları sorunlara ne denli fazla çözüm yolları bulmaya çalışıyorlarsa, o sorunların üstesinden gelme olasılıkları da o kadar yüksek olur. Dolayısıyla da yaratıcı düşünme bu sabır ve sebat neticesinde ortaya çıkar. Bu kararlılığı gösteremeyen bir insan ne kadar yaratıcılık potansiyeline sahip olursa olsun, yaratıcılığını kullanma ihtimali yüksek değildir.

Geçmişten günümüze gelene kadar toplumda oluşan düşünme yöntemi, inançlar, gelenek, görenekler ve değer yargıları toplumun bir parçası olan bireyin davranış kalıplarını etkiler, kişiliğine etki eder. Bir toplumun olayları algılayış biçiminin, hayata bakış açısının, toplumsal normların baskısının da bireylerin yaratıcı düşünmesinde önemli derecede rolü vardır. Memduhoğlu, Uçar ve Uçar'a (2017) göre yaratıcılığa etki eden toplumsal faktörler; "kişinin ailesi, gelenekleri, din ve toplum düzeni" olarak tanımlanabilir. Andreasen'e (2013) göre yaratıcılığı besleyen kültürel çevreyi oluşturmak için sınırda olma hissi ve yenilik, iletişim, adil bir rekabet ortamı, ustalar ve hamiler, ekonomik refah ve fikir özgürlüğü koşullarının gerçekleşmesi gerekir.

1. Sınırdan olma hissi ve yenilik: Yaratıcı süreç zihindeki karmaşık fikirlerden ortaya çıkar. Yeni bir ürün ortaya çıkana kadar fikirler sürekli birbiriyle ilişkilendirilir.

2. İletişim: Yaratıcı sürecin bir ürünle sonuçlanabilmesi için bireysel çalışma gereklidir ama bu süreci güçlendiren faktör çoğunlukla başkalarıyla iletişim halinde olmak ve fikir alışverişi yapmaktır. Etrafı başka yaratıcı insanlarla çevrili olduğunda yaratıcı insanın daha özgün olması beklenebilir. Çünkü yaratıcı beynin yeni bağlantılar kurması ve yeni fikirler üretmesi açısından uygun bir ortam sağlanmaktadır.

3. Adil bir rekabet ortamı: Adil bir rekabet ortamı yaratıcılığın gelişmesi için teşvik edici bir unsurdur. Yaratıcı insan bireyselleşmiştir ve kendinden emindir. Diğer insanlarla rakip olduğunda yapabileceğinin en iyisini yapmaya çalışacaktır.

4. Ustalar ve hamiler: Yaratıcı kişilik her ne kadar bağımsız ve bireysel olma eğiliminde olsa da doğrudan eğitim ve destek yoluyla yardım görür. Yaratıcı insanların kendine güveni tamdır, ancak aynı zamanda kendini eleştiren mükemmeliyetçi bir yapıları vardır ve bu özellikleri yaratıcılıklarına ket vurabilir. Hamiden gelen mesleki ve manevi destek mükemmeliyetçilikle baş etmede önemli bir beslenme kaynağıdır.

5. Ekonomik refah: Ekonomik refah yaratıcılığı birçok şekilde besler. Zihni uyaran fikirlerin olgunlaşım pekişmesine katkıda bulunan kültürel kaynakların bir araya getirilmesini sağlar.

6. Fikir özgürlüğü: Yaratıcı beyinler yaratmanın en iyi yollarından biri fikir özgürlüğünü teşvik etmektedir. Yaratıcı birey özgürce düşünmesine fırsat veren bir ortama ihtiyaç duyar. Fikir zenginliği ve özgürlükle dolu bir çevre, yaratıcı bir fikir veya ürünün ortaya çıkması için ideal bir ortamdır.

Yıldırım'a (1998) göre yaratıcı düşünmeyi etkileyen bu toplumsal faktörlerin yanında yaratıcılığı destekleyen sosyal koşullar da önemlidir. Bu koşullar işbirliği ve güven ortamı, fikirlerin eyleme geçirilebilmesi, herkesin fikrine değer verilmesi, yeniliğe ve öğrenmeye destek verme, farklılığa tahammül etme, yanılığa hoşgörülle bakma, takdir etme ve fark edebilme ve fikri sahibine mal etmedir.

Yaratıcı düşünen insanların sahip olması gereken özellikler ve yaratıcı düşünen insanların karakteristik özelliklerinden yola çıkarak, yaratıcı insanlardaki şu faktörlerin yaratıcı düşünmeyi olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Doğan, 2015; Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017; Savran ve Uyan, 2006): Merak, değişiklik, oluşturma hoşnutsuzluk, eleştiri ve karar için yetenek, kötünün içinde iyiyi görme, soru sorma, "Bu problemin bir başka çözümü olabilir" diye bakabilme, "problemler ilginçtir ve duygusal yönden kabul edilebilir" anlayışına sahip olma, çoğu problemin çözülebilir olduğunu kabul eden yaklaşım, karmaşıklığa veya belirsizliğe karşı hoşgörülü olma, problemlere farklı çözüm yolları üretme, azim ve sebat, esnek hayal gücü (imgelem), bir işte hata yapılabilir olduğunu kabul eden bir inanç, deneyime ve maceraya açık olma, kendine güven, aşırı duyarlılık, özgürlüğü sevme, esnek özgün ve çabuk düşünebilme, iç disiplin ve açık fikirlilik.

Yaratıcılığın gelişimi çevrenin uygun bir şekilde düzenlenmesine bağlıdır. Çevre uygun düzenlendiğinde yaratıcılığı çok üst düzeyde geliştirebildiği gibi, uygun olmadığında var olan yaratıcılığın ortaya çıkmamasına sebep olabilir (Doğan, 2015). Yaratıcı düşünmeyi olumsuz etkileyen faktörler bireysel ve toplumsal faktörler olarak ele alınabilir. Memduhoğlu, Uçar ve Uçar yaratıcı düşünmenin önündeki bireysel engelleri algısal etkenler, kültürel etkenler, duysal etkenler ve önceki yaşantılar olarak sınıflandırmıştır. Yaratıcılığı olumsuz etkileyen bireysel faktörler daha geniş bir biçimde şöyle sıralanabilir (Doğan, 2015; Yıldırım 2010): Özgüven eksikliği,

motivasyon eksikliği, farklılığa karşı tepki, yeni fikirlere direnç gösterme, sosyal uyum kaygıları, hata yapma korkusu, eleştirilme kaygısı, mükemmeliyetçilik, sürekli uyma davranışı gösterme, sabırsızlık, aşırı baskıya maruz kalma veya aksine disiplinsizlik, belirsizliğe veya düzensizliğe katlanamama, sorunlara yoğunlaşmama, düşünsel planlamadaki tutarsızlıklar, savunma mekanizmaları, olaylara çok dar bir pencereden veya aksine çok geniş pencereden bakma, aşırı ciddi olma, mizah oyun ve hobileri küçümseme, olayları ve kavramları zihninde canlandıramama ve dile hakim olmama, tek taraflı uzmanlaşma, iş veya yaşama biçimindeki farklılık.

Toplumların bireylere yönelik tutumları ve onları kısıtlama ve özgür bırakma durumları bireyin yaratıcılığının da şekillenmesinde rol oynar (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017). Bu bağlamda toplum yargısına göre oluşan, yaratıcı düşünmeyi engelleyen fikirler şunlardır (Eriç, 1998): Sorunların tek ve doğru bir çözümü vardır, sorunlar matematiksel düşünce veya para ile çözülür, akıl mantık yararlılık ve başarı iyidir, sezgi heyecan yanılma ve başarısızlık kötüdür, hayal kurma ve fantezi zaman kaybıdır, oyun sadece çocuklar içindir.

### **2.1.3. Yaratıcı Düşünme Sürecinin Aşamaları**

Yaratıcı fikirler ve uygulamalar bir anda ortaya çıkmaz, belli bir süreci izleyerek şekillenir. Bireyle başlayan yaratıcılık, bilişsel bir süreç boyunca bir problemi ele almakta, iyi bir soru sormakta veya yeni bir fikir ve anlamlandırma yolu aramaktadır. Süreç tamamlandığında ise ortaya bir ürün çıkmaktadır. (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017: 18). Rothenberg ve Hausman'a (1996) göre Wallas, yaratıcı düşünmede dört aşama ya da evre olduğunu açıklar: hazırlık aşaması (preparation), kuluçka aşaması (incubation), aydınlanma aşaması (illumination) ve doğrulama aşaması (verification). Wallas'ın aşamaları, sistematik deneysel gözlemlerden daha çok, kendi iç gözlemlerinden kaynaklansa da yaratıcılığın kuramcıları ve araştırmacıları tarafından geniş ölçüde kabul edilmiştir.

Wallas'ın (1996) aktardığına göre Helmholtz (1891) 60. doğum günü için verdiği bir ziyafette, en önemli buluşlarının fikrinin kendisine hangi yolla geldiğini açıklamıştır. Öncelikle problemin araştırılmasından sonra Helmholtz "İyi fikirler tıpkı ilham gibi bütün yönleriyle beklenmedik bir şekilde çaba harcamadan gelirler. Zihnin yorulduğu zaman veya çalışma masasında iken asla gelmezler. Örneğin güneşli bir günde, ormanlık bir tepenin hafif yokuşunu çıkarken birdenbire geliverirler." demiştir.

Wallas'a göre burada Helmholtz bize, yeni bir fikrin oluşumundaki üç aşamayı vermektedir. Wallas birinci aşamayı "problemin bütün yönleriyle araştırıldığı" hazırlık (preparation) aşaması, ikinci aşamayı problemin bilinçli bir şekilde düşünülmediği kuluçka (incubation) aşaması, üçüncü aşamayı ise birdenbire psikolojik olayların öne çıktığı, bununla beraber aynı anda iyi fikrin (happy idea) oluşumunun gerçekleştiği aydınlanma (illumination) aşaması olarak isimlendirmiştir. Wallas bu aşamalara Helmholtz'un sözünü etmediği dördüncü bir aşama eklemiştir: Doğrulama (verification) aşaması. Memduhoğlu, Uçar ve Uçar (2017) bu aşamaları şu şekilde açıklamıştır:

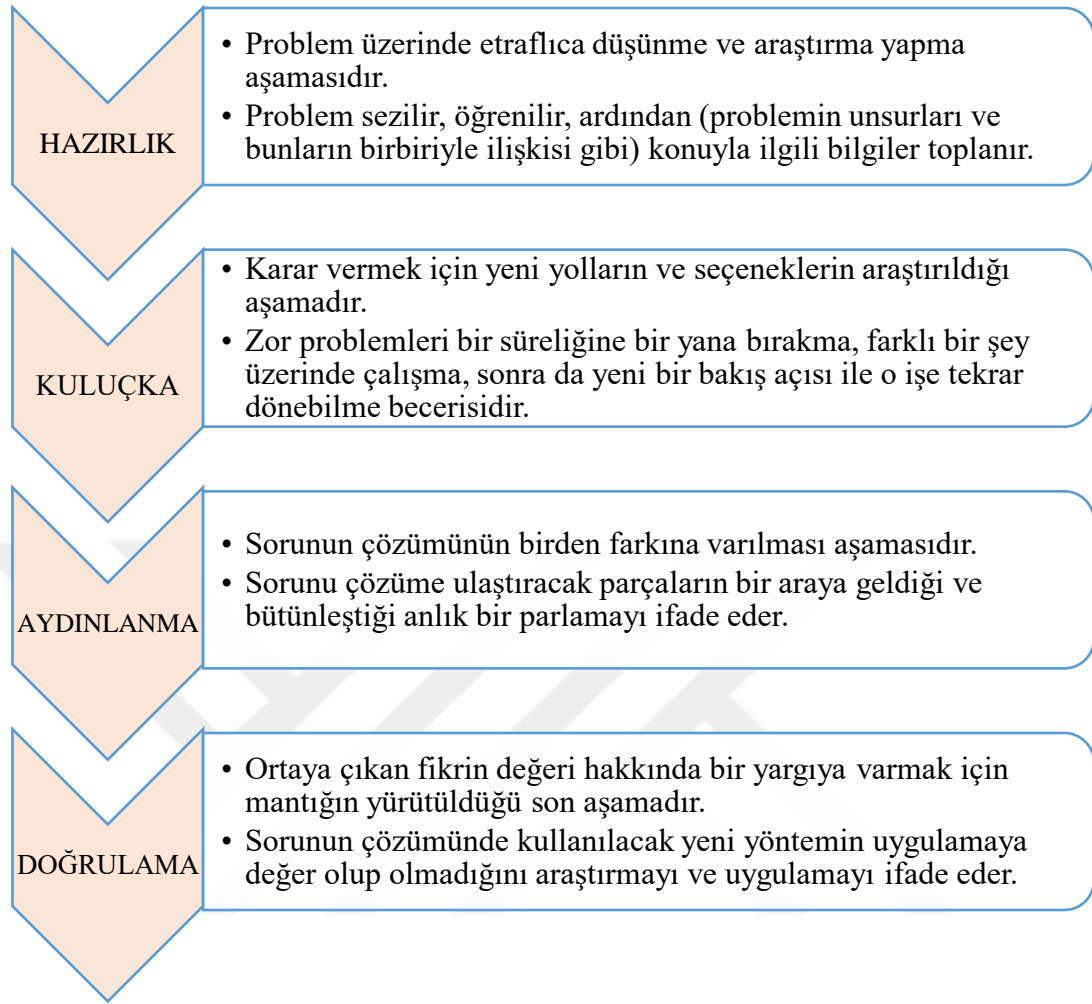
**Hazırlık Aşaması:** Problem üzerinde etraflıca düşünmeyi ve araştırma yapmayı içeren bu aşamada; problem sezilir, öğrenilir, ardından problemin unsurları ve bunların birbiriyle ilişkisi gibi konuyla ilgili bilgiler toplanır.

**Kuluçka Aşaması:** Bu aşamaya seçenek üretme veya toplama süreci de denilmektedir. Bu aşama karar vermek için yeni yolların ve seçeneklerin araştırıldığı aşamadır. Kuluçkaya yatırma, zor problemleri bir süreliğine bir yana bırakma, farklı bir şey üzerinde çalışma sonra da yeni bir bakış açısı ile o işe tekrar dönebilme becerisidir.

**Aydınlanma Aşaması:** Bu aşama sorunun çözümünün birden farkına varılması aşamasıdır. Sorunu çözüme ulaştıracak parçaların bir araya geldiği ve bütünleştiği anlık bir parlamadır. Bu ışık dikkatli bir araştırma ve çalışmanın sonucudur. Bu aşamada düşünceler yaratıcılığa temel oluşturmak üzere zihinde doğarlar.

**Doğrulama Aşaması:** Bu aşama sorunun çözümünde kullanılacak yeni yöntemin uygulamaya değer olup olmadığını araştırmayı ve uygulamayı ifade eder. Geriye dönerek sorunun ve çözüm yolunun değerini araştırmayı gerektirir. Üretilen bir fikir o anda uygulanacak kadar iyi bir fikir olmayabilir. Bu aşama ortaya çıkan fikrin değeri hakkında bir yargıya varmak için mantığın yürütüldüğü son aşamadır.

Wallas tarafından geliştirilmiş olan dört aşamalı yaratıcılık süreci modeli, yeni bir fikrin nasıl bir süreçten geçerek ortaya çıktığını göstermesi bakımından oldukça önemlidir (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017).



**Şekil 2.1: Yaratıcı Düşünme Sürecinin Aşamaları (Wallas, 1996).**

## 2.2. Okul İklimi

Etimolojik olarak iklim (climate) sözcüğünün kökeni Yunancaya dayanmakta ve eğilim, eğim anlamına gelmektedir. İklim sözcüğü genelde ısı ve basınç kavramları yerine kullanılmakla beraber psikolojik anlamı da ifade etmektedir (Gilmer, 1971'den akt., Karcıoğlu, 2001). İklim kavramı sosyal alanlara uygulandığında, meteorolojiden transfer edilmiş bir metafordur. Bu metafor batı kültüründe, günlük konuşma ve medyada sosyal çevrenin niteliğini betimlerken çok fazla kullanılır (Ekvall, 1999). Karcıoğlu'nun (2001) aktardığına göre, 1960 yılında sanayi alanında örgütün iklimini ve karakterini ele alan, iklim kavramını psikolojik anlamda kullanan ilk kişi Gellerman'dır. Gellerman'a göre örgütün karakteri, bireylerin karakteri gibi tasnif edilemez. Her örgütün farklı açılardan kendine özgü bir kişiliği vardır.

Alanyazın incelendiğinde, örgüt çalışanlarının iklim algılarıyla ilgili çalışmaları yapan öncü araştırmacıların Kurt Lewin, Lippitt ve White (1939) olduğu söylenebilir. Bu çalışmaların yapıldığı dönemde sosyal iklim konusu ön plana çıkmıştır (Akt., Dağlı, 2018; Gök, 2009). Örgüt ikliminin kavramsal olarak ele alınmaya başlaması ve iklimin niceliğinin belirlenmesine ilişkin çalışmaların yapılması 1960'lı yılları bulmuştur (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Örgütün psikolojik boyutunu tanımlayan ve “örgütsel iklim” kavramını kullanan ilk kişinin Argyris (1958) olduğu düşünülmektedir (Kundu, 2007'den akt., Saraç, 2015). Argyris, örgüt ikliminin kavramsal hale getirilmesi ve tüm yönleriyle kapsamlı olarak ele alınması konusunda da çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda örgüt iklimi kavramının grup dinamiğinden bağımsız olarak incelenemeyeceği vurgusu dikkat çekmektedir. Argyris, iklimi “formal örgüt politikaları, iş gören ihtiyaçları, değerleri ve kişiliği ile ilgili bir kavram” olarak tanımlamıştır. Bu açıklama o dönemde örgüt iklimi ve örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi gerçekçi olarak ifade etmesi açısından önemlidir. Örgütlerle ilgili yapılan davranış odaklı araştırmalar önce sanayii ve iş örgütlerinde başlamış, daha sonraları da bir örgüt olarak okulları incelemiş ve kapsamı genişletilmiştir (Deer, 2016).

Litwin ve Stringer'e (1968) göre iklim, “iş ortamında çalışan ve çevrede yaşayan kişiler tarafından doğrudan doğruya veya dolaylı olarak algılanan, onların motivasyonlarını ve davranışlarını etkilediği kabul edilen özellikler kümesidir” (Akt., Dağlı, 2018). Okul iklimi bir okulda bulunan kişilerce deneyimlenen, onların

davranışlarına etki eden, okula özgü çevreyle ilgili niteliklerdir; okulun paydaşlarının okuldaki ortak eylemlerine dair algılarının niteliğini ifade eder (Hoy ve Miskel, 2012).

Bursalıoğlu'na (2015: 24) göre iklim örgütün bir boyutudur ve bu boyut bireyler arası ve gruplar arası ilişkilerin bir çıktısını ifade eder. Ona göre örgütün hedeflerine ulaşmasıyla bireylerin gereksinimlerinin karşılanması arasındaki oran iklime önemli anlamda tesir eder. Dağlı'ya (2018: 16) göre okul iklimi okulun tamamına tesir eden duygudur; okuldaki öğrenciler, öğretmenler ve tüm çalışanların tecrübeye dayalı veya kişisel özellikleriyle ilintili olarak, okulun kendisiyle ve okuldaki bireylerle ilgili kendilerini nasıl hissettiklerini ifade eder.

Bu bağlamda literatür incelendiğinde, okuldaki bireylerin kendilerini nasıl hissettiğine bağlı olarak okul ikliminin olumlu okul iklimi veya olumsuz okul iklimi olarak tanımlandığı görülebilir. Okul iklimi ile ilgili tanımlar nispeten farklılıklar gösterse de günümüz literatüründe bulunan tanımların; okul iklimini “öğrenme atmosferi” olarak açıklayan ve açıklamalarına “olumlu iklim” kavramını ekleyen Howard, Howell ve Brainard'a (1987) dayandığı söylenebilir. Howard, Howell ve Brainard (1987) olumlu okul iklimini, “olmak için iyi bir yer” olarak tanımlar (Akt., Walters, 2012). Osman'a (2012) göre okul iklimi, örgütsel yapının bir yansımasıdır ve bir okula eşsiz kişiliğini verir. Örgüt iklimi bir okulun başarısını ve başarısızlığını belirler. Olumlu okul iklimi başarılı görünümü olan bir atmosferi ortaya çıkarır ve geliştirir. Olumlu okul iklimi öğrencilerin okula bağlılıklarını pozitif yönde etkiler (Özgenel, Çalışkan Yılmaz ve Baydar, 2018). Etkili okul huzurlu, keyifli ve düzenli bir atmosfer yaratır ve bu atmosferi kalıcı hale getirir. Diğer taraftan, okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, olumsuz okul ikliminin; öğretmenlerin motivasyonlarından (Bakkal 2019; Selçuk, 2016) psikolojik iyi oluş düzeylerine (Aydoğan, 2019), tükenmişlik düzeylerinden (Dönük, 2019) işe yabancılaşma düzeylerine (Avşar, 2019) kadar birçok alanda olumsuz etkilerinin olduğu görülebilir.

### **2.2.1. Okul İkliminin Boyutları**

Alanyazına bakıldığında, örgütsel iklimle ilgili yapılan birçok araştırmada örgütsel iklimi oluşturan çeşitli boyutların ele alınılıp incelendiği görülebilir. Alanyazında karşımıza çıkan en temel sınıflandırmalardan birisi Wang ve Degol'un (2015'den akt., Cornell, Shukla ve Konold, 2016) okul iklimi boyutlarıdır. Bu boyutlar akademik,

topluluk, güvenlik ve örgütsel çevre boyutlarıdır. Bu sınıflandırmadan başka alanyazında karşılaşılan okul iklimi boyutları bu bölümde verilmiştir.

### **2.2.1.1. Cohen ve Arkadaşlarının Okul İklimi Boyutları**

Cohen ve arkadaşları (2009) okul İklimini temel anlamda 4 boyutta ele almışlardır. Okul ikliminin 4 temel boyutunu ve bu boyutların her birinin içerisindeki unsurları şu şekilde açıklamışlardır:

#### **I. Güvenlik**

a. *Fiziksel Güvenlik* (Kriz planı; açıkça iletilmiş kurallar, ihlallere karşı açık ve tutarlı müdahale; okuldaki insanların fiziksel olarak kendilerini güvende hissetmeleri, şiddetle ilgili tutumlar).

b. *Sosyal-Duygusal* (Bireysel farklılıklarla ilgili tutumlar, zorbalıkla ilgili öğrencilerin ve yetişkinlerin tepkileri ve tutumları, okuldaki anlaşmazlıkların çözümünün öğrenilmesi, okul kurallarına inanma).

#### **II. Öğretme ve Öğrenme**

a. *Eğitim öğretimin kalitesi* (Öğrenci başarısı için yüksek beklentiler, bütün öğrenme sitillerine değer verme, ihtiyaç duyulduğunda yardım etme, “gerçek yaşam” ile bağlantılı öğrenme, merak uyandıran materyaller, övgü ve ödüle yer verme, katılım için fırsatlar oluşturma, farklı öğretim yöntemleri, eğitici liderlik, yaratıcılığa değer verme).

b. *Sosyal, duygusal ve etik öğrenme* (Sosyal, duygusal ve akademik öğrenmeye değer verme, farklı zekâ türlerini takdir etme, disiplinler arası bağlantılar).

c. *Mesleki gelişim* (Destek öğrenme ve sürekli gelişim için kullanılan standartlar ve ölçütler, mesleki gelişimin sistemli olması ve sürekliliği, öğrenmeyle bağlantılı veriye dayalı karar verme, okul sistemini değerlendirme, öğretmenlerin “bu işime yarar ve yararlı olur” diye hissetmesi).

d. *Liderlik* (İkna edici ve açıkça iletilmiş vizyon, yönetsel ulaşılabilirlik ve destek, okuldaki insanlara değer veren okul liderleri).

#### **III. İlişkiler**

a. *Farklılıklara saygı* (Öğretmenler, idareciler ve personel arasında olumlu yetişkin-yetişkin ilişkileri, olumlu yetişkin-öğrenci ilişkileri, olumlu öğrenci-öğrenci ilişkileri,

karar vermeye katılım, akademik planlamaya herkesin katılma olanağı, farklılıklara değer verme, öğrenme ve disiplinde öğrenci katılımı; öğrenmeyle bağlantılı eş normlar, işbirlikli öğrenme, çatışma ve şiddetin engellenmesi, “hayır” diyebilme).

b. *Okul ortaklığı ve işbirliği* (Karşılıklı destek ve sürekli iletişim, okul ortaklığına katılım, okuldaki kararlara velinin katılımı, veli-öğretmen normlarının paylaşımı, karşılıklı olarak öğrenme ve davranış, öğrenci veli destek programları).

c. *Moral ve bağlanmışlık* (Öğrenciler öğrenmeye bağlıdır, personel çalışmaya isteklidir, öğrenciler bir veya daha fazla yetişkine bağlıdır, öğrenciler/personel okul ve okul toplumu ile ilgili kendilerini iyi hissederler).

**IV. Çevresel/Yapısal** (Temizlik, elverişli mekân ve malzemeler, okulun büyük cazip estetik kaliteli olması, müfredatla ilgili ve müfredat dışı sunulan imkânlar).

#### **2.2.1.2. Halpin’in Örgütsel İklim Boyutları**

Kuramcılar okul ikliminin boyutlarını öğretmen ve yönetici durumlarına göre farklı şekillerde ele almışlardır. Örneğin Dağlı’nın (2018) aktardığına göre Halpin (1966) okul iklimini sekiz alt boyutta ele almıştır. Bu boyutların dördü öğretmen, dördü yönetici ile ilgilidir.

##### **I. Öğretmenlerle İlgili Örgütsel İklim Boyutları:**

1. **Çözülme:** Öğretmenlerin göreve ilişkin davranışlarda bir arada olmaya karşı isteksiz olmalarını ve takım çalışmasına açık olmamalarını ifade eder.
2. **Engellenme:** Yöneticilerin öğretmenlere niteliksiz görevler vermesi, bunun sonucunda da öğretmenlerin işlerinin zorlaştırıldığı fikrine kapılmasıdır.
3. **Moral:** Öğretmenlerin toplumsal ihtiyaçlarının karşılanması bununla birlikte yaptıkları işlerden haz duymalarıdır.
4. **Samimiyet:** Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarıyla ilintisi olmayan toplumsal ihtiyaçlara ilişkin doyumunu ifade eder. Öğretmenlerin kendi aralarındaki olumlu toplumsal ilişkilerin neticesinde hissettikleri duygudur.

##### **II. Yöneticilerle İlgili Örgütsel İklim Boyutları:**

1. **Yüksekten bakma:** Yöneticilerin samimi ilişkilerden uzak, sadece kanunların gerektirdiği normlar çerçevesinde hareket ettiği davranış şeklidir. Bu davranış şeklinde yöneticiler ve öğretmenler arasında psikolojik anlamda bir yakınlık yoktur.

2. Yakından kontrol: Yöneticilerin emir vermeye ve sıkı denetime odaklandığı davranış şeklidir. Bu davranış şekli tek yönlüdür, öğretmenlerden gelecek herhangi bir geri bildirim için açık değildir.

3. İşe dönüklük: Yöneticilerin öğretmenleri emir ve sıkı denetimle değil, kendi örnek davranışlarıyla isteklendirme davranışdır. Bu davranış şeklinde yönetici örgütü daha dinamik hale getirmek için gayret gösterir.

4. Anlayış gösterme: Yöneticilerin insani ilişkilere önem verdiği davranış şeklidir. Bu davranış şeklinde yöneticiler öğretmenleri her şeyden önce insan olarak değerlendirir ve bu yönde bir şeyler yapmak için gayret gösterir.

### **2.2.1.3. Hoy ve Miskel'in Örgütsel İklim Boyutları**

Okul iklimi boyutları konusunda alanyazında yaygın olarak yer alan diğer bir sınıflandırma Hoy ve Miskel (2012) tarafından yapılmıştır. Hoy ve Miskel (2012: 187) okul ikliminin boyutlarını Destekleyici müdür davranışı, Emredici müdür davranışı, Kısıtlayıcı müdür davranışı, Samimi öğretmen davranışı, İşbirlikçi (Meslektaşlığa dayalı) öğretmen davranışı ve Umursamaz (İlgisiz) öğretmen davranışı olarak sınıflandırmış ve bunlar kısaca şu şekilde açıklanmıştır:

1. Destekleyici müdür davranışı: Bu davranış şeklinde yönetici öğretmenlerin fikir ve görüşlerine açıktır. Yönetici gerçekçi ve yapıcı geri bildirimlerde bulunur, gerektiğinde öğretmene övgü ve takdirlerini ifade eder.

2. Emredici müdür davranışı: Yönetici en ufak ayrıntılara varıncaya kadar öğretmenlerin her işine ve davranışına ilişkin sıkı ve yakından gözetimde bulunur. Bu davranış şeklinde denetim esastır.

3. Kısıtlayıcı müdür davranışı: Yönetici öğretmenlere niteliksiz görevler ve gereksiz kırtasiye işleri verir. Onlara yardımcı veya destek olmak yerine onların işlerini zorlaştırır.

4. Samimi öğretmen davranışı: Öğretmenlerin kendi aralarındaki içten toplumsal ilişkileri ifade eder. Öğretmenlerin yakın arkadaşlık bağları ve sıkı ilişkileri vardır, birlikte zaman geçirmekten hoşlanırlar.

5. İşbirlikçi (Meslektaşlığa dayalı) öğretmen davranışı: Öğretmenlerin kendi aralarındaki mesleki iş birliğini, açık ve olumlu ilişkileri ifade eder. Öğretmenler gayretlidir, meslektaşlarının tecrübelerinden istifade ederler.

6. Umursamaz (İlgisiz) öğretmen davranışı: Mesleki uygulamaları anlamak için yeterince gayret göstermemeyi ve alakadar olmamayı ifade eder. Bu davranış şeklinde öğretmenler sınırlı düzeyde olumlu davranış gösterirler, sürekli olumsuz geri bildirimde bulunurlar, okulda sadece vakit geçirmek için bulunurlar.

Müdür Davranışları			Öğretmen Davranışları		
Destekleyici	Emredici	Kısıtlayıcı	Samimi	İşbirlikçi	Umursamaz

**Şekil 2.2: Hoy ve Miskel'in Okul İklimi Boyutları** (Hoy ve Miskel, 2012).

#### 2.2.1.4. Koy ve DeCotiis'in Örgütsel İklim Boyutları

Putter'in (2010) aktardığına göre Koy ve De Cotiis (1991) geniş çaplı bir alan taraması sonucunda 80 farklı örgüt iklimi boyut olduğunu tespit etmiş, bunları 45'e indirgemiş ve sonunda iki ana başlık altında 8 ayrı boyutta toplamıştır. Bunlar kısaca şöyledir:

##### I. Örgütün Değerleri:

1. Uyum: Örgüt mensuplarının birbirleriyle ilgili beraberlik algısının ve paylaşım duygularının hissedilmesi ile ilgilidir.
2. Güven: Örgüt mensuplarının yöneticilerle bireysel ve özel konularla ilgili iletişimlerinde kendilerini ne derecede hür hissettikleri ile ilgilidir.
3. Destek: Örgüt mensupları tarafından hatalarına hoşgörüyle yaklaşıldığının, hata yapmaktan korkmamaları gerektiğinin algılanmasıdır.
4. Adalet: Örgütün işleyişinde tarafsız ve akılcı davranıldığının algılanmasıdır.

##### II. Örgütün Yapısı, Ödül ve kontrol mekanizmaları:

1. Özerklik: Örgüt mensuplarının örgütün hedeflerine ulaşma hususunda kendilerini ne kadar belirleyici olarak algıladıkları ile ilgilidir.
2. Baskı: Örgüt mensuplarının iş başarısı ve emeği hususunda hissettiği zaman sınırlamasını ifade eder.
3. Takdir: Örgüt mensuplarının örgüte olan katma değeri hususunda yöneticilerin gösterdiği farkındalığın algılanmasını ifade eder.
4. Yenilikçilik: Örgüt mensuplarının az tecrübeye sahip oldukları alanlarda dahi risk almanın, yeni fikirlerin ve yaratıcılığın teşvik edildiğinin algılanmasıdır.

## 2.2.2. Okul İklimi Tipleri

Alanyazın incelendiğinde okul iklimi boyutlarında olduğu gibi okul iklimi tiplerinde de farklı sınıflandırmalara rastlanmaktadır. Bu bölümde alanyazında sıkça yer alan örgüt iklimi veya okul iklimi sınıflandırmalarına yer verilmiştir.

### 2.2.2.1. Halpin'in Örgütsel İklim Tipleri

Halpin altı farklı örgütsel iklim tipinden bahsetmiştir. Bunlar açık iklim, bağımsız iklim, kontrollü iklim, samimi iklim, babacan iklim ve kapalı iklimdir. Bu iklim tipleri şu şekilde özetlenebilir (Akt., Dağlı, 2018: 39-42).

1. Açık İklim: Bu iklim tipinde yönetici ve öğretmenler birbiriyle tartışmadan uyumlu bir şekilde işlerini sürdürürler. İş yoğunluğundan şikâyet etmezler, zamanlarını yöntemle uğraşarak geçirmezler. Öğretmenlerin moral seviyesi yüksektir.

2. Bağımsız İklim: Bu iklim tipinde toplumsal ihtiyaçlarla toplumsal doyumlara oldukça önem verildiği söylenebilir. Okulda küçük baskı grupları olabilir. Öğretmenler kendi kendilerine çalışır. Okul müdürü, öğretmenlerin aktivitelerine çok az önerilerde bulunur. Açık iklimdeki kadar olmasa da öğretmenlerin moral seviyesi yüksektir.

3. Kontrollü İklim: Bu iklim tipinde öğretmenler kendi aralarında samimi ilişkiler kurmazlar, arkadaş edinmezler. Öğretmenler görevini yapmanın ötesinde birbirlerinin şahsi meselelerine zaman ayırmaz ve yardımda bulunmazlar. Toplumsal ihtiyaçların bir önemi yoktur. Açık iklime göre öğretmenlerin moral seviyesi düşüktür.

4. Samimi İklim: Bu iklim tipinde hem müdür hem de öğretmenlerde arkadaşlık ilişkileri dikkat çeker. Yönetimin takım çalışmalarındaki denetiminin az olmasına rağmen toplumsal ihtiyaçlarda doyum yüksek seviyededir. Öğretmenlerin morali ise ortalama seviyededir.

5. Babacan iklim: Bu iklim tipinde kapalı iklime benzer davranışlar görülür. Ancak bu iklimdeki müdür öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak istediği gibi onları kontrol etmek de ister. Ancak her iki istediğinde de sonuca ulaşamaz. Bu tipteki iklimlerde bulunan öğretmenlerin moral seviyesi düşüktür.

6. Kapalı iklim: Bu iklim tipinde öğretmenler takım çalışmasını tercih etmedikleri için grup başarıları oldukça düşük seviyededir. Müdürün öğretmenlerin performansları üzerinde bir tesiri yoktur ve öğretmenlerin performanslarını artırmaları için kolaylık göstermez. Öğretmenlerin moral seviyesi çok düşüktür.

### 2.2.2.2. Litwin ve Stringer'in Örgütsel İklim Tipleri

Litwin ve Stringer (1968) araştırmalarında otoriter iklim, arkadaşça ilişkilere dayalı iklim ve başarıya dönük iklim olmak üzere üç örgüt iklimi tipi tanımlamışlardır (Akt., Dağlı, 2018: 44; Terzi, 2018: 17).

1. Otoriter İklim: Bu iklim tipinde görevler kesin çizgilerle tanımlanır, yüksek seviyede bir erk güdüsü, düşük seviyede doyum vardır ve verim çok azdır.
2. Demokratik Yapılı (Arkadaşça ilişkilere dayalı) iklim: Bu iklim tipinde samimi ve arkadaşça bir ortam vardır, gruba karşı olumlu davranışlar gösterilir ve doyum yüksek seviyededir.
3. Başarıya dönük iklim: Bu iklim tipinde örgüt içi rekabet desteklenir, yüksek seviyede doyum vardır, verimin ve yaratıcılığın seviyesi yüksektir.

Terzi'ye göre (2018) Litwin ve Stringer'in bu araştırması, farklı liderlik biçimlerinin örgüt iklimi yaratmadaki etkisinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

### 2.2.2.3. Zammuto ve Krackover'in Örgütsel İklim Tipleri

Dağlı'nın (2018: 42) aktardığına göre Zammuto ve Krackover (1991) 4 farklı örgütsel iklim tipinden bahsetmiştir. Bu iklim tipleri grup iklimi, gelişimci iklim, rasyonel amaç iklimi ve i süreç iklimidir. Bu iklim tipleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Grup İklimi: Bu iklim tipinde yöneticilere güven yüksek seviyededir. Çünkü yöneticiler yol gösterici ve samimi davranışlar sergiler. Örgüt mensuplarının paylaşımda buldukları, arkadaşça bir atmosfer vardır.
2. Gelişimci İklim: Bu iklim tipinde risk alan ve yenilikçi davranışlar sergileyen lider yöneticiler vardır. Çalışanların da risk almalarına; yaratıcı, girişimci ve dinamik olmalarına imkân veren bir yönetim anlayışı vardır. Yeni fikir ve uygulamalara açık olmak örgütte birlikteliği sağlar. Özgürlük ve yaratıcılık bu tip iklimdeki örgütlerin en değer verdiği kavramlardır.
3. Rasyonel Amaç İklimi: Bu iklim tipinde yöneticiler rekabeti seven, üretken ve alışkan liderlerdir. Sektörel liderlik, rekabet ve kazanç bu tip iklime sahip olan örgütlerin en değer verdiği kavramlardır.
4. İ Süreç İklimi: Bu iklim tipinde yöneticiler koordinatör görevindedirler. Organizasyonun yönetim şeklini kanun ve yönetmelikler çerçevesindeki normlar ve teamüller belirler. Dolayısıyla örgüt çalışanları prosedürler çerçevesinde çalışırlar.

#### 2.2.2.4. Hoy ve Clover'in Okullardaki Örgütsel İklim Tipleri

Hoy ve Clover (1986'dan akt., Öğdem, 2015) okullardaki örgüt ikliminin iki temel faktör olan; öğretmen davranışı ve müdür davranışlarının açıklık ve kapalılıklarına göre açık, ilgili, ilgisiz ve kapalı olmak üzere dört türü olduğunu ifade etmişlerdir.

1. Açık İklim: Açık iklime sahip bir örgütte yöneticiler ve öğretmenler arasında karşılıklı saygıyı ve sosyal desteği içeren bir yaklaşım bulunmaktadır. Yöneticiler öğretmenlerin işlerini kolaylaştırır ve onlara karşı yönlendirici bir tutum içine girmez. Okul çalışanları arasındaki bu olumlu hava öğrencilerle olan ilişkilere de yansır. Öğretmenler öğrencilere karşı daha samimidir ve onları sürekli destekleme eğilimi içindedirler. Liderliğin net bir şekilde sezilebildiği bu tip bir iklime sahip okullarda görevlerin yerine getirilmesi için ayrıca bir denetime gerek yoktur. Çalışanlar görevlerini istekle yerine getirirler. Açık iklime sahip okullardaki öğretmenler okullarında bulunmaktan gurur duyarlar ve yaptıkları işe dönük moral ve doyum düzeyleri yüksektir.

2. İlgili İklim: İlgili iklimin hâkim olduğu örgütlerde yöneticiler öğretmenler üzerinde sınırlayıcı ve otoriter bir tavır takınırlar. Öğretmenleri mesleki ve bireysel anlamda desteklemeyen bu yöneticiler için olumlu yönde herhangi bir liderlikten de söz edilemez. Fakat okul yöneticisinin bu olumsuz tutumuna rağmen öğretmenler arası iletişim oldukça yüksektir. Öğretmenler birbirlerini hem meslek hem de sosyal olarak desteklerler. Bu nedenle, öğretmenler yüksek düzeyde bir performans gösterebilirler.

3. İlgisiz İklim: İlgisiz iklime sahip okullarda yönetici liderlik becerilerini kullanır ve öğretmenlere karşı kolaylaştırıcı bir tavır takınır. Onları kırtasiye işleriyle yormadığı gibi uzmanlıklarına da saygı duyar. Buna karşın öğretmenler arasındaki ilişkiler etkili değildir. Öğretmenlerin motivasyonları düşüktür ve çalışmaya karşı istekli değildirler. Birbirleriyle samimi bir ilişki kuramayan öğretmenler sorumluluk almaktan da kaçınırlar.

4. Kapalı İklim: Kapalı iklimi olan okullarda öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler oldukça zayıftır. Otoriter bir yönetim anlayışına sahip olan okul müdürü öğretmen ihtiyaçlarına karşı da ilgisizdir. İşlerini ve çalışmayı sevmeyen öğretmenlerin birbirlerine karşı saygıları da düşüktür. Bu nedenle öğretmenler iyi bir grup çalışması ortaya koyamazlar. Okul müdürü ise öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmadığından onları güdüleme konusunda başarısızdır.

### 2.3. Yaratıcılık ile Okul İklimi Arasındaki Teorik İlişki

Ekvall'in (1999), Richardson ve Mishra'nın (2018) aktardığına göre Rhodes (1961) yaratıcılığın 40 tanımına ulaşmıştır. Rhodes bu tanımları 4 gruba ayırmıştır. Bunlar kişi (person) odaklı, süreç (process) odaklı, ürün (product) odaklı ve çevre (press) odaklı tanımlardır. Rhodes'un (1961) 4P yaklaşımı (Person, Process, Product, Press) yaratıcılık ile ilgili araştırmalara rehberlik etmektedir. Bu P'lerden "Person", yaratıcı performans gösteren kişiyi ifade etmektedir. Yaratıcılık potansiyeli ve yaratıcı kişilik özelliklerini içermektedir. "Process" yaratıcılık eylemi boyunca devam eden yaratıcı düşünme sürecini ifade etmektedir. Yaratıcı uğraşlar boyunca devam eden fikirlere ilişkin öğrenme, düşünme ve iletişim sürecini içerir. "Products" yaratıcılığın fiziksel bulguları, sonuçlarıdır (icatlar, makineler, yazılar, işlemler vb.). Son olarak "Press" literatürde sıklıkla iklim olarak adlandırılır, yaratıcılığı destekleyen ortamı ve şartları ifade eder. Çalışma ortamının veya öğrenmenin sürdüğü doğal herhangi bir yerin veya geleneksel olmayan alanların (müzeler, bahçeler) psikolojik, pedagojik ve fiziksel faktörlerini açıklar (Jindal-Snape vd., 2013'den akt., Richardson ve Mishra, 2018).

Ekvall'e (1991) göre çevre (press) odaklı yaratıcılık çalışmaları da 3 gruba ayrılmıştır: dâhilerin çocuklukları ile ilgili çalışmalar, yaratıcılığın geliştiği belirli bir bölge ya da tarihi dönem ile ilgili çalışmalar ve örgütsel çalışmalar. Yaratıcılık alanında sistemli çalışmalar yapmaya adanmış araştırmacılar, yaratıcılığın gelişimi için çevrenin önemine dikkat çekmişlerdir (De Carvalho, 2014). Günümüz dünyasında, ülkelerini "gelişmiş ülkeler" sınıfına taşıyan kimseler sıra dışı, özgün fikirleri olan lider vasıflı insanlardır. Bu insanların ilgili vasıfları taşımasından daha önemli olan, farklı alanlarda yaratıcı düşünceye sahip insanların yeteneklerini zirveye taşıması için uygun eğitim fırsatlarının ve ortamının kendilerine sağlanmasıdır (Çağlar, 2004). Yaratıcılığı desteklemek için öğrenme, çalışma ortamı çok önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre tutkulu öğrenme, çalışma, birlikte yaratma, iş birliği, fikirlere değer verilen, hataların öğrenme sürecinin bir parçası olarak görüldüğü bir ortam yaratıcılığın destekleyici unsurlarıdır (Chan ve Yuen, 2014'den akt., Richardson ve Mishra, 2018). Okul başarısını artırmak için öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi gibi, örgütlerin fikir ve ürün kapasitesinin artırılması için çalışanların yaratıcı düşünme beceri ve eğilimlerinin geliştirilmesi ve uygun ortamların sağlanması da son derece önemlidir. Örgütlerde çalışan bireylerin sıra dışı, özgün, yenilikçi ürünler ortaya koyması kişisel özellikleriyle beraber iş çevresinden de etkilenmektedir.

Bireylerin fikir üretmelerinin ilk şartı, fikri bağımsızlık ve özgürlüktür. Herkes, birbirinin düşünce ve duygularına saygı göstermeyi öğrendiğinde, şuurların rahatladığı, vicdanların ferahladığı, emniyet duygusu ve ruh huzuru içinde işlerini en iyi şekilde yapılmaya başlandığı görülür. İnsan ancak bu güven duygusu içinde yaratıcı bir varlık olabilir (Kolçak ve Arısoy, 1954). Yapılan çalışmalar, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine uygun, teşvik edici ve destekleyici bir çevrenin örgütlerde alışılmışın dışında, yaratıcı, yenilikçi fikirler ve ürünler ortaya koyma kapasitesini artırdığını göstermiştir. Amabile'ye (1997) göre bütün insanlar normal bir kapasiteye sahiptirler ve buldukları ortamda yaratıcı ürünler ortaya koyabilirler. Bireysel yaratıcı davranış her ne kadar bireyin uzmanlığı, görev motivasyonu ve yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkili olsa da sosyal çevre, yani yönetim uygulamaları da yaratıcı davranışı etkiler. Çalışanların yaratıcı fikirlerinin takdir edilmesi, karar verme sürecine çalışanları dahil etme, katılımcı yönetim, ödül ve prim uygulamaları, işbirlikli çalışma yaratıcı düşünmeyi teşvik eden uygulamalardan bazılarıdır (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017).

Okuldaki yaratıcılığı etkileyen en önemli unsurların başında okul iklimi ve okul kültürü gelir (Luecke, 2011). Yaratıcı düşünen öğretmenlerin fikirlerini destekleyen, yaratıcılığa olanak sağlayan bir örgüt iklimi oluşturan, yaratıcılığa özendiren, yaratıcılığı geliştirmeye teşvik eden, vakit ayıran ve maddi olanak sağlayan okulların yaratıcılık alanında diğer okullardan önde olması beklenir (Okakın ve Ayvacioğlu, 2014). Memduhoğlu, Uçar ve Uçar'a (2017) göre okul ortamı, çalışanların ve öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirdiği gibi onlarda var olan yeteneklerin yok olmasına da sebep olabilir. Bu anlamda okullarda yaratıcılığa uygun bir ortamın oluşması önemlidir. Robbins ve Judge'ye (2012) göre okullardaki yaratıcılığı geliştiren örgütsel faktörler destekleyici okul kültürü, adil ve yapıcı değerlendirme, yaratıcı işleri takdir etme ve ödüllendirme, yeterli maddi imkân sağlama, erişime açık kaynaklar, karar verme özgürlüğü ve etkin takım çalışmasıdır.

Bununla birlikte farklı düşüncelere açık olma, olanakları keşfetmeye odaklanma, hoşgörü, esneklik, farklılıkları kabul etme, başarısızlığı kabullenme ve ondan ders alma, risk alma, iş birliği ve karşılıklı kazanmaya odaklanma gibi hususlar yaratıcılığı pekiştiren faktörler arasında sayılabilir (Luecke, 2011). Bentley'e (1999) göre yaratıcı bir çalışma ortamı açık fikirlilik, sezgisellik, eşitlikçilik, geliştiricilik, cesaretlendiricilik ve açıklayıcılık gibi bazı temel özellikleri taşımalıdır. Bu koşulları

barındıran örgütlerin gerek bireysel anlamda gerek ise gruplar anlamında daha yaratıcı çalışmalar yapacağı ve daha özgün ürünler ortaya koyacağı söylenebilir. Bu noktada kurumlarında yaratıcılığı geliştirmek için yöneticilere önemli görev düşmektedir. Yöneticiler öncelikle yaratıcılığı kendi zihninde anlamlandırmalı, kurumlarında yaratıcı düşünmeye özendirmeli ve yaratıcılığın gelişimine olanak sağlayan bir iklimi oluşturmalıdır (Çekmecelioğlu, 2005).

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde Yaratıcılık ve Okul İklimi bağlamında son yıllarda yurt içi ve yurt dışında yapılan benzer araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.4.1. Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar**

Alanyazında yaratıcılıkla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Çekmecelioğlu (2002) tarafından yapılan araştırma dikkat çekmektedir. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki 500 büyük firma oluşturmuştur. Posta yoluyla gönderilen anketlerden geri dönen 126 firma araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Araştırmada, iş çevresi ile yaratıcılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. "Bireysel, Örgütsel Yaratıcılık ve Yaratıcılık için İş Çevresinin Düzenlenmesi" başlıklı çalışmada, örgüt ortamındaki özendirici faktörler ile engelleyici faktörlerin yaratıcılık üzerinde bir etkisinin olup olmadığı, etkisi varsa hangi yönde olduğu araştırılmıştır. Araştırmada kurulan teorik model analizler sonucunda doğrulanmış ve örgüt ortamındaki faktörlerin yaratıcılık üzerindeki etkileri kanıtlanmıştır.

Omenyi (2009) tarafından Nijerya'da yapılan "An Assessment of the Climate for Creativity in Secondary Schools in Awka South Local Government Area" (Awka Güney Yerel Yönetim Bölgesinde bulunan Ortaokullarda Yaratıcılık için İklimin Değerlendirilmesi) başlıklı diğer bir çalışma Nijerya'nın Anabra Eyaleti'nde bulunan Awka Güney Yerel Yönetimindeki ortaokullarda yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini 329 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ortaokulların geniş kapsamlı, yaratıcılığa uygun bir iklime sahip olmadığı, bununla birlikte ortaokullarda yaratıcılığın; zorlukla başa çıkma, risk alma ve düşünmeye zaman ayırma gibi boyutlarının da mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından öneri olarak, okul liderliği ve öğretmenler için sürekli mesleki gelişimin önemi vurgulanmaktadır.

Diğer bir çalışma Turan (2010) tarafından yapılmış olup, "Yapılandırıcı Özellikleri ile Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Arasındaki Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü” adını taşımaktadır ve bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin “yapılandırıcı ortam düzenleme, yaratıcı ortam düzenleme, algılanan problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri” arasındaki betimleyici ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünün tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, Kocaeli ili İzmit ilçesinde görev yapan 411 sınıf öğretmenidir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin “yapılandırıcı ortam düzenleme, yaratıcı ortam düzenleme, algılanan problem çözme ve eleştirel düşünme” becerileri arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin “eleştirel düşünme” becerilerinin “yapılandırıcı ortam düzenleme” becerilerini yordamadığı, “yaratıcı ortam düzenleme” ve “eleştirel düşünme” becerilerinin algılanan “problem çözme” becerilerini yordadığı, algılanan “problem çözme” becerilerinin de “yapılandırıcı ortam düzenleme” becerilerini yordadığı kanıtlanmıştır. Araştırma sonucunda “yapılandırıcı ortam sağlama” becerilerini betimlemeye ilişkin önerilen model doğrulanmıştır.

Ahmadi ve Emamipour (2013) tarafından İran’da yapılan “A Study on Relationship between Organizational Climate and Creativity” (Örgütsel İklim ve Yaratıcılık Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma) başlıklı araştırma, Tebriz Kızılay Örgütü’nün (Tabriz Red Crescent Organization) örgüt iklimi ve kadın çalışanların yaratıcılığı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışma için 120 kadın çalışana anket uygulanmış, bunlardan 100’ü değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre yönetici ve astlarının davranışları ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak, iklim ve yaratıcılığın bileşenleri arasındaki ilişkilere bakıldığında, sadece iş birliği ile meslektaşlığa dayalı çalışan davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

McLellan ve Nicholl (2013) tarafından İngiltere’de yapılan bir araştırmanın başlığı “Creativity in Crisis in D&T: Are Classroom Climates Conducive for Creativity in English Secondary Schools?” (Teknoloji-Tasarım Dersindeki Yaratıcılıkta Sorunlar: İngiltere Ortaokullarındaki Sınıf İklimi Yaratıcılığa Olanak Sağlıyor mu?)’dur. Bu çalışmada örgütsel iklim modellerinin Teknoloji-Tasarım derslerine sınıf bağlamında faydalı bir şekilde uygulanıp uygulanamayacağı ve ortaokul (11-16 yaş) öğrencileri tarafından algılanan iklimin yaratıcılığa olanak sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Veriler 15 farklı okuldan iki farklı şekilde; mülakat (126 öğrenci ve 14 öğretmen) ve anket yoluyla (4996 öğrenci ve 69 öğretmen) toplanmıştır. Ekvall ve Isaksen’in 9 iklim

boyutuna göre toplanan verilerin analizinde özellikle 3 boyut dikkat çekmiştir: Mücadele, bağımsızlık ve fikir desteği. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler yeterince mücadele etmemektedir, sınırlı bağımsızlığa sahiptir ve tasarım fikirlerini gerçekleştirmek için her zaman desteklenmemektedir. Dolayısıyla öğrenciler sınıflarındaki iklimi, yaratıcılığa olanak sağlayan bir iklim olarak algılamamışlardır. Öğretmenlerin algısı ise az da olsa farklılık göstermektedir. Araştırmacılara göre, öğretmenler sınıf iklimini etkileyebileceği gibi, sınıflarında yaratıcılığın gelişimine olanak sağlamak için uygulamalarını değiştirebilirler.

Pıçakçı (2013) tarafından yapılan “Örgüt İkliminin Bireylerin Yaratıcılık Performansı Üzerindeki Etkileri: Moda Sektöründe Bir Uygulama” başlıklı araştırmanın amacı; örgütsel destek, içsel takdir ve baskı değişkenlerinin, bireylerin yaratıcılıklarını etkileyip etkilemediğini araştırmaktır. Bu araştırmanın evrenini Türkiye’de moda sektöründe faaliyet göstermekte olan işletmelerin tasarımcıları oluşturmaktadır. Bu evreni temsil etmesi amacıyla Moda Tasarımcıları Derneği kayıtlarından faydalanılarak kolayda örneklem metodu ile her işletmeden 2 tasarımcı olmak üzere, 50 işletmeden 100 tasarımcı örneklem olarak seçilmiştir. Bu işletmelerdeki tasarımcılar ile irtibata geçilerek geliştirilen anket, e posta yolu ile paylaşılmış; 27 farklı işletmenin 43 adet tasarımcısından geri dönüş sağlanmıştır. Beklenenin aksine, araştırma sonucunda, örgütsel destek ile bireysel yaratıcılık arasında herhangi bir anlamlı ilişkinin olduğuna dair kanıt bulunamamıştır. Ancak araştırmacıya göre, örgüt ikliminin diğer bir boyutu olan içsel takdir ile örgütsel destek arasındaki pozitif korelasyonun varlığı dikkate alındığında, örgütsel desteğin bireysel yaratıcılığı içsel takdir üzerinden etkiliyor olması da olasıdır. Bununla birlikte, bireysel yaratıcılık ile iklimin baskı boyutu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

De Carvalho (2014) tarafından Brezilya’da yapılan, “Assessing the Climate for Creativity in Mathematic's Lessons” (Matematik Derslerinde Yaratıcılık için İklimi Değerlendirme) başlıklı çalışma deneysel çözümleyici bir çalışmadır. Bu çalışma, Matematik dersinde yaratıcılık bağlamında sınıf ikliminin düzenlenmesinde kullanılan faktörleri anlamak için özel okullar ve devlet okullarından 9-14 yaş aralığındaki 324 öğrenci ile yapılmıştır. Bu araştırmayla öğrencilerin matematik dersinde başarılı olmaları için sadece matematiksel düşünme, problem çözme yeteneklerine sahip olmaları değil, öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini anlamak, matematik alanındaki bireysel potansiyellerinin gelişimlerini anlamak, yaratıcılığa fırsat veren bir

iklime sahip olmak gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırma sonucunda yaratıcılık için iklimi değerlendiren dördümlü likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından bu ölçeğin Matematik derslerinde yaratıcılık için elverişli bir sınıf ikliminin oluşturulmasıyla ilgili güçlü ve zayıf yönleri değerlendirmek isteyen öğretmenlere, idarecilere, araştırmacılara ve öğrencilere faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yaratıcılık ile ilgili yapılan diğer bir çalışma, Adıgüzel (2016) tarafından, sınıf öğretmenlerinin “yaratıcı düşünme becerileri” ile “öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı” hakkındaki görüşlerini tespit etmek ve bu görüşleri farklı etkenlere göre karşılaştırmak amacıyla yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Öğretmen Davranışlarının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Arasındaki İlişki” adlı çalışmadır. Çalışmanın evreni, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ilkokullarda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Örneklem olarak 421 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyinin ortalamasının altında olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine yönelik görüşleri incelendiğinde cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet durumu değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde sınıf öğretmenlerinin davranışlarının etkisinin yüksek olduğu kanıtlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı hakkındaki görüşleri incelendiğinde cinsiyet, mezuniyet durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre “yaratıcı düşünme becerileri” ile “öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı” arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İraz ve Altınışık (2016) tarafından yapılan “Örgüt İçi Faktörlerin Yenilik ve Yaratıcılık Performansına Etkisi: Hizmet Sektöründe Bir Uygulama” konulu çalışmanın amacı yenilik ve yaratıcılık performansını etkileyen değişkenleri örgüt içi unsurlar çerçevesinde incelemek, ortak bir amaç doğrultusunda çalışan örgüt mensuplarının farkındalıklarını sağlamak ve onların yaratıcılık ve yenilikçilik performanslarını geliştirmektir. Çalışmanın evrenini Konya’da faaliyet gösteren bir kamu kuruluşu

oluşturmaktadır. Örneklemini 91 kişi oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda ise personel güçlendirme uygulamasının örgütsel yaratıcılık ve yenilikçilik faktörünü olumlu yönde etkilediği ve örgütün başarısını artırmada personel güçlendirmenin etkili olduğu kanıtlanmıştır.

Prapha (2016) tarafından Hindistan’da yapılan “Creativity in Context of Organizational Climate” (Örgütsel İklim Bağlamında Yaratıcılık) başlıklı araştırmada Rohtak (Haryana) bölgesindeki ortaokul son sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin örgütsel iklim ve boyutları ile ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma, 16-18 yaş arasındaki 300 öğrenci (150 kız, 150 erkek) ve ortaokul son sınıflara derse giren 201 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcılık, genel olarak örgüt iklimi ile ve örgüt ikliminin sekiz boyutundan altısı ile ilişkilidir (Çözülme, Ruh, Samimiyet, Kontroller, Ürün Vurgusu, İnsani Tepki). Örgüt ikliminin iki boyutunun (Uzaklaşma ve Psiko-Fiziksel Engel) yaratıcılık ile anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmamıştır.

Diğer bir araştırma, Şahin (2016) tarafından yapılmıştır. “Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Kültürü ile Yaratıcı Kişilik ve Yaratıcı Çevre İlişkilerinin İncelenmesi” başlığıyla yapılan bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin yaratıcı kişilik ve çevre ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avcılar, Bağcılar, Bahçelievler, Büyükçekmece, Esenyurt ilçe sınırları içerisinde bulunan MEB’e bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evreni temsil edecek nitelikte 250 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin okul kültürü algılarının kıdeme göre; yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre özelliklerinin ise eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca bu araştırma sonucunda yaratıcı çevrenin okul kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ancak yaratıcı kişinin okul kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Alanyazında yaratıcılık ile ilgili diğer bir araştırma, Özgenel (2017) tarafından “Okul Yöneticilerinin Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler Örüntüsü” adıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin “yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri” ile “karar verme stilleri ve problem çözme becerileri” arasındaki ilişkileri belirlemektir.

Araştırmanın evreni, 2015-2016 öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan ilçelerdeki devlet okullarında yönetici olarak görev yapan 2837 kişiden oluşmuştur. Araştırmanın örnekleminde Kadıköy, Pendik, Sultanbeyli, Tuzla ve Üsküdar ilçelerindeki okullardan 586 yönetici yer almıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin “yaratıcı düşünme eğilimleri”, “eleştirel düşünme eğilimleri” ile “karar verme stilleri ve problem çözme becerileri” arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okullardaki yöneticilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerin hem problem çözme becerilerini hem de karar verme stillerini (rasyonel ve kaçınmacı) yordadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin “rasyonel, kaçınmacı ve anlık karar verme stilleri”, “problem çözme becerileri”ni yordamaktadır. Okul yöneticilerinin “eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri”, “karar verme stilleri (rasyonel, kaçınmacı ve anlık)” aracılığı ile “problem çözme becerileri”ni etkilemektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin “yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri” ile “karar verme stilleri (rasyonel, kaçınmacı ve anlık)” birlikte, “problem çözme becerileri”ndeki değişimin %45’ini açıklamış ve önerilen modelin doğruluğu ispatlanmıştır.

Meriç (2018) tarafından yapılan diğer bir araştırmada “İlkokullarda Örgüt Kültürü ve Örgütsel Yaratıcılık İlişkisinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi: Balıkesir İli Örneği” konusu çalışılmış ve “eğitim örgütlerinde yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü düzeyleri ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi” amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Balıkesir’deki ilkokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem grubu Karesi ve Altieylül ilçelerindeki 23 farklı ilkokulda çalışan 56 yönetici 486 öğretmendir. Araştırma neticesinde elde edilen bulgulara göre, ilkokullarda yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü düzeyi ve örgütsel yaratıcılık algıları arasında yüksek seviyede bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokullardaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü seviyesinin örgütsel yaratıcılık algısını yükselttiği sonucuna varılmıştır.

Ballı (2019) tarafından yapılan “Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkisi” adlı çalışmada okullardaki örgüt kültürünün öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda amacın gerçekleştirilebilmesi için nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkiyel tarama

modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2018-1019 öğretim yılında İstanbul ili Eyüp, Fatih, Gaziosmanpaşa, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinden basit rastlantısal örnekleme yoluyla seçilen farklı kademelerdeki okullarda görev yapan 384 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yapılan analiz sonuçlarında Okul kültürü ölçeğinde bulunan destek kültürü, başarı kültürü, görev kültürü alt boyutları ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde, anlamlı orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca bürokrasi kültürü ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Durnacı (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Tarama yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilim düzeylerinin sınıf, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi ve aile gelir düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma çalışma grubu olarak toplam 121 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta seviyede olduğu ayrıca sınıf, cinsiyet, aile gelir düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin ise ortanın üzerinde olduğu ve söz konusu değişkenlerin yaratıcı düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri karşılaştırıldığında, sadece eleştirel düşünmenin alt boyutu olan beceri boyutu ile yaratıcı düşünme arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri çok yüksek değildir. Ayrıca sınıf, cinsiyet, aile gelir düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyinin de eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Duyar (2019) tarafından yapılan nitel çalışmada, lise ve dengi okullarda çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Tokat il merkezinde bulunan liselerde çalışan 30 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir kısmı yaratıcı düşünme

becerisine sahip öğrenciyi, “farklı fikirler üretebilen öğrenci” olarak tanımlamıştır. Özgünlük davranışının, yaratıcı düşünme becerisine sahip öğrencilerde görülen davranışlar içinde en önde geldiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrenci kaynaklı problemleri konu alan etkinliklerin, projelerin ve performansların, drama ve canlandırma yönteminin, beyin fırtınası tekniğinin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede önemli etkenler olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmen görüşlerine göre ders materyallerinin niteliğinin ve niceliğinin yaratıcılığı geliştirmek için önemli olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlere göre, okul ortamı, ders saatlerinin sayısı, ders kitaplarının içeriği yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye ilişkin etkinlikler yapabilmek için elverişli değildir. Öğretmenlerden, yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili bir hizmet içi eğitim konusu belirlemeleri istendiğinde, çoğunlukla “öğrencilere yaratıcılık becerisi kazandırma” alanında görüş belirtilmiştir.

Alanyazında yaratıcılık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, yönetici ve çalışan davranışları ile yaratıcılık arasında ilişki olduğu (Ahmedi ve Emamipour, 2013), örgüt iklimi ile yaratıcılık arasında ilişki olduğu (Prapha, 2016), ilkokullarda yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü ve örgütsel yaratıcılık algıları arasında ilişki olduğu (Meriç, 2018), örgüt kültürü ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında ilişki olduğu (Ballı, 2019) ve örgütsel destek ile bireysel yaratıcılık arasında ilişki olmadığı (Pıçakçı, 2013) söylenebilir. Bununla birlikte, örgüt ortamındaki unsurların çalışanların yaratıcılığını etkilediğinden (Çekmecelioğlu, 2002; İraz ve Altınışik, 2016), öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini etkilediğinden (Adıgüzel, 2016), yaratıcı çevrenin okul kültürünü yordadığından (Şahin, 2016) ve yöneticilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin hem problem çözme hem de karar verme stillerini yordadığından (Özgenel, 2017) bahsedilebilir. Ayrıca, ortaokulların yaratıcılığa olanak sağlayan okul iklimine sahip olmadığı (McLellan ve Nicholl, 2013; Omenyi, 2009) öğretmen algılarına göre liselerdeki okul ortamının yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye ilişkin etkinlikler yapabilmek için elverişli olmadığı (Duyar, 2019) ve sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin çok yüksek olmadığı (Durnacı, 2019) ifade edilebilir.

#### 2.4.2. Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar

Yi ve arkadaşları (2008) tarafından Çin’de yapılan “Creative Organizational Climate of Schools, General Self-Efficacy, Creativity Self-Efficacy and Cultural Efficacy of Teachers” (Okulların Yaratıcı Örgüt İklimi, Öğretmenlerin Genel Öz Yeterliği, Yaratıcılık Öz Yeterliği ve Kültürel Yeterliği) başlıklı araştırmanın amacı Çin okullarının yaratıcı örgüt ikliminin niteliğinin ve öğretmenlerin genel öz yeterlik, yaratıcılık öz yeterlik ve kendi kültürlerine ilişkin kültürel yeterliğinin ve bu 4 temel değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırma Çin Jiangsu vilayetindeki bir ilkokul ve bir ortaokuldan 110 öğretmen (31 kadın, 76 erkek, 3 belirsiz) üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcı örgüt iklimi algılarına göre, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcı örgüt iklimi algılarına göre, okul türü ve branş değişkenleri arasında çift yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca genel öz yeterlik alanında cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte yaratıcı örgüt iklimi ile kültürel öz yeterlilik ve genel öz yeterlilik arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Analizler sonucunda sadece yaratıcı örgüt iklimi ile yaratıcı öz yeterlilik arasında dolaylı yoldan bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yaratıcı okul ikliminde mesleki kıdem yanı sıra, öz yeterlikte cinsiyet faktöründe anlamlı bulgulara ulaşılmıştır. Analizler göstermiştir ki, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, öğretmenler tarafından algılanan yaratıcı okul ikliminin değeri artmaktadır. Ayrıca araştırmacılar, öz yeterlik alanında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük skorlar elde ettiğini vurgulamaktadırlar.

Baykara (2009) tarafından yapılan “Öğretmen ve Yöneticilerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Toplam Kaliteye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki (Üsküdar Örneği)” adlı araştırma İstanbul ili Üsküdar ilçesi ilköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin “okul iklimine ilişkin algıları ile toplam kaliteye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak” amacıyla hazırlanmıştır. Amaç doğrultusunda ölçekler 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan 15 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 545 öğretmen ve yöneticiye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; TKY ölçeğinin bütün alt boyutları ile okul iklimi ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. TKY ölçeğinin bütün alt boyutları ile okul iklimi ölçeğinin çözülme, engellenme ve yüksekten bakma alt boyutları arasında pozitif yönde; anlayış gösterme, işe dönüklük,

yakından kontrol, samimiyet ve moral alt boyutları arasında negatif yönde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Amerika’da yapılan, Kelton’a (2010) ait, “A Study of the Comparison between Teacher Perceptions of School Climate and the Existence of Professional Learning Community Dimensions” (Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Mesleki Öğrenme Çevresinin Boyutlarının Durumu Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma) adlı araştırma okul iklimi ile ilgili yapılan diğer bir çalışmadır. Bu çalışmada, bir okuldaki öğretmenlerin okul iklimi algılarının, o okuldaki mesleki öğrenme çevresinin boyutları üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Florida şehir merkezinde bulunan, devlete bağlı 10 farklı ortaokuldan (6.-8. Sınıflar) 110 öğretmen bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin okul iklimi algısı ve mesleki öğrenme çevresi boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Demografik değişkenler arasında ise, sadece mesleki kıdemin okul iklimi boyutları ile anlamlı bir ilişkisi çıkmamıştır. Paylaşılan liderlik, paylaşılan vizyon, işbirliğine dayalı yaratıcılık, akran denetimi ve destekleyici şartların olumlu okul iklimi geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda mesleki etkileşimin, desteğin ve öğretmenin öğrencilerine bağlılığının olumlu okul iklimi için önemli olduğu vurgulanmıştır.

Şentürk (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İkliminin Karşılaştırılması” başlıklı araştırmanın amacı ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışını ve okul iklimini saptamak, okul ikliminin ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının çeşitli faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak ve “okul müdürlerinin liderlik davranışı” ile “okul iklimi” arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmada örneklem olarak Niğde ili sınırları içindeki 57 ilköğretim okulunda görev yapan 723 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin en fazla gösterdiği liderlik davranışı “yapıyı kurma” liderlik davranışdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin okul iklimi algılarına göre “anlayış gösterme” ve “moral” boyutu yüksek düzeyde, “uzak durma” ve “çözülme” boyutu ise düşük düzeyde çıkmıştır. Buna göre ilköğretim okullarında “açık iklimin” hâkim olduğu kanısına varılmıştır. Ayrıca, araştırma sonucunda “okul müdürlerinin liderlik davranışları” ile “okul iklimi” arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Chang ve Yang (2012) tarafından Tayvan’da yapılan “The Effect of Organization's Innovational Climate on Student’s Creative Self-Efficacy and Innovative Behavior” (Örgütün Yenilikçi İkliminin Öğrencilerin Yaratıcı Öz Yeterlik ve Yenilikçi Davranışına Etkisi) başlıklı çalışmanın amacı okulun örgütsel yenilikçi ikliminin, öğrencilerin yaratıcı öz yeterlik ve yenilikçi davranışındaki ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Örneklem olarak bir teknoloji üniversitesinden 927 öğrenci seçilmiş, bunlardan 803 öğrenciden dönüt alınmıştır. 756 anket geçerli sayılmıştır. Araştırma bulgularına göre örgütsel-yenilikçi iklim olarak en iyi boyut öğrencinin “örgütsel destek” boyutudur. Öğrenciler yaratıcı öz yeterlikte iyi performans göstermişlerdir. Yenilikçi davranışta en iyi gösterilen performans “Yenilikçi Fikir Jenerasyonu” dur. Okulun örgütsel yenilikçi ikliminin, öğrencilerin yaratıcı öz yeterlik ve yenilikçi davranışı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi vardır. Öğrencilerin yaratıcı öz yeterliğinin yenilikçi davranışları üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi vardır.

Alanyazında örgüt iklimi ile ilgili dikkat çeken diğer bir araştırma, Kurt (2012) tarafından yapılan ve İngilizce olarak yayınlanan “The Relationship between Organizational Climate, Individual Values & Creativity: The Mediating Role of Leadership” (Örgüt İklimi ve Bireysel Değerler & Yaratıcılık Arasındaki İlişki: Liderliğin Arabulucu Rolü) başlıklı çalışmadır. Bu çalışmanın amacı, örgütsel iklim ve bireysel değerler ile çalışanların yaratıcılığa yönelik davranışları ve işlerine olan yaratıcı katılımları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışmada buna ek olarak, liderliğin, bireysel değerler ile çalışanın yaratıcı davranışları arasındaki ilişkide ara değişken olarak rolü incelenmiştir. Analizde kullanılan 370 anket formu Türkiye’de hizmet sektöründe faaliyet gösteren şirketlerde çalışanlardan elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında örgütsel iklimin risk, serbestlik, karar verme ve işin niteliği öğeleri ile yaratıcılık arasında ilişki olduğu ortaya konmuştur. Çalışanların yaratıcılığa yönelik davranışları ile işlerine olan yaratıcı katılımları arasında da güçlü ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Bireysel değerlerden öz-yönelim, başarı ve evrensellik boyutlarının çalışanların yaratıcılığa yönelik davranışları ile; öz-yönelim, güvenlik ve öz-uyarılma boyutlarının da çalışanların işlerine olan yaratıcı katılımları ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada ortaya konulan diğer bulgular ise dönüşümsel liderliğin, koşullu ödüllendirmenin yaratıcılığın önceli olabileceği ve liderliğin bireysel değerler ile yaratıcılık arasındaki ilişkide kısmen ara değişken olarak etkisinin olduğudur.

Öztürk (2014) tarafından yapılan “Okul Öncesi Yöneticilerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu çalışmanın amacı yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul öncesi yöneticilerinin “yaratıcı liderlik” özelliklerinin ve “okul ikliminin” farklılık gösterip göstermediğini araştırmak, ayrıca “okul iklimi” ile “yaratıcı liderlik” arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2013-2014 yılında, İstanbul’da hizmet veren anaokulu yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklem olarak Ataşehir, Avcılar, Bahçelievler, Başakşehir, Beşiktaş, Esenler, Güngören, Maltepe, Kadıköy, Kağıthane, Kartal, Küçükçekmece, Sarıyer ve Sultanbeyli’deki okul öncesi kurumlarda hizmet veren 23 yönetici ve 248 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, “yaratıcı liderlik” ile “okul iklimi” arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca “yaratıcı liderlik” özelliklerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerini daha olumsuz bulmuşlardır. Mesleki kıdem değişkeni açısından bakıldığında, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yöneticilerini daha yaratıcı olarak algıladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen algılarına göre kadın yöneticilerin daha “samimi” ve “yönlendirici”, erkek yöneticilerin ise daha “sınırlayıcı” oldukları tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi açısından bakıldığında, lisans mezunu yöneticilerin daha “yönlendirici” oldukları ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler okullarını daha “sınırlayıcı” bulmuşlar, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler ise okullarındaki örgüt iklimini daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Yahşi (2014) tarafından yapılan “Gençlik ve Spor Bakanlığı Personelinin Örgüt İklimi Algıları ile Örgütsel Yaratıcılık Düzeyi” konulu araştırmada evren olarak Gençlik ve Spor Bakanlığı’nda çalışan 1200 kişi, örneklem olarak 302 kişi belirlenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre örgüt ikliminin biyometrik boyutuna bakıldığında, Gençlik ve Spor Bakanlığı personelinin kadınların erkeklere göre daha olumlu algıya sahip olduğu saptanmıştır. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde, yenilikçi iklim boyutunu 30-39 yaş arasındaki personelin; 20-29 yaş arası ve 40 ve üzeri yaştaki personele göre daha olumlu baktığı saptanmıştır. Unvan değişkeni açısından bakıldığında ilişki boyutunu yönetici personelin, uzman ve memur personele göre daha olumlu baktığı, hiyerarşi ve biyometrik iklim boyutlarını ise memur personelin yönetici ve uzman personele daha olumlu baktığı saptanmıştır. Hizmet süresi

değişkenine göre ilişki, iş doyumunu ve iletişim boyutlarını; 11-15 yıl arasında hizmet süresi olan personelin, 16 yıl ve üzeri, 5 yıl ve daha az ve 6-10 yıl arasında hizmet süresi olan personele göre daha olumlu baktığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre örgüt iklimi ile örgütsel yaratıcılık arasında %43 oranında pozitif bir ilişki vardır. Buna göre “olumlu örgüt iklimi” algısı arttıkça “örgütsel yaratıcılık” düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Okul iklimi alanında yapılan diğer bir araştırma Şenel (2015) tarafından “İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki” adıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre ilkokullardaki “okul iklimi” ile “etkililik düzeyi” arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın örnekleminde 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki 21 farklı ilköğretim okulunda çalışan 400 öğretmen yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul ikliminin alt boyutlarından en çok mesleki öğretmen davranışlarını gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre “okul iklimi” ile “okul etkililiği” arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Okul iklimini etkileyen unsurlara yönelik öğretmen algıları ne düzeyde olumlu ise okul etkililiği de aynı düzeyde yüksektir. Ayrıca okul iklimi alt boyutlarından “yönlendirici müdür davranışları” “destekleyici müdür davranışları”, “mesleki öğretmen davranışları”, “samimi öğretmen davranışları” ile “okul etkililiği” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın okul iklimi boyutlarından “sınırlayıcı müdür davranışları” ve “serbest öğretmen davranışları” ile “okul etkililiği” arasında negatif yönde ve anlamsız bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürünün “sınırlayıcı davranışlar” göstermesi ve öğretmenlerin “serbest öğretmen davranışlarını” göstermeleri okul etkililiği düzeyinin azalmasına sebep olmaktadır. “Okul iklimi” alt boyutlarının “okul etkililiği” üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, “yönlendirici müdür davranışları”, “destekleyici müdür davranışları”, “mesleki öğretmen davranışları”, “samimi öğretmen davranışları” alt boyutlarının “okul etkililiği” düzeyini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Okul ikliminin “Serbest öğretmen davranışları” alt boyutunun okul etkililiğini anlamlı düzeyde negatif yönde yordadığı, “sınırlayıcı müdür davranışları” alt boyutunun ise okul etkililiğini yordamadığı belirlenmiştir. Ayrıca, genel olarak okul ikliminin, okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kundu ve Roy (2016) tarafından Hindistan’da yapılan, “School Climate Perception and Innovative Work Behaviour of School Teachers” (Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Yenilikçi Çalışma Davranışı) başlıklı çalışmada amaç, öğretim bağlamında öğretmenler tarafından algılanan okul iklimi unsurlarının öğretmenlerin yenilikçi davranışlarındaki rolünü araştırmaktır. Çalışmanın örneklemini, Kuzey Bengal’de, Kolkata ve çevresindeki bölgelerde bulunan 28 farklı ortaokulda görev yapan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algısı ve yenilikçi çalışma davranışı arasındaki ilişkinin dinamiklerini incelemek için korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Çalışma sonucunda okul ikliminin bütün boyutlarının, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okul ikliminin “İşbirliği” ve “Öğretimsel Yenilik” boyutlarının, yenilikçi çalışma davranışı ile daha güçlü ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak, regresyon analizlerinde “Öğretimsel Yenilik”, “Öğrenci İlişkisi” ve “İşbirliği” faktörlerinin yenilikçi çalışma davranışının anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul İklimi ile ilgili yapılan diğer bir çalışma Selçuk (2016) tarafından, “okul iklimi” ile “öğretmenlerin iş motivasyonları” arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerinin “iş motivasyonu” ve “okul iklimi” algılarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. “İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişki” adıyla yapılan çalışmanın örneklemini Düzce il sınırları içinde görev yapan 209 ilkököl ve 170 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmen algılarına göre okulların sahip olduğu iklim türünün “açık iklim” olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler okul iklimi alt boyutlarından “iş birliği” boyutunu; “eğitim - öğretim ortamı” ve “liderlik - katılım” boyutlarına göre daha olumlu algılamışlardır. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeylerinde çalışma yılı, öğrenim durumu ve branş değişkenleri bağlamında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak mesleki kıdem, okul türü ve cinsiyet değişkenleri bağlamında öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, “öğretmenlerin iş motivasyonu” ile “okul iklimi” arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Sönmez (2016) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması” konulu çalışmanın amacı cinsiyet ve branş değişkenlerine göre öğretmenlerin “okul iklimine yönelik algılarını” araştırarak bu alana yönelik genel bir fikir oluşturmaktır. Bu çalışma çerçevesinde Türkiye’deki öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşleri konusundaki 30 farklı makale veya tez gözden geçirilmiştir. Bu şekilde, örneklem olarak cinsiyet değişkeni açısından 9805, branş değişkeni açısından 3838 veri elde edilmiştir. Araştırmalar 5 farklı “kategorik moderatör değişken” açısından incelenmiştir. Bunlar örneklem alanı, ölçek çeşidi, okul kademesi, yayım türü ve yayım yılıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul ikliminin alt boyutlarından “sınırlayıcılık” ve “samimiyet” boyutuna yönelik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin okul ikliminin “sınırlayıcılık” boyutundaki algı düzeyleri kadın öğretmenlere göre düşük ve anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlerin ise okul ikliminin “samimiyet” boyutundaki algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre düşük ve anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna karşın cinsiyet faktörünün “çözülme”, “yönlendiricilik” ve “destekleyicilik” alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Branş değişkeninin okul iklimi alt boyutlarından “çözülme” boyutunda anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Okul iklimi alt boyutlarından “çözülme” boyutunda branş öğretmenlerinin algı düzeyleri sınıf öğretmenlerine göre düşük ve anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Branş değişkeninin “sınırlayıcılık”, “samimiyet”, “yönlendiricilik” ve “destekleyicilik” boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurter (2016) tarafından yapılan “İlkokul ve Ortaokullarda Okul İklimi ile Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kütahya ili sınırları içinde hizmet veren ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile çalışılmıştır. Araştırmanın evreninde 1935, örnekleminde ise 342 öğretmen yer almaktadır. Bu çalışmada, “örgüt iklimi ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi” amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmen algılarına göre okullarda en fazla “destekleyici müdür davranışı”, “kısıtlayıcı müdür davranışı” ve “emredici müdür davranışı” gösterildiği belirlenmiştir. Öğretmenler, “örgütsel yaratıcılık” alt boyutlarından en fazla “bireysel boyut”, “toplumsal boyut” ve “yönelimsel boyut” alanlarında yoğunlaşmışlardır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi alt boyutlarından “kısıtlayıcı müdür davranışı” ile örgütsel yaratıcılığın “yönetmel boyutu” arasında ise düşük düzeyde ve ters yönde ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Okul iklimi alt boyutlarından “kısıtlayıcı müdür davranışı” ile örgütsel yaratıcılığın “toplumsal boyutu” arasında ise düşük düzeyde ve ters yönde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre okul ikliminin “destekleyici müdür davranışı”, “samimi öğretmen davranışı” ve “meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı” ile örgütsel yaratıcılığın “bireysel boyutu” arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler belirlenmiştir.

Sayın (2017) tarafından yapılan “Okul İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmada amaç, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yola çıkarak, öğretmenlerin performanslarını değerlendirmede yararlanılan kriterleri tespit etmek ve okul ikliminin “öğretmen performansı” üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın evrenini Çanakkale ili sınırları içindeki anaokulları, ilkokullar ve ortaokullar oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde ise Çanakkale’de okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda çalışmakta olan 404 okul yöneticisi veya öğretmen yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul ikliminin alt boyutlarından “idare ilişkisi” ile “öğretmen performansı” arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul iklimine ilişkin olumlu algıları olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş performanslarına bakıldığında ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri, öğretmen görüşleri ve çoklu veri kaynakları baz alınarak performans değerlendirme işlemiinde, mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşmazken, okul kademesi, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarına bakıldığında ise okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Mezun olunan okul, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Okul ikliminin “öğretmen performansı” üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Getmez (2018) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı okul müdürlerinin iletişim becerilerinin okul iklimine etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın evreninde, İstanbul ili Pendik, Sultanbeyli ve Tuzla ilçelerindeki kamu okullarında

çalışan müdür yardımcıları ve öğretmenler yer almaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise 378 kişi bulunmaktadır. Araştırma sonucunda “iletişim yeterlikleri” ile “okul iklimi” arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Sadece “çatışma” alt boyutunda anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Araştırmada elde edilen diğer bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin okul iklimi algılarına göre, okul müdürlerinin yaş değişkeni açısından “liderlik ve etkileşim” boyutu ile “çatışma” boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Okul iklimi toplam ölçeğin geriye kalan alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Okul ikliminin “liderlik ve etkileşim” alt boyutunda yaş değişkenine bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin okul iklimi algılarına göre görev değişkeni açısından “samimiyet” alt boyutu haricinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Müdür yardımcısı olarak görev alanlar, öğretmenlere göre okullarındaki iklimi “samimiyet” alt boyutunda daha olumlu bulmuşlardır. Okul iklimi toplam ölçeğin “samimiyet” haricindeki alt boyutlarında öğretmenlerin öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre okul iklimi algıları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Nia ve Nia (2018) tarafından İran’da yapılan araştırmanın başlığı “Investigating the Relationship between School Climate and Creativity Spirit of Male Students of First Course Secondary School in Tehran 7th Area in the Academic Year of 2017-18” (2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Tahran 7. Bölgedeki Ortaokul 1. Sınıf Erkek Öğrencilerin Yaratıcılık Gücü ve Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi)’dir. Araştırmanın amacı öğrencilerin yaratıcılığı ile okul iklimi arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaçla örneklem olarak 270 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda okul iklimi ile öğrencilerin yaratıcılık performansı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmacıların bulgularına göre olumlu okul iklimi yaratıcılığı pozitif yönde etkilediği gibi, olumsuz okul iklimi de öğrencilerin yaratıcı performans göstermesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Özgenel, Çalışkan Yılmaz ve Baydar (2018) tarafından yapılan ve “School Climate as a Predictor of Secondary School Students’ School Attachment” (Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarının Yordayıcısı Olarak Okul İklimi) adıyla yayımlanan çalışmanın amacı okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Araştırmanın evrenini 2017-2018

eğitim ğretim yılında İstanbul İli Pendik ilçesinde eğitim almakta olan ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın rnekleminde 370 kız, 403 erkek olmak üzere toplam 773 ğrenci yer almaktadır. Araştırma sonucunda, ortaokul ğrencilerinin okul iklimi algılarına göre okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kız ğrencilerinin hem olumlu okul iklimi algıları hem de okula bağlılıkları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ortaokul ğrencilerinin sınıf seviyesi arttıkça olumlu okul iklimi algılarının ve okula bağlılıklarının azaldığı tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan analiz bulgularına göre, okul iklimi ile ortaokul ğrencilerinin okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Böylelikle, okul ikliminin ortaokul ğrencilerinin okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında rgt iklimi ile ilgili bu araştırmalar incelendiğinde okul iklimi ile; mesleki öğrenme çevresinin boyutları (Kelton, 2010), okul etkililiği (şenel, 2015) ve örgütsel yaratıcılık davranışları (Yurter, 2016) arasında, yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri (ztrk, 2014), okul müdürlerinin liderlik davranışı (şentürk, 2010) ve iletişim becerileri (Getmez, 2018) arasında, öğretmenlerin yaratıcı öz yeterlikleri (Yi vd., 2008), toplam kaliteye ilişkin tutumları (Baykara, 2009), yenilikçi çalışma davranışları (Kundu ve Roy, 2016), iş motivasyonları (Selçuk, 2016) ve performansları (Sayın, 2017) arasında ilişki olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, okul iklimi ile öğrencilerin yaratıcılık performansı (Nia ve Nia, 2018) arasında ilişki olduğu, okul ikliminin öğrencilerin yaratıcı öz yeterlik ve yenilikçi çalışma davranışlarını etkilediği (Chang ve Yang, 2012) ve okula bağlılıklarını yordadığı (zgenel, alışkan Yılmaz ve Baydar, 2018) söylenebilir. Bununla birlikte, örgüt iklimi ile yaratıcılık (Kurt, 2012) arasında ve örgütsel yaratıcılık (Yahşi, 2014) arasında ilişki olduğundan bahsedilebilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca, veri toplama araçları ile verilerin nasıl toplandığı ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, farklı türlerdeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir çalışmadır. Araştırmada tarama türlerinden ilişkisel tarama türleri kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya koyarak olguların daha iyi anlaşılmasını sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 23-24).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018-2019 öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki resmi okullarda görev yapmakta olan; ilkokullarda 1730, ortaokullarda 805, lise düzeyindeki okullarda 815 olmak üzere, toplam 3350 kadrolu öğretmenden oluşmaktadır. Bu araştırmada, örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi, evreni oluşturan bireylerle tek tek ulaşma yoluyla olmayıp, tesadüfi olarak seçilen ve evreni temsil edebilecek grupların seçildiği bir yöntemdir (Gül ve Özen, 2007: 405-406). Araştırmada Gaziosmanpaşa ilçesindeki kamu okullarından; ilkokullar, ortaokullar ve ortaöğretim okulları küme olarak belirlenmiştir. Her kümeden 6'şar okul tesadüfi olarak seçilmiş, bu okullardaki öğretmenler örneklem olarak alınmıştır. İlkokullarda görev yapan 175, ortaokullarda görev yapan 269 ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan 276 öğretmen olmak üzere, toplam 720 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3.1: Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler, Frekans ve Yüzde Değeri**

<b>Değişkenler</b>	<b>Gruplar</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	409	56,8
	Erkek	311	43,2
<b>Mesleki Kıdem</b>	5 yıl ve altı	281	39,0
	6-10 yıl	198	27,5
	11-15 yıl	83	11,5
	16-20 yıl	68	9,4
	21 yıl ve üstü	90	12,5
<b>Öğrenim Düzeyi</b>	Lisans	632	87,8
	Yüksek Lisans	88	12,2
<b>Okul Türü</b>	İlkokul	175	24,3
	Ortaokul	198	27,5
	İmam Hatip Ortaokul	71	9,9
	İmam Hatip Lisesi	77	10,7
	Meslek Lisesi	149	20,7
	Anadolu Lisesi	50	6,9
	İlkokul	175	24,3
<b>Okul Kademesi</b>	Ortaokul	269	37,4
	Lise	276	38,3
<b>Toplam</b>		720	% 100

Tablo 3.1 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan katılımcıların 409'unun kadın (%56.8) ve 311'inin erkek (%43.2) öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında, 281 (%39) kişinin 5 yıl ve altında, 198 (%27.5) kişinin 6-10 yıl arasında, 83 (%11.5) kişinin 11-15 yıl arasında, 68 (%9.4) kişinin 16-20 yıl arasında, 90 (%12.5) kişinin ise 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin 632'si (%87.8) lisans mezunu, 88'i (%12.2) ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcılardan 175'i (%24.3) ilkokulda, 198'i (%27.5) ortaokulda, 71'i (%9.9) İmam Hatip Ortaokulunda, 77'si (%10.7) İmam Hatip Lisesinde, 149'u (%20.7) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 50'si (%6.9) ise Anadolu Lisesi'nde çalışmaktadır. Diğer bir ifadeyle katılımcıların 175'i (%24.3) ilkokul kademesinde, 269'u (%37.4) ortaokul kademesinde 276'sı ise (%38.3) lise kademesinde görev yapmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilerin toplanmasında Kişisel Bilgiler Formu, Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği (MYDEÖ) ve Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği (OÖİÖ) olmak üzere toplam üç bölümden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin izinleri önceden alınmış ve uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasında tamamen gönüllülük esas alınarak, elde edilen veriler gizli tutulmuştur.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu**

Kişisel bilgiler formunda araştırmaya katılan öğretmenlere cinsiyeti, mesleki kıdemi, öğrenim düzeyi (lisans-yüksek lisans) ve görev yaptığı okul türü ile ilgili bilgiler sorulmuştur.

#### **3.3.2. Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği (MYDEÖ)**

Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen bu ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması, İstanbul ili Pendik ilçesinde görev yapan 410 öğretmen ile yapılmıştır. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda elde edilen 25 madde ve 6 faktörden oluşan yapının doğruluğu, faktör analizi ile ispatlanmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde belirlenen faktör ve madde dağılımları şunlardır:

“Öz disiplin: 1, 6, 7, 15, 23”, “Yenilik Arama: 2, 5, 8, 12, 17, 19, 22, 24”, “Cesaret: 9, 11, 14, 25”, “Merak: 3, 10, 21”, “Şüphe Etme: 4, 16”, “Esneklik: 13, 18, 20”. Likert tipi bir ölçek olan Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği’nin seçenekleri “hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, genellikle ve her zaman” yanıtlarından oluşmaktadır. Puanlama kriterleri aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

**Tablo 3.2: MYDEÖ’nin Puan Değerleri**

Cevap	Puan Değeri
Hiçbir Zaman	1.00 – 1.79
Nadiren	1.80 – 2.59
Ara sıra	2.60 – 3.39
Genellikle	3.40 – 4.19
Her Zaman	4.20 – 5.00

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmamızda 720 öğretmene uygulanan “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği”nin tümü için güvenilirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı **0.89** olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği (OÖİÖ)

Örgütsel İklim Ölçeği (Hoy ve Tarter, 1997) Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından 230 kişilik bir örnekleme uygulanarak Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçeğe uygun olarak oluşturulan faktörler “Destekleyici Müdür Davranışı, Emredici Müdür Davranışı, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı, Samimi Öğretmen Davranışı, Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı ve Umursamaz Öğretmen Davranışı” olarak ifade edilmiştir. Örgütsel İklim Ölçeği’nin orijinal formu 42 maddeyi içermektedir. Ancak Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda ölçek, “Destekleyici Müdür Davranışı” boyutunda 9, “Emredici Müdür Davranışı” boyutunda 7, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” boyutunda 5, Samimi

Öğretmen Davranışı” boyutunda 7, Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” boyutunda 7, Umursamaz Öğretmen Davranışı” boyutunda 4 madde olmak üzere toplam 39 maddelik bir ölçek haline gelmiştir. Ölçeğin maddelerinin dağılımı, “Destekleyici Müdür Davranışı” (4, 9, 15, 16, 21, 22, 26, 27 ve 39. Maddeler), “Emredici Müdür Davranışı” (5, 10, 28, 32, 33, 36 ve 38. maddeler), “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” (11, 17, 23, 29 ve 34. Maddeler), “Samimi Öğretmen Davranışı” (2, 7, 13, 19, 25, 31 ve 35. maddeler), “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” (1, 6, 12, 18, 24, 30 ve 37. maddeler) ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” (3, 8, 14 ve 20. Maddeler) olarak oluşturulmuştur. 6. ve 29. Maddeler ters maddeler olarak belirlenmiştir. Dörtlü yanıt seçeneğini içeren Likert tipi bu ölçeğin yanıtları, “nadiren olur, bazen olur, genellikle olur ve çok sık olur” şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan geçerlik güvenirlik analizinde maddelerin güvenirlik katsayılarının 0.70 ile 0.89 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre, Türkçeye uyarlanan Örgütsel İklim Ölçeği’nin ilkökul ve ortaokullarda örgüt iklimini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Okullarda Örgütsel İklim Ölçeğinin kriterleri aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

**Tablo 3.3: OÖİÖ’nin Puan Değerleri**

Cevap	Puan Değeri
Nadiren Olur	1.00 – 1.74
Bazen Olur	1.75 – 2.49
Genellikle Olur	2.50 – 3.24
Çok Sık Olur	3.25 – 4.00

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmamızda 720 öğretmene uygulanan Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği’nin tümü için güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı **0.82** olarak hesaplanmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında 2018-2019 öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde “küme örnekleme” yoluyla seçilen farklı kademelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere kişisel bilgi formu ile birlikte “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği” uygulanmadan önce gereken bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine samimi ve doğru cevaplar vermeleri önemli olduğu için, üzerinde fazlaca düşünülmesi gereken maddeler açıklanmıştır. Zaman sınırlaması olmaksızın, gönüllü olan öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Veri toplama aşamasında toplam 768 ölçek elde edilmiştir. Elde edilen 768 ölçekten hatalı, eksik ya da tutarsızlığı belirlenen 48 ölçek elenmiş, geriye kalan toplam 720 ölçek analiz edilmeye uygun bulunmuştur.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada kişisel bilgi formu ve ölçekler vasıtasıyla toplanan veriler bilgisayar ortamında Excel tabloları şekline dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler SSPS 22.0 paket programı kullanılarak frekanslar, ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmış, her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkinin ve değişkenler arasındaki anlamlı farklılıkların hangi tür analizlerle yapılacağına yönelik karar vermek amacıyla, dağılımların normalliğinin denetlenmesi için Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) testleri yapılmıştır.

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okullarda örgütsel iklim ölçeklerine ait Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Testi Sonuçları Tablo 3.4’de görülmektedir.

**Tablo 3.4: Normallik Testi Sonuçları**

	N	X	SS	Çarpıklık	Basıklık
<b>MYDEÖ Puanlarının Aritmetik Ortalaması</b>	720	4.05	.423	-.494	.915
Destekleyici Müdür	720	2.65	.714	-.313	-.486
Emredici Müdür	720	2.36	.627	.136	-.377
Kısıtlayıcı Müdür	720	2.51	.618	.018	-.556
Samimi Öğretmen	720	2.45	.593	.095	-.371
İşbirlikçi Öğretmen	720	2.84	.451	-.086	.112
Umursamaz Öğretmen	720	2.04	.594	.235	-.409

Tablo 3.4’de ölçme araçlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde değerlerin -1 ile +1 arasında kaldığı görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testler yapılmıştır. Veriler Bağımsız Gruplar *t*-testi, Anova, Korelasyon ve Basit Regresyon Analizleri yapılarak çözümlenmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların analizine yer verilmiştir. Öncelikle araştırmada yer alan katılımcıların MYDEÖ ortalama puanları ile OÖİÖ alt boyutlarına ait tespit edilen puanlarının düzeylerine bakılmıştır. Sonra da demografik bilgilerde yer alan değişkenlere göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ortalama puanları ve okul iklimi alt boyutlarına ait puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına, eğer farklılaşma varsa hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğuna bakılmıştır. Son olarak da öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi ortalama puanları ile okul iklimi alt boyutlarına ilişkin puanları arasındaki ilişkiler ve okul ikliminin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine etkisi hesaplanmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okul iklimi algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla analiz edilen öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okullarda örgütsel iklim ölçeklerine ait ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.1’de görülmektedir.

**Tablo 4.1: Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimi ve Okul İklimi Algı Düzeyi**

	N	X	SS
<b>MYDEÖ Puanlarının Aritmetik Ortalaması</b>	720	4.05	.423
Destekleyici Müdür	720	2.65	.714
Emredici Müdür	720	2.36	.627
Kısıtlayıcı Müdür	720	2.51	.618
Samimi Öğretmen	720	2.45	.593
İşbirlikçi Öğretmen	720	2.84	.451
Umursamaz Öğretmen	720	2.04	.594

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi puanlarının aritmetik ortalamalarının ortalama değeri ( $X=4,05$ ) olarak bulunmuştur. Yine tablo 4.1 incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından sırasıyla işbirlikçi öğretmen davranışı ( $X=2,84$ ), samimi öğretmen davranışı ( $X=2,45$ ) ve umursamaz öğretmen davranışına ( $X=2,04$ ) sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okul iklimi boyutlarından sırayla destekleyici müdür davranışı ( $X=2,65$ ), kısıtlayıcı müdür davranışı ( $X=2,51$ ) ve emredici müdür davranışına ( $X=2,36$ ) sahip oldukları görülmektedir.

## **4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular**

### **a) Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Analiz Bulguları**

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okul iklimi algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar  $t$  testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2: MYDEÖ ve OÖİÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları**

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS	t testi		
					t	df/sd	p
Yaratıcı Düşünme Eğilimleri	Kadın	409	4.08	.40	2.28	718	<b>.023</b>
	Erkek	311	4.00	.44			
Destekleyici Müdür	Kadın	409	2.62	.72	-1.26	718	.207
	Erkek	311	2.69	.69			
Emredici Müdür	Kadın	409	2.42	.63	3.10	718	<b>.002</b>
	Erkek	311	2.28	.61			
Kısıtlayıcı Müdür	Kadın	409	2.45	.62	-2.85	718	<b>.004</b>
	Erkek	311	2.58	.59			
Samimi Öğretmen	Kadın	409	2.50	.61	2.71	718	<b>.007</b>
	Erkek	311	2.38	.56			
İşbirlikçi Öğretmen	Kadın	409	2.85	.45	0.65	718	.514
	Erkek	311	2.83	.44			
Umursamaz Öğretmen	Kadın	409	1.98	.59	-3.26	718	<b>.001</b>
	Erkek	311	2.12	.58			

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t[718]=2.28; p<.05$ ). Kadın öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ( $X=4.08$ ) erkek öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinden ( $X=4.00$ ) daha yüksektir. Okul iklimi boyutlarına bakıldığında ise öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına yönelik algılarının düzeyi ( $t[718]=1.26; p>.05$ ) ve işbirlikçi öğretmen davranışına yönelik algılarının düzeyi ( $t[718]=0.65; p>.05$ ) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin emredici müdür davranışına yönelik algıları ( $X=2.42$ ) erkek öğretmenlere ( $X=2.28$ ) göre daha yüksektir. Erkek öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışına yönelik algıları ( $X=2.58$ ) kadın öğretmenlere ( $X=2.45$ ) göre daha

yüksektir. Samimi öğretmen davranışına bakıldığında kadın öğretmenlerin algıları ( $X=2.50$ ) erkek öğretmenlerin algılarından ( $X=2.38$ ) daha yüksektir. Umursamaz öğretmen davranışına bakıldığında ise erkek öğretmenlerin algıları ( $X=2.12$ ) kadın öğretmenlere ( $X=1.98$ ) göre daha yüksektir.

#### b) Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Analiz Bulguları

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin ve okul iklimi algılarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

**Tablo 4.3: MYDEÖ ve OÖİÖ Puanının Öğrenim Düzeyine Göre t-testi Sonuçları**

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS	t testi		
					t	df/sd	p
MYDEÖ	Lisans	632	4.04	.43	-1.53	718	.125
	Lisansüstü	88	4.11	.35			
Destekleyici	Lisans	632	2.66	.70	0.89	718	.371
	Müdür	Lisansüstü	88	2.59			
Emredici	Lisans	632	2.39	.62	2.88	718	<b>.004</b>
	Müdür	Lisansüstü	88	2.18			
Kısıtlayıcı	Lisans	632	2.51	.62	0.22	718	.824
	Müdür	Lisansüstü	88	2.50			
Samimi	Lisans	632	2.46	.59	1.85	718	.065
	Öğretmen	Lisansüstü	88	2.34			
İşbirlikçi	Lisans	632	2.85	.45	0.46	718	.645
	Öğretmen	Lisansüstü	88	2.82			
Umursamaz	Lisans	632	2.04	.60	-0.36	718	.718
	Öğretmen	Lisansüstü	88	2.06			

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t[718]=-1.53$ ;  $p>.05$ ). Okul iklimi boyutlarına bakıldığında ise, öğretmenlerin destekleyici müdür davranışına yönelik algılarının düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t[718]=0.89$ ;  $p>.05$ ). Öğretmenlerin emredici müdür davranışına yönelik algılarının düzeyi eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir ( $t[718]=2.88$ ;  $p<.05$ ). Lisans

mezunu öğretmenlerin emredici müdür davranışına yönelik algılarının düzeyi ( $X=2.39$ ) yüksek lisans mezunu öğretmenlere ( $X=2.18$ ) göre daha yüksektir. Lisans mezunu öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışına yönelik algılarının düzeyi ( $X=2.51$ ) ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarının düzeyi ( $X=2.50$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>.05$ ). Samimi öğretmen davranışına bakıldığında ise lisans mezunu öğretmenlerin düzeyi ( $X=2.46$ ) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin düzeyine ( $X=2.34$ ) benzerdir. İşbirlikçi öğretmen davranışı bağlamında eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>.05$ ). Umursamaz öğretmen davranışına bakıldığında ise yüksek lisans mezunu öğretmenlerin düzeyi ( $X=2.06$ ) ile lisans mezunu öğretmenlerin düzeyi arasında ( $X=2.04$ ) anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>.05$ ).

### c) Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Analiz Bulguları

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

**Tablo 4.4: MYDEÖ Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları**

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	P	AF
<b>A-5 ve altı</b>	281	4.11	.39	<b>G. Arası</b>	2.327	4	,582	3.286	.011	A>B A>D
<b>B-6-10</b>	198	4.01	.45	<b>G. İçi</b>	126.592	715	,177			
<b>C-11-15</b>	83	4.01	.47	<b>Toplam</b>	128.919	719				
<b>D-16-20</b>	68	3.94	.35							
<b>E-21 ve üstü</b>	90	4.05	.42							
<b>Toplam</b>	720	4.05	.42							

Tablo 4.4 incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=3.28$ ;  $p<.05$ ). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeylerinin hangi mesleki kıdemler arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin ( $X=4.11$ ) 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine ( $X=4.01$ ) göre ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine ( $X=3.94$ ) göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit

edilmiştir. 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle çalışma yılına göre ilk 5 yıldan sonra 6-10 yıl arasında öğretmenlerde yaratıcı düşünme eğilimleri azalmaktadır. 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri daha da düşmektedir.

Okul İklimi- Destekleyici Müdür alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

**Tablo 4.5: OÖİÖ Destekleyici Müdür Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları**

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
<b>A-5 ve altı</b>	281	2.71	.73	<b>G. Arası</b>	2,677	4	,669	1.314	.263	---
<b>B-6-10</b>	198	2.61	.72	<b>G. İçi</b>	364,047	715	,509			
<b>C-11-15</b>	83	2.69	.66	<b>Toplam</b>	366,724	719				
<b>D-16-20</b>	68	2.57	.73							
<b>E-21 ve üstü</b>	90	2.56	.62							
<b>Toplam</b>	720	4.05	.71							

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F=1.31$ ;  $p>.05$ ). Buna göre öğretmenlerin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutuna ilişkin algılarına göre mesleki kıdemin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Emredici Müdür alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6: OÖİÖ Emredici Müdür Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları**

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
A-5 ve altı	281	2.47	.64	G. Arası	7,378	4	1,844	4.790	.001	A>C A>D A>E
B-6-10	198	2.37	.58	G. İçi	275,325	715	,385			
C-11-15	83	2.22	.65	Toplam	282,703	719				
D-16-20	68	2.24	.51							
E-21 ve üstü	90	2.23	.65							
Toplam	720	2.36	.62							

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi emredici müdür alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=4.79$ ;  $p<.05$ ). Öğretmenlerin okul iklimi emredici müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin hangi mesleki kıdemler arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi emredici müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ( $X=2.47$ ), 11-15 yıl ( $X=2.22$ ), 16-20 yıl ( $X=2.24$ ) ve 21 yıl ve üstü ( $X=2.23$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Kısıtlayıcı Müdür alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7: OÖİÖ Kısıtlayıcı Müdür Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları**

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
A-5 ve altı	281	2.39	.64	G. Arası	6,186	4	1,546	4.115	.003	B>A C>A D>A E>A
B-6-10	198	2.59	.56	G. İçi	268,711	715	,376			
C-11-15	83	2.59	.64	Toplam	274,897	719				
D-16-20	68	2.60	.59							
E-21 ve üstü	90	2.56	.56							
Toplam	720	2.51	.61							

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=4.11$ ;  $p<.05$ ). Öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin hangi mesleki kıdemler arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ( $X=2.39$ ); 6-10 yıl ( $X=2.59$ ), 11-15 yıl ( $X=2.59$ ), 16-20 yıl ( $X=2.60$ ) ve 21 yıl ve üstü ( $X=2.56$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşüktür. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdeme göre ilk 5 yıldan sonra artış göstermektedir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Samimi Öğretmen alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8: OÖİÖ Samimi Öğretmen Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları**

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
<b>A-5 ve altı</b>	281	2.44	.61	<b>G. Arası</b>	7,399	4	1,850	5.377	.000	A>D
<b>B-6-10</b>	198	2.56	.59	<b>G. İçi</b>	245,951	715	,344			A>E
<b>C-11-15</b>	83	2.53	.54	<b>Toplam</b>	253,350	719				B>A
<b>D-16-20</b>	68	2.26	.53							B>D
<b>E-21 ve üstü</b>	90	2.29	.55							B>E
<b>Toplam</b>	720	2.45	.59							C>D C>E

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=5.37$ ;  $p<.05$ ). Öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının hangi mesleki kıdemler arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının ( $X=2.44$ ) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarına göre ( $X=2.56$ ) anlamlı düzeyde düşük; 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin

puanlarına göre ( $X=2.26$ ) ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarına göre ( $X=2.29$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen davranışı düzeylerinin ( $X=2.56$ ) 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ( $X=2.26$ ) ve 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre ( $X=2.29$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutu puanları ise 16-20 yıl ve 20 yıl ve üstü öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin davranış düzeyleri mesleki kıdeme göre ilk 5 yıldan sonra yükseliş göstermekte, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ise ilk 5 yıldaki öğretmenlerin sahip olduğu samimi öğretmen davranışı puanının da altına düşmektedir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- İşbirlikçi Öğretmen alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

**Tablo 4.9: OÖİÖ İşbirlikçi Öğretmen Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları**

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
<b>A-5 ve altı</b>	281	2.85	.49	<b>G. Arası</b>	,612	4	,153	.748	.559	---
<b>B-6-10</b>	198	2.85	.43	<b>G. İçi</b>	146,257	715	,205			
<b>C-11-15</b>	83	2.88	.41	<b>Toplam</b>	146,870	719				
<b>D-16-20</b>	68	2.76	.39							
<b>E-21 ve üstü</b>	90	2.82	.42							
<b>Toplam</b>	720	2.84	.45							

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F=0.74$ ;  $p>.05$ ). Buna göre öğretmenlerin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre mesleki kıdemin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Umursamaz Öğretmen alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

**Tablo 4.10: OÖİÖ Umursamaz Öğretmen Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları**

Kıdem Yılı	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
<b>A-5 ve altı</b>	281	1.98	.64	<b>G. Arası</b>	2,880	4	,720	2.048	.086	---
<b>B-6-10</b>	198	2.05	.53	<b>G. İçi</b>	251,424	715	,352			
<b>C-11-15</b>	83	2.17	.57	<b>Toplam</b>	254,305	719				
<b>D-16-20</b>	68	2.07	.56							
<b>E-21 ve üstü</b>	90	2.08	.58							
<b>Toplam</b>	720	2.04	.59							

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F=2.04$ ;  $p > .05$ ). Buna göre öğretmenlerin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre mesleki kıdemin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

#### **d) Okul Kademesi Değişkenine Göre Yapılan Analiz Bulguları**

Bu bölümde öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri puanları ve okul iklimi alt boyutları puanlarının okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri okul kademesi değişkenine göre incelenmeden önce 6 farklı okul türüne göre gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

**Tablo 4.11: MYDEÖ Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

Okul Türü	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
A-İ	175	4.05	.42	G. Arası	0,599	5	,120	.667	.649	---
B-O	198	4.08	.45	G. İçi	128,320	714	,180			
C-İHO	71	4.07	.38	Toplam	128,919	719				
D-İHL	77	4.00	.38							
E-MTAL	149	4.02	.41							
F-AL	50	4.02	.43							
Toplam	720	4.05	.42							

A-İlkokul, B-Ortaokul, C-İmam Hatip Ortaokulu, D-İmam Hatip Lisesi, E-Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, F-Anadolu Lisesi

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının düzeyleri arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F=0.66$ ;  $p>.05$ ). Buna göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeylerine göre okul türlerinin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının okul kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12: MYDEÖ Puanlarının Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları**

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
A-İlkokul	175	4.05	.42	G. Arası	,554	2	,277	1.547	.213	---
B-Ortaokul	269	4.08	.43	G. İçi	128,365	717	,179			
C-Lise	276	4.01	.40	Toplam	128,919	719				
Toplam	720	4.05	.42							

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F=1.54$ ;  $p>.05$ ). Buna göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeylerine göre okul kademesinin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Destekleyici Müdür alt boyutu puanlarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

**Tablo 4.13: OÖİÖ Destekleyici Müdür Alt Boyutu Puanlarının Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları**

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
<b>A-İlkokul</b>	175	2.62	.70	<b>G. Arası</b>	7,464	2	3,732	7.448	.001	B>A B>C
<b>B-Ortaokul</b>	269	2.78	.73	<b>G. İçi</b>	359,260	717	,501			
<b>C-Lise</b>	276	2.55	.68	<b>Toplam</b>	366,724	719				
<b>Toplam</b>	720	2.65	.71							

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=7.44$ ;  $p<.05$ ). Öğretmenlerin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutuna ilişkin puanlarının hangi okul kademeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutuna ilişkin puanlarının ( $X=2.78$ ), ilkokul öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutuna ilişkin puanlarına göre ( $X=2.62$ ) ve lise öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutuna ilişkin puanlarına göre ( $X=2.55$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkokul ve lise öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür alt boyutuna ilişkin puanları ortaokul öğretmenlerinin puanlarına göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Emredici Müdür alt boyutu puanlarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

**Tablo 4.14: OÖİÖ Emredici Müdür Alt Boyutu Puanlarının Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları**

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
A-İlkokul	175	2.33	.59	G. Arası	,609	2	,304	.774	.462	---
B-Ortaokul	269	2.40	.65	G. İçi	282,094	717	,393			
C-Lise	276	2.34	.62	Toplam	282,703	719				
Toplam	720	2.36	.62							

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi emredici müdür alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F=0.77$ ;  $p>.05$ ). Buna göre okul iklimi emredici müdür alt boyutu puanlarına göre okul kademesinin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Kısıtlayıcı Müdür alt boyutu puanlarının okul kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

**Tablo 4.15: OÖİÖ Kısıtlayıcı Müdür Alt Boyutu Puanlarının Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları**

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
A-İlkokul	175	2.57	.60	G. Arası	7,998	2	3,999	10.743	.000	A>B C>B
B-Ortaokul	269	2.37	.63	G. İçi	266,899	717	,372			
C-Lise	276	2.61	.59	Toplam	274,897	719				
Toplam	720	2.51	.61							

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=10.74$ ;  $p<.05$ ). Öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin puanlarının hangi okul kademeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin puanlarının ( $X=2.37$ ), ilkokul öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin puanlarına göre ( $X=2.57$ ) ve lise öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin puanlarına göre ( $X=2.61$ ) anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir

ifadeyle ilkökul ve lise öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin puanları ortaokul öğretmenlerinin puanlarına göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Samimi Öğretmen alt boyutu puanlarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

**Tablo 4.16: OÖİÖ Samimi Öğretmen Alt Boyutu Puanlarının Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları**

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
<b>A-İlkokul</b>	175	2.54	.63	<b>G. Arası</b>	4,797	2	2,398	6.919	.001	A>C B>C
<b>B-Ortaokul</b>	269	2.49	.57	<b>G. İçi</b>	248,553	717	,347			
<b>C-Lise</b>	276	2.35	.56	<b>Toplam</b>	253,350	719				
<b>Toplam</b>	720	2.45	.59							

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=6.91; p<.05). Öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının hangi okul kademeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre lise öğretmenlerinin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının (X=2.35) ilkökul öğretmenlerinin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre (X=2.54) ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre (X=2.49) anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanları, lise öğretmenlerinin puanlarına göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Okul İklimi- İşbirlikçi Öğretmen alt boyutu puanlarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

**Tablo 4.17: OÖİÖ İşbirlikçi Öğretmen Alt Boyutu Puanlarının Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları**

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
<b>A-İlkokul</b>	175	2.92	.45	<b>G. Arası</b>	1,417	2	,708	3.492	.031	A>B A>C
<b>B-Ortaokul</b>	269	2.81	.48	<b>G. İçi</b>	145,453	717	,203			
<b>C-Lise</b>	276	2.82	.40	<b>Toplam</b>	146,870	719				
<b>Toplam</b>	720	2.84	.45							

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=3.49$ ;  $p<.05$ ). Öğretmenlerin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının hangi okul kademeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının ( $X=2.92$ ) ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre ( $X=2.81$ ) ve lise öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre ( $X=2.82$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ortaokul ve lise öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutuna ilişkin puanları, ilkokul öğretmenlerinin puanlarına göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin Okul İklimi- Umursamaz Öğretmen alt boyutu puanlarının okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

**Tablo 4.18: OÖİÖ Umursamaz Öğretmen Alt Boyutu Puanlarının Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları**

Kademe	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	AF
<b>A-İlkokul</b>	175	1.98	.56	<b>G. Arası</b>	4,998	2	2,499	7.187	.001	C>A C>B
<b>B-Ortaokul</b>	269	1.97	.60	<b>G. İçi</b>	249,307	717	,348			
<b>C-Lise</b>	276	2.15	.59	<b>Toplam</b>	254,305	719				
<b>Toplam</b>	720	2.04	.59							

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutu puanlarının düzeyleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=7.18$ ;  $p<.05$ ). Öğretmenlerin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının hangi okul kademeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre lise öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarının ( $X=2.15$ ) ilkökul öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre ( $X=1.98$ ) ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutuna ilişkin puanlarına göre ( $X=1.97$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutuna ilişkin puanları, lise öğretmenlerinin puanlarına göre daha düşüktür.

#### 4.1. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular:

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ortalama puanları ile okul iklimi alt boyutlarının puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.

**Tablo 4.19: MYDEÖ Ortalama Puanları ile OÖİÖ Alt Boyutları Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları**

		1	2	3	4	5	6	7
<b>1.Destekleyici Müdür</b>	r	1						
<b>2.Emredici Müdür</b>	r	.116*	1					
<b>3.Kısıtlayıcı Müdür</b>	r	-.209**	.161**	1				
<b>4.Samimi Öğretmen</b>	r	.272**	.129**	.082*	1			
<b>5.İşbirlikçi Öğretmen</b>	r	.444**	.188**	-.042	.561**	1		
<b>6.Umursamaz Öğretmen</b>	r	-.274**	.143**	.477**	.007	-.208**	1	
<b>7.Yaratıcı Düşünme Eğil.</b>	r	.165**	.091*	.015	.161**	.248**	.003	1

N=720, \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

Tablo 4.19’da verilen korelasyon analizine göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile; okul iklimi destekleyici müdür alt boyutu arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ( $r=.16$ ;  $p<.01$ ), okul iklimi emredici müdür alt boyutu arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ( $r=.09$ ;  $p<.05$ ), okul iklimi samimi öğretmen alt boyutu arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ( $r=.16$ ;  $p<.01$ ), okul iklimi işbirlikçi öğretmen alt boyutu arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ( $r=.24$ ;  $p<.01$ ) anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile; okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutu ve okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutu arasında ilişki görülmemiştir.

#### 4.2. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Okul iklimi alt boyutlarının öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini yordayıp-yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.20’de verilmiştir.

**Tablo 4.20: OÖİÖ Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit DMD	YDE	3.79	.06		63.18	.000	.165	.027	20.01	.000
		.098	.02	.165	4.47	.000				
Sabit SÖD	YDE	3.76	.06		56.84	.000	.161	.026	19.15	.000
		.11	.02	.161	4.37	.000				
Sabit İÖD	YDE	3.39	.09		34.71	.000	.248	.061	46.89	.000
		.23	.03	.248	6.84	.000				

**DMD:** Destekleyici Müdür Davranışı; **SÖD:** Samimi Öğretmen Davranışı; **İÖD:** İşbirlikçi Öğretmen Davranışı.  
**YDE:** Yaratıcı Düşünme Eğilimi.

Tablo 4.20 incelendiğinde, okul iklimi destekleyici müdür davranışının ( $R=.165$ ,  $R^2=.027$ ,  $F=20.01$ ,  $p<.001$ ), okul iklimi samimi öğretmen davranışının ( $R=.161$ ,  $R^2=.026$ ,  $F=19.15$ ,  $p<.001$ ) ve okul iklimi işbirlikçi öğretmen davranışının ( $R=.248$ ,  $R^2=.061$ ,  $F=46.89$ ,  $p<.001$ ) öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle okul iklimi destekleyici müdür davranışı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %3'ünü, okul iklimi samimi öğretmen davranışı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %3'ünü, okul iklimi işbirlikçi öğretmen davranışı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi düzeylerindeki toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır ( $\beta=.248$ ;  $r=.248$ ;  $r^2=.061$ ;  $F=46,89$ ;  $p<.001$ ).



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri çerçevesinde incelenmiş, literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Çalışma sonunda uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara bulgular çerçevesinde öneriler sunulmuştur.

#### **5.1. Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin ve Okul İklimi Algılarının Düzeyine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin ve okul iklimi algılarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek sayılabilecek bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Ballı (2019) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Okulların yaratıcılığı, öğretmenlerin kişisel ve ekip yaratıcılıklarının toplamından ibarettir. Bu bağlamda okullar öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile yaratıcı bir özellik taşırlar (İraz, 2010). Memduhoğlu, Uçar ve Uçar'a (2017) göre yaratıcılık, kendini göstermek için uygun koşullar ile karşılaşması gereken, kişide bulunan potansiyel bir güçtür. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin bu potansiyel güce sahip olduğunu ortaya koymasından önem taşımaktadır. Ayrıca yaratıcı düşünen bireylerin deneyime ve keşfetmeye açık olma (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017), özgün ve çabuk düşünebilme, problemlere farklı çözüm yolları üretme, açık fikirlilik, iç disiplin (Çetin, 2012), empatik düşünebilme, kuşkucu, hoşgörülü ve esnek olma (Doğan, 2015), eyleme yönelik olma, yüksek derecede motive olma ve kimsenin göremediğini görme (Bentley, 1999) gibi özellikleri örgüt yararına dönüştürüldüğünde, eğitim kurumlarına sağlayacağı katkının son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin yüksek sayılabilecek düzeyde yaratıcı düşünme eğilimlerine sahip olduğunun ortaya çıkmış olması bu yönüyle de önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının hangi düzeyde olduğunu incelediği analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından sırasıyla işbirlikçi öğretmen davranışı, samimi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okul iklimi boyutlarından sırayla destekleyici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve emredici müdür davranışına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek düzeyde sahip olunan öğretmen davranışının işbirlikçi öğretmen, en yüksek düzeyde sahip olunan müdür davranışının ise destekleyici müdür davranışı olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin oldukça olumlu okul iklimi algısına sahip oldukları ifade edilebilir. Ayrıca okullardaki yaratıcılığa olanak sağlayan en önemli özelliklerden ikisinin işbirliğine dayalı çalışma ortamı (Chan ve Yuen, 2014'den akt., Richardson ve Mishra, 2018; Isaksen vd. 1995'den akt., Ekwall, 1999; Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017; Yıldırım, 1998) ve destekleyici bir yönetim anlayışı (Okakın ve Ayvacioğlu, 2014; Robbins ve Judge, 2012; Yıldırım, 1998) olduğu düşünüldüğünde, ortaya çıkan sonucun okullarda yaratıcılığın gelişimine katkı sağlayan bir okul ikliminin varlığını ortaya koyması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

## **5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Bu kısımda öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve okul iklimi algılarında cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okul türü ve okul kademelerine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik sonuç ve tartışmalar yer almaktadır.

### **5.2.1. Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği'ne verilen cevaplar sonucunda, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri erkek öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre; “öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik” alanlarında eğilimlerinin daha yüksek olduğu, bu alanlarda kadın öğretmenlerin kendilerine yönelik algılarının erkek öğretmenlere göre daha üst düzeyde olduğu söylenebilir. Öztekin'e (2013: 66) göre cinsiyet ve yaratıcı düşünme puanları arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalarda, örneklem ve araştırma modeline göre farklı sonuçların ortaya çıktığı görülebilir.

Toyran (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme boyutlarında kadınların ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından daha yüksek olmasına karşın, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Durnacı (2019) tarafından yapılan çalışmada ise cinsiyet değişkeninden elde edilen bulgulara göre kız öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri puan ortalamaları erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmış, ancak yapılan t testinde cinsiyet değişkeninin yaratıcı düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, bu durumda erkek ve kız öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri düzeylerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztekin (2013) tarafından yapılan çalışma sonucunda Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle cinsiyet değişkeninin yaratıcı düşünme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2018) tarafından yapılan çalışmada da Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyete göre yaratıcılık düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Adıgüzel (2016) ve Ballı (2019) tarafından yapılan farklı çalışmalarda ise yine cinsiyet değişkenine göre yaratıcı düşünme eğilimleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki konulu bu çalışmada ise anlamlı bir farklılık çıkmasının sebebi olarak, ilgili çalışmalara göre daha büyük bir örneklem grubu üzerinde çalışılmasının etkili olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, Yaman ve Yalçın'ın (2005) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada, kız öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Gök ve Erdoğan'ın (2011) sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda da cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öztunç'un (1999) çalışmasında ise cinsiyet ve yaratıcı düşünme düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmaktadır. Altın'ın (2010) çalışmasında öğretmenlerin kendi yaratıcılık düzeylerini nasıl algıladıklarına bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre

kadın öğretmenlerin yaratıcılık konusundaki algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgular araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin eğitim düzeyine, lisans veya yüksek lisans mezunu olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelediğimiz analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının ortalamaları lisans mezunu öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin ortalamalarına yakındır. Alinyazında benzer araştırmalar incelendiğinde, Şahin (2016) tarafından yapılan araştırma dikkat çekmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin yaratıcı kişiliklerinin demografik değişkenlerden sadece eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin yaratıcı kişi puanlarının lisans mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Buna karşın, Adıgüzel (2016) tarafından yapılan çalışmada eğitim düzeyi değişkeni bağlamında sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin görüşlerine bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Ballı'nın (2019) araştırmasında da öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinde eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmalar bizim çalışmamızda elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmalardan başka yaratıcılık, yaratıcı düşünme beceri ve eğilimleri vb. alanlarda öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre yaratıcılıklarını inceleyen çalışmaların az olduğu dikkat çekmektedir. İlgili araştırmaların daha çok lisans eğitimine devam eden öğretmen adayları üzerinde yoğunlaşmasından dolayı eğitim düzeyi değişkeninin doğal olarak konu olmadığı söylenebilir. Yaratıcılık ile ilgili çalışmalarda eğitim düzeyi değişkeninin daha fazla çalışılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeyinin, 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeyine göre ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit

edilmiştir. 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle çalışma yılına göre ilk 5 yıldan sonra 6-10 yıl arasında öğretmenlerde yaratıcı düşünme eğiliminin düzeyi azalmaktadır. 11-15 yıl aralığında 6-10 yıl ile aynı düzeyde iken, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeyinin 11-15 yıl aralığındaki öğretmenlere göre daha da düştüğü, hatta mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin, kıdemi 5 yılın altında olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

Alanyazında yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde, Adıgüzel (2016) tarafından yapılan çalışma göze çarpmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin yaratıcılık düzeyleri mesleki kıdeme göre değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Ballı (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, Akça'nın (2007) araştırmasında 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre yaratıcılığı geliştiren etkinlikleri daha sık uyguladığı sonucuna ulaşıldığı görülebilir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin okul iklimi ile ilişkisinin ele alındığı çalışmamızda, yaratıcı düşünme eğilimleri mesleki kıdeme göre incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, ilk 5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin diğer bütün mesleki kıdemlere göre diğer tüm öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinden yüksek olduğu görülmüştür. Hatta 16-20 yıl aralığındaki mesleki kıdemi olan öğretmenlerde en düşük düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlar dikkate alındığında mesleki deneyimin yaratıcı düşünme eğilimine doğrudan olumlu katkı yapan bir unsur olmadığı söylenebilir. Alanyazında yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bunun sonucu olarak benzer araştırmalarda daha çok yaratıcılığın beceri ya da performans yönünün ön plana çıkması söylenebilir. Bu çalışmada ise yaratıcı düşünme eğilimleri söz konusu olduğu için sonuçlar beklentinin aksine eğilimlerin mesleki tecrübeden olumlu etkilenmesi yönünde çıkmamıştır. Sonuçlar bize çevre faktörünün de etkisiyle sahip olunan eğilimin zamanla yitirilebileceğini düşündürmektedir. Benzer çalışmalardan farklı bir sonuç ortaya çıkmasının diğer bir nedeni olarak bu çalışmada daha büyük bir örneklem üzerinde çalışılması söylenebilir.

Çalışmada yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne veya okul kademesine göre yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. İlkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, imam hatip lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi ve anadolu lisesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarına bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde; ilkokul öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri puanlarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Ballı (2019) tarafından yapılan ve öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin okul kademesine göre farklılık göstermediğini ortaya koyan çalışması ile örtüşmektedir. Buna göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine göre okul kademesinin veya okul türlerinin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin görev yaptığı okul türünün onların yaratıcı düşünme eğilim düzeylerine doğrudan etki eden bir unsur olmadığı görülmüştür.

### **5.2.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Okul iklimi alt boyutlarına bakıldığında, öğretmenlerin müdür davranışlarına yönelik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin “kısıtlayıcı müdür” davranışına yönelik algıları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin ise “emredici müdür” davranışına yönelik algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin okul müdürlerini kadın öğretmenlere göre daha kısıtlayıcı buldukları söylenebilir. Kadın öğretmenler ise okul müdürlerini erkek öğretmenlere göre daha emredici bulmuşlardır. Ayrıca kadın öğretmenlerin “samimi öğretmen” davranışlarının düzeyi erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Erkek öğretmenlerin ise “umursamaz öğretmen” davranışlarının düzeyi kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. “İşbirlikçi öğretmen” davranışı bağlamında ise cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha samimi davranışlar gösterdiği, erkek öğretmenlerin ise kadın öğretmenlere göre daha umursamaz davranışlar gösterdiği söylenebilir. Alanyazındaki benzer araştırmalardan Sönmez’in (2016) çalışılmasına bakıldığında, elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul ikliminin alt boyutlarından “sınırlayıcılık” ve

“samimiyet” boyutuna yönelik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin okul ikliminin “sınırlayıcılık” boyutundaki algı düzeyleri kadın öğretmenlere göre düşük ve anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlerin ise okul ikliminin “samimiyet” boyutundaki algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre düşük ve anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna karşın cinsiyet faktörünün “çözülme”, “yönlendiricilik” ve “destekleyicilik” alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Öztürk (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda, öğretmenler kadın yöneticileri daha “yönlendirici” ve “samimi”, erkek yöneticileri daha “sınırlayıcı” olarak algılamışlardır. Selçuk’un (2016) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki okul iklimine yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin, okul ikliminin “eğitim ve öğretim ortamı” alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Erkek öğretmenlerin okullarını kadın öğretmenlere göre; yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli etkileşimi açısından daha iyi düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlarla birlikte “Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki” konulu bu çalışmada elde edilen sonuçlar kadın ve erkek öğretmenlerin buldukları okulun iklimini genellikle farklı algıladıklarını göstermesi açısından önemlidir. Özellikle okul ikliminin “samimiyet” ve “destek” bağlamındaki alt boyutlarına ilişkin algı düzeyinde kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Sınırlı sayıdaki bazı araştırmalarda ise öğretmen veya okul yöneticilerinin okul iklimi algıları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sayın (2017) ve Getmez (2018) tarafından yapılan çalışmalar, okul iklimi algısının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği araştırmalara örnek verilebilir.

Çalışma sonucunda elde edilen diğer bulgulara göre, okul iklimi boyutlarının algılanma düzeyinde eğitim düzeyi değişkenine göre “emredici müdür” alt boyutu haricinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okul iklimi “emredici müdür” alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin algı düzeyleri yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle lisans mezunu öğretmenler okullarındaki müdürleri yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha “emredici” bulmuşlardır. Bu sonuçlara göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin

müdürlerini lisans mezunu öğretmenlere göre daha destekleyici olarak algıladıkları söylenebilir. Bu sonuç, yüksek lisans yapan öğretmenlerin okuldaki çalışma ortamından üniversite ortamına giderek öğrenci statüsünde olduklarında okullarındaki müdürleri daha anlayışla karşılamaları, onları lisans mezunu öğretmenlere göre daha az emredici algılamaları şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre okul ikliminin destekleyici müdür, kısıtlayıcı müdür, samimi öğretmen, işbirlikçi öğretmen ve umursamaz öğretmen alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkeni bağlamında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul ikliminin “emredici müdür” haricindeki alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkeninin belirleyici bir etken olmadığı söylenebilir. Bu durum alanyazında yapılan diğer çalışma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Selçuk (2016), Sayın (2017) ve Getmez (2018) tarafından yapılan farklı çalışmalarda eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki okul iklimine yönelik algı düzeylerinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Çalışmada elde edilen bulgularda, mesleki kıdem değişkenine göre okul ikliminin “destekleyici müdür”, “işbirlikçi öğretmen” ve “umursamaz öğretmen” alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, okul ikliminin “emredici müdür”, “kısıtlayıcı müdür” ve “samimi öğretmen” boyutları olmak üzere üç alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi emredici müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle 11 yıldan daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenlerin müdürlerini “emredici” olarak algılama düzeyleri kıdemi 5 yıldan az olanlara göre daha düşüktür. Bu durum, üniversite gibi özgürlükçü bir ortamdan okulun çalışma ortamına gelip mesleğe alışmaya başlayan öğretmenlerin müdürlerini emredici olarak algılamaları şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan, 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin; 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşüktür. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdeme göre ilk 5 yıldan sonra artış göstermektedir.

Ayrıca, 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin algılarının, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin algılarına göre anlamlı düzeyde düşük; 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin algılarına göre ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen davranışına yönelik algılarının, 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre ve 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna yönelik algıları ise 16-20 yıl ve 20 yıl ve üstü öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdeme göre ilk 5 yıldan sonra yükseliş göstermekte, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ise ilk 5 yıldaki öğretmenlerin sahip olduğu samimi öğretmen davranışı algı düzeyinin de altına düşmektedir.

Alanyazında okul iklimi ile ilgili mesleki kıdem bağlamında yapılan çalışma sonuçları incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülebilir. Yahşi'nin (2014) çalışmasında, 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan çalışanların, okul ikliminin “ilişki”, “iş doyumunu” ve “iletişim” alt boyutlarında diğer kıdemdeki çalışanlara göre daha olumlu algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarına bakıldığında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre çalışma yılı arttıkça okul iklimini olumlu algılama düzeyi de artmaktadır. Buna karşılık 5 yıl altında görev yılına sahip öğretmenlerin kurumlarını daha sınırlayıcı buldukları da göze çarpmaktadır. Selçuk'un (2016) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki okul iklimine yönelik algı düzeylerinin okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin okul ikliminin eğitim ve öğretim boyutu algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça okul içinde eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında yapılan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-yönetici, öğretmen-veli ve yönetici-veli ilişkilerini

daha pozitif algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, Amerika’da yapılan, Kelton’a (2010) ait araştırma sonucunda mesleki kıdem bağlamında öğretmenlerin okul iklimi boyutlarını algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte, Selçuk’un (2016) çalışmasında öğretmenlerin okul iklimi algıları çalışma süresine göre değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sayın (2017) tarafından öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algıları mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı saptanmıştır. Getmez (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul iklimi algıları arasında, toplam ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alanyazında okul iklimi ile ilgili mesleki kıdem bağlamında yapılan çalışmalarda farklı bulguların elde edilmesi, okul iklimi kavramının çok boyutlu bir kavram olmasını ve kullanılan ölçeklerin farklı olması nedeniyle okul ikliminin farklı bir boyutunu ölçme olasılığını düşündürmektedir. Bu anlamda okul iklimi çalışmalarında mesleki kıdem değişkeninin daha fazla kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algıları çalıştıkları okul kademesi bağlamında incelendiğinde analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sadece okul iklimi emredici müdür alt boyutunda okul kademesine göre gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür algılarının ilkökul öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür algılarına göre ve lise öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkökul ve lise öğretmenlerinin okul iklimi destekleyici müdür algıları ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre daha düşüktür. Yapılan analiz bulgularında öğretmenlerin okul iklimi kısıtlayıcı müdür algıları arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür algılarının ilkökul öğretmenlerinin ve lise öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür algılarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkökul ve lise öğretmenlerinin okul iklimi kısıtlayıcı müdür alt boyutuna ilişkin puanları ortaokul öğretmenlerinin puanlarına göre daha yüksektir. Diğer taraftan, öğretmenlerin okul iklimi samimi öğretmen algıları arasında da okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Lise öğretmenlerinin okul iklimi samimi öğretmen algılarının, ilkökul öğretmenlerinin ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi

samimi öğretmen algılarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi samimi öğretmen algıları lise öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksektir. Ayrıca, öğretmenlerin okul iklimi işbirlikçi öğretmen algıları arasında da okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen algılarının ortaokul öğretmenlerinin ve lise öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ortaokul ve lise öğretmenlerinin okul iklimi işbirlikçi öğretmen algıları ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre daha düşüktür. Ayrıca, öğretmenlerin okul iklimi umursamaz öğretmen algıları arasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Lise öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen algılarının ilkokul öğretmenlerinin ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi umursamaz öğretmen algıları lise öğretmenlerinin algılarına göre daha düşüktür.

Alanyazında yapılan benzer araştırmalardan Selçuk'un (2016) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki okul iklimine yönelik algı düzeylerinin okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel okul iklimine yönelik, eğitim öğretim alt boyutuna ve işbirliği alt boyutuna yönelik algıları okul türü değişkeni bağlamında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Araştırmadaki bulgulara göre ilkokul öğretmenlerinin okul ikliminin eğitim ve öğretim boyutuna yönelik algıları, ortaokul öğretmenlerinin ise işbirliği boyutuna yönelik algıları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sayın (2017) tarafından öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algıları incelendiğinde ise okul kademesi bakımından anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu araştırma bulguları bizim çalışmamızdaki sonuçları destekler niteliktedir. Sayın'a (2017) göre her okul kademesinin gereksinimlerinde ve çalışma şartlarında farklılıklar oluşması, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının da farklılık göstermesine neden olabilir.

### 5.3. Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu kısımda öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına, ilişki varsa bu ilişkinin düzeyine ve hangi yönde olduğuna yönelik sonuç ve tartışmalar yer almaktadır.

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada; öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi destekleyici müdür algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde, okul iklimi emredici müdür algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde, okul iklimi samimi öğretmen algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde, okul iklimi işbirlikçi öğretmen algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile, okul iklimi kısıtlayıcı müdür ve okul iklimi umursamaz öğretmen alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Benzer çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olan şu sonuçlar göze çarpmaktadır: Ahmadi ve Emamipour (2013) tarafından İran’da yapılan çalışmada yönetici ve astlarının davranışları ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna ek olarak, araştırmacılar iklim ve yaratıcılığın bileşenleri arasındaki ilişkileri incelediğinde, “iş birliği” ile “meslektaşlığa dayalı çalışan davranışı” arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Yurter (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmen algılarına göre okullarda en fazla “destekleyici müdür davranışı”, “kısıtlayıcı müdür davranışı” ve “emredici müdür davranışı” gösterildiği belirlenmiştir. Öğretmenler, “örgütsel yaratıcılık” alt boyutlarından en fazla “bireysel boyut”, “toplumsal boyut” ve “yönetimsel boyut” alanlarında yoğunlaşmışlardır. Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi alt boyutlarından “kısıtlayıcı müdür davranışı” ile örgütsel yaratıcılığın “yönetimsel boyutu” arasında ise düşük düzeyde ve ters yönde ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Okul iklimi alt boyutlarından “kısıtlayıcı müdür davranışı” ile örgütsel yaratıcılığın “toplumsal boyutu” arasında ise düşük düzeyde ve ters yönde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre okul ikliminin “destekleyici müdür davranışı”, “samimi öğretmen davranışı” ve “işbirlikçi öğretmen davranışı” ile

örgütsel yaratıcılığın “bireysel boyutu” arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler belirlenmiştir.

Prappa (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre yaratıcılık örgüt ikliminin sekiz boyutundan altısı ile ilişkilidir (Çözülme, Ruh, Samimiyet, Kontroller, Ürün Vurgusu, İnsani Tepki). Örgüt ikliminin iki boyutunun (Uzaklaşma ve Psiko-Fiziksel Engel) yaratıcılık ile anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmamıştır.

Nia ve Nia (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda okul iklimi ile öğrencilerin yaratıcılık performansı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmacıların bulgularına göre olumlu okul iklimi yaratıcılığı pozitif yönde etkilediği gibi olumsuz okul iklimi öğrencilerin yaratıcı performans göstermesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Örgüt iklimi ile yaratıcılık arasında ilişkinin incelendiği araştırmalardan bir diğeri Pıçakçı (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, öncelikle iklimin içsel takdir boyutu ile çalışanların yaratıcılık performansları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Araştırmacıya göre bu sonuç, içsel takdir algılarının olumlu olduğu bir örgüt ikliminde bireylerin yaratıcı olmak, inisiyatif kullanmak yönünde daha istekli olduğunu, dolayısıyla yaratıcılık performanslarının da arttığını göstermektedir. İlgili araştırmada bireysel yaratıcılık ile iklimin baskı boyutu ve örgütsel destek boyutu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Selart (2005) tarafından yapılan çalışmada da örgüt ikliminin, çalışanların yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmamızda elde edilen bulgularda öğretmenlerin işbirliğine yönelik davranışlarının, samimiyet davranışlarının ve yönetsel desteğin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile pozitif yönde ilişkisi dikkat çekmiştir. Bu boyutlardan özellikle öğretmenlerin işbirliği davranışının yaratıcı düşünme eğilimleri ile ilişkisinin öğretmen samimiyeti ve müdür desteğinden daha fazla çıkmış olması, yaratıcılık ile ilgili alanyazındaki araştırmalarda ortaya çıkan işbirliği vurgusunun yaratıcı düşünme eğilimlerinde de geçerli olduğunu ortaya çıkarması bakımından önemli sayılabilir.

#### **5.4. Okul İkliminin Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Okul iklimi alt boyutlarının Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan basit regresyon analizi sonucunda, okul iklimi destekleyici müdür davranışının, okul iklimi samimi öğretmen davranışının ve okul iklimi işbirlikçi öğretmen davranışının öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle okul iklimi destekleyici müdür davranışı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %3'ünü, okul iklimi samimi öğretmen davranışı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %3'ünü, okul iklimi işbirlikçi öğretmen davranışı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi düzeylerindeki toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır. Okul ikliminin alt boyutlarından emredici müdür, kısıtlayıcı müdür ve umursamaz öğretmen davranışları öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Çekmecelioğlu'na (2005) göre yaratıcılığın gelişebilmesi için örgütsel yapılar, işin özelliği, çalışanların görev tanımları, yönetimin çalışanlara karşı olan tutumları, insan kaynakları uygulamaları örgüt kültürü ve örgüt iklimi gibi birçok etmen çalışma çevresinin doğasını oluşturur ve yaratıcılığı da doğrudan etkiler. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma sonucunda da yaratıcı düşünme eğilimlerinin keşfedilmesi ve bu eğilimlerin yaratıcı davranışa dönüşebilmesi için okul ikliminin çok önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Yaratıcılık sürecini gerçekleştiren en önemli faktörün insanın kendisi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yaratıcılık yolundaki sorunların ortadan kaldırılmasında, öncelikle okul yöneticilerinin önemli sorumluluklarının olduğu düşünülmektedir. Yöneticilerin yaratıcılık konusundaki farkındalığı yüksek olmalıdır. Bunun yanında yöneticinin yaratıcılığa olanak sağlayan bir okul iklimi geliştirmesi beklenmektedir. Ast üst ilişkilerinin katı olduğu ve keskin çizgilerle ayrılmış görevlerin olduğu okullarda yaratıcılık gelişmemektedir (Samen, 2008: 377). Diğer taraftan, daha informal bir hiyerarşinin olduğu, görevlerin daha esnek ve samimi olduğu, iş birliğine dayalı çalışmaların tercih edildiği, öğretmenlerin olumlu bir iklim algısına sahip olduğu okullarda yaratıcı eylemler artmaktadır (Eren ve Gündüz, 2002). Bununla birlikte, her öğretmenin tek tek yaratıcılığının geliştirilmesi hem bütün öğretmenlerin

kendileri için hem de okulun organizasyonu için son derece önemlidir. Olumlu bir iklime sahip olan okullardaki öğretmenlerin yaratıcılıklarını gösterme eğilimlerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Her ne kadar öğretmenler yaratıcı düşünme eğilimlerine sahip olsalar da içinde buldukları okul yaratıcı düşünmeye olanak sağlamıyorsa, okulda yaratıcılığı fırsat veren bir iklim yoksa; öğretmenlerin yaratıcılıklarını eyleme dönüştürmeleri ve eğitim öğretim sürecine yansıtmaları zor görünmektedir. Yaratıcılığın teşvik edildiği bir okul iklimi, örgüt çalışanları arasında yaratıcı takım çalışmasını ve davranışını geliştirmektedir (Vejjan, Kamarudin ve Abdul Kadir, 2016). Eğitim örgütlerinde başarıya giden yoldaki en önemli araç yaratıcı düşündürmektir. Bir okul çevresinde yaratıcı düşünmeyi yaygınlaştırmanın en etkili yolu, yaratıcılığa olanak sağlayan okul iklimini teşkil etmek, bireylerin yaratıcı düşünme eğilimlerini keşfetmek ve yaratıcılığa özendirme. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaratıcı davranışa, yaratıcı ürüne dönüşebilmesi için de okulda olumlu bir iklimin oluşturulması, yaratıcı eylemlerin okul yönetimi tarafından takdir edilmesi gerekmektedir. Bu sayede bireylerin sahip olduğu yaratıcı düşünme eğilimleri okulun geneline yayılarak, yaratıcılık kurumsal bir anlayış haline gelecek ve okulun iklimine nüfuz edecektir. Okul yönetimi, yaratıcı düşünceye önem vermenin yanı sıra yaratıcılığın daha da güçlendirilmesi için okul içerisindeki iletişim ve geri bildirim mekanizmasını geliştirmelidir (Pıçakçı, 2013: 87,88). Özellikle yeni fikir ve projelerin desteklediği, öğretmenlerin samimi davranışlar gösterdiği, daha da önemlisi öğretmenlerin kendi aralarında ve üstleriyle aralarında oluşturduğu iş birliğinin hâkim olduğu bir okul ikliminin, öğretmenlerde yaratıcı düşünme eğilimlerinin ortaya çıkmasını desteklediği bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Özellikle meslektaşlar arası işbirliği davranışının yaratıcı düşünme eğilimlerini samimi öğretmen davranışından daha çok etkilemesi bu araştırmanın en önemli sonuçlarından biridir. Bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikteki benzer bir çalışma Isaksen ve arkadaşları (1995) tarafından yapılmıştır (Akt., Ekwall, 1999: 408). Farklı tipteki örgütlerde çalışan 1844 kişi ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre çalışanlar kişisel yaratıcılıklarını ortaya çıkaran örgüt iklimini; özgürlüğe, desteğe, güvene, özgür tartışma ortamına ve işbirliğine daha fazla olanak sağlayan ortamlar olarak tanımlamışlardır.

Literatür incelendiğinde, okul iklimi ile ilgili çalışmalar sonucunda yaratıcı okul ikliminin öğretmenlerin daha iyi performans göstermesine ve öğrencilerin daha

başarılı olmasına yardım eden, motive edici öğrenme ortamını oluşturduğu bulgularına ulaşılmıştır (Vejian, Kamarudin ve Abdul Kadir, 2016). Akın (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda, personelin yaratıcı kişilik özelliklerinin zayıf olması durumunda bunun güçlendirme ile telafi edilemeyeceği, ancak yaratıcı örgüt iklimi ile telafi edilebileceği belirlenmiştir. Bu durumda yaratıcı örgüt ikliminin hem öğrenci başarısının artırılmasında hem de öğretmen performansının artırılmasında çok büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Eren ve Gündüz'ün (2002) çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular da “yaratıcılık” ile “örgüt iklimi” arasında önemli düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Eğitim kurumları hem öğrenci hem de öğretmen bağlamında başarı kazanmak ve başarılarını geleceğe taşımak için yaratıcılığa gereken önemi göstermelidir. Okullar yaratıcılığı destekleyen ve özendiren bir yapıya sahip olmalı, takım çalışması ve iş birliğine önem vermeli, öğretmenlere hata yapmaktan korkmama ve yeni yöntemler deneme özgürlüğünü hissettirmelidir.

## **5.5. Öneriler**

Çalışmanın bu bölümü, araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara yönelik öneriler, araştırmacılara yönelik öneriler ve politika yapıcılara yönelik öneriler olarak üç başlıkta hazırlanmıştır.

### **5.5.1. Uygulayıcılara Öneriler**

- Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğuna göre eğitim örgütlerinin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini ortaya çıkaracak, bu eğilimlerin farkında olmalarını sağlayacak ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmalarını sağlayacak olumlu bir okul iklimi meydana getirme gayreti içinde olmaları, öğretmenlerin yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve kullanmalarına olanak sağlayabilir.
- Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcı düşünmelerine en çok olanak sağlayan müdür davranışının “destekleyici müdür davranışı” olduğunu düşündüğümüzde okul yöneticilerinin öğretmenleri yaratıcı düşünmeye özendiren, sıra dışı fikirleri takdir eden, hata yapmaktan korkmamaya teşvik eden bir anlayış içinde olmalarının okuldaki yaratıcılığı artıracığı düşünülmektedir.

- Öğretmenlerin fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri, güven, samimiyet, saygı ve iş birliğinin egemen olduğu bir okul ikliminin oluşturulması; yaratıcı düşünmenin ortaya çıkmasına engel olan kısıtlama, engelleme, önemsememe, ciddiye almama, küçümseme gibi davranışların ortadan kaldırılması öğretmenlerin hem eğitim öğretim faaliyetlerinde hem de iş ortamında yaratıcı ürünler ortaya koyabilmelerine olanak sağlayabilir.
- Çalışmamızda öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini en çok destekleyen okul iklimi unsurunun çalışanlar arası iş birliği olduğunu dikkate aldığımızda, okul ortamında takım çalışmasını, yardımlaşmayı, yönetim-öğretmen iş birliğini destekleyen çalışmaların ve projelerin artırılmasının öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini güçlendireceği söylenebilir.
- Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarını artıracak özgüven, merak, şüphe, risk alma gibi yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik farkındalık kazandırma noktasında hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yararlanılabilir.
- Bu araştırmada okul kademelerine göre lisede çalışan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha olumsuz bir okul iklimi algısına sahip olduklarını düşündüğümüzde, lise düzeyinde eğitim veren kurumların öğretmenlerde olumlu okul iklimi algısını geliştirmeleri için ortamı düzenlemeleri önerilebilir.

### **5.5.2. Araştırmacılara Öneriler**

- Araştırmada elde edilen bulgularda 5 yıldan daha fazla deneyime sahip olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlere göre yaratıcı düşünme eğilimlerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Deneyimli öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin düşük olmasının sebepleri araştırılabilir.
- Bu araştırmada okul ikliminin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okul ikliminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri veya eğilimlerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada okul iklimi ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme özellikleri eğilimler bağlamında incelenmiştir. Okul iklimi ile ilişkisi bağlamında yaratıcı düşünmeyi performansa dayalı değerlendiren araştırmalar yapılabilir.

- Bu çalışma kamu kurumlarında çalışan öğretmenlerle yapılmıştır. Benzer çalışmalar özel kurumlarda da yapılabilir veya hem devlet hem de özel okullarda benzer çalışmalar yapılarak, iki okul türü için sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Yükseköğretim kurumlarındaki akademisyenler ve öğrenciler üzerinde de bu çalışma yapılabilir.
- Okul ikliminin yaratıcı düşünme eğilimleri ile ilişkisini inceleyen nitel çalışmalar yapılabilir.

### **5.5.3. Politika Yapıcılara Öneriler**

- Eğitim fakülteleri başta olmak üzere, yükseköğretim kurumlarında yaratıcı düşünme beceri ve eğilimlerini destekleyen dersler ve programlar uygulanabilir.
- Okullarda yaratıcı düşünmeyi destekleyen okul ikliminin özelliklerine ilişkin idareci ve öğretmenlere farkındalık kazandıracak eğitim ve seminerler verilebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenler arası iş birliği ve takım çalışmasının önemini ortaya çıkarmak için yarışma ve projeler düzenlenebilir.
- Okullarda öğretmenlerin samimiyet, uyum, iş birliği ve güven içerisinde çalışabilmesi için gerekli olan fiziksel ve sosyal koşullar geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin ilk yıllardaki yaratıcı düşünme eğilimleri düzeyinin sonraki yıllarda da devam etmesi için tecrübeli öğretmenlere özel yaratıcılık eğitimi çalışmaları yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, D. Ç. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ahmadi, A. A. & Emamipour, Z. (2013). A Study on Relationship between Organizational Climate and Creativity. *Management Science Letters*, 3: 2709-2716.
- Akça, M. (2007). *İlköğretimde 4. 5. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yaratıcı etkinlik uygulama düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Akdoğan, A. ve Kale, E. (2011). Konaklama İşletmelerinde Örgüt İçi Faktörlerin Yenilik ve Yaratıcılık Performansına Etkisi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 1(1): 165-186.
- Akın, M. (2010). Personeli Güçlendirme Algılaması, Örgüt İklimi Algılaması ve Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin Örgüt Düzeyinde Yaratıcı Çıktılar Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29: 211-238.
- Altın, B. (2010). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla yaratıcılıkları ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. ve Herron, M. (1996). Assessing The Work Environment for Creativity. *Academy of Management Journal* 39(5): 1169-1184.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do. *California Management Review*, 40(1): 39-58.

- Andreasen, A. (2013). *Yaratıcı Beyin* (Çev: K. Güney). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Avşar, D. (2019). *Okul ikliminin işe yabancılaşma düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan, İ. (2019) *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Baer J. & Kaufman J. C. (2006) Creativity Research in English-Speaking Countries. In Kaufman J. C. & Sternberg J. C. (Eds.), *The International Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press (10-38).
- Bakkal, M. (2019). *Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki: Sultanbeyli ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ballı, A. (2019). *Örgüt kültürünün öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykara, E. (2009). *Öğretmen ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları ile toplam kaliteye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Üsküdar örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bentley, T. (1999). *Takımınızın yeteneklerini geliştirmede yaratıcılık* (Çev: O. Yıldırım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canel, A. N. (2011). Çocuklar Neden Resim Çizer. *Sanat ve İnsan Dergisi*, 3.

- Casanova, A. E. D. (2008). *The relationship between creativity and psychosocial development among college honors students and non-honors students* (Unpublished doctorate thesis). Texas A&M University Submitted to the Office of Graduate Studies, Texas.
- Chang, J. C. & Yang, Y. L. (2012). The Effect of Organization's Innovational Climate on Student's Creative Self-Efficacy and Innovative Behavior. *Business & Entrepreneurship Journal*, 1(1): 75-100.
- Cohen, J. & McCabe, E. M. & Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1): 180-2013.
- Cornell, D. & Shukla, K. & Konold, T. R. (2016). Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools. *AERA Open*, 2(2): 1-18.
- Çağlar, D. (2004). Yaratıcı Çocuklar ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Editörler). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 301-310.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2002). *Bireysel, örgütsel yaratıcılık ve yaratıcılık için iş çevresinin düzenlenmesi* (Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt İkliminin İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6 (2): 23-39.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2006). Örgüt İklimi Duygusal Bağlılık ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2): 295-309.
- Çekmecelioğlu H. G. ve Eren, E. (2007). Psikolojik Güçlendirme, Örgütsel Bağlılık ve Yaratıcı Davranış Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Yönetim Dergisi*, 57: 13-25.

- Çetin, Z. (2012). Yaratıcılığın gelişimi. E.Ç. Öncü (Ed.). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi (208-226).
- Çiftçi, A. M. (2014). *İş Ortamının Yaratıcılık Performansına Etkisi: Mutfak Çalışanları Üzerine Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Dağlı, A. (2018). *Teoriden Uygulamaya Örgütsel İklim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, G. A. (2003). Identifying Creative Students, Teaching for Creative Growth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed.) Boston: Pearson Education (311-324).
- Davaslıgil, Ü. (1988). Okul Öncesi Düzeydeki Üstün Zekâlı Çocuklara Uygulanacak Farklılaşmış Program. *Eğitim ve Bilim*, 12(70).
- De Carvalho, A. T. (2014). Assessing the Climate for Creativity in Mathematic's Lessons. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 1: 427-434.
- Deer, C. E. (2016). Measuring Organizational Climate in Secondary Schools. *The Australian Journal of Education*, 24, 1. (downloaded from aed.sagepub.com at pennsylvania state univ.)
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dilek, A. N. (2013). *Sosyo-kültürel özelliklerin yaratıcı düşünmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, N. (2015). Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi (167-198).
- Dönük, O. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcısı olarak okul iklimi ve örgütsel bağlılık (Malatya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Duman, B. (2015). *Neden Beyin Temelli Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durnacı, Ü. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Duyar, M. (2019). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ekvall, G. (1999). Creative Climate. Runco, M.A. & Steven R.P. (Editors in Chief). *Encyclopedia of Creativity*. San Diego: Academic Press (403-412).
- Emir, S., Erdoğan, T. ve Kuyumcu, A. (2006). Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ile Sosyo-kültürel Özelliklerinin İlişkisi. *HAYEF Journal of Education*, 4(1).
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17): 95-106.
- Eren, E. ve Gündüz, H. (2002). İş Çevresinin Yaratıcılık Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5: 65-84.
- Eriç, M. (1998). *Kültür ve Yaratıcılık*. İstanbul: Kazancı Kitap.
- Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Getzels, J. W. & Csikszentmihalyi, M. (1996). Concern for Discovery in the Creative Process. in A. Rothenberg & C. R. Hausman (Eds). *The Creativity Question*. (8th printing). Durham: Duke University Press. (161-164).
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2): 29-51.

- Gök, S. (2009). Örgüt İkliminin Çalışanların Motivasyonuna Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2): 587-605.
- Guilford, J. P. (1996). Factor Analysis, Intellect and Creativity. In A. Rothenberg & C. R. Hausman (Eds). *The Creativity Question*.(8th printing). Durham: Duke University Press. (200-208).
- Gül, A. ve Özen, Y. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örnekleme Sorunu. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15: 394-422.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2): 149-168.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3): 290-311.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Educational Administration – Eğitim Yönetimi* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- İraz, R. (2010). *Yaratıcılık ve Girişimcilik Bağlamında Girişimcilik ve Kobiler*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- İraz, R. ve Altınışık, İ. (2016). Örgüt İçi Faktörlerin Yenilik ve Yaratıcılık Performansına Etkisi: Hizmet Sektöründe Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 11: 114-132.
- Karakoç, R. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin yaratıcılık becerileri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1-2): 265-283.
- Kelton, K. E. (2010). *A study of the comparison between teacher perceptions of school climate and the existence of professional learning community dimensions*

(Doctorate Thesis). University of Central Florida College of Education  
Department of Educational Research Technology and Leadership, Orlando.

Kolçak, S. ve Arısoy, N. (1954). *Yaratıcı Öğretmen*. İzmir: Endüstri Basım ve Yayınevi.

Köksal, S. (2018). *Matematik Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul İklimi ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kundu, A. & Roy, D. D. (2016). School Climate Perception and Innovative Work Behaviour of School Teachers. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 5(2): 129-133.

Kurnaz, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Kurt, İ. (2012). *The relationship between organizational climate, individual values & creativity: the mediating role of leadership* (Doctorate Thesis). Yeditepe University Graduate Institute of Social Sciences, Istanbul.

Linke, S. (2010). *A New Dynamic Model of Creativity*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Luecke, R. (2011). *İş Dünyasında Yenilik ve Yaratıcılık* (Çev: T. Parlak). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Lynch, D. L. & Harris, C. R. (2001) Introduction. In Lynch, D. L. & Harris C. R. (Eds) *Fostering Creativity in Children k 8*. Boston: Pearson Education.

McLellan, R. & Nicholl, B. (2013). Creativity in Crisis in D&T: Are Classroom Climates Conducive for Creativity in English Secondary Schools? *Thinking Skills and Creativity*, 9: 165-185.

Memduhoğlu, U., Uçar, R. ve Uçar, H. U. (2017). *Örnek Uygulamalarla Eğitimde Yaratıcılık, Yaratıcı Okul, Yaratıcı Öğretmen*. Ankara: Pegem Akademi.

- Meriç, Ç. (2018). *İlkokullarda örgüt kültürü ve örgütsel yaratıcılık ilişkisinin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Balıkesir ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Nia, M. M. & Nia, R. S. (2018). Investigating the Relationship between School Climate and Creativity Spirit of Male Students of First Course Secondary School in Tehran 7th Area in the Academic Year of 2017-18. *Researcher*, 10(4): 94-98.
- Okakın, N. ve Ayvacioğlu, M. (2014). Kurumlarda Yaratıcılık Üzerine Bir Çalışma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(41): 283-300.
- Omenyi, A. S. (2009). *An Assessment of the Climate for Creativity in Secondary Schools in Awka South Local Government Area*. Nigeria: Bepress.
- Onur, D. ve Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık Kavramı ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3): 1535-1552.
- Osman, A. A. (2012). School Climate the Key to Excellence. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 3(6): 950-954.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgenel, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme stilleri ve problem çözüme becerileri arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgenel, M. ve Çetin, M. (2017). Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46: 113-132.
- Özgenel, M., Çalışkan Yılmaz F., Baydar, F. (2018). School Climate as a Predictor of Secondary School Students' School Attachment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78: 87-116.

- Öztekin, E. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, M. (2014) *Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Perkins, D. N. & Tishman S. (1998). *Dispositional Aspects of Intelligence*. Draft.
- Pıçakçı, K. (2013). *Örgüt ikliminin bireylerin yaratıcılık performansı üzerindeki etkileri: moda sektöründe bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, History, Practice*. New York: Routledge Press.
- Prapha, G. (2016). Creativity in the Context of Organizational Climate. *Bhartiyam International Journal of Education & Research*, 6(1): 2277-1255.
- Putter, L. (2010). *The relation between organizational climate and performance and an investigation of the antecedents of organizational climate* (Graduation thesis). Master of Science in Management of Technology Delft University of Technology, Delft.
- Richardson, C. & Mishra, P. (2018). Learning Environments That Support Student Creativity: Developing the Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 27: 45-54.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış* (Çev: İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayınları.
- Rogers, C. R. (1996). Towards a theory of creativity in A. Rothenberg & C. R. Hausman (Eds). *The Creativity Question (8th printing)*. Durham: Duke University Press (296-304).

- Root-Bernstein, R. ve Root-Bernstein, M. (1999). *Sparks of genius: The 13 thinking tools of the world's most creative people*. New York: Houghton Mifflin.
- Rothenberg, A. & Hausman C. R. (1996). (Eds.) *The Creativity Question (8th printing)*. Durham: Duke University Press.
- Samen, S. (2008). İşletmelerde Yaratıcılığın Önemi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2): 363-378.
- Saraç, K. (2015). *Okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Savran, C. ve Uyan, G. (2006). *Yeni Öğretim Sistemine Göre Temel Düşünme Becerileri Eğitimi*. İstanbul: Livane Yayınları.
- Selart, M. (2005). Drivers of Organizational Creativity: A Path Model of Creative Climate in Pharmaceutical R&D. *R&D Management*, 35(4): 359-374.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi)*. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Siegel, H. (1999). What (good) are Thinking Dispositions?. *Educational Theory*, 49(2): 207-221.
- Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi: bir meta analiz çalışması (Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sünbül, A. M. (2005). Yaratıcılığı Geliştirmek. (A. M. Sünbül Ed.) *Öğretmenin Dünyası*. Ankara: Odunpazarı Belediyesi Yayınları (155-168).

- Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tableman, B. (2004). School Culture and School Climate. *Best Practice Briefs*. 31.
- Terzi, A. R. (2018). *Kuramdan Araştırmaya Okul İklimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tishman, S. & Jay, E. & Perkins, D. N. (1992). *Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation*. Cambridge: Theory Into Practice Press.
- Torrance, E. P. (1996). Education and creativity. In A. Rothenberg & C. R. Hausman (Eds). *The Creativity Question*.(8th printing). Durham: Duke University Press (217-226).
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turan, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı özellikleri ile yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki açıklayıcı ilişkiler örüntüsü* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turla, A. (2004). *Çocuk ve Yaratıcılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea For Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1): 71-89.

- Vejian, G., Kamarudin, N., Abdul Kadir, S. (2016). School Creative Climate: Factors Influence Fostering Creativity School. *International Journal of Education and Training (InjET)*, 2(1): 1-5.
- Wallace, B. (1986). Creativity: Some Definitions: The Creative Personality; The Creative Process; The Creative Classroom. *Gifted Education International*, 4: (68-73).
- Wallas, G. (1996). Stages in Creative Process. In A. Rothenberg & C. R. Hausman (Eds). *The Creativity Question.*(8th printing). Durham: Duke University Press. (69-72).
- Walters, S. (2012). *School Climate: A Literature Review*. Temescal Associates Press.
- Yahşi, Ü. (2014). *Gençlik ve spor bakanlığı personelinin örgüt iklimi algıları ile örgütsel yaratıcılık düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, S. ve Yalçın N. (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. *İlköğretim Online*, 41(1): 42-52.
- Yavuzer, H. S. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18: 95-105.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi Çağında Yaratıcılığın ve Yaratıcılığı Yönetmenin Önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12: 109-120.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldız, Y. (2018). *Müzik öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1): 1-11.

Yi, X., Cai, S., Scheithauer, H., Schwarzer, R., Luo, L., Huang, S. & Chen, G. (2008). Creative Organizational Climate of Schools, General Self-Efficacy, Creativity Self-Efficacy and Cultural Efficacy of Teachers. *Educational Research Journal*, 23(2): 227-251.

Yurter, Y. (2016). *İlkokul ve ortaokullarda okul iklimi ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.



## EKLER

### EK-I Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni

11.10.2019

Gmail - Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni Talebi



Mehmet Turkdogan <turkdogan.mehmet@gmail.com>

#### Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni Talebi

Mustafa ÖZGENEL <mustafa.ozgenel@izu.edu.tr>

11 Ekim 2018 18:00

Alıcı: Mehmet Turkdogan <turkdogan.mehmet@gmail.com>

Değerli Mehmet merhabalar,

Ölçeği kullanabilirsin.  
Çalışmalarında kolaylıklar ve başarılar dilerim.

Saygılarımla

---

**Dr. Mustafa ÖZGENEL**

T. C. İstanbul Sabahattin Zaim University

Faculty of Education, Department of Primary Education

Küçükçekmece, İstanbul

Telefon : (212) 692 89 30

Fax. : (212) 693 82 29

E-posta : mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

www.izu.edu.tr

**Gönderen:** Mehmet Turkdogan <turkdogan.mehmet@gmail.com>

**Gönderildi:** 11 Ekim 2018 Perşembe 06:01:57

**Kime:** Mustafa ÖZGENEL

**Konu:** Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni Talebi

[Alınolunan metin gizlendi]

# EK-II Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği Kullanım İzni

11.10.2019

Gmail - Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği ve Kullanma İzni Talebi



Mehmet Turkdogan <turkdogan.mehmet@gmail.com>

## Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği ve Kullanma İzni Talebi

Yahya Altinkurt <yaltinkurt@gmail.com>

12 Nisan 2018 16:12

Alıcı: Mehmet Turkdogan <turkdogan.mehmet@gmail.com>

Sayın Türkdogan


"Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği"ni araştırmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler ilgili makalede yer almaktadır. Ölçek ve boyutları ektedir. Başarılar dilerim.

12 Nisan 2018 15:50 tarihinde Mehmet Turkdogan <turkdogan.mehmet@gmail.com> yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

--

Doç. Dr. Yahya ALTINKURT  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

 ÖRGÜTSEL İKLİM ölçeği boyutlu-39 madde Yılmaz & Altinkurt.pdf  
292K

## EK-III T.C. İstanbul Valiliği Olur Yazısı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.725178  
Konu :Anket ve Araştırma İzin Talebi

10/01/2019

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 12.12.2018 tarihli ve 23929938 Gelen Evrak No'lu dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 28.12.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mehmet TÜRKOĞAN'ın "**Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Gaziosmanpaşa ilçesinde bulunan özel/resmî eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:  
1- Genelge.  
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
10/01/2019

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## EK-IV Kişisel Bilgi Formu ve

### Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Değerli meslektaşım, bu çalışma İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi'nde yürütülmekte olan bir yüksek lisans tezi için yapılmaktadır. Vermiş olduğunuz cevaplar gizli tutulacaktır. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtırma derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Hiçbir maddeyi atlamadan ve boş bırakmadan içtenlikle cevaplandırmanızı dilerim. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Araştırmacı: Mehmet TÜRKDOĞAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL

KİŞİSEL BİLGİ FORMU					
1. Cinsiyetiniz:	(1) Kadın	(2) Erkek			
2. Meslekteki Kıdeminiz (yıl):	(1) 1-5	(2) 6-10	(3) 11-15	(4) 16-20	(5) 21 ve üstü
3. Öğrenim Düzeyiniz:	(1) Lisans	(2) Lisansüstü			
4. Çalıştığınız Okul Türü:	(1) İlkokul	(2) Ortaokul	(3) İmam Hatip Ortaokulu		
	(4) İmam Hatip Lisesi	(5) Meslek Lisesi	(6) Anadolu Lisesi		

MARMARA YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her Zaman
		1	2	3	4	5
1	Zorluklar karşısında motivasyonumu korurum.					
2	Hayal gücümü kullanarak yeni bir fikir, eser veya çözüm yolu tasarlarım.					
3	Ortaya çıkan sorun veya olayla ilgilenme sorumluluğu hissederim.					
4	Karşılaştığım bir olay, durum veya soruna yönelik "acaba" sorusunu sorarım.					
5	Bir durumu, olayı veya sorunu ayrıntılı ve derinlemesine ele alırım.					
6	Bir alanda ihtiyaç duyduğum yetenek ve becerilerimi geliştiririm.					
7	Bir fikir veya ürün oluşturmak için disiplinli çalışırım.					
8	Sorun veya durumlarla ilgili yararlı ve özgün cevaplar veya çözüm yolları üretirim					
9	Başkalarına göre farklı olan duygu ve düşüncelerimi korkmadan ifade ederim.					
10	Merak ettiğim veya ilgimi çeken olay, durum veya işlerle uğraşmayı severim.					
11	Alışılmışın yerine, yeni ve farklı olanı tercih ederim.					
12	İlginç olay, sorun, nesne veya durumları merak ederim.					
13	Kendimle ilgili zayıf ve güçlü yönlerimi bilirim.					
14	Otorite, korku ve baskılardan bağımsız düşünürüm.					
15	Olayları veya durumları anlamak veya çözmek için sabrederim.					
16	Bir olayın veya sorunun birden fazla nedeni olabileceğini kabul ederim.					
17	Farklı sorun, durum veya olayla ilgili ipuçları arasında bağlantı kurarım.					
18	Yaptığım hataları kabullenirim.					
19	Birbiriyle ilgisi olmayan kavram veya fikirleri yeni bir amaç için ilişkilendiririm.					
20	Olaylara farklı açılardan bakmaya çalışırım.					
21	Çevremde olup bitenleri merak ederim.					
22	Fikir geliştirmek için gözlem, deneyim, bilgi ve düşüncelerimi birleştiririm.					
23	Sorun veya durumlarla ilgili karar verirken aceleci davranmam.					
24	Sorunların çözümünü, durumları veya olayları zihnimde canlandırırım.					
25	Hata yapmaktan korkmam.					

## EK-V Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği

### ÖRGÜTSEL İKLİM ÖLÇEĞİ

<p><i>Açıklama:</i> Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi yanıtlarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi yanıtlamak için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.</p>	<b>Ölçek</b> <b>1. Nadiren olur</b> <b>2. Bazen olur</b> <b>3. Genellikle olur</b> <b>4. Çok sık olur</b>
--	---

**Bu okulda;**

	1	2	3	4	
1 Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2 Öğretmenler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlardır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3 Yapılan toplantılar yararlıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4 Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5 Okul müdürü, okulu demir bir yumrukle yönetir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6 Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7 Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8 Yoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9 Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10 Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetler (imza vb.).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11 Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12 Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13 Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14 Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15 Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16 Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17 Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
18 Öğretmenler birbirlerine destek olurlar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
19 Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
20 Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
21 Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
22 Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
23 Okul yönetimince istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler) öğretmenlerin sırtında yükündür.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
24 Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
25 Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
26 Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
27 Okul müdürünü anlamak kolaydır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
28 Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
29 Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29
30 Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarıncaya kolay kabul görürler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
31 Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşır).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
32 Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
33 Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
34 Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
35 Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
36 Okul müdürü, otokratiktir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
37 Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
38 Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38
39 Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39

## ÖZGEÇMİŞ

### A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İZÜ, Eğitim Yönetimi, 2019

Lisans: İstanbul Üniversitesi, Üstün Zekalılar Öğretmenliği, 2006

### B. AKADEMİK DENEYİM

2007-2015 Öğretmen, Özel Gaziosmanpaşa Şefkat İlkokulu

2015-2019 İdareci, Özel Gaziosmanpaşa Şefkat İlkokulu

### C. İLGİ ALANLARI

Üstün ve Özel Yetenekli Çocukların Eğitimi

Çocuklarda Dikkat, Düşünme Becerileri ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi

Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim

### D. YAYINLARI

Dİ-ZE Dikkati ve Düşünme Becerilerini Geliştirme Setleri (1. ve 2. Sınıflar), 2013

Farklı Düşünüyorum, 2014 (Okulöncesi Çocuklar için Yaratıcı Düşünme)

Zerre Bitkilerin Dünyasını Keşfediyor, 2014 (Çeviri)

Zerre Hayvanların Dünyasını Keşfediyor, 2014 (Çeviri)

Dikkat Zekâ Dikkati ve Düşünme Becerilerini Geliştirme Setleri (6,7,8,9,10 yaş), 2019

### E. İLETİŞİM

e-posta: [turkdogan.mehmet@gmail.com](mailto:turkdogan.mehmet@gmail.com)