

**ÖRGÜTSEL YARATICILIK VE MERAK DUYGUSU  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN  
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ  
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)**

**AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN  
ORGANIZATIONAL CREATIVITY AND CURIOSITY  
ACCORDING TO THE TEACHERS' OPINIONS IN PRIMARY  
SCHOOLS (ANKARA SAMPLE)**

**Kübra SAY**

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim

Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

K¼bra SAY'ın hazırladığı "rg¼tsel Yaratıcılık ve Merak Duygusu Arasındaki İlişkinin Ortaokul ğretmenlerinin Gr¼şlerine Göre İncelenmesi (Ankara İli rneği)" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda Y¼ksek Lisans/Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

*Başkan* Doç. Dr. Sabri ÇELİK .....

*¼ye (Danışman)* Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR .....

*¼ye* Doç. Dr. şaduman KAPUSUZOğLU .....

*¼ye* Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOğLU .....

*¼ye* Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN .....

#### ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

# **ÖRGÜTSEL YARATICILIK VE MERAK DUYGUSU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)**

**Kübra SAY**

## **ÖZ**

Bu çalışmanın amacı resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel yaratıcılık ve merak duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan 457 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacı ile Balay (2010) tarafından geliştirilen Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği, merak düzeylerini belirlemek amacı ile de Kashdan vd. (2009) tarafından geliştirilen, Acun vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmış olan Merak ve Keşfetme Ölçeği-II kullanılmıştır.

Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeklerin çalışmada kullanılabilirlikli güvenli birer veri toplama aracı olacağına karar verilmiştir. Verilerin analizi için SPSS 20.0 programı kullanılmış ve veriler aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların yüksek düzeyde örgütsel yaratıcılık algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, branş, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı gibi değişkenlerine göre incelendiğinde örgütsel yaratıcılığın bu değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların orta düzeyde merak duygusuna sahip oldukları ve değişkenlere göre incelendiğinde yalnızca cinsiyet boyutunda erkek öğretmenler lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda örgütsel yaratıcılık ve merak arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Son olarak merakın örgütsel yaratıcılığın bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Örgütsel yaratıcılık, merak ve keşfetme, ortaokul, öğretmen

**Danışman:** Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

# **AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CREATIVITY AND CURIOSITY ACCORDING TO THE TEACHERS' OPINIONS IN PRIMARY SCHOOLS (ANKARA SAMPLE)**

**Kübra SAY**

## **ABSTRACT**

This study aims to examine the relationship between organizational creativity and curiosity with regard to the opinions of the teachers working at state secondary schools in Turkey. Participants were 457 teachers who teach at different state secondary schools in central districts of Ankara, Turkey. In order to identify the levels of organizational creativity and curiosity of teachers, Organizational Creativity Scale developed by Balay (2010) and Curiosity and Exploration Inventory-II developed by Kashdan et al. (2009) and adapted by Acun et al. (2013) were used as materials respectively.

As a result of reliability analyses, two scales mentioned above were found to be reliable data collection tools. In order to analyze the data, mean, standard deviation, independent samples t-tests, one-way analysis of variance, (ANOVA), correlation and multiple linear regression analyses were used with SPSS 20.0.

Findings of the study revealed that participants had a high level of organizational creativity perception. However the results showed a non-significant relationship between organizational creativity and gender, marital status, educational background, age, branch, experience in profession and experience in the institution. On the other hand, participants were found to have an average curiosity and findings yielded a statistically significant relationship between curiosity and gender as males' curiosity levels were higher than females'. As a consequence of the correlation analyses, it can be claimed that there is a moderate positive significant relationship between organizational creativity and curiosity. Ultimately, it can be said that curiosity is a predictor of organizational creativity.

**Keywords:** Organizational creativity, curiosity and exploration, secondary school, teacher

**Advisor:** Assoc. Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration Supervision Planning and Economics

## ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Kübra SAY

## TEŞEKKÜR

Çalıőmamın her aşamasında emeği olan, bilgisi ve tecrübesi ile bu süreci kolaylaştıran saygıdeğer danıőmanım Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e, aldığım tüm kararlara verdikleri maddi ve manevi destekle her zaman yanımda olan anneme, babama ve kardeőlerime, fikirleri ve önerileriyle her zaman yanımda olduklarını hissettiğim arkadaşlarım Sinem ÖZKAN, Pınar KERİMOğLU ve Selda ÇELİK'e, ayrıca tez çalıőmamın farklı aşamalarında yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Begüm Ezgi KAPUCU, Seda ARSLAN, Mehtap ÇİÇEK, Feriha YILMAZ, Buğra İNALÖZ, Ayőenur GÜÇBİLMEZ, Elif ÇAKIR, Gülsüm IŞIK, Cevza TANER, Mehmet SEVİNÇ ve Selim HALAÇOğLU'na ve kuzenlerim Senanur ve Arda ÇOBANKENT'e teőekkürü bir borç bilirim.



# İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ETİK BEYANNAMESİ.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3 Problem Cümlesi.....	5
1.3.1 Alt Problemler.....	5
1.4 Sayılılar.....	6
1.5 Sınırlılıklar.....	6
1.6 Tanımlar.....	6
1.7 Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	7
1.7.1 Yaratıcılık Kavramı.....	7
1.7.1.1 Bireysel Yaratıcılık.....	9
1.7.1.1.1 Eğitim Örgütlerinde Bireysel Yaratıcılık ve Yaratıcı Öğretmen ....	13
1.7.1.2 Yönetmel Yaratıcılık.....	15
1.7.1.2.1 Eğitim Örgütlerinde Yönetmel Yaratıcılık.....	18
1.7.1.3 Toplumsal Yaratıcılık.....	19
1.7.1.3.1 Toplumsal Yaratıcılık ve Eğitim.....	20
1.7.1.4 Örgütsel Yaratıcılık.....	21
1.7.1.4.1 Yaratıcı Eğitim Örgütleri.....	22
1.7.1.4.2 Örgütlerde Yaratıcılığın Geliştirilmesi.....	23
1.7.1.4.3 Örgütsel Yaratıcılığın Engelleri.....	24
1.7.1.4.3.1 Bireysel Engeller.....	24
1.7.1.4.3.2 Örgütsel Engeller.....	24
1.7.1.4.3.3 Toplumsal Engeller.....	25
1.7.2 Merak Kavramı.....	25
1.7.2.1 Kişisel Bir Özellik Olarak Merak.....	29
1.7.2.1.1 Meraklı Bireylerin Sahip Olduğu Özellikler.....	31
1.7.2.2 Merak ve Öğrenme.....	31
1.7.2.3 Merak ve Eğitim Örgütleri.....	32
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	35
2.1 Yurt İçinde Yapılan Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar.....	35
2.2 Yurt Dışında Yapılan Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar.....	39
2.3 Yurt İçinde Yapılan Merak ile İlgili Araştırmalar.....	40
2.4 Yurt Dışında Yapılan Merak ile İlgili Araştırmalar.....	43
3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	45

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	45
3.2.1. Evren ve Örneklemnin Özellikleri.....	45
3.2.2. Katılımcılarla İlişkin Demografik Bilgiler .....	48
3.2.2.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları .....	48
3.2.2.2. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları .....	49
3.2.2.3. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımları .....	49
3.2.2.4. Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Dağılımları .....	49
3.2.2.5. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları.....	50
3.2.2.6. Katılımcıların Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları .	50
3.2.2.7. Katılımcıların Buldukları Okullardaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları .....	51
3.3. Veri Toplama Araçları .....	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	52
3.3.2. Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği .....	52
3.3.3. Merak ve Keşfetme Ölçeği II .....	53
3.4 Veri Toplama Aracının Güvenirlik Çalışmaları .....	53
3.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması .....	55
3.6. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi .....	55
4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....	57
4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri .....	57
4.1.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılığa İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi.....	64
4.1.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi.....	68
4.1.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkeni Bakımından İncelenmesi .....	69
4.1.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkeni Bakımından İncelenmesi .....	69
4.1.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkeni Bakımından İncelenmesi .....	70
4.1.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından İncelenmesi.....	71
4.1.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından İncelenmesi .....	72
4.1.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından İncelenmesi .....	74
4.2 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetmeye İlişkin Görüşleri .....	75
4.2.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetmeye İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi.....	77
4.2.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi.....	81
4.2.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkeni Bakımından İncelenmesi .....	81
4.2.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkeni Bakımından İncelenmesi .....	82
4.2.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkeni Bakımından İncelenmesi .....	82

4.2.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından İncelenmesi.....	83
4.2.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından İncelenmesi .....	84
4.2.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından İncelenmesi .....	84
4.3 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık ile Merak ve Keşfetme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	85
4.4 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Düzeylerinin Örgütsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	86
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
5.1 Sonuçlar .....	88
5.2 Öneriler .....	90
5.2.1 Araştırmaya Dönük Öneriler .....	90
5.2.2 Uygulamaya Dönük Öneriler.....	91
KAYNAKÇA.....	93
EKLER DİZİNİ .....	102
EK 1. ETİK KURUL İZİN BELGESİ.....	103
EK 2. ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZİNİ.....	104
EK.3 ÖRGÜTSEL YARARTICILIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....	105
EK.4 MERAK VE KEŞFETME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....	106
EK 5. VERİ TOPLAMA ARACI .....	107
EK 6. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU .....	111
EK 7. ORJİNALLİK RAPORU .....	112
ÖZGEÇMİŞ .....	113

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1 Araştırma Evreninin İlçelere Göre Dağılımı .....	46
Tablo 3.2 Araştırma Evreninin Merkez İlçelere Göre Dağılımı .....	47
Tablo 3.3 Dağıtılan Veri Toplama Araçlarının Merkez İlçelere Göre Geri Dönüş Sayıları ve Oranları .....	48
Tablo 3.4 Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları .....	48
Tablo 3.5 Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları .....	49
Tablo 3.6 Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımları .....	49
Tablo 3.7 Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Dağılımları .....	50
Tablo 3.8 Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları .....	50
Tablo 3.9 Katılımcıların Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları .....	50
Tablo 3.10 Katılımcıların Buldukları Okullardaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları .....	51
Tablo 3.11 Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları .....	52
Tablo 3.12 Merak ve Keşfetme Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları .....	53
Tablo 3.13 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları .....	54
Tablo 3.14 Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar .....	56
Tablo 4.1 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	57
Tablo 4.2 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılığa İlişkin Görüşlerinin Bireysel Yaratıcılık Alt Boyutuna Göre Frekans, Yüzde Dağılımı, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	59
Tablo 4.3 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılığa İlişkin Görüşlerinin Yöneltil Yaratıcılık Alt Boyutuna Göre Frekans, Yüzde Dağılımı ve Ortalama Değerleri .....	61
Tablo 4.4 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılığa İlişkin Görüşlerinin Toplumsal Yaratıcılık Alt Boyutuna Göre Frekans, Yüzde Dağılımı ve Ortalama Değerleri .....	63
Tablo 4.5 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi (t testi Sonuçları) .....	64
Tablo 4.6 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları) .....	66
Tablo 4.7 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları) .....	66
Tablo 4.8 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları) .....	67

Tablo 4.9 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Düzeylerinin Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları) .....	67
Tablo 4.10 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları .....	68
Tablo 4.11 Medeni Durum Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları .....	69
Tablo 4.12 Yaş Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	70
Tablo 4.13 Branş Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 4.14 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları .....	72
Tablo 4.15 Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	73
Tablo 4.16 Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	74
Tablo 4.17 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	75
Tablo 4.18 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetmeye İlişkin Görüşlerinin Esneklik Alt Boyutuna Göre Frekans, Yüzde Dağılımı ve Ortalama Değerleri.....	76
Tablo 4.19 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetmeye İlişkin Görüşlerinin Belirsizliği Kabul Etme Alt Boyutuna Göre Frekans, Yüzde Dağılımı ve Ortalama Değerleri .....	77
Tablo 4.20 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak Duygularının Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi (T Testi Sonuçları) .....	78
Tablo 4.21 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak Duygularının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları) .....	79
Tablo 4.22 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak Duygularının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları) .....	79
Tablo 4.23: Ortaokul Öğretmenlerinin Merak Duygularının Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları).....	80
Tablo 4.24 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak Duygularının Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları).....	80
Tablo 4.25 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları .....	81
Tablo 4.26 Medeni Durum Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları .....	81
Tablo 4.27 Yaş Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	82

Tablo 4.28 Branş Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	83
Tablo 4.29 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları .....	83
Tablo 4.30 Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	84
Tablo 4.31 Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	84
Tablo 4.32 Örgütsel Yaratıcılık ve Merak ve Keşfetme Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları .....	85
Tablo 4.33 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Düzeylerinin Örgütsel Yaratıcılığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....	86

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**AAAS:** The American Association for the Advancement of Science

**ANOVA:** Tek yönlü varyans analizi

**SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences

**akt. :** aktaran

**vd. :** ve diğerleri

**Sd. :** Serbestlik Derecesi

**N:** Katılımcı sayısı

**F:** Varyans

**f:** Frekans

**p:** Anlamlılık düzeyi

**t:** t puanı

**$\beta$ :** Standardize edilmiş regresyon katsayısı

**r:** Pearson Korelasyon Katsayısı

**$\bar{x}$  :** Ortalama

**$\alpha$ :** Alfa değeri

*Varlıkları en  
büyük hediye olan aileme...*



# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmamızın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi ve problem cümlesine dayalı geliştirilen alt problemleri, sayılıları ve sınırlılıkları belirtilmiş, ayrıca araştırma ile ilgili temel kavramlar tanımlanarak araştırmamızın kuramsal temeli sunulmuştur.

## 1.1 Problem Durumu

Belirli amaçlar ile bir araya gelmiş örgütlerin en temel amacı varlıklarını sürdürebilmektir. Bu amaçla örgütler, belirledikleri vizyon ve misyon dahilinde hedeflerine ulaşmaya çalışırlar. Özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılda gelişen rekabet ortamı içinde örgütler, mevcut yapılarını koruyup aynı zamanda değişen yapılara kendilerini adapte etmeye çalışmaktadırlar. Örgütlerin bu ortamda varlıklarını devam ettirebilmeleri, etkililiklerini ve verimliliklerini arttırabilmeleri ancak modern yönetim stratejilerini örgütlerine uyarlayabilme durumunda mümkündür. Bu anlamda birçok örgüt, küreselleşen dünyamızdaki yeniliklere ve değişimlere ayak uydurabilmek için örgütsel davranışların gerek çalışanlar gerekse yönetim üzerindeki önemini kavramışlardır. Bunun sonucu olarak da örgüt kültürünün önemli bir parçası olan yaratıcılık ve keşfedicilik, günümüz örgütlerinde gittikçe önem kazanmaya başlayan kavramlar olmuşlardır (Manz ve Sims, 2001).

Yaratıcılığın örgütler için taşıdığı önemin fark edilmesi, araştırmacıların da ilgisini çekmiş ve 1960'lı yıllardan itibaren yaratıcılık, birçok çalışmaya konu olmuştur. Tanımlamak gerekirse yaratıcılık, her yaşta canlandırılabilir ve geliştirilebilecek olan ve aynı zamanda yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Fisher ve Specht, 1999). Başka bir tanıma göre ise yaratıcılık, var olan ürünlerin benzersiz bir ürüne dönüştürüldüğü veya benzersiz bir ürün ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bir süreçtir (Gümüşsuyu, 2004).

Özkalp, Kirel ve Cengiz'e (2006) göre günümüz örgütleri diğer örgütler ile aralarındaki farkı ortaya koyabilmek için yaratıcı olmak durumundadırlar. İnsanlar aracılığıyla etkililiklerini ve verimliliklerini arttırmak isteyen örgütler bu anlamda çalışanlarını yaratıcı düşünmeye ve üretmeye yönlendirmelidirler. Yaratıcı düşünmede anahtar, bilgi ve olguların yeni anlayışlar ve yeni olgular sistemi geliştirmek amacıyla birleştirilmesi ve yeniden organize edilmesidir. Fakat bu

sürecin tasarlanmasından daha da önemli olan, bu sürece bütün çalışanların katılmasıdır (Acuner vd., 2004). Buradan da anlaşılacağı gibi örgütlerde yaratıcılığın temel ögesi bireyin yaratıcılığı, yani yaratıcı kişiliğe sahip çalışandır. Yaratıcı birey rahatlıkla diğer insanlarla birlikte ekip halinde çalışabilen, farklı kültürleri deneyimlemeye hazır olan, yakındaki ve uzaktaki düşmanları derhal tanıyabilen bir yapıya sahiptir. Ayrıca yaratıcı bireyler yeni fikir ve yaklaşımlara açıktır ve görev yaptıkları örgütlerde karşılaştıkları farklı görev ve durumları araştırmaya motive edilmişlerdir. Bu nedenle yaratıcı örgütler için yaratıcı bireylere sahip olmak oldukça önemlidir (Balay, 2010).

Çalışanların yaratıcılıkları, bireye kattığı artılar dışında, üyesi oldukları örgütler için ayrı bir anlam ve önem taşımaktadır. Çünkü örgütün yaratıcılığı, çalışanların yaratıcılıklarının bir toplamıdır (Çekmecelioğlu, 2002). Ayrıca Gümüşsuyu (2004), örgütsel yaratıcılığın; bireysel yaratıcılık, grup yaratıcılığı ve örgütsel özelliklerin birbirleriyle etkileşmesinin bir sonucu olduğunu çalışmasında dile getirmiş ve örgüt yaratıcılığı ile bireyin yaratıcılığının birbirleriyle ilişkili iki kavram olduğunu vurgulamıştır. Örgütler, üzerinde önemle durdukları yaratıcılığı, yeni kavramlar veya ilişkiler üretebilmek için kullanırlar. Bunun sonucunda da bir soruna yeni bir çözüm getirilebilir, yeni bir davranış geliştirebilir veya ürün ortaya çıkarabilirler (Balay, 2010). Bu bilgilerden hareketle örgütsel yaratıcılık; çalışanların bireysel ve grup halinde örgüte yararlı olacak fikirleri, ürünleri, süreçleri ve hizmetleri tasarlayabilmesinin, üretebilmesinin ve uygulayabilmesinin sonucunda ortaya çıkan durum olarak tanımlanabilir (Taggar, 2002; Balay, 2010).

Yaratıcılık, günlük yaşamda insanın tüm duygusal ve zihinsel aktivitelerinde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olabilen, insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yetidir (San, 1981'den akt. Aslan ve Arslan Cansever, 2009). Günlük yaşantımızla bu denli iç içe olan yaratıcılık, hayatımızı kolaylaştıran tüm değişimlerin ve yeniliklerin temelini oluşturmaktadır. Eğitimden sanata, bilimden felsefeye birçok alanda sonuçlarından faydalandığımız yaratıcılığı geliştirebilmek için sürekli araştırmak ve keşfetmek gereklidir (Öztürk, 2004). İnsanoğlunun bilgi ve teknoloji açısından günümüzde geldiği nokta göz önünde bulundurulduğunda yaratıcılık gerektiren tüm çalışmaların temelinde de merak ve keşfetme duygusunun yattığı söylenebilir. Aslan ve arkadaşlarına göre (2009) de merak yaratıcı olabilmenin en temel koşulu olarak belirtilmiştir.

Fromm, merak etme yeteneğini, uyumsuzluk ve gerilimle baş etme kapasitesi, bireyin kendini yeniye yöneltmesi, yaşantısının bilincine varması ve buna tüm benliği ile tepkide bulunması şeklinde tanımlamıştır (Davaslıgil, 1989'dan akt. Aslan vd., 2009). Genel tanımıyla ise merak bilmeye ve öğrenmeye karşı bireyin sahip olduğu temel bir güdüdür. Tüm bireylerde bulunan ve her yaşta uyandırılabilen merak duygusu, yapılan araştırmalara göre öğrenmenin de temelini oluşturmaktadır. Herhangi bir öğrenme öğretme sürecinde kişinin merak güdüsü harekete geçirildiğinde öğrenmenin de kendiliğinden gerçekleşeceği bilinmektedir (Demirel ve Coşkun, 2012). Bir konuya dair merak duygusu gelişen bir öğrenen araştırmaya, problem bulmaya, soru sormaya ve irdelemeye eğilimlidir; bu sayede birey kendisine ve çevresine ilişkin cevaplar ararken farklılıklara karşı duyarlıdır ve ulaştığı cevaplar doğrultusunda kendi bilgisinde ve anlayışındaki eksiklikleri belirleyebilmektedir (Demirel vd., 2009).

Maw ve Maw'a (1968) göre meraklı bir birey çevresindeki yeni, değişik, gizemli ve karşıt uygulamalara olumlu tepki verir, çevresi ve kendisi hakkında daha çok şey öğrenmeye gereksinim duyar, yeni deneyimlere girer ve çevresini çok iyi inceler, herhangi bir konuyu araştırırken ısrarcıdır (Demirel vd., 2009; 2012). Merak davranışı, bireyin keşfetme güdüsünü harekete geçirerek onun gelişmesini sağlar. Bu keşfetme ve gelişme süreci yaşam boyu devam eder. Bu süreç bireylerin yenilikçi ve yaratıcı özelliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynar. Sosyal yaşantısında merak eden ve sürekli keşfeden bireyin bireysel yaratıcılık özelliği gelişir. Bireyin iş yaşantısı ve çalıştığı örgüt ele alınırsa, bu özelliğin örgütteki yaratıcı ortamı desteklediği, örgütün yenileşmesine ve gelişmesine katkıda bulunduğu görülür. Buradan hareketle merak duygusunun örgütsel yaratıcılık üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilebilir.

Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yaratıcı ve keşfedici ortamların oluşturulması, bu örgütlerin verimliliğini arttırarak onların yenileşmesine ve gelişmesine katkıda bulunabilir. Eğitim örgütlerinde, birey yetiştirme gibi oldukça önemli bir role sahip olan öğretmenlerin gerek kendi alanları ile ilgili gerekse örgütlerini ilgilendiren konularda belli bir merak düzeyine sahip olmaları, onları bu konular üzerinde araştırma ve bilgi sahibi olma yönünde teşvik edici olacaktır. Ayrıca yaratıcılığın ön koşulu olan merak duygusuna sahip olan öğretmenlerin örgütlerinde yaratıcı faaliyetlerin öncüsü durumuna gelmeleri beklenmektedir.

Merak duyguları sayesinde, okullarında yaşanan herhangi bir problem karşısında geçmiş deneyimlerden ve bilgi birikimlerinden yararlanıp sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşabileceklerdir. Bu anlamda öğretmenler sahip oldukları yaratıcılık düzeylerini de geliştirebilecek ve okullarında alışılmışın dışında fikirler ortaya koyarak onları diğer örgütlerden ayırt edilebilecek şekilde farklılaştırabileceklerdir. Yönetim tarafından geliştirilecek yaratıcı eğitim ortamları öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarını arttıracak ve dolaylı olarak da örgütün yaratıcılığını etkileyecektir. Eğitim kurumlarında bireylerin yetiştirilmesinde büyük rol sahibi olan öğretmen ve yöneticilerin sahip oldukları merak ve yaratıcılık duyguları, yetiştirilen bireyler açısından da bir hayli önemlidir. Bu bireylerin yaratıcı örgüt ortamından etkilenmeleri kaçınılmazdır. Bu doğrultuda verilen eğitimin niteliğini ve kalitesini arttırabilmek için eğitim örgütlerinde, çalışanların; bireysel, yönetsel ve toplumsal düzeylerde yaratıcılık algılarının belirlenmesi ve merak düzeylerinin bu boyutlar üzerindeki etkisinin araştırılmasına gerek duyulmuştur.

## **1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak örgütsel yaratıcılık ve merak duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu anlamda bazı demografik değişkenlerin, öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel yaratıcılık algıları ve merak duyguları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olup olmadığının incelenmesi de araştırmanın önemli bir diğer amacını oluşturmaktadır.

Bu çalışmada tanımlanan yaratıcılık ve merak kavramlarının, günümüz eğitim örgütlerinde gerek yöneticiler, gerek öğretmenler, gerekse öğrenciler açısından artan önemi dikkate alındığında çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde, örgütsel yaratıcılık ile ve merak ile ilgili çalışmaların sayıca az oluşu dikkat çekmektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu anlamda öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve merak düzeylerinin birlikte incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin uygulamalı bir çalışma ile ortaya konulması literatürdeki boşluğun doldurulması bakımından çalışmayı önemli kılmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları ve merak düzeylerinin belirlendiği bu çalışma, eğitim örgütlerinde etkililiğin ve verimliliğin arttırılabilmesi, bireysel ve

örgütsel çabaların öneminin bu örgütlerde anlaşılabilmesi bakımından önemlidir. Ortaokullarda yürütülen bu çalışma, eğitim örgütlerinin farklı kademelerinde de uygulanabilir ve geliştirilebilir olduğundan bu yönde araştırmacıları yönlendireceği ve yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **1.3 Problem Cümlesi**

Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin merak düzeyleri ve örgütsel yaratıcılıkları arasında ilişki var mıdır?

#### **1.3.1 Alt Problemler**

1. Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıkları ne düzeydedir?

2. Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıkları;

a. cinsiyetlerine,

b. medeni durumlarına,

c. yaşlarına,

d. branşlarına,

e. eğitim durumlarına,

f. meslekteki hizmet yıllarına ve

g. çalıştıkları kurumlardaki hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin merak düzeyleri nedir?

4. Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin merak düzeyleri;

a. cinsiyetlerine,

b. medeni durumlarına,

c. yaşlarına,

d. branşlarına,

e. eğitim durumlarına,

f. meslekteki hizmet yıllarına ve

g. çalıştıkları kurumlardaki hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin merak düzeyleri ve örgütsel yaratıcılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Ankara ilinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin merak düzeyleri örgütsel yaratıcılık algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

#### **1.4 Sayıtlılar**

Bu çalışma; veri toplama aracının, araştırmanın amacına uygun verileri toplayabilmek için uygun ve yeterli olduğu, araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracına doğru, samimi ve tarafsız yanıtlar verdikleri varsayımları altında gerçekleştirilmiştir.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

Bu çalışma; Ankara ilinin 10 merkez ilçesi ile, bu ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile, araştırmada kullanılan ölçme araçları ile, katılımcıların 2015 yılı içerisinde ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar ile ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ile sınırlıdır.

#### **1.6 Tanımlar**

**Yaratıcılık:** Bilimden sanata, eğitimden iş hayatına kadar her alanda alışılmışın dışında, yeni, yararlı ve uygulanabilir fikirlerin üretilmesidir (Amabile, 1997).

**Örgütsel Yaratıcılık:** Çalışanların bireysel ve grup halinde örgüte yararlı olacak fikirler, ürünler, süreçler ve yeni ürünleri tasarlayabilmesinin ve üretebilmesinin sonucunda ortaya çıkan durumdur (Taggar, 2002).

**Merak:** Yeni, zor ve belirsiz olayları fark etme, ortaya çıkarma ve keşfetme arzusu ve durumla başa çıkma potansiyeli olarak tanımlanmaktadır (Kashdan ve Silvia, 2009; Silvia, 2008).

**Resmi Ortaokul:** Eğitim sistemimizde zorunlu eğitim dâhilinde olan ve ilköğretimin ikinci dörtlük kademesine eğitim veren resmi kurumlardır.

**Öğretmen:** Araştırma kapsamındaki resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

**Merkez İlçe:** Ankara ilinde bulunan Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Polatlı, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçeleridir.

## **1.7 Araştırmanın Kuramsal Temeli**

### **1.7.1 Yaratıcılık Kavramı**

Günümüzün her alanda değişen dünyasında örgütlerin ihtiyaçları da değişiklik göstermeye başlamıştır. Örgütler için artık çok bilgiye sahip olmak değil, bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurabilmek önemli hale gelmiştir. Bu rekabet ortamında örgütlerin hayatta kalabilmesi ve rakiplerinden ayrılıp öne çıkabilmesi için sürekli olarak kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Yenileşmenin sadece maddi kaynaklarla yapılamayacağını farkına varan örgütler kendi bünyelerinde entelektüel sermayelerini geliştirmeye yönelik çalışmalar da yapmışlar ve bu amaç doğrultusunda kadrolarına yaratıcı bireyleri dâhil etmişlerdir. Yaratıcı bireyler aracılığıyla örgütlerinde köklü değişimler yapmak isteyen yöneticiler son yıllarda yaratıcılık konusuna daha çok önem vermeye başlamışlardır. Günümüzde yaratıcılık, birçok eğitim ve kişisel gelişim kitaplarının konusu olmuştur. Bununla birlikte ülkemizde ve dünyada yapılan çalışmalarda da örgütler için yaratıcılığın önemi ve örgütlerde yaratıcılığa olan ihtiyaç sıklıkla vurgulanmıştır (Karkın, 2008).

Yaratıcı düşünce ile ilgili ve örgütlerde yaratıcılığı konu alan araştırmalara ilk olarak 1960'lı yıllarda rastlanmaktadır. O yıllardan günümüze birçok araştırmaya konu olan yaratıcılık, ölçümü zor ve karmaşık olarak yorumlanan bir kavramdır dolayısıyla da farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Latince "creare" sözcüğünün karşılığı olarak dilimize giren yaratıcılık, kelime olarak yaratmak, meydana getirmek, doğurmak anlamına gelmektedir (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997). Kelime anlamıyla yanlış kullanımlara sebebiyet verebilen yaratıcılık esasen yoktan var etmek olarak değil, kişinin birikimlerinden yola çıkarak farklı durumlar ve olaylar arasında daha önce fark edilmeyen bağlantılar kurması ve yeni bir ürün ortaya çıkarması olarak yorumlanmalıdır (Acuner, Baki ve Cengiz, 2004).

Yaratıcılığın literatürde farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımları incelenecek olursa, yaratıcılık üzerine çalışmalar yapan ve yaratıcılığı ölçmek için geliştirdiği Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nde temel alınan yaratıcılığı Torrance(1974); problemlere, yanlış ve eksik bilgilere uyumsuzluklara karşı duyarlı

olma; karşılaşılabilecek zorlukları tanımlama, öngörme, çözüm için hipotezler geliştirme, sınamaya ve sonucu ortaya koyma olarak tanımlamıştır (Sungur, 1992).

Torrance'ın tanımından yola çıkan Guilford yaratıcılığı, bilişsel işlemleri içeren dinamik bir süreç olarak tanımlamış ve yaratıcılığın dört adımını belirlemiştir. Bu adımlar; var olan bir problemi belirlemek, mevcut fikirlerden çeşitlilikler üretmek, olası sonuçların değerlendirmesini yapabilmek ve problemin çözümü için en uygun sonuçları taslak haline getirmektir (akt. Cropley, 2001).

Yine en kabul görmüş tanımlardan birine göre yaratıcılık, bilimden sanata, eğitimden iş hayatına kadar yaşamın her alanında hatta tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde yeni, farklı ve uygulanabilir fikirler üretebilme yeteneğidir (Amabile, Conti, Coon, Lazenby ve Herron, 1996; Amabile, 1997, San, 1979). Boden (1994) ise yeni ve alışılmadık dışında olan yaratıcı fikirlerin, eski fikirlerin bir araya getirilmesiyle oluştuğunu savunmuştur. Bu yolla geçerliliğini kaybeden eski fikirler; bireylerin hayal gücü, orijinal fikirleri, yeni şeyler keşfetmeye olan isteği, merakı sayesinde yeni bir yapıya kavuşarak bilginin sınırlarını genişletir.

Mevcut bilgiler arasındaki ilişkilerden yola çıkıp, geleneksel algı ve düşünce yapılarına bağlı kalmadan yeni bilgiler elde etmek anlamına gelen yaratıcılık aynı zamanda bir süreç olarak ele alınabilir (Bartzer, 2001; Yahyagil, 2001). Bu süreç içerisinde yaratıcılık yetisine sahip bireyler daha önce hiç kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurarak yeni bir düşünce şeması oluştururlar. Bu şema içerisinde yer alan yeni yaşantılar, deneyimler, fikirler ve ürünler yaratıcı sürecin sonuçlarındandır (Genç, 2007).

Yaratıcılığın; özgür düşünebilmeyi, kalıplardan kurtulmayı ve risk alabilmeyi gerektirdiğini savunan Vernon ise yaratıcılığı; insanın "*sosyal, manevi, estetik, bilimsel veya teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni fikirleri, görüşleri, buluşları veya artistik objeleri üretmesi*" olarak tanımlanmış ayrıca akılcı davranışların, esnek düşünce yapısının ve özgün bir ürün ortaya koymanın yaratıcı düşüncenin temelini oluşturduğuna değinmiştir (akt. Töremen ve Yörük, 2004).

Ausubel (1964) yaratıcılığı çok az kişi tarafından sahip olunan bir yetenek ve nitelik olarak tanımlamıştır (akt. İşler ve Bilgin, 2002). Vernon ve diğerleri de bu görüşü destekler nitelikte yaratıcılık kavramını "*sanatçıların, bilim insanlarının ve mucitlerin ortaya çıkardıkları olağan dışı veya benzersiz faaliyetler, tepkiler ve*



*ürünlerle*” bağdaştırmaktadırlar (akt. Uzunçarşılı ve Özdayı, 1997). Fakat bu görüşün aksine yaratıcı ürünler ortaya koyan insanların birer deha olması şart değildir. Yaratıcılık zihnin bir özelliğidir, özel bir yetenek değildir (Yıldız, Zırhlıoğlu, Yalçınkaya ve Güven, 2011). Bu nedenle her insan doğası gereği yaratıcı olarak kabul edilmektedir (İlisulu, 2013). Lowenfield (1953) tüm insanların doğuştan yaratıcılık güdüsüne sahip olduğunu belirtmiş ve yaratıcılığın ilk olarak hayatta kalabilmek ve sorunları çözebilmek amacıyla kullanılan bir araştırma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Benzer biçimde araştırmacılar yaratıcılığın tüm insanlarda doğuştan bulunduğunu, genel bir düşünme yetisi olduğunu, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda oluştuğunu ve her yaşta yenilenip geliştirilebilecek bir süreç olduğunu çalışmalarında vurgulamışlardır (Fisher ve Specht, 1999; Kırıçoğlu, 2002; Kale, 1993) Bu durumda yaratıcılığın her insanda eşit düzeyde var olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Çünkü bazı insanlar yaratıcılıklarını bilinçli olarak hayata geçirebilirken, bazılarıysa kendi yaratıcılıklarının farkında bile değildirler. Burada önemli olan bireyin var olan yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkarabilmektir (İlisulu, 2013).

Sungur (1992) yaratıcılığın literatürde üç farklı yönde geliştiğini savunmuştur. Bunlardan ilki yaratıcılığı bireysel bir özellik olarak ele almış ve yaratıcı kişilik yapısını ve bireyi tanımlamaya çalışmıştır. Diğer bir alan ise örgütsel özellikler üzerine odaklanmıştır. Bu alanda yaratıcılığı etkileyen, arttıran ya da azaltan, faktörler incelenmiştir. Son olarak da bireylerin yaratıcılıklarını geliştirebilme durumları üzerine çalışılmış ve eğitimin bireyin yaratıcılığını arttırmadaki rolü incelenmiştir.

Bireyler, örgütler ve toplumlara göre farklı anlamlar taşıyan yaratıcılık kavramı genel itibariyle merak, keşfetme, özgünlük ve üretkenlik kavramlarını içinde barındırır. Yaratıcı özelliklere sahip bir birey ise bu kavramları etkili bir şekilde kullanarak karşılaştığı problemlere çözüm bulabilmeli ve var olan bilgilerini yeni duruma uyarlayarak özgün bir sentez yapabilmelidir.

#### **1.7.1.1 Bireysel Yaratıcılık**

Yaratıcılık, bireyin ihtiyaçlarına bağlı olarak ortaya çıktığından, insana özgü bir yetenek ve bireysel bir süreç olarak tanımlanır (San, 1979). Bu tanımından yola

çıkılarak yaratıcı düşünce yeteneğinin her bireyde bulunduğu ve bu yeteneklerin geliştirilebileceği kabul edilir (Acuner vd., 2004).

Bilgi çağının global yapılaşması ve çevresini değişime yönlendiren etkileri, uygulanabilir ve özgün fikirlere olan ihtiyacı arttırmıştır, dolayısıyla yaratıcı fikir ve yaratıcı düşünceye sahip bireylerin önemi gün geçtikçe artmaktadır (Çağlar, 2010).

Yaratıcı düşünce yeteneği, bireylerin karşılaşabilecekleri herhangi bir problem karşısında, eski deneyimlerini ve mevcut bilgi birikimlerini etkili ve özgün bir şekilde bir araya getirerek kullanışlı, uygulanabilir sonuçlar ortaya koyabilmeleridir. Bireyin yaratıcılığı, çocukluk ve gençlik dönemlerinde, çevrelerinde gerçekleşen olaylara ve olgulara ilişkin sorular sormalarıyla başlamakta, dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokmalarıyla da gelişmekte ve devam etmektedir (Özen, 2012). Bu dönemde bireylerin yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirebilmek için eğitim ortamlarının etkililiği büyük önem taşımaktadır. Yaratıcı düşünme düzeyi yüksek bir birey yetiştirebilmek için, eğitimleri süresince bu bireyler soru sormaya, sorulara makul ve farklı sonuçlar bulmaya yönlendirilmelidirler (Çağlar, 2010). Geliştirilebilen bir yetenek olan yaratıcılık ancak bu yolla bireyin yaratıcılığını etkiler. Buradan da anlaşılacağı gibi yaratıcılığın merkezinde bilginin özerk yaratıcısı olan birey vardır (Tezci ve Dikici, 2003).

Bireylere seçim yapabilme ve fikirlerini rahatça ve özgürce ifade edebilme fırsatının verildiği tek alan bireysel yaratıcılık alanıdır (Töremen ve Yörük, 2004). Değişim ve yenilik için gerekli olan fikirleri ortaya koyabilme yeteneği olarak ele alınan bireysel yaratıcılık örgütler için de oldukça önemlidir (Aydın ve Çakar, 2014). Çünkü bireysel yaratıcılığa sahip işgörenler bu özellikleri sayesinde örgütlerinin yenileşmesini, gelişmesini ve büyümesini sağlayacak ürün, fikir ve uygulamaları ortaya çıkarabileceklerdir (Akgündüz, 2013). Yaratıcılık her yaşta gelişebilen bir olgu olmasına rağmen orta yaşlılık (40-65 yaş) dönemi, yaratıcı düşünce yapısına yatkın bireylerin en verimli olduğu dönemdir (Artut, 2001). Bu bireyler çalıştıkları örgütlerde aktif yaratıcılık potansiyellerini kullanarak, örgütteki çalışma performanslarını ve örgütün verimliliği artırıcı rol oynarlar.

Bu özellikleriyle örgütlerin vazgeçilemez bir parçası olan yaratıcı işgörenler diğer işgörenlere göre daha farklı amaçlara ve yaklaşımlara sahip olan bireylerdir

(Whatmore, 1999). Örgütlerde bireysel yaratıcılığın en genel davranış göstergesinin ise kişisel esneklik olduğu belirtilmektedir (Balay, 2010). Bu bireyler yapılandırılmamış görevleri üstlenmeye ve problemleri çözmeye motive olmuş kişilerdir. Karşılaştıkları problemlere yönelik fikirler geliştirerek iyileştirme ve değişim süreçlerine öncülük edebilirler. Önceden kestirilemeyen bir problem algılarları ise bunu farklı bakış açılarıyla değerlendirebilme yeteneğine sahiptirler. Yaratıcı bireyler, farklı birey ve kültürlerin özelliklerinden etkilendiklerinden ekip çalışmasına yatkındırlar (Ache, 2000). Ayrıca yaratıcı bireyler kendi amaçlarına ve örgütsel amaçlara farklı yollardan ulaşmaya çalışan kişiler olduklarından risk almaktan kaçınmazlar ve açık fikirlidirler (Fisher ve Specht, 1999; Friedman, 2002; Harris, 2003). Bireylerin örgütlerde herhangi bir karar aşamasında aldıkları riskin belirsizliği, yaratıcılık sürecinin uzun olması sebebiyle bireylerde kararsızlık ve tedirginliğe yol açabilir. Ancak bireysel yaratıcılığa sahip bireyler bu sürecin zorluklarının farkına varabilir ve yaşanan durumun belirsizliğine karşı tolerans gösterebilirler (Lemons, 2005).

Yaratıcı bireyler aynı zamanda hata yapmaktan ve eleştirilmekten kaygı duymazlar. Yapılan eleştiriler yaratıcı birey için yapıcı niteliktedir ve toplumun kısıtlayıcı düşünceleri ne kadar zorlayıcı olursa olsun bu bireyler kendi fikir ve yeteneklerini ortaya koymaktan çekinmezler (Saraçoğlu, 2009). Yapılan araştırmalar bilgi birikimi olmayan bireyin yaratıcı olamayacağı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Belirli nitelikte bir bilgi birikimine sahip yaratıcı birey özgüven sahibidir ve kendi yetersizliğinin farkına varabilir. Kendi eksikliğini fark edebilme yaratıcı bireyin kişisel gelişimine yönelmesinde önemli bir etkidir (Carlsson, Wendt ve Risberg, 2000).

Yaratıcılığın genel özellikleri ve gelişim süreci insandan insana farklılık göstermesine rağmen, bireyin yaratıcılığını belirleyen bazı ortak özellikler vardır. Bu özelliklerden bireysel kaynaklı olanlar içsel faktör, çevresel kaynaklı olanlar ise dışsal faktör olarak sınıflandırılabilir. Aşağıda belirtilen bu faktörler bireysel yaratıcılık için büyük önem taşımaktadır (Okakin ve Ayvacioğlu, 2014).

### **A. İçsel Faktörler**

Bireysel yaratıcılığı etkileyen içsel faktörler, bireyin kişilik özellikleriyle ilgili, bulunduğu çevreden ayrı olarak gelişen faktörler olarak tanımlanır.

- a. Merak:** Yaratıcı düşünebilmek için bilinenlerden kuşku duyup sorgulamak, araştırmak, keşfetmek ve gerekirse değiştirmek gereklidir (Öztürk, 2004). Merak eden birey, soru sorar, araştırır ve öğrendikleri arasında yeni bağlantılar kurar ki; bu da yaratıcılığın temelini oluşturur (Okakın ve Ayvacioğlu, 2014). Bireysel yaratıcılığa sahip birey çevresinde gerçekleşen her duruma ve olaya karşı merakla yaklaşır. Bu nedenle bireyin merak güdüsü onun yaratıcılığını tetikleyen etmenlerin başında gelir.
- b. Çaba:** Yaratıcı bireyler, belirledikleri hedef doğrultusunda ilerleyen, karşılarına çıkan engellere karşı direnen ve etkili bir sonuca ulaşmaya kadar çabalayan, kolay pes etmeyen bireylerdir. Bireyin yaratıcılık yeteneği de bireyin bilgiye ulaşma isteği ve motivasyonu ile doğru orantılı olarak gelişir (Okakın ve Ayvacioğlu, 2014; Özen, 2012).
- c. Kendine Güvenme ve Risk Alma:** Yaratıcı birey sürekli olarak yeni bir şeyler deneyen, keşfeden ve kaybetmekten yılmayan bireylerdir (Özen, 2012). Zaten ortaya çıkarılan birçok yaratıcı fikir, yaratıcı bireylerin daha önce kimsenin denemediği yöntemleri denemesiyle ortaya çıkar. Bu da risk almayı gerektirir (Okakın ve Ayvacioğlu, 2014). Yaratıcı bireyler genellikle öz güven sahibi, risk almaktan çekinmeyen, farklı olmaktan ve farklı düşünmekten kaçınmayan bireylerdir.
- d. Hayal Gücü:** Gerek bilim gerekse diğer alanlarda en büyük ilerlemeler, en yaratıcı buluşlar insanın hayal gücüne serbestçe ulaşabilme imkânı verildiğinde ortaya çıkmıştır ortaya çıkmıştır (Alder, 2000). Bireyin hayal gücünü kullanabilmesi için sadece yalnız kalmaya ihtiyacı olduğu düşünülse de aslında yaratıcı bireyler hayal gücünü kullanarak düşünmek, üretmek ve sorun çözmek için kendisini birtakım kısıtlamalardan, engellerden, korkulardan, olumsuzluklardan uzak tutmalıdır (Gawain, 1996; Özen, 2012; San, 1979; Tanilli, 1998; Thomas, 1999).

## **B. Dışsal Faktörler**

Bireysel yaratıcılık içsel faktörlerin dışında bazı çevresel koşullardan da etkilenebilir. Bu çevresel faktörler bireyin kişisel özelliklerinden ayrı olarak gelişir. Bireysel yaratıcılığı etkileyen dışsal faktörler aşağıdaki başlıklarda incelenmiştir (Okakın ve Ayvacioğlu, 2014):

- a. Aile:** Temel değerlerin öğrenildiği ilk yer olan aile bireyin yaratıcılığını etkileyen ilk çevresel faktör olarak tanımlanır. Özellikle küçük yaşlardan itibaren gelişmesi beklenen yaratıcılık duygusu aile yapısına göre şekillenir. Eğer aile bir problemin çözümünü çocuğa hazır sunmuyor; onu düşünmeye, fikir üretmeye ve değişik çözümler bulmaya teşvik ediliyorsa, bireyin yaratıcılığına katkı sağlamış olurlar (Okakın ve Ayvacioğlu, 2014).
- b. Eğitim:** Aile faktöründen sonra gelen en önemli dışsal faktör eğitimidir. Eğitim yaşam boyu bir süreç olması bakımından bireyin yaratıcılığının gelişmesinde önemli bir rol oynar. Bireyin aldığı eğitimin niteliği, eğitim sistemlerinin özellikleriyle bağlantılıdır. Eğer bir eğitim sistemi, özgün düşünmeyi teşvik ediyor ve ezbercilikten uzaklaşıyorsa o sistem yaratıcılığı olumlu yönde etkileyecektir (Okakın ve Ayvacioğlu, 2014).
- c. Yaş:** Çocukluk dönemi hayal gücünün en yüksek olduğu dönem olması bakımından yaratıcılığın da fazla olduğu bir dönemdir. Araştırmalar çocuğun okulda aldığı tek doğru eğitimden dolayı yaratıcılığının okul çağında azaldığını göstermiştir (Okakın ve Ayvacioğlu, 2014). Fakat bunun yanında bireylerin belirli bir eğitim ve kültür birikimine sahip olduktan sonra orta yaşlılık döneminde yaratıcı düşüncelerinin en verimli ürünlerini vermeye başladıkları da gözlemlenmiştir.
- d. Kültür:** Bir toplumun kültürel özellikleri bireylerin yaratıcılığını etkileyen bir başka dışsal faktördür. Bir kültürün geleneklerini koruma ve sürdürme isteği, o toplumun yaratıcılığının önünde büyük bir engeldir. Yeniliklere kapalı olan toplumlarda yaratıcı düşünceye ve yaratıcı bireylere önem verilmez. Toplum onları geleneklerin karşısında duran bir tehdit olarak algılar. Toplum baskısı ve stres dolayısıyla da bireylerin yaratıcılıkları gelişemez (Akbulut, 2004; Alder, 2004).

#### **1.7.1.1.1 Eğitim Örgütlerinde Bireysel Yaratıcılık ve Yaratıcı Öğretmen**

Eğitim sistemi, bireylerin düşünce yapılarını geliştirmeyi, onlara farklı bakış açıları kazandırmayı, diğer kuşaklardan farklı, özgün ve nitelikli şeyler üretebilme yetisine sahip bireyler yetiştirmeyi hedefler. Bu hedefler doğrultusunda sistemde amaçlanan, meraklı, özgün, sağlıklı ve olumlu sosyal düşüncelerle donanımlı bireyler yetiştirmekse, geliştirilmesi gereken en önemli özellik bireylerin

yaratıcılıkları olmalıdır (Çağlar, 2010). Çünkü toplumun geleceği değişen ve sürekli gelişen çevrede yaratıcı ve düşünen bireylerin elindedir (Tennyson ve Breuer, 2002).

Eğitim sisteminin bir çıktısı olarak yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için önce eğitim örgütlerinde yaratıcılığı etkin kılmak gereklidir. Eğitim, yaratıcılığın kullanılabileceği bir alandır. Bu alanı en etkili şekilde kullanması gereken öğretmenler kendi yaratıcılıklarını kullanarak yaşam ve eğitim arasında anlamlı ilişkiler kurma sorumluluğunu üstlenmelidirler (Aslan ve Arslan Cansever, 2009; Sungur, 2001). Ancak bu sayede eğitim sistemi hedeflediği amaçlara ulaşabilir.

Yaratıcılığı yüksek düzeyde bireyler yetiştirebilmek için özgür düşünceye açık eğitim ortamlarında, bireyler soru sormaya ve problemlere farklı yanıtlar aramaya yönlendirilmelidir (Çağlar, 2010). Öğretmenlik, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerden gelişimini hedefleyen, uygulamaya dönük bir meslektir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde bu yönlendirmelerden sorumlu olan öğretmenlerdir. Yaratıcılığı geliştirmek isteyen öğretmenler önce kendi bireysel yaratıcılık yetilerini geliştirmelidirler. Bireylerdeki bu gelişimi sağlamada bireysel yaratıcılık yetilerini kullanan öğretmen, tüm düşüncelerinde olduğu gibi öğrencilerle olan ilişkilerinde de esnek olup, onlarla iyi iletişim kurabilen, onlara model olabilen, gerektiğinde farklı durumlar karşısında farklı yöntemler kullanmaktan korkmayan, risk alabilen bir yapıya sahip olmalıdır. Sadece yeni ve farklı şeyler denemekte gönüllü olmayıp aynı zamanda farkındalık yaratmada gelişim arayışı içinde olmalıdır (Kranjik ve Bartlett, 1965; Öztürk, 2004).

Aslan vd. (2009) öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaratıcı öğretmeni nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, yaratıcılığı yaşanan yeni durumlara ve topluma uyum sağlama, diğerlerinden farklı olma ve orijinal fikirler üretme olarak tanımlarken; yaratıcı öğretmeni, hayal gücünü kullanmayı teşvik eden, yeni fikirlere ve oluşumlara açık olan ve kendini sürekli yenileme ihtiyacı hisseden, özgüven sahibi, olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşabilen, iletişime açık, lider ruhlu öğretmen olarak betimlemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili tanımlamalarında genel olarak tekrarladıkları araştırma, kendi kendine bir şey oluşturma çabası, serbest çalışma, olaya farklı açıdan bakma, özgünlük gibi kavramlar olmuştur. Bunun yanında yine öğretmenler tarafından bahsedilen,

Fromm'un da vurguladığı merak etme yeteneği, yaratıcı olmanın en önemli koşullarından biri olarak ortaya konmuştur (Aslan vd., 2009).

### 1.7.1.2 Yönetmel Yaraticılık

Günümüzün rekabetçi ortamlarında yöneticiler, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için karşılaşılan sorunlara yaratıcı çözümler geliştirebilmelidirler. Bu örgütler aynı zamanda yüksek bir bilgi birikimine ve gelişmiş tekniklere de sahip olmalıdırlar. Örgütler, yaratıcılığı, gelişmenin ve yenileşmenin ön koşulu olarak ele almışlardır. Çünkü yaratıcılık, yeni bir fikir üretme; yenilik ise üretilen fikrin yeni bir ürüne dönüştürülmesidir (Şimşek, 1996). Başka bir deyişle yaratıcılık, yeni bir şeyi ortaya çıkarmayı, yenilik de bu yeni şeyin uygulamaya konulmasını ifade eder. Bu nedenle de örgütler, yaratıcılığı, yenilikçiliğe dönüştürebilmek için örgütsel yaratıcılığı grup ve örgüt düzeyinde bütünleştirmeye çalışırlar (Chang ve Chiang, 2007). İşgörenlerin yaratıcı, yenilikçi ve girişimci eylemlerinin harekete geçirilmediği bir yönetimde örgütsel koşullar değişime ayak uydurmakta zorlanır (Tunç, 2007). Örgütte, çalışanların bu özelliklerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarını sağlayacak olan ise yöneticilerdir. Örgütsel yaratıcılığın yönetmel koşulları, yöneticinin örgüt çalışanlarına yaratıcı yetenekler kazandırma özelliğidir. Ancak bu sayede yönetici, çalışanların örgüte yarar sağlayabilecek farklı fikir ve görüşlerinden tam anlamıyla yararlanabilir (Balay, 2010).

Örgütlerde yaratıcılığın yönetimi için, önce yeni ve farklı bir düşünce ve bakış yaratılmalı, daha sonra bu düşünce veya bakışın örgütsel düzeyde uygulanabilir hale getirilmesi gerekmektedir (Şimşek, 1996). Çünkü uygulamaya dönüştürülemeyen yaratıcılık tek başına anlamlı değildir. Bu yüzden örgüt verimliliğine katkı sağlayan yaratıcı düşünceler yeniliğe dönüştürülmelidir. Örgütlerdeki yönetimin görevi de yaratıcılık ve yenilik arasındaki dengeyi kurmak ve bu amaç doğrultusunda çalışabilecek bireyleri yetiştirmektir (Balay, 2010).

Günümüz örgütlerinde, yaratıcılığı örgüte entegre edebilecek bireyler yöneticilerdir. Yöneticiler artık bir kontrol mekanizması olmaktan çıkmış, örgüt amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gerekli vizyonu oluşturan ve astlarının yeteneklerini bu doğrultuda geliştirmekten sorumlu bireyler haline gelmişlerdir. Başka bir deyişle yöneticiler, çalışanlarının yaratıcılığının geliştirilmesinden ve

yaratıcılığın gelişebilmesi için uygun eğitim ve öğretim ortamlarının sağlanmasından sorumludurlar (Acuner vd., 2004; Angela, 1997; Baer, 2003; Çelebi ve Bayhan, 2008; Zhou ve George, 2003). Geleneksel yönetim anlayışından farklı olan bu yönetici davranışları örgüt yaratıcılığının geliştirilmesinde ve etkinliğinde önemli bir yer tutmaktadır. Yöneticiler, sergiledikleri bu davranışlarıyla, destekleyici bir örgüt ikliminin oluşturulmasına yardım ederek çalışanların yaratıcılığını dolaylı yoldan etkilerler (Cengiz vd., 2007; Yılmaz ve Karahan, 2010).

Yaratıcı bir örgüt, yaratıcı bir yöneticiye ihtiyaç duyar. Örgüt lideri örgütte aldığı kararlar, yönetim tarzı, geliştirdiği örgüt iklimi ve çalışanları kanalıyla örgütü etkiler (Hitt, 1975). Etkili bir yöneticinin örgütte sağladığı yaratıcı unsurlar aşağıdaki gibidir:

- İdeal yönetici, hem kendisinde var olan yaratıcılığı ortaya çıkarabilen hem de çalışanlarının yaratıcılık özelliklerinin gelişmesine yardım eden ve onları bu konuda cesaretlendiren kişidir. Bu yöneticilerin örgütlerinde yaratıcılığı engelleyen faktörleri belirlemesi ve mümkün olduğu kadar minimum düzeyde tutması gerekir. Doğru ve isabetli kararlar vermek isteyen yönetici, ayırım gözetmeksizin tüm kademelerden gelebilecek fikirlere açık olmalıdır (Osborn, 1963' dan akt. Sungur, 1992). Bunun yanı sıra kendisine doğru ve sürekli bir bilgi akışını sağlayacak en uygun sistemi bularak beraber çalıştığı astların yaratıcılığını açığa çıkarmak durumundadır (Budak, 1998).
- Bilindiği gibi yaratıcılık; demokratik, dinamik ve toleransın olduğu atmosferlerde gelişir. Bu anlamda yönetsel yaratıcılığın gelişmesinde yönetici ile çalışanların arasındaki ilişkilerin olumlu yönde olması oldukça önemlidir (Cengiz vd., 2007). Örgüt yöneticisi eğer çalışanlarına kendi görev tanımlarını oluşturma özgürlüğünü verir ise çalışanlar, yöneticinin ve örgütün beklentilerine cevap verebilecek şekilde performanslarını yükseltme girişiminde bulunurlar (Chang ve Chiang, 2007).
- Bir diğer yaratıcı unsur, yöneticilerin örgütlerinde çalışanlarının motivasyonundan sorumlu olması, üstlendikleri önemli çalışma ve projelerde onları destekleyen bir yapıda olmalarıdır (Cengiz vd., 2007). Yaratıcılığı geliştirmek için öncelikle yaratıcı sürecin gerektirdiği özelliklere



odaklanan yönetici, örgütte yaratıcı davranışı teşvik etmeli ve yaratıcılığın gelişebileceği örgüt ortamlarını oluşturmalıdır (Çekmecelioğlu, 2005). Yönetim, bu olanakları sağlarken de çalışanlara işlerini yaparken güvende olduklarını hissettirmeli ve onları risk almaya teşvik etmelidir (Çelik ve Akgemici, 1998; Shalley ve Gilson, 2004). Risk alınmayan bir ortamda, yeni fikirler ortaya çıkamaz ve dolayısıyla bu ortamlarda yaratıcılık gelişemez. Yönetim ayrıca çalışanların iş ortamını etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi kaynaklarını, materyalleri ve fonları da temin edebilmelidir (Cengiz vd., 2007).

- Yöneticinin; şeffaf, etkileşimli ve yeniliklere duyarlı bir kültür oluşturulması ve bu amaç doğrultusunda bir vizyona sahip olması da örgütte yaratıcılığı artırıcı bir diğer unsurdur (Cengiz vd., 2007). Sungur (1992), yaratıcı örgüt ikliminin ölçütlerini şu şekilde sıralamıştır; düşünceleri destekleyen, fikirce zengin, dinamik, tartışmaya açık, çatışma yönetebilen, güvenli ve özgür. Örgütünde yaratıcı örgüt iklimini oluşturabilmesi için yöneticinin yapması gereken; çalışanlarıyla sağlıklı bir iletişim ve işbirliği içinde olmak ve örgütün karşılaştığı engellerden çalışanların etkilenmeyeceğinin güvencesini vermektir. Örgütsel güvenin ve adaletin sağlandığı bu ortamlarda çalışanlar kendi kademeleriyle ve yönetim kademesiyle daha çok bilgi alışverişi yapabilir ve dolayısıyla da yaratıcılık yeteneklerini ortaya koymaları kolaylaşır (Çelebi ve Bayhan, 2008).

Özetlenecek olursa; örgütteki konumu ne olursa olsun çalışanları bireysel yönden teşvik ederek ve kararlara katılımında özgürlükler tanıyarak kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak, etkili iletişim kanalları oluşturmak ve çalışanlar üzerinde yaratıcılığın ortaya çıkmasını engelleyen kaygı yaratıcı durumları ortadan kaldırmak, çalışanların yapacağı işlerden elde edecekleri başarıları ödüllendirerek ve onlara bu konuda destek olduğunu göstererek motivasyonunu artırıcı girişimlerde bulunmak, başta örgütsel güven olma üzere, yeniliğe açık ve dinamik bir örgüt iklimi oluşturmak örgütlerde yaratıcılığı geliştirmek isteyen bir yöneticinin en temel görevlerindedir.

### 1.7.1.2.1 Eğitim Örgütlerinde Yönetmel Yaraticılık

Eğitim örgütleri varlıklarını devam ettirmek ve gelişebilmek için yaraticılık özelliklerini kullanabilen, yönetimin, öğretmenlerin ve öğrencilerin işbirliği içinde çalıştığı bir kadroya ihtiyaç duyar (Çelebi ve Bayhan, 2008). Bu paydaşlar arasından hiç birinin rolü göz ardı edilmemekle birlikte örgütün yaraticılığına katkı sağlayan esas unsurun okul yöneticisi olduğu kabul edilmektedir (Töremen ve Yörük, 2004). Bu açıdan bakıldığında eğitim örgütlerinde yaraticılığın geliştirilmesinde en büyük sorumluluk yöneticilere aittir. Çünkü eğitim örgütlerinde yöneticilerden beklenen, yaraticı ortamların geliştirilmesine katkıda bulunmaları ve bunu yaparken yaraticı düşüncüyü destekleyecek davranışları geliştirmeleridir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi ve sonucunda eğitim örgütlerinde yaraticılığın geliştirilmesi, okul yöneticilerinin yeniliğe açık, esnek ve dinamik yapıları ile ilintilidir (Sungur, 2001).

Yöneticiler, yaraticı bir okul geliştirmek için öncelikle öğrenim ortamlarını insan, çevre ve teknoloji gibi farklı yönlerden çeşitlendirerek yeniden düzenlemelidir. Bunun için de örgütün kaynaklarını etkili bir şekilde ve düzeyde kullanmak durumundadır (Sungur, 2001). Yöneticiler bu zor görevi yerine getirirken kendi yaraticılıklarının farkında olmalı ve sürekli kendilerini geliştirme çabası içine girmelidirler (Çelebi ve Bayhan, 2008). Aksi durumda bireysel olarak kendini yetiştirmeyen bir yöneticiden, örgütsel ve yönetmel yaraticılığı geliştirmesini beklemek yanlış bir tutum olacaktır.

Yaraticı eğitim örgütleri için tek başına öğrenim ortamlarının iyileştirilmesi yeterli olmayacaktır. Okul yöneticisi bunun yanında bireylerin eğitiminden sorumlu olan eğitimcilerin yaraticılıklarını geliştirmekle de yükümlüdür. Yöneticilerin, bu amaç doğrultusunda çalışanlarının değişim çabalarını desteklemesi ve bu konuda liderlik yapmaları da gerekmektedir. Bunu yaparken yöneticiler, çalışanlarının demografik özelliklerini göz önünde bulundurarak demokratik bir yapı oluşturmalı, oluşturmak istediği örgüt iklimini bu yapıyı temel alarak şekillendirmelidir. Bu sayede yönetici örgütte bireysel ve yönetmel yaraticılığını beraber geliştirebilir (Töremen ve Yörük, 2004). Günümüz eğitim örgütleri de bu durumun hayata geçirildiğine dair kanıtlar sunmaktadır. Gün geçtikçe otoriter okul yöneticilerinin sayısının azaldığı, öte yandan yaraticı takımlar ve bu takımlarla iş birliği içinde çalışan yöneticilerin ön plana çıktığı görülmektedir (Çelebi ve Bayhan, 2008).

### 1.7.1.3 Toplumsal Yaratıcılık

Geleneksel psikolojik yaklaşımın yaratıcılığa bakış açısında, bireylerin yaratıcı özellikleri üzerine odaklanılmaktadır. Ancak bireylerin yaratıcı davranışı ortaya çıkarma düzeyi ve sıklığı, içinde bulunduğu sosyal çevrenin etkisi altındadır (Amabile vd., 1996). Yani diğer bir deyişle bireyin yaratıcılığı belirli bir düzeyde yaşadığı toplumsal çevreden etkilenmekte ve ona göre şekillenmektedir. Benzer olarak modern yaklaşımda da, yaratıcılık kapasitesinin tüm bireylerde var olduğu ve bireylerin buldukları ortamda yaratıcı çıktılar üretebilecekleri kabul edilmiş, ayrıca bireyin yaratıcılığında sosyal çevrenin önemi vurgulanmıştır. Buradan hareketle birçok araştırmacı iş çevresinin, yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemiş ve yaratıcılığı destekleyen bir örgüt ikliminin yaratıcılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (Amabile vd., 1996; Shalley, Gilson ve Blum, 2000).

Kwasniewska ve Necka (2004)' ya göre örgütsel yaratıcılığın temel koşullarından biri, yaratıcılığa imkân veren bir kültürün ve toplumsal çevrenin varlığıdır. Bireyler, ait oldukları toplumun değer ve normlarını taşır ve yaratıcılıkla ilgili tutumları da o kültürün bir yansıması olarak ortaya çıkar. Özellikle bireyselliğin ön plana çıktığı batı kültüründe, bireyin ilgisi ve yetenekleri doğrultusunda yaratıcılığının geliştirilmesi, eleştirel düşünebilmesi ve kendini özgürce ifade edebilen birey olarak yetişmesi büyük bir önem taşır (Kharkhurin ve Motalleebi, 2008). Geleneksel değerlerin yoğun yaşandığı kültürlerde ise birey içinde bulunduğu toplumun istekleri ve beklentileri doğrultusunda yetişmektedir (Kağıtçıbaşı, 1977).

Yani yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkabilmesi için toplumsal yapının insanlara; araştırma, çalışma ve kendini özgürce ifade edebilme özerkliğini vermesi gerekir. Eğer toplum yasaklarla doluyorsa o toplumda yaratıcı yetenekler ortaya çıkamaz (Genç, 2007).

Torrance'ın yaptığı kültürlerarası çalışmalar bu bilgiyi destekler niteliktedir. Torrance farklı kültürlere göre yaratıcılığın gelişim eğrisini incelemiş ve her kültürde farklı eğrilerin bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durumu da her kültürün, merak ve yaratıcılığa olan ihtiyacının ve tutumunun farklılaşması ile açıklamıştır (Torrance ve Myers, 1970' den akt. Sungur, 1992). Kültürler içerisinde yaşayan bireyleri farklı konularda yaratıcılığa yönlendirirler. Kimi geleneksel kültürler uyum ve yapıya önem verirken, modern kültürler de yeniliğe önem vermektedirler. Örneğin Amerika Birleşik Devletlerinde bireyler; bilime ve sorun çözmeye

yönlendirilirken aynı yönlendirme politik ve sosyo ekonomik konularda yapılmamaktadır. Arap kültürlerinde ise teknik konularda yaratıcılığa izin verilirken, dini konularda yaratıcılığa olumlu bakılmadığı gözlemlenmektedir (Sungur, 1992). Geleneksel toplumların kısıtlayıcı bakış açısı onların yaratıcılıklarının önünde büyük bir engel oluşturmaktadır (Aslan vd., 2009). Toplumlardaki bu tür kültürel farklılıklar nedeniyle farklı alanlarda yaratıcılığa yöneltilen bireyler; kendi ilgi ve seçimleriyle değil, toplumun belirlediği sınırlı alanlarda yaratıcılığı geliştirebilme imkânı bulmaktadırlar.

#### **1.7.1.3.1 Toplumsal Yaratıcılık ve Eğitim**

Yaratıcılık ve kültür kavramları ele alındığında genellikle toplumların önyargıları ve yanlış söylemleriyle karşılaşılmaktadır. Her kültürde olduğu gibi Türk kültüründe de yaratıcı düşünceye ilişkin önyargılar mevcuttur. Bu düşünceler temelini bireysel ve toplumsal güvensizlik duygusundan alarak kuşaktan kuşağa taşınmaktadır. Yanlış temellere dayandırılmış bu düşünceler yaratıcı bireyi, yöneticiyi ve toplumu olumsuz yönde etkilemektedir (Sungur, 1992). Sungur (1992), kültürümüzde yanlış yorumlanan yaratıcılık anlayışından bazılarını şu şekilde belirtmiştir.

1. Türk kültürü yeniliklere açık değildir; dolayısıyla bu kültürde yaratıcı ürünler ortaya koymak mümkün değildir.
2. Yaratıcı insanlar zekidir ve aynı zamanda iyi eğitim almış kişilerdir.
3. Türk kültüründe yaratma işlevini engelleyen dini ve siyasi tabular vardır.

Oysa yaratıcılık; zeka ile ilgili değildir, bireylerin tutumları, amaçları ve ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkar ve geliştirilebilir. Ayrıca toplumumuzda yaratıcılığın engelleri bireysel faktörler dışında; ebeveynler, öğretmenler ve yöneticilerden kaynaklanmaktadır. Kültürümüzde toplumun dayattığı bu yanlış ve geçersiz yargıları aşabilmek ancak eğitimle mümkündür. Bireyin eğitim düzeyinin artmasının, onun yaratıcılık yeteneğini belirli bir seviyeye kadar arttırmaktadır. Fakat daha sonra alınan formal eğitimin bir kademesinden itibaren yaratıcılık yeteneği düşüş göstermeye başlamaktadır. Bu durum eğitim sisteminin amaçlarıyla ilgilidir. Bir eğitim sisteminin amacı, geçmişte kalan değerleri aynı şekilde bir sonraki kuşağa aktarmak ise bu tür bir eğitim sisteminde tek boyutlu düşünen ve dar düşünce yapısına sahip bireyler yetişir ve bu bireyler, toplumda eleştirel ve özgün düşüncenin önünde büyük bir engel oluştururlar (Sungur, 1992).

Bunun aksine yenilikçi anlayışa sahip bir eğitim sisteminde, kültürün getirdiği bu yanlış yargılar yerini kendini sürekli yenileyen ve yaratıcılığı destekleyen fikirlere bırakacaktır. Dolayısıyla da yaratıcılığı kültürel engellere takılmayan bireyler yetiştirilebilecektir.

#### **1.7.1.4 Örgütsel Yaratıcılık**

60'lı yılların başlarında örgüt ortamında incelenmeye başlanılan yaratıcılık kavramı, günümüzde, örgütlerin başarılı olması için göz ardı edilmemesi gereken bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Uzunçarşılı ve Özday, 1997). Yaratıcı düşüncenin örgütlerde başarıyı sağlayabilmesi için; yaratıcılık sonucunda oluşan değişimin yönetiminin sağlanması ve örgütlerin bu değişime ayak uydurabilme becerisine sahip olması gerekmektedir (Akgündüz, 2013). Yaratıcı örgüt; orijinal fikirleri, ürünleri, hizmet ve süreçleri sürekli geliştiren ve bunları örgütün amaçları doğrultusunda örgütte başarıyı sağlayabilmek için birleştiren bir örgüt olarak tanımlanabilir (O'Connor, 1995; Taggar, 2002; Woodman, Sawyer ve Griffin, 1993). Yeni fikirlere ve uygulama süreçlerine geçmeyi teşvik eden örgütsel yaratıcılık aynı zamanda bu kavramların ve yaklaşımların zamanla özümsemesini ve geliştirilmesi de ifade etmektedir (Balay, 2010). Bahsedilen tüm bu orijinal fikir, ürün, hizmet ve süreçlerin ortaya çıkarılmasında bireylerin oynadığı rol oldukça önemlidir. Çekmecelioğlu (2002) ve Gümüşsuyu (2004)'ye göre örgütsel yaratıcılık, çalışanların yaratıcılıklarının toplamıdır ve örgütü oluşturan bireylerin, grupların ve örgütsel özelliklerin birbirleriyle etkileşmesi sonucunda ortaya çıkar (Yılmaz, 2009). Bireylerin yaratıcılıkları, onların düşünce şekilleri, yetenekleri ve istekleri gibi kişisel özelliklerini kapsarken; grup yaratıcılığı, gruptaki bireylerin özellikleri, informal ilişkileri, olaylara ve durumlara yaklaşımları gibi grupsal özellikleri içerir. Yaratıcılığı bilginin transfer edilebilirliğiyle ilişkilendiren Chang ve Chiang (2007), işgörenlerin sahip oldukları bilgi örgütsel bilgiye dönüştürecek şekilde paylaşırsa bu paylaşım örgütü ileri düzeyde örgütsel yaratıcılığa götüreceğini ifade etmiştir. Örgütlerde yaratıcılığı belirleyen bir diğer özellik ise örgütsel özelliklerdir. Bu özellikler ise örgütün iklimi, kültürü ve fiziksel özellikleri ile ilişkilidir (Rasulzada, 2007). Bu perspektiften bakıldığında örgütsel yaratıcılık, örgütün sahip olduğu tüm özelliklerin bir fonksiyonudur. Bu özellikler, örgüt amaçları doğrultusunda iyi belirlenmiş stratejiler, yaratıcılık düzeyi yüksek, motive

olmuş çalışanlar, sağlıklı bir yönetici çalışan ilişkisi, açık iletişim kanalları, etkin destek ve işbirliği, yeterli kaynaklardır (Birch ve Clegg,1997).

#### **1.7.1.4.1 Yararıcı Eğitim Örgütleri**

Bilgi toplumu olma yolunda ilerleyen ülkemizde de eğitim örgütlerinin önemi bir hayli artmaktadır. Eğitim örgütlerinin; gelişmiş ülkelerle rekabet edebilecek nitelikte kaliteli eğitim verebilmesi, kalifiye bireyler yetiştirebilmesi ve alanında söz sahibi olabilmesi için bireylere yaratıcılıklarını geliştirici eğitim ortamları sunulmasını gerektirmektedir (Çelebi ve Bayhan, 2008). Bu yüzden eğitim örgütlerinde bu temel esas alınarak oluşturulan bir örgüt kültürüne ve yaratıcı bireylerden oluşan bir kadroya gereksinim vardır. Yaratıcılık, örgütün etkinliği açısından önemli bir gerekliliktir. Bütün örgütler için yeniliğin esas kaynağı yaratıcı çalışanlara sahip olmasıdır. Ancak yaratıcılık kendiliğinden gerçekleşmez, bunun için destekleyici bir iş çevresinin düzenlenmesi gerekir. Yaratıcılığı destekleyen bir iklim bireylerin yaratıcılıklarını etkilemenin yanı sıra onların örgüte olan bağlılıklarını arttırarak örgütsel performansı da etkileyebilecektir (Çekmecelioğlu, 2006).

Okullar öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor niteliklerin kazandırıldığı örgütler olarak dinamik yapılarını korumak zorundadırlar. Bu zorunluluk bu okullarda görev yapan öğretmenlere; öğrencileri tanıma ve rehber olma, sorunları belirleme, sosyal, bilimsel ve teknolojik değerlerin farkında olma, yeni fikirlere açık olma gibi çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Bu koşulların yerine getirilmesi yalnızca öğretmenin sorumluluğunda değildir. Okullarda yaratıcılığın gelişmesi ancak okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin işbirliğiyle mümkün olacaktır. Yaratıcılığı geliştirmek için bu öğelerin her biri üzerlerine düşen sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirmeye çalışmalıdır (Töremen ve Yörük, 2004). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde öncelikli söz sahibi olan okul yöneticisi, yönetimin işleyişini engelleyen mevcut bürokratik yapıdan olabildiğince uzaklaşarak, okulda demokratik bir yönetim ortamı oluşturmalıdır. Ayrıca yeniliklere ve değişimlere karşı önyargılardan kurtularak, kurum içinden ya da dışından olsun herkesin görüş ve önerilerine açık olmalıdır. Yöneticilerin bu olumlu yaklaşımları çalışanları ile aralarında etkin bir iletişim gerçekleştirmelerini sağlar. Bu sayede yöneticiler, çalışanlarının ilgilerini ve ihtiyaçlarını belirleyebilir, örgütteki takımları bu doğrultuda oluşturabilir ve onların yaratıcılık yeteneklerini örgüte kolaylıkla kanalize edebilirler. Bir okul yöneticisinin yaratıcı olduğu ölçüde yaratıcıdır.

Yaratıcı eğitim kurumları gerek örgüt yapısı gerek temel amaçları açısından diğer kurumlardan farklı bir kurum olma niteliği taşır (Töremen ve Yörük, 2004). Yaratıcı eğitim kurumlarındaki öğretmenler ise örgütlerinde kendilerine sağlanan yaratıcı iklimi kullanarak öğrencilerine yararlı olma çabası içerisine girmektedirler. Çünkü öğretmenler bireysel yaratıcılıklarını kullanarak kurumlarında en fazla verimi sağlama imkanına sahip bireylerdir. Eğitim girdileri ve çıktıları açısından düşünüldüğünde, öğretmenin etkisi herhangi bir ürünün ya da hizmetin üzerinde değil, doğrudan bireyin üzerindedir. Bu bağlamda öğretmenler; kendine güvenen, yeniliklere açık ve yaratıcı bireylerden oluşan yeni bir nesil yetiştirebilmek için örgütün tüm olanaklarını kullanmalı ve kendi bireysel performanslarını sürekli geliştirmelidirler (Töremen ve Yörük, 2004).

#### **1.7.1.4.2 Örgütlerde Yaratıcılığın Geliştirilmesi**

Örgütün tüm üyelerinin davranışları örgütsel ortamdan etkilenmektedir. Örgütteki en yaratıcı bireyler bile gerekli desteğin sağlanmadığı ve işbirlikli bir çalışma ortamının bulunmadığı örgütlerde bu yeteneklerini geliştirmekte ve uygulamaya koymakta çekimser davranmaktadırlar. Örgütü yaratıcılığa yöneltmek için özellikle dikkat edilmesi gereken bazı temel ilkeler vardır (Uzunçarşılı ve Özday, 1997; Okakın ve Ayvacioğlu, 2014). Bunlar;

- Örgütteki bireylerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak şekilde cesaretlendirilmesi,
- Örgütte yaratıcılığa elverişli bir örgüt ikliminin yaratılması,
- Yaratıcı bireylere zaman ve psikolojik destek verilmesi,
- Örgütte bilgiye ulaşabilmek için bilgi kaynaklarının üretilmesi ve bilgi akışının sağlanması,
- Örgütte bireylere içsel ödüllerle birlikte dışsal ödüllerin de verilmesi ve
- Sağlıklı ve açık iletişim kanallarının oluşturulmasıdır.

Bunun yanında Amabile (1996) örgütlerde yaratıcılığı yönetmek ve arttırabilmek için dört denge faktörü önermiştir. Bu denge faktörleri sırasıyla amaç belirleme, değerlendirme, ödül ve baskıdır. Amaç belirlendikten sonra görev odaklı değerlendirmeler yapılmalı ve bu değerlendirmelere bağlı olarak çalışanlara dönütler verilmeli, yaratıcı çaba gösteren çalışanlar ödüllendirilmelidir. Ayrıca

Amabile (1996) sürdürülebilir rekabet için uygulanan baskının yaratıcılığın artırılması için yararlı olacağını öne sürmüştür.

#### **1.7.1.4.3 Örgütsel Yaratıcılığın Engelleri**

Bir örgütün en değerli kaynaklarından birinin yaratıcı bireyler olduğunun bilincinde olan örgütler, bu sermayelerini korumak için gerekli hassasiyeti göstermelidirler. Örgüt yönetimi, örgütün hedef ve amaçlarını gerçekleştirebilmek için örgütün vizyonu doğrultusunda bireylerin yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarma, besleme ve sürdürme gibi yollar izlemek durumundalardır. Fakat gerek örgütlerde, gerek toplumlarda gerekse bireylerde bulunan yaratıcılıkla ilgili engeller ve yasaklar, bireylerin ortaya çıkması beklenen gizil yaratıcılık yeteneklerini bastırmaktadırlar. Bu engeller, örgüt misyonunu başarıyla gerçekleştirmek isteyen yöneticilerin çabalarını engellemektedir (Groth ve Peters, 1999). Yaratıcılığı engelleyen bu faktörleri bireysel, örgütsel ve toplumsal engeller olarak sınıflandırabiliriz (Çelebi ve Bayhan, 2008; Erdem, 2005):

##### **1.7.1.4.3.1 Bireysel Engeller**

Arenofsky'a (2000) göre eleştiri, stres ve rutinlik yaratıcılığı engelleyen etmenlerin başında gelmektedir (akt. Yılmaz, 2009). Ayrıca bireylerde kendine güven eksikliği, engellerden korkma, çalıştığı alandaki bilgisinin yetersiz oluşu, konuya odaklanma sorunu, kişisel savunma mekanizmaları gibi özellikleri de yaratıcılıklarını engelleyen önemli faktörler arasındadır. Çalıştıkları kurumlarda bireyler karşılına çıkan bazı sorunları kişiselleştirerek hatayı kendilerinde aramak gibi yanlış bir yaklaşımda bulunarak kendi yaratıcılıklarının önüne engeller koymaktadırlar (Çelebi ve Bayhan, 2008; Erdem, 2005). Çalışanların bu şekilde yaratıcılıklarını sergileyememeleri motivasyon kaybına yol açacak dolayısıyla da örgütlerine bağlılıklarını azaltacaktır (Yılmaz, 2009).

##### **1.7.1.4.3.2 Örgütsel Engeller**

Örgütsel yaratıcılığa engel olan bir diğer faktör örgütün genel yapısından, kültüründen ve ikliminden, kaynaklanmaktadır. Gerek örgüt yapısı gerekse yönetici özelliklerinden kaynaklanan bu faktörlerden bazıları; otoriter yönetici ve esnek olmayan örgüt yapısı, çalışanlara inisiyatif vermeyen katı hiyerarşi, astlarına güvenmeyen gelenekçi üst düzey yönetim, şeffaf ve açık olmayan iletişim kanalları, aşırı ödüllendirme ya da hiç ödüllendirmeme ve aşırı uzmanlaşmadır



(Çelebi ve Bayhan, 2008; Erdem, 2005; Uzunçarşılı ve Özday; Yıldırım, 2001, 1997). Yahyagil (2001) de çalışmasında, çalışanların iş süreçlerinde söz haklarının olmadığı, aktif bir biçimde kararlara katılmadıkları ve iletişim kanalları şeffaf olmayan örgütlerde; mevcut yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkaramadıklarını ve örgüte yararlı olmadıklarını ortaya koymuştur. Bunun yanında yöneticilerin değişime karşı olan korkuları da örgütsel yaratıcılığın gelişmesinde büyük bir engel oluşturmaktadır. Bu yöneticiler değişimi risk olarak algılamaktadırlar ve yaratıcılığın örgütlerini karmaşaya sürükleyeceğine inanmaktadırlar. Bireysel yetersizlikler de bu duruma eklenince örgüt yöneticileri, örgüt içerisindeki değişik fikirlere karşı aşırı kontrolcü, hoşgörüsüz ve tahammülsüz tavırlar sergilemektedirler. Dolayısıyla yöneticilerin bu tavrı, çalışanlar üzerinde olumsuz etkilere oluşturarak, yaratıcı örgüt ortamının oluşmasını ve gelişmesini engellemektedir (Çelebi ve Bayhan, 2008; Özen, 2012; Uzunçarşılı ve Özday, 1997).

#### **1.7.1.4.3.3 Toplumsal Engeller**

Toplumlar, var oldukları andan itibaren zamanın gereklerine uygun olarak bazı inançlar, değerler ve ideolojiler benimsemişlerdir. Bu kültürel değerler bütünü toplumların yeniliklere ve değişimlere karşı tutumlarını belirler ve onların bu değerlere göre değerlendirilmesini sağlar. Eğer bir toplumda uyumculuk ön planda ise o toplumda yaratıcılığa karşı bir zemin hazırlanmış demektir (Sungur, 1992). Bir konuyla ilgili ilgi, merak ve isteği yok sayarak hayal kurmayı engelleyen; bununla birlikte geleneklere sıkı sıkıya bağlı, var olan yapıyı koruyan, yıkılmaz tabuları olan ve başarısızlığı kötü olarak algıladıkları için deneme-yanılmaya ve değişik düşüncelerin uygulanmasına izin verilmeyen toplumlarda yaratıcı düşüncenin oluşması ve gelişmesi oldukça zordur (Özen, 2012).

#### **1.7.2 Merak Kavramı**

Birey dünyaya geldiği andan itibaren çevresini keşfetmeye çalışır ve öğrenmeye ilişkin ilk deneyimlerini içgüdüsel olarak barındırdığı merak ve keşfetme dürtüsü sayesinde yaşar. Sahip olduğu merak güdüsü yaşam boyunca bireyin çeşitli alanlarda kendini yenilemesine ve geliştirmesine yardımcı olur. Bilimden teknolojiye, sanattan eğitime hemen hemen bütün alanlardaki gelişmeler insanoğlunun bitmek tükenmek bilmez merak duygusu sayesinde ortaya çıkmıştır. Bir toplumun kültürünü oluşturan değerler bütününde de merakın etkisi oldukça

büyüktür. Önemli bilimsel keşifler ve medeniyetlerin tarih içindeki gelişimi insanların doğal merakı sayesinde gerçekleştirilmiştir (Berlyne, 1978; Loewy, 1998). Tüm bu özellikleri sayesinde önemli bir çalışma konusu olduğu düşünülen merak ülkemizde yeteri kadar çalışılmayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Acun, Kapıkıran ve Kabasakal, 2013).

Merak kavramıyla ilgili çalışmalar Eski Yunan'a dayanmaktadır. Daha sonra Hobbes ve Hume 17. ve 18. yüzyılda, Fechner, Wund ve Titchener de deneysel psikoloji içerisinde 19. yüzyılda merakla ilgili çalışmalar yapmışlardır. Günümüzde Berlyne'nin yaptığı çalışmalarla merak kavramı tekrar ele alınmış ve farklı araştırmacılarca eğitim psikolojisi ve kişilik psikolojisi gibi alanlarda dikkat çeken bir özellik haline gelmiştir (akt. Acun, Kapıkıran ve Kabasakal, 2013). Merakla ilgili yapılan ilk çalışmalar üç noktada yoğunlaşmıştır. İlk olarak meraklılık kavramsal olarak tanımlanmış ve meraklılığın altında yatan nedenler belirlenmeye çalışılmış, daha sonra insanlara ilginç ve farklı gelen şeylerin neden merakı harekete geçirdiği incelenmiş, son olarak da meraklılığın durumsal belirleyicilerinin ne olduğuna ilişkin sınırlı deneyler içeren çalışmalar yapılmıştır (Loewenstein, 1994).

Kavramsal olarak merak tüm canlıların doğasında bulunan, duygusal ve güdüsel bir durumdur (Gerber, 2009; Kashdan ve Fincham, 2004; Kashdan ve Silvia, 2009; McCrae, 1996). Özellikle insan doğası gereği düşünen bir varlık olduğundan, etrafında olup biten olayları sorgulayan, eleştiren ve değerlendiren bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla birçok şeyi merak eder ve öğrenmek ister. Kişinin bir durumu öğrenmeye karşı duyduğu güçlü duyguyu anlatan kavram merak kavramıdır (TDK, 2009). İlgili literatür incelendiğinde araştırmacılar merakı, bireyin kendisi ve çevresi hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilmesi için sahip olduğu istek ve arzu, bireyin çevresindeki yeni, farklı ve gizemli olayların ve gelişmelerin üzerine gitmesi, onları araştırmak istemesi ve bu olayları araştırma ve deneyimleme konusunda istekli ve ısrarcı olma olarak tanımlamışlardır (Demirel ve Coşkun, 2009).

Genel anlamıyla bilmeye olan ihtiyaç ve arzu olarak tanımlanan merakın sonradan mı kazanıldığı yoksa doğuştan mı geldiği konusunda çeşitli varsayımlar bulunmaktadır. Fakat psikoloji literatüründe merakın bireylerin doğdukları andan itibaren bir dürtü olarak kendi potansiyellerinde bulunduğu düşüncesi kabul görmüştür (Demirel ve Coşkun, 2009). Bu özelliğiyle merak, yaşamın bütün

aşamalarında olumlu ya da olumsuz yönden insan davranışlarını etkileyebilir. Merak duygusuyla ilgili öncü çalışmaları gerçekleştiren Berlyne (1960) merak kavramını hem bir davranış biçimini anlatmak için hem de bu davranış biçimini oluşturan kuramı açıklamak için kullanmıştır (akt. Edelman, 1997). Berlyne tarafından ortaya konulan ve literatürde geniş kabul gören merak kuramı, meraklılığı algısal ve bilgisel (epistemik) meraklılık olmak üzere iki başlık altında incelemiştir.

**1. Algısal meraklılık;** görme, işitme gibi duyuşsal kavramların farklı veya belirsiz nesnelere hakkında yeni bilgiler elde etmek için kullanılması davranıştır (Berlyne, 1957'dan akt. Ünal, 2005). Algısal meraklılık aynı zamanda dürtüsel algının artmasına yol açmaktadır; yani organizma kendisini yeni bir bilgiyi elde edebilmek için düzenlemektedir. Algıların dürtüler yoluyla artmasından dolayı algısal merak, hem insanlarda hem de hayvanlarda görülebilen bir özelliktir (Noone, 1994; Fulcher, 2004).

**2. Bilgisel meraklılık** ise kavramsal belirsizlik veya karmaşık fikirler (teoriler, zihinsel bulmacalar vb.) tarafından harekete geçirilen ve doğru bilgiyi elde etmek için sorulan sorular ve önermeleri içermektedir (Berlyne, 1954'ten akt. Ünal, 2005). Bilgisel merak aynı zamanda bilginin araştırılması ve elde edilmesi sonucu oluşan motivasyonel bir durumu ifade etmektedir. Bilgisel merakta daha çok bilgiye ulaşma, öğrenme ve çeşitli bellek özelliklerinden bahsedilmektedir. Bu merak tipinde ana amaç bilgiye ulaşmak olduğundan bilgi yetersizliği ve kavramsal çelişkiler bilgisel merakı tetikler (Litman ve Spielberg, 2003). Tüm bu nedenlerden dolayı bilgisel meraklılığın sadece insanlara özgü bir merak çeşidi olduğu kabul edilmektedir (Noone, 1994; Fulcher, 2004). Berlyne, (1978) ayrıca merak kuramında tanımladığı ikinci tür merak olan bilgisel merakı, özgün merak ve ayırıştırıcı merak/keşfetme olarak iki alt boyutta incelemiştir.

**a. Özgün merak,** özel bir konu üzerinde araştırma yapma, konuyu inceleme ya da keşfetme isteği olarak tanımlanır. Özgün merakta bireyin kendi bilgi birikimi ve deneyimleri dahilinde bir konu hakkında araştırma yapması ve o konuyla ilgili derinlik araması söz konusudur (Acun, Kapıkıran ve Kabasakal, 2013; Loewestein, 1994). Özgün merakın daha çok iş yaşantısı ve kişinin geçmiş yaşantısıyla ilgili oluşu bu kavramın, sıkıntı, kaygı,

gelecek yönelimleriyle ilişkilendirilmesine (Kashdan, 2004) ve merakın istenilen bilginin bulunmasına yönelik şekillenmesine (Harrison, Sluss ve Ashforth, 2011) neden olmaktadır.

**b. Ayırıştırıcı merak**, bireyin boş zamanlarında hissettiği sıkılma duygusu sonucunda ortaya çıkan genel bir araştırma, inceleme davranışı olarak tanımlanmaktadır. Bu merak boyutunda yeni ve üzerinde söz sahibi olunabilen durumlar veya konular üzerinde etkin bir araştırma durumu söz konusudur. Yapılan araştırmalarda da ayırıştırıcı merak olumlu bir bakış açısıyla değerlendirilmiş, ayrıca cesaret, sosyallik ve çalışanların iş performansı ile ilişkili bir kavram olarak sunulmuştur (Acun vd., 2013). Bu iki merak boyutu kısaca ele alınacak olursa, özgün merak duygusunun bir konuya ilişkin merak dürtüsü ile açıklanmakta olduğu, ayırıştırıcı merak duygusunun ise daha çok günlük yaşamda çeşitli aktivitelerde kullanılan bir kavram olduğu belirtilmelidir (Loewenstein, 1994).

Merak ile ilgili araştırmalar sırasında Berlyne merak duygusunu motive edici (motivasyonel) bir durum olarak incelemiş, öğrencisi Day (1971) ise merakın bir kişilik özelliği olduğundan yola çıkarak araştırmalarını bu yönde sürdürmüştür (Demirel ve Coşkun, 2009). Day (1971) merak düzeyi yüksek olan bireylerin bazı durumlarda diğer bireylere oranla daha fazla meraklı olma (özgünlük), bazı durumlarda daha çabuk meraklanma (yeniden aktiflik) ve içinde buldukları merak durumlarını daha uzun süre devam ettirme (süreklilik) eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (Loewenstein, 1994). Berlyne ve Day'ın araştırmalarından sonra Pearson (1970) meraklılığı yenilik yapma ihtiyacı olarak, Zuckerman (1979) ise öğrenme hissi olarak ele almışlardır. Gestalt psikologları ise merakın, bütünü, anlamlı ve tutarlı bir şekilde tanımlamak için gerekli olduğunu ve organizmanın anlamlılık arayışında önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Loewenstein; gestalt psikolojisi, davranışsal karar teorisi ve sosyal psikoloji konularındaki görüşleri kullanarak ortaya yeni bir merak teorisi çıkarmıştır. Buna göre merak, bilgi eksikliği algısından kaynaklanan bilişsel olarak oluşan yoksunluğun bir çeşididir (Ünal, 2005). Çeşitli kavramlarla açıklanabilen merakın çok boyutlu bir kavram olduğu ve içerisinde algısal ve bilgisel merakın yanı sıra duyusal, sosyal, durumluk ve sürekli merakı da barındırdığı da araştırmacılarca ortaya konulmuştur (Acun vd., 2013).

### 1.7.2.1 Kişisel Bir Özellik Olarak Merak

Bir kişilik özelliği olarak ele alındığında merak, soyuttur ve yaşam boyu sürer (Kashdan ve Silvia, 2009). Erken yaşlarda bireyin davranışlarında kendini belli etmesi ve hayvanlarda da görülmesi sebebi ile doğuştan gelen bir dürtü olduğu, sonradan öğrenilmediği iddia edilir (Akgül ve Özdilek, 2014).

Merakın genel olarak yeni bilgiler elde etmeye ve keşfetmeye yönelik bir duygu olduğu ayrıca bu amaçla gerçekleştirilen davranışı motive eden duyumsal bir deneyim olduğu bilinmektedir (Litman ve Spielberg, 2003). Bahsedilen bu deneyimlerin sıklığı ve yoğunluğu bireyden bireye farklılaştığından bu durum meraklılık üzerinde bir değişime sebep olabilir (Silvia, 2008). Bireyin doğuştan sahip olduğu ve kişinin yaşadığı çevreye, kişisel özelliklerine ve deneyimlerine göre farklılaşan bu kavram bireyin daha fazla öğrenmesi yönünde bireyi güdüler. Kısa vadede bireyde; daha çok bilgi edinmeyi, keşfetme arzusunu ve olaya odaklanma durumunu tetikleyen merak, uzun vadede merak edilen konu üzerinde kalıcı, etkin bilgi sahibi olmaya ve konuyla ilgili yetkinlik kazanmayı sağlamaktadır (Acun vd., 2013).

Schmitt ve Lahroodi (2008), araştırma ve bilgi için meraklılığın değerini incelemişler ve meraklılığı kişinin dikkatinin bir objeye çekilmesinden ve sürekli o objede odaklı kalmasından kaynaklanan güdüsel bir bilme arzusu olarak görmüşlerdir. Ayrıca meraklılığın epistemik değerine ilişkin bazı kaynakları ortaya koymuşlardır. Bunlardan birincisi merakın inatçı olduğuna ilişkin varsayımdır. Burada savunulan durum bir konunun doğruluğuyla ilgili duyulan merakın onunla bağlantılı diğer konulara karşı da meraklılık uyandırması durumudur. İkincisi, bireyin merakının kolay ulaşabildiği ve epistemik ilgilerinin olduğu konulara eğilimli olmasıdır. Sonuncusu ve en önemlisi ise, ilgilerden bağımsız olarak gelişen merakın önceden dikkatimizi çekmeyen konulara ya da olgulara karşı ilgimizi yoğunlaştırarak bilgi birikimimizi arttırmasıdır. Schmitt ve Lahroodi (2008) ayrıca merakın gelişim düzeylerinde oynadığı rolü belirlemiş ve eğitim uygulamalarında ne gibi sonuçlar doğurabileceği konusunda sorular ortaya atarak merak duygusunun değerini açıklamışlardır.

Günümüze durumsal ve kişisel boyutlarıyla ele alınan merakın oluşma koşulları ve nedenleri araştırmacılar tarafından incelenmeye devam etmektedir. Özellikle nöropsikoloji alanında sürdürülmekte olan çalışmalar merak duygusu hakkında

henüz bilinmeyen nörobiyolojik-nöropsikolojik etkenleri açıklamaya çalışmaktadır (Kang vd., 2006). Bu alanda çalışmalarını sürdüren bazı araştırmacılar merakın zihinsel farklılıklar sonucunda oluştuğu, bazıları ise birincil ya da ikincil dürtü olduğu konusunda ve merakı harekete geçiren en temel etkenin ne olduğu konusunda farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Ancak her iki fikri de ayrı ayrı savunan araştırmacıların bulunduğu ortak nokta merakın öğrenmeyi motive eden bir güç olarak görmeleridir (Demirel ve Coşkun, 2009). McReynolds ve arkadaşlarına (1961) göre yaşama uyum sağlamada aktif bir katılımcı olarak yaşayan birey yeni şeyler bilme, yeni kişiler tanıma ve yeni şeyler keşfetmeye çalışır. Bu nedenle insanın öğrenmesinde ve gelişiminde bilme dürtüsü olarak görülen merak kalıcı öğrenmeyi sağlayan itici bir güç olarak da açıklanmıştır (Acun vd., 2013). Merak duygusu organizmayı harekete geçirerek, bir merak edilen olgunun keşfiyle birlikte doyuma ulaşır ve çocukta öğrendiğinden tatmin olma hissi ve bilginin depolanması ile sonuçlanır (Şirin, 2007). Dolayısıyla merak çocuk gelişimini etkileyen ve eğitimde güdülenmeyi sağlayan en etkili araçlardan birisidir (Day, 1982; Stern, 1973; Wohlwill, 1987). Merak ve keşfetme duygusunun çocukta küçük yaşlardan itibaren ortaya çıkarılabilmesi, öğrenme sürecinin de tetikleyicisi olması bakımından büyük önem taşımaktadır. Okul yaşantısında öğretmenlere de önerilen çocukların öğrenme yaşantılarına dikkat çekmeleri ve merak uyandırma aşamalarını hassasiyetle ele almalarıdır (Demirel ve Coşkun, 2009).

Keller'e (1983) eğiticinin eğitim sürecinde merak hakkında bilmesi gerekenler şu şekilde sıralanmıştır (akt. Demirel ve Coşkun, 2009);

- Algısal merak, bilgisel meraka göre daha çabuk ve kolay uyarılır.
- Yaşamsal boyutta beklenmedik uyarılara karşı duyarlılık ve tepkisellik önemlidir.
- Anlamlı öğrenme için merakın sürekliliği önemlidir.
- Merakın devamlılığını sağlamak ve merakı geliştirmek isteyen öğretmen, öğrencilerinde merakı uyarmak için belli düzeyde bilgisel merak duygusuna sahip olmalıdır.

### 1.7.2.1.1 Meraklı Bireylerin Sahip Olduğu Özellikler

Merakı gözlemlenebilen davranışlara göre tanımlayan Maw ve Maw (1961) konuyla ilgili birçok çalışma yapmışlardır. Ancak yürüttükleri bu çalışmalarda merak davranışının gözlemlendiği durum ve merakın kapsamı temelde göz ardı edilmiş sadece eğitimsel amaçlar üzerine odaklanılmıştır (Ünal, 2005). Maw ve Maw'a (1968) göre meraklı birey aşağıdaki özelliklere sahiptir.

- Kendisi ve çevresi hakkında daha çok şey bilme ve öğrenme ihtiyacı hisseder.
- Çevresindeki yeni, değişik, gizemli ve karşıt olay ve durumlara karşı açık fikirlidir, onları etkiler ve onlardan fayda sağlamanın yollarını arar.
- İyi bir gözlemcidir ve yeni deneyimlere açıktır.
- Merak ettiği bir konu hakkında doyuma ulaşana kadar araştırmaya devam eder.

Yukarıda sayılan özelliklere sahip bireyler ayrıca; bir problemi araştırmaya, soru sormaya ve eleştirmeye eğilimlidir. Merak duygusuyla güdülenen bir öğrenen; sorulmamış sorulara, ortaya çıkmamış gerçeklere ve farklılıklara karşı duyarlı, değişimlere açıktır. Kendi bilgisinde ve anlayışındaki eksiklikleri belirleyebilen bu bireyler dikkatli gözlem ve keşif yapma, hipotezler belirleme, tez ve antitez üretme, eleştirel sorular sorma yeteneklerine sahiptirler (Demirel ve Coşkun, 2009).

### 1.7.2.2 Merak ve Öğrenme

İçinde bulunduğumuz çağda insan ömrünün geçmiş yıllara göre uzun oluşu, bilimsel, teknolojik ve kültürel değişmelerin çok hızlı gerçekleşmesi, bilgiye ulaşmanın kolaylaşması, bilgideki değişimin sürekli ve hızlı olması gibi durumlar günümüzde öğrenmeyi bireyler için bir gereklilik haline getirmiştir. Tanımı gereği ve yaşam boyu devam eden bir süreç oluşu sebebiyle eğitim, insan yaşamında formal ve informal olarak sürdürülen belirli bir zaman dilimiyle veya mekânla sınırlandırılmayan yeni bir yapı kazanmıştır. Bu anlamda özellikle gelişmiş ülkeler eğitimin günümüzde sahip olduğu yeri ve önemi dikkate alarak eğitimde niteliği arttırabilmek amacıyla eğitim sistemlerinde çeşitli yenileşmelere yönelmişlerdir. Bu yönelimlerin sonucunda temel felsefesi olarak bireylere ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri her yaşta sağlayabilmeyi amaç edinen “yaşam boyu öğrenme” kavramı ortaya çıkmıştır (Coşkun ve Demirel, 2012). Bireylerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri her yaşta öğrenebilmelerine olanak sağlayan yaşam boyu öğrenme,

bireylere mevcut bilgilerini güncelleştirebilme; yaşamlarını etkileyen önemli değişim ve gelişmeleri anlayabilme, kavrayabilme; çağın ötesinde düşünebilme; bireysel, mesleki ve entellektüel düzeylerini istekli ve bilinçli bir şekilde artırma olanağı tanır (Akkoyunlu, 2008).

Genel tanımıyla bilgi edinme ihtiyacı ya da bu ihtiyacı gerçekleştirmeye yönelik duyulan bir arzı olarak tanımlanan merak, çevresinde gerçekleşen yeni olayları deneyimlemekten çekinmeyen, kendisi ve çevresi hakkında her zaman daha çok bilgi edinmeye gereksinim duyan bireylerin sahip olduğu bir özelliktir (Coşkun ve Demirel, 2012). Bu özelliğe sahip olan bireyin merak güdüsünün harekete geçirilmesinin o bireyin öğrenme ve öğretme süreçlerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu anlamda bireylerin sahip oldukları merak ve keşfetme duygusunun tüm eğitim süreçlerinde güdüleyici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Demirel ve Coşkun (2009) da merakın öğrenme süreçleri üzerindeki etkisinden bahsederken merakı yaşam boyu öğrenme süreçlerinde etkili öğrenmeyi sağlayan en önemli itici güçlerden biri olarak tanımlayarak ve bu dürtünün herhangi bir eğitim ortamında harekete geçirilmesi sonucunda öğrenmenin de kendiliğinden gerçekleşeceğini savunmuştur. Sonuç olarak öğrenme üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı meraklılık, yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu öğrenen birey kavramlarının gittikçe önem kazandığı günümüzde bireylerin başta eğitim, iş ve aile ortamları olmak üzere hayatlarının her alanında kullanmaları gereken bir özellik haline gelmiştir.

### **1.7.2.3 Merak ve Eğitim Örgütleri**

Eğitim her toplumun üzerinde özenle durduğu konulardan biri olmuştur. Çünkü eğitim bir yandan geçmişe bakmayı, geçmişe bağlı kalmadan, yaşanmış deneyimlerden dersler çıkarmayı öğretirken, diğer yandan da geleceğe bakarak, bireyin yaratıcılığının gelişmesinde rol oynar. Bu anlamıyla eğitim, bireyler ve toplumlar için bir yeniden inşa aracıdır. Bireyin doğuştan sahip olduğu merak ve keşfetme yetisinin sürekliliği düşünüldüğünde, bireylerin ve toplumların kendilerini yenilemesi ve geliştirmesi anlamında eğitime bir hayli ihtiyaç duyulacaktır (Balay, 2004). Bu anlamda eğitim örgütlerine büyük görevler düşmektedir. Eğer bir eğitim örgütünden bireyleri ve toplumu değiştirecek nitelikte bir eğitim verilmesi bekleniyor ise bu örgütlerin; öğrenen ve yaratıcı örgüt özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca bu örgütler sürekli yeniliğe açık, bilginin üretildiği,



kullanıldığı ve geliştirildiği, özgün ve yaratıcı düşünceyi geliştirmeyi amaçlayan çok işlevli bir yapıda olmalıdır (Numanoğlu, 1999). Özellikle yaşam boyu öğrenme kavramının önem kazandığı ve eğitim ortamlarında kendini göstermeye başladığı toplumlarda geleneksel yapıda olan eğitim kurumlarının yeniden düzenlenmesi bir gereklilik haline gelmiştir. Peters (2009) da yaşam boyu öğrenmenin hızlı bir biçimde tüm eğitim ortamlarında kendini göstereceğini belirterek ve geleneksel kurumların bu değişime ayak uydurmak zorunda olduğunu vurgulamıştır (Coşkun ve Demirel, 2012).

Günümüz bilgi toplumlarının devamlılığı için öğrenmenin gerçekleşmesi zorunludur. Bu amaçla yenilenen eğitim sisteminin en temel amacı ise bağımsız bir şekilde yaşam boyu öğrenebilen bireyler yetiştirmektir (Breivik, 2000). Öğrenme sürecinde önemli bir faktör hatta öğrenmenin ön koşulu olarak değerlendirilen merak duygusu, bireylerin kendi eğitim süreçlerini tasarlamasında önemli bir rol oynar (Carlin, 1999). Merak duygusu sayesinde kendisini ve bulunduğu çevreyi tanıyan birey; ihtiyacı olduğu bilginin ne olduğu, bu bilgiye nasıl ulaşabileceği ve nasıl geliştirebileceği hakkında öz yeterliliğe sahiptir. Ayrıca eğitimin, yaşam boyu sürdürülen bir süreç olması nedeniyle büyük önem kazanması, bununla birlikte toplumların içinde bulunduğu hızlı değişim; bireyleri çağımızın gereklerine uygun farklı özelliklerle donanmış olma konusunda yönlendirici olmuştur. Bir başka deyişle toplumu oluşturan bireyler, yaşam boyu öğrenmenin bir gereği olarak sürekli yeni bilgiler ve beceriler kazanmaya açık olmalıdırlar. Bireylerin yaşam boyu öğrenmesinde etkili olan bilişsel ve duyuşsal kavramlar arasında motivasyon, ısrarcılık, merak, öğrenmeyi planlama gibi özelliklere dikkat çekilirken (Demirel ve Coşkun, 2009); bu bireylerin belirgin özellikleri incelendiğinde de yeni olgulara ve olaylara karşı ilgili olma, meraklılık, bilgi okuryazarlığı, örgütleme ve öğrenme becerilerin vurgulandığı gözlemlenmektedir (Akkoyunlu, 2008).

Discroll (2004); öğrenenlerde merakın geliştirilmesi, desteklenmesi, yenilenmesi ve beslenmesi gerektiğini savunurken; AAAS (The American Association for the Advancement of Science) (1993), üzerinde durulması gereken asıl konunun öğrencilere merakı verimli bir şekilde kullanmayı öğretmek ve eğitim ortamlarında merak duygusunun azalmaması için gerekli önlemleri almak olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bir konu üzerinde bilimsel meraka sahip olan ve merakını doğru şekilde yönlendirebilen bir öğrencinin öğrenmeye daha çok güdüleneceği,

bilgiye ulaşabilmek için daha derinlemesine araştırmalar yapacağını vurgulayarak; analiz, sentez, eleştirel dűřünme, tartışma, yorum yapma ve son olarak artık hakkında bilgi sahibi olduğu konuyu savunma niteliklerinin gelişeceğini savunmuşlardır (Erdem ve Demirel, 2002).

Günümüz örgütlerinde yaşam boyu öğrenme yetisine sahip meraklı öğrenenlerin yanı sıra, bu öğrenme güdüsünü tetikleyen ve öğrenenlerde keşfetme dürtüsünü canlandıran öğretmenlerin önemi de yadsınamaz. Bu süreçlerde bireyde anlamlı ve olumlu davranışlar geliştirebilmeleri için eğitim ortamlarında öncelikle öğretmenlerin bu bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Kendini bu yönde geliştiren bir öğretmen yetiştirdiği bireylere de bu özelliklerini aktararak örgüt amaçlarını gerçekleştirmiş olur. Merak düzeyi yüksek öğretmenlerin yanı sıra eğitim örgütlerinde söz sahibi olan ve yetiştirdikleri bireylerle toplumsal yapıyı yeniye ve ileriye taşıyacak olan yöneticilerin mesleklerinin gereği olan bilgiye ulaşmada merak duygularının ve keşfetme düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Örgüt içerisinde merak ve keşfetme düzeyi yüksek olan çalışanların; bilgiye ulaşmanın yollarını arayan, sorunlara farklı yönlerden yaklaşan, mevcut çözüm yollarını derinlemesine inceleyerek uygulamaya geçiren nitelikte bireyler olmaları beklenmektedir. Bu özelliklere sahip olan bireyler aynı zamanda örgütlerde geliştirilmeye çalışılan yaratıcı iklime de fayda sağlamış olacaklardır.

## 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1 Yurt İçinde Yapılan Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar

Çoban (1999), yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında, yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin çok düşük olduğunu ve yöneticilerin yaratıcılıklarının cinsiyete, yaşa ve medeni duruma göre farklılık göstermediği belirlemiştir. Yaratıcılıkta çalışma yılının önemli bir faktör olmadığını bulmuştur.

Argun ve Özben (2000) yaptıkları çalışmada sosyo-demografik özelliklere göre üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini belirlemeyi amaçlamış, bu doğrultuda farklı bölümlerde okuyan 161 üniversite öğrencisinin yaratıcılık düzeylerini ölçmüş ve bunları bazı değişkenlerle karşılaştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilimlerde okuyan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin Fen ve Sanat dallarında okuyan öğrencilerden anlamlı derecede farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, bu ilişkinin kız öğrencilerin lehine olduğu gözlemlenmiştir. Meslek lisesi mezunu olanların, boş zamanlarını müzik dinleyerek ve kitap okuyarak geçirenlerin ve ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin diğerlerinden anlamlı derecede farklı olduğu ortaya çıkarken; doğum sırası, yaş, anne babanın öğrenim durumu, çocuk yetiştirme tutumları, babanın işi değişkenlerinin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farka neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2002) çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ortalamasının orta değer üstünde olduğunu ve yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, medeni duruma göre farklılaşmadığını saptamıştır. Ayrıca mesleki kıdem ile yaratıcılık düzeyi karşılaştırdığında, yaratıcılık düzeyi en yüksek olanların meslekte 20 yıl ve daha fazla çalışanlar ve beş yıldan az çalışanlar olduğunu tespit etmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin, yaşlarıyla orantılı arttığı ve 40 yaş üzerindeki yöneticilerin yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Acuner, Baki ve Cengiz (2004) yaptıkları araştırmada; bir firmanın sahip olduğu yaratıcı örgüt kültürü seviyesini ölçen faktörleri bulmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla yapılan faktör analizi sonucunda yaratıcılığı etkileyen beş faktör ortaya çıkarmışlardır. Bu faktörler; a. Eğitim ve gelişim, b. Motivasyon ve ödöl, c. Katılımcı yönetim ve terfi, d. Yönetim desteği, e. Etkileşim, iletişim ve esneklik olarak belirlenmiştir.

Özkalp, Kırel ve Cengiz (2006) Eskişehir'deki bir işletmenin örgüt kültürü yapısını katılımlı gözlem yoluyla inceleyerek bu örgütteki çalışanların yaratıcılık düzeyinin hangi yöntem ve tekniklerle desteklendiğini ve geliştirildiğini saptamaya çalışmışlardır. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulguları, yaratıcılık ve örgüt kültürü başlıkları altında inceleyerek yaratıcılığı arttırmada kullanılabilecek yöntemlere ilişkin öneriler sunmuşlardır.

Çekmecelioğlu (2006) çalışmasında, duygusal bağlılık, örgüt iklimi ve yaratıcılık arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Gebze-Dil ovası bölgesinde, kimya sektöründe faaliyet gösteren dört boya sanayi firmasında çalışan 130 işğören üzerinde anket uygulaması yapılmıştır. Toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre bireylerin yaratıcılığını cesaretlendiren bir örgüt ikliminin yaratıcılık üzerinde pozitif etkilere sahip olduğunu ve bu tip bir iklimin aynı zamanda duygusal bağlılığı da pozitif yönde etkilediğini bulgulamıştır.

Cengiz, Acuner ve Baki (2007) yaptıkları araştırmada örgütsel yaratıcılığı belirleyen faktörleri tespit etmeyi ve bu faktörlerin örgütsel yaratıcılık üzerindeki etkilerini yapısal ilişkileri gösteren bir model dahilinde değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla tam sayım yöntemiyle Yurtkur Trabzon Yurdu Müdürlüğü personeline bir anket uygulanmıştır. Analiz yöntemi olarak yeni bir istatistik tekniğı olan Yapısal Eşitlik Modeli yaklaşımının kullanıldığı bu araştırmanın sonucunda Trabzon Yurdu Müdürlüğü'nün örgütsel yaratıcılığını belirleyen faktörler ve bu faktörlere ilişkin değişkenler bir model şeklinde ortaya konmuş ve bu model test edilmiştir. Ayrıca örgütsel yaratıcılığı belirleyen faktörlerden yönetim desteğinin en önemli faktör olduğu ve bunu sırasıyla açık politika, takdir, otonomi ve esneklik faktörlerinin izlediğı tespit edilmiştir.

Çelebi ve Bayhan'ın (2008) çalışmasında, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin yaratıcılık potansiyellerini ne ölçüde

kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Kocaeli Gebze ilçesi sınırları içinde 9 ilköğretim okulunda çalışan 226 öğretmenden veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler genel olarak, okul yöneticilerinin yaratıcılık potansiyellerinin bulunduğunu ve olumlu yönde kullandıklarını düşünmektedirler. Fakat bu çalışmada, önemli bir belirleyici olarak sosyo-ekonomik açıdan zayıf bölgede çalışan okul yöneticilerinin yaratıcılık potansiyellerinin düşük olduğu ve okulun bulunduğu çevrenin yöneticilerinin yaratıcılıklarını belirleyen önemli bir faktör olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2009) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını, iş doyumları ve okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelemek amacıyla 2008-2009 eğitim öğretim yılında Konya ilinde görev yapmakta olan 315 öğretmen ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları ve okullardaki örgütsel yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının alt boyutundaki değişkenliği hem iş doyumları hem de okullarındaki örgütsel yaratıcılık algıları anlamlı bir şekilde açıklamıştır.

Saraçoğlu (2009) yaptığı çalışmada yaratıcılık ve yenilik kavramları ve aralarındaki ilişkiyi inceleyerek yenilikçi ve yaratıcı kişilerin kişilik ve düşünce yapılarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmek ve yenilik sürecinin en etkin şekilde nasıl kullanılabileceğini incelemiştir. Yapılan literatür çalışması sonucunda yaratıcı ve yenilikçi bireylerin çoğu özelliklerinin birbirine benzediği sonucuna varmıştır. Buna karşın yenilikçi bireylerde yaratıcı bireylerden daha fazla sorumluluk ve inisiyatif alma ve dışa dönüklük gibi farklı özellikleri görüldüğü ve ayrıca yaratıcı bireylerin daha fazla belirsizliğe karşı tolerans gösterme, entelektüel özerklik ve bireysellik gibi özelliklerinin yenilikçilerinkinden farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Son olarak ise yenilikçi bireylerde dikey (derinlemesine) düşünce yapısının, yaratıcı kişilerde ise yatay düşünce yapısının görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Balay (2010), öğretim elemanlarının; bireysel, yönetsel ve toplumsal boyutlardaki örgütsel yaratıcılık algılarını belirlemek; ayrıca öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algılarının; görev yaptıkları kuruma, akademik birime, görevlerine, unvanlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında "Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği"ni geliştirilmiştir. 473 kişiden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen

sonuçlar, ğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algılarının bireysel boyutta yeterli düzeyde; yönetsel ve toplumsal boyutlarda ise orta düzeyde gerçekleştiği yönünde ortaya çıkmıştır. Sonuçlara göre ayrıca, ğretim görevlilerin, araştırma görevlisi Dr. olanlardan ve erkek ğretim elemanlarının, kadın meslektaşlarından anlamlı şekilde daha yüksek örgütsel yaratıcılık algılarına sahip oldukları bulunmuştur.

ağlar (2010) alışmasında eğitim sistemlerinin yaratıcı düşünme ve yaratıcı düşünmenin yönlendirilmesi kapsamında yeniden yapılandırılmasını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, bilgi ağı toplumlarının gereksinim duyduğu birey niteliğini eğitim sistemlerinin nasıl yetiştireceğinin, günümüz ltleri doğrultusunda analizini kapsamaktadır. Veriler resmi dokümanlar, raporlar ve eğitimle ilgili kurum ve kuruluşların kaynaklarından toplanmıştır. Araştırma bulguları, eğitimle, yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilebileceği yönündedir. Bu gelişim için duygusal zeka, sezgi, algı, bilgi ve deneyim birikimi, problem üretme ve üzüm yolları geliştirme, boşlukları görme ve tamamlama, öğrenme tekniklerini öğrenme, özgün öğrenme yöntemleri kurgulayabilme, okuma ve araştırma alışkanlıkları önemsenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Karahan (2010) yaptıkları araştırmada, liderlik davranışı, örgütsel yaratıcılık ve işgören performansı arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu kapsamda, Uşak'ta tekstil sektöründe faaliyet gösteren orta ve büyük ölçekteki 12 işletmede görev yapan 110 işgören üzerinde araştırmalarını yürütmüşlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, vizyon odaklı liderlik davranışının örgütsel yaratıcılık üzerinde çalışan odaklı liderlik davranışına göre daha fazla etkili olduğu ve vizyon odaklı liderlik davranışının aynı zamanda işgören performansı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Akgündüz (2013) yaptığı çalışmada otel işletmelerinde çalışanların yaratıcılığına motivasyon araçlarının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Yaratıcılık Envanteri ile Motivasyon Araçları leğinden yararlanılarak bir anket oluşturulmuştur ve anket Kuşadası'nda bulunan beş yıldızlı otelde çalışan 184 kişiye uygulanmıştır. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda otel çalışanlarının yaratıcılığını içsel motivasyon araçlarının ve dışsal motivasyon araçları kapsamında değerlendirilen statüye bağlı unsurların etkilediği belirlenmiştir.

Okakin ve Ayvacioğlu (2014) Türkiye'nin en inovatif yirmi şirketi ile yapmış oldukları çalışmada bireysel ve kurumsal yaratıcılığı etkileyen faktörleri ve yaratıcılığı geliştiren teknikleri detaylı olarak incelemişlerdir. Ayrıca çalışmada kurumların yaratıcılık adına ne yaptıkları, neyi teşvik ettikleri ve daha başka nelerin yapılabileceğine ilişkin veriler sunularak tartışılmıştır.

## **2.2 Yurt Dışında Yapılan Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar**

Ekvall ve Ryhammar (1999), İsveç'te bir üniversitede 130 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada, yaratıcılığın örgütsel ve bireysel kaynaklarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla öğretmenlerin içinde buldukları sosyal iklimin onlarda yarattığı yaratıcı bakış açılarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre iklim ve kaynakların yaratıcı çıktılar üzerinde güçlü bir etkisi olduğu vurgulanmıştır.

Harris (2003), kişisel özelliklerin zeka ile ilgili olup olmadığını incelemek için yaptığı araştırmasını 404 yetişkin üzerinde uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda ise yaratıcılık ölçeğinde bulunan "açık sözlülük" ve "başarı" gibi özelliklerin zeka ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Baer, Oldham ve Cummings (2003), yaptıkları çalışmada dışsal ödüllerin çalışanların yaratıcılığına olan etkilerini, için karmaşıklığı ve çalışanların bilişsel yetenekleri açısından incelemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre göreceli olarak basit işlerde çalışan ve uyumsal bilişsel yeteneklere sahip olan çalışanların yaratıcılıkları ile dışsal ödüller arasında pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanırken; yenilikçi, bilişsel yeteneklere sahip ve zor işlerde çalışan işgörenler ile zayıf bir ilişkinin varlığı ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise uyumlular ve zor iş şartları ile yenilikçiler ve basit iş şartları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Lemons (2005), yaratıcı ve yenilikçi düşünceyi geliştirmek amacıyla yaptığı araştırmasını farklı disiplinlerde çalışan yedi birey üzerinde uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre iletişim, takım çalışması, duygusal dışavurum, risk ve rekabet, güvenlik, kendini gerçekleştirme ve eğlence gibi özellikler yaratıcı düşünce için gerekli özellikler olarak ortaya çıkmıştır.

Chang ve Chiang (2007), tasarım şirketleri ile yaptıkları araştırmada hangi faktörlerin örgütsel yaratıcılığı etkilediği ve şirket departmanlarında hangi yöntemin

daha çok örgütsel yaratıcılığı arttırdığını araştırmışlardır. Yapılan çalışma sonucunda örgütsel yaratıcılığı etkileyen beş faktör belirlenmiştir. Bunların sırasıyla; iş çevresini düzenlemek, takım iklimi oluşturmak, örgüt kültürü, süreçlerin tasarlanması ve iş motivasyonu olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Örgütsel yaratıcılığı geliştiren en etkili yolların ise sırasıyla; alanda yeterli bilgi birikimine sahip olmak ve bunları çalışanlarla paylaşmak, başka şirketleri gözlemlemek, takım deneyimlerini bir araya getirmek, yerli ve yabancı tasarım sergilerini takip etmek ve iş deneyimlerini çeşitlendirmek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra yapılan analizler sonucunda örgütsel yaratıcılığı geliştirmenin yollarına dair katılımcıların görüşlerinin onların cinsiyetine, eğitim düzeyine, yaşlarına ve iş deneyimlerine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir.

Kharkurin ve Matalleebi (2008) yaptıkları çalışmada, sosyo kültürel çevrenin yaratıcı potansiyel üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. İranlı, Amerikalı ve Rus öğrenciler üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre bu öğrencilerin, problemleri farklı açılardan değerlendirme yeteneklerinin var olduğu ve problemlere orijinal çözümler ürettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca batı düşüncesine göre orijinallik ve yenilikçilik özelliklerinin yaratıcı davranışın doğasında olan özellikler olduğu fakat geleneksel doğu düşüncesine göre bu özelliklerin daha az önem taşıdığı belirtilmiştir.

### **2.3 Yurt İçinde Yapılan Merak ile İlgili Araştırmalar**

Demirel ve Coşkun (2009), üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerini ve bunun cinsiyet, fakülte, üniversiteye girişteki puan türü, gelir düzeyi ve başarı algılarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada aynı zamanda Erwin (1998) tarafından geliştirilen “Meraklılık Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlama çalışmasını yapmışlardır. 620 öğrenci ile yürütülen bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin meraklılık düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen fakülte ve üniversiteye girişteki puan türü açısından farklılık gösterdiği, gelir düzeyi ve başarı algısı açısından ise farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Eren (2009), öğrencilerin başarı amaçları ve bilgi kaynaklı merakları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bilgi kaynaklı merakın öğrencilerin başarı amaçlarındaki



rolünü incelemek amacıyla Batı Karadeniz bölgesinde yer alan büyük bir üniversitenin işletme, fizik ve psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında öğrenim gören toplam 309 öğrenci ile araştırmasını yürütmüştür. Bu araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin hem yoksunluk hissi olarak merak hem de ilgi hissi olarak merak düzeylerinin görece yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, çalışmadan elde edilen bulgular başarı amaçlarının çoklu amaç çerçevesi içerisinde ele alınmasının daha uygun bir yaklaşım olduğuna işaret edecek şekilde, öğrencilerin performanstan-kaçınma amaçlarından çok, hem performansa yaklaşma hem de ustalaşma amaçlarını benimseme eğiliminde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Son olarak, çalışmanın sonuçları bir yoksunluk hissi olarak merakın öğrencilerin hem ustalaşma hem de performansa yaklaşma amaçlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Deringöl, Yaman, Özsarı ve Gülten (2010), ilköğretim öğretmen adaylarının meraklılık düzeylerini belirlemek amacıyla 2009–2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü dördüncü sınıfındaki öğretmen adayları ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak, Demirel ve Coşkun (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Meraklılık Ölçeğinin kullanıldığı bu çalışmada sınıf, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik öğretmeni adaylarının meraklılık düzeyleri ve merak düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının meraklılık düzeylerinin ölçek orta puanının üstünde olduğu; genişlik boyutuna ilişkin puan ortalamasının derinlik alt boyutu ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Meraklılık düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve farkın kız öğrenciler yönünde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca meraklılık ölçeği aritmetik ortalamalarının anabilim dalı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak, meraklılık ölçeği toplam puanı, genişlik boyutu puanı ve derinlik boyutu puanının ilişkili olduğu bulunmuştur.

Merakın, öğrenme süreçleri üzerinde etkisini savunan Gülten, Özsarı, Yaman ve Deringöl (2010) öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algıları ile meraklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu amaç doğrultusunda, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği son sınıfında okuyan öğretmen adaylarına Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ile Demirel ve Coşkun (2009) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan Meraklılık Ölçeğini uygulamışlardır. Bu çalışmanın bulguları sonucunda cinsiyet değişkenine göre; 'Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algısı'nın farklılık göstermediği ve kız öğrencilerin meraklılık düzeylerinin erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Serin (2010) çalışmasını, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerin fen dersine karşı olan meraklarını incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada, Harty ve Beall (1984)'in geliştirdiği fen merak ölçeği Türkçe'ye çevrilmiş ve 2007 yılında Ankara'nın Gölbaşı ilçe merkezindeki üç devlet ilköğretim okulundan toplam 152 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin genel olarak fen dersine meraklı oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin fen merak seviyesinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuş, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarısı düşük olan öğrencilere göre fen dersine karşı merak seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ise, fen merak seviyesi ile akademik başarı arasında pozitif anlamlı bir korelasyon gözlenmiştir.

Acun, Kapıkıran ve Kabasakal (2013), Kashdan ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Merak ve Keşfetme Ölçeği (MKÖ)-II'nin Türkçe uyarlamasının geçerliğini ve güvenilirliğini saptamak amacıyla iki farklı ölçme aracıyla iki farklı çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmaların verileri, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesine devam etmekte olan 337 öğrenci ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 323 öğrenci olmak üzere toplam 660 öğrenciden toplanmıştır. Veriler üzerinde yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin, bilgi ve yeni deneyim arama motivasyonu olan esneklik alt boyutu ile günlük yaşamın yeni, belirsiz ve kestirilemez olanı keşfetme isteğini yansıtan, belirsizliği kabul etme alt boyutu olmak üzere iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ölçeğin bileşen ve ayırt edici geçerliğini belirlemek üzere, yapılan çalışmalarda farklı değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Sonuç olarak ise Merak ve Keşfetme Ölçeğinin iyi psikometrik özelliklere sahip olduğuna ilişkin kanıtlar sunulmuştur.

Bahadır ve Certel (2013), ortaöğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin meraklılık düzeylerini belirleyerek cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak ve beden eğitimi öğretmenlerinin meraklılık düzeylerini diğer branş öğretmenlerinin meraklılık düzeyleri ile karşılaştırmak amacıyla çalışmasını yürütmüştür. Çalışma, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Kayseri’de görev yapan 388 branş öğretmeni üzerinde, Ainley (1987) tarafından geliştirilen ve Türkçe ’ye uyarlama çalışmaları Demirel ve Coşkun (2009) tarafından yapılan “Meraklılık Ölçeği (CI-3)” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Kayseri ilindeki; kadın, 23-30 yaş ve bekar branş öğretmenlerinin meraklılık düzeylerinin yüksek olduğu ve beden eğitimi öğretmenlerinin meraklılık düzeyinin diğer branş öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akgül ve Özdilek (2014) çalışmalarında, Kütahya ilindeki merkez ortaöğretim kurumlarında 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin, meraklılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından ilişkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak, Meraklılık Ölçeği kullanılan bu araştırma ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 880 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin boş zamanlarında katıldıkları etkinlik türü açısından genişlik ve derinlik alt boyutlarında farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca boş zamanlarında etkinliklere katılımlarını olumsuz etkileyen sebepler açısından genişlik alt boyutuna göre öğrencilerin meraklılık düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermezken; derinlik alt boyutuna göre katılımcıların meraklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

#### **2.4 Yurt Dışında Yapılan Merak ile İlgili Araştırmalar**

Maw ve Maw (1962) çalışmalarında yüksek yaratıcılığa sahip çocukların alışılmamış ve farklı olanı seçme bakımından düşük yaratıcılığa sahip olan çocuklara göre farklılaştıkları hipotezini test etmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre çevrelerindeki dengesiz, eşitsiz ve tanıdık olmayan olayların, yüksek yaratıcılığa sahip olan çocukların daha çok ilgisini çektiği ortaya çıkmıştır.

Maw ve Magoon (1971), 416 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencileri yüksek ve düşük merak düzeylerine göre sınıflandırmış ve bu grupların ayırt edici özelliklerini bulmak amacı ile gruplar üzerinde 20 den fazla

bilişsel, kişilik ve sosyal ilişkileri içeren testler yapmışlardır. Aralarında bir etkileşim bulunmamasına rağmen cinsiyet ve merak ayırt edici özellikleri istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Ayrıca yaratıcı grubun; sosyal sorumluluk, zeka, yaratıcılık ve belirsizliğe karşı koyma ölçeklerinde daha başarılı olduğu görülmüştür.

Kang, Hsu, Krajbich, Loewenstein, McClure, Wang ve Camerer (2006), öğrencilerde fazla ya da az merak uyandıran nesnelere göre sinirsel aktivitelerindeki değişimleri kontrol etmişlerdir. Araştırma sonucu olarak kişinin merakını uyandıran konularda, o konu ile ilgili yeni bilgiler edinebilmek için hafızanın kendini genişletebileceği ve bu sayede kişinin ilgisini çeken konular ile ilgili öğrenmelerinin daha kolay ve kalıcı olabileceği belirtilmiştir.

Schmitt ve Lahroodi (2008) yaptıkları çalışmada araştırma ve bilgi birikimi için merakın önemini incelemişlerdir. Araştırmanın önemli bir sonucuna göre merakın bireyin ilgi alanlarından bağımsız olarak geliştiği, önceden merak duyulmayan konulara ilgi çektiği ve böylelikle bilgi dağarcığımızı genişlettiği ortaya çıkarılmıştır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere ve uygulanaşına dair bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Ankara ili resmi ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin merak düzeyleri ve örgütsel yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütölen bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkişel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkişel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birbirine bağlı bir değişim olup olmadığını, varsa derecesini ve yönünü belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu modelde betimlemeler; var olan olaylar, nesnelere ya da durumlar arası ayrımların belirlenebilmesi amacıyla yapılmaktadır (Karasar, 1986). Bu model ile yapılan araştırmalarda var olan durum olduğu gibi yansıtılmakta, araştırmaya konu olan birey, olay ya da olgular kendi koşulları içerisinde değiştirilmeden ve çevresel herhangi bir faktörden etkilenmeden tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 1986).

#### 3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

##### 3.2.1. Evren ve Örneklemin Özellikleri

Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin merak düzeyleri ve örgütsel yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma; Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Polatlı, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda yürütölmüştür.

Ankara ilinin seçilen bu 10 merkez ilçesinde bulunan resmi ortaokulların sayıları ve bu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı Tablo 3.1'de sunulmuştur.

**Tablo 3.1 Araştırma Evreninin Seçilen İlçelere Göre Dağılımı**

<i>Merkez İlçeler</i>	<i>Ortaokul sayısı</i>	<i>Öğretmen sayısı</i>
<i>Altındağ</i>	34	983
<i>Çankaya</i>	54	2483
<i>Etimesgut</i>	33	1578
<i>Gölbaşı</i>	22	456
<i>Keçiören</i>	54	2591
<i>Mamak</i>	49	1475
<i>Polatlı</i>	20	409
<i>Pursaklar</i>	11	333
<i>Sincan</i>	39	1502
<i>Yenimahalle</i>	35	1772
<i>Toplam</i>	351	13582

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi, İstatistik Bölümünden alınan, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı verilerine göre, Ankara ilinin Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Polatlı, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki toplam 351 ortaokulda görev yapmakta olan 13582 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Ancak, evrenin tamamına ulaşmak oldukça maliyetli ve zaman alıcı olduğundan mevcut evrenden evreni temsil edebilme özelliğine sahip olduğu varsayılan uygun örneklem seçimi yapılmıştır.

Örneklem seçimi, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu yöntemde tüm ortaokul öğretmenlerinin örnekleme girme şanslarının eşit olduğu varsayılmaktadır (Balcı, 2010). Tabakalı örnekleme yönteminde evren; birbirine benzer ya da homojen olan birimlerin aynı tabakada toplanmasını, farklı olan birimlerin ise farklı tabakalarda toplanmasını sağlayarak her bir birimin seçilme şansını kolaylaştırmaktadır (Çakır, 2000). Bu yöntemde tabakalar, evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmektedirler. Oluşturulan alt tabakalardan birim seçme işlemi ise basit rastgele örnekleme ile gerçekleştirilir.

Araştırmanın evreninde toplam 13582 ortaokul öğretmeni bulunmaktadır. Evreni temsil edeceği düşünülen örneklem büyüklüğü %95 güven aralığında; yani  $\alpha=0.05$ ’lik bir standart sapma esas alınarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalardan elde edilen sonuca göre Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarında görev yapmakta olan en az 373 öğretmenin evreni temsil edeceği kabul edilmiştir.

Örnekleme'deki öğretmen sayılarının ilçelere göre orantısal dağılımı ise Tablo 3.2'de sunulmuştur.

**Tablo 3.2 Araştırma Evreninin Seçilen Merkez İlçelere Göre Dağılımı**

<i>Merkez İlçeler</i>	<i>Öğretmen Sayısı (Evren)</i>	<i>Yüzde (%)</i>	<i>Öğretmen Sayısı (Örneklem)</i>
<i>Altındağ</i>	983	7,2	27
<i>Çankaya</i>	2483	18,3	68
<i>Etimesgut</i>	1578	11,6	43
<i>Gölbaşı</i>	456	3,4	13
<i>Keçiören</i>	2591	19,1	71
<i>Mamak</i>	1475	10,9	41
<i>Polatlı</i>	409	3,0	11
<i>Pursaklar</i>	333	2,5	9
<i>Sincan</i>	1502	11,1	41
<i>Yenimahalle</i>	1772	13,0	49
<i>Toplam</i>	13582	100,0	373

Tablo 3.2'de de görülebileceği gibi Ankara ilinin 25 merkez ilçesi içerisinde Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Polatlı, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçeleri araştırmaya dahil edilmiş ve araştırmanın evreni, bu ilçelerde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenleri göz önünde bulundurularak on altı tabakaya ayrılmıştır. Evren içindeki ağırlıklarına göre örneklemin dağılımı belirlenmiştir. Örneğin; bu ilçeler arasında Altındağ'da görev yapmakta olan 983 ortaokul öğretmeni, 13582 kişilik evrenin %7,2'sine karşılık gelmektedir. Bu orana göre yapılan hesaplama sonucunda Altındağ ilçesinden örnekleme dahil edilecek olan öğretmen sayısı 27 olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Çankaya'da 2483, Etimesgut'ta 1578, Gölbaşı'nda 456, Keçiören'de 2591, Mamak'ta 1475, Polatlı'da 409, Pursaklar'da 333, Sincan'da 1502 ve Yenimahalle'de 1772 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmen sayılarının evrende karşılığı olan yüzdelerle yapılan hesaplar sonucunda ise örnekleme alınan öğretmen sayıları sırasıyla; Çankaya'da 68, Etimesgut'ta 43, Gölbaşı'nda 13, Keçiören'de 71, Mamak'ta 41, Polatlı'da 11, Pursaklar'da 9, Sincan'da 41 ve Yenimahalle'de 49 olarak belirlenmiştir. Hesaplamalar sonucunda yukarıda da belirtildiği toplam 373 öğretmene ulaşılması planlanmış ve veri toplama araçları ilçelerdeki resmi ortaokullara dağıtılmıştır.

İlçelere göre ulaşılması gereken minimum öğretmen sayıları ve bu ilçelerden veri analizi için uygun geri dönen veri toplama aracı sayıları Tablo 3.3'de sunulmuştur.

**Tablo 3.3 Dağıtılan Veri Toplama Araçlarının Merkez İlçelere Göre Geri Dönüş Sayıları ve Oranları**

<i>Merkez İlçeler</i>	<i>Öğretmen Sayısı (Örneklem)</i>	<i>Geri Dönen Veri Toplama Aracı Sayısı</i>	<i>Geri Dönen Veri Toplama Araçlarının Yüzdesi (%)</i>
<i>Altındağ</i>	27	34	126
<i>Çankaya</i>	68	42	62
<i>Etimesgut</i>	43	56	130
<i>Gölbaşı</i>	13	17	131
<i>Keçiören</i>	71	80	113
<i>Mamak</i>	41	42	102
<i>Polatlı</i>	11	15	136
<i>Pursaklar</i>	9	13	144
<i>Sincan</i>	41	64	156
<i>Yenimahalle</i>	49	94	192
<i>Toplam</i>	373	457	123

Belirlenen örneklem sayıları doğrultusunda yaklaşık 500 adet veri toplama aracı merkez ilçelerdeki ilgili okullara dağıtılmıştır. Tablo 3.3'te de görülebileceği gibi ilçelerden geri dönen veri toplama araçlarından 457'si veri analizi için uygun bulunmuş ve araştırma bu veri toplama araçları üzerinden yürütülmüştür.

### **3.2.2. Katılımcılarla İlişkin Demografik Bilgiler**

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkenlerinin dağılımına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### **3.2.2.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları**

Tablo 3.4'te araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.4 Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları**

<i>Cinsiyet</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde %</i>
<i>Kadın</i>	326	71.3
<i>Erkek</i>	131	28.7
<i>Toplam</i>	457	100

Araştırmaya katılan toplam 457 ortaokul öğretmeninin 326'sını (%71.3) kadın, 131'ini (%28.7) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bilgiye göre araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından fazla olduğu gözlemlenmiştir.



### 3.2.2.2. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.5'te araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.5 Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları**

<i>Medeni Durum</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde %</i>
<i>Evli</i>	364	79.6
<i>Bekâr</i>	93	20.4
<i>Toplam</i>	457	100

Araştırmaya katılan toplam 457 ortaokul öğretmenin 364'ünü (%79.6) evli, 93'ünü (%20.4) bekar öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bilgiye göre araştırmaya katılan evli öğretmen sayısının bekar öğretmenlerden fazla olduğu söylenebilir.

### 3.2.2.3. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.6'te araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.6 Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımları**

<i>Yaş</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde %</i>
<i>20-29 yaş</i>	108	23.6
<i>30-39 yaş</i>	186	40.7
<i>40-49 yaş</i>	117	25.6
<i>50 yaş ve üzeri</i>	46	10.1
<i>Toplam</i>	457	100

Tablo 3.6'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 457 katılımcının 108'ini (%23.6) 20-29 yaş, 186'sını (%40.7) 30-39 yaş, 117'sini (%25.6) 40-49 yaş aralığındaki ve 46'sını (%10.1) da 50 yaş ve üzeri öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun 30-39 yaş aralığındaki öğretmenler olduğu ve araştırmaya en az katılım gösteren grubun 50 yaş ve üzeri öğretmenler olduğu söylenebilir.

### 3.2.2.4. Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.7'da araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin branş değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.7 Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Dağılımları**

<i>Branş</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde %</i>
<i>Sayısal Alanlar</i>	159	34.8
<i>Sözel Alanlar</i>	224	49.0
<i>Sosyal Alanlar</i>	74	16.2
<i>Toplam</i>	457	100

Branş değişkenine göre incelendiğinde araştırmaya katılan toplam katılımcıların 159'unun (%34.8) sayısal alan (Matematik, Fen ve Teknoloji, vb.), 224'ünün (%49) sözel alan (Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, vb.), 74'ünün (%16.2) de sosyal alan (Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik, vb.) öğretmenleri oldukları görülmektedir.

### **3.2.2.5. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları**

Tablo 3.8'de araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.8 Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları**

<i>Eğitim Durumu</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde %</i>
<i>Lisans</i>	400	87.5
<i>Lisansüstü</i>	57	12.5
<i>Toplam</i>	457	100

Tablo 3.8'den de görülebileceği gibi araştırmaya katılan 457 öğretmenin 400'ü (%87.5) lisans mezunu, 57'si (%12.5) ise lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerdir.

### **3.2.2.6. Katılımcıların Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları**

Tablo 3.9'de araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.9 Katılımcıların Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları**

<i>Meslekteki Hizmet Yılı</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde %</i>
<i>1-5 yıl</i>	144	24.9
<i>6-10 yıl</i>	102	22.3
<i>11-15 yıl</i>	75	16.4
<i>16-20 yıl</i>	65	14.2
<i>21 yıl ve üzeri</i>	101	22.1
<i>Toplam</i>	457	100

Tablo 3.9’te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 457 katılımcınının 144’ü (%24.9) mesleklerinde 1-5 yıl, 102’si (%22.3) 6-10 yıl, 75’i (%16.4) 11-15 yıl, 65’i (%14.2) 16-20 yıl, 101’i (%22.1) ise 21 yıl ve üzeri görev yapan ortaokul öğretmenleridir.

### 3.2.2.7. Katılımcıların Buldukları Okullardaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.10’da araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin buldukları okullardaki hizmet yılı değişkenine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.10 Katılımcıların Buldukları Okullardaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları**

<i>Okuldaki Hizmet Yılı</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde %</i>
<i>1-5 yıl</i>	335	77.7
<i>6-10 yıl</i>	69	15.1
<i>11 yıl ve üzeri</i>	33	7.2
<i>Toplam</i>	457	100

Tablo 3.10’da da görüldüğü gibi araştırmaya katılan katılımcıların 335’i (%77.7) buldukları okullarda 1-5 yıl, 69’u (%15.1) 6-10 yıl, 33’ü (%7.2) 11 yıl ve üzeri görev yapmış öğretmenlerdir. Bu bilgilere bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun buldukları okullarda 1-5 yıl arası görev yaptıkları ve kurumlarında 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmen sayısının oldukça az oluşu dikkat çekmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır.

**Birinci bölüm:** Katılımcılara ait demografik bilgilerin bulunduğu yedi maddeden oluşan kişisel bilgi formu

**İkinci bölüm:** Balay (2010) tarafından geliştirilmiş, 5’li likert tipinde hazırlanmış, 39 madde ve üç alt boyuttan oluşan “Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği”

**Üçüncü bölüm:** Kashdan vd. (2009) tarafından geliştirilmiş; Acun, Kapıkıran, Kabasakal (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlama çalışmaları yapılmış, 5’li likert tipinde hazırlanmış, 10 madde ve iki alt boyuttan oluşan “Merak ve Keşfetme Ölçeği”

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı gibi demografik bilgilerini edinmek amacıyla hazırlanmış bir formdur.

### 3.3.2. Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği

Araştırmada, resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla, Balay (2010) tarafından geliştirilen “Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. Balay, geliştirdiği ölçeği öğretim elemanlarının bireysel, yönetsel ve toplumsal boyutlarda örgütsel yaratıcılık algılarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında geliştirmiştir. Bu çalışma Harran Üniversitesinde 2008-2009 eğitim öğretim yılında çeşitli fakültelerde görev yapmakta olan 322 öğretim görevlisine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 5’li likert tipinde hazırlanmış olan ölçek 39 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar ve yer aldıkları maddeler Tablo 3.11’de sunulmuştur.

**Tablo 3.11 Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları**

ÖRGÜTSEL YARATICILIK	ALT BOYUTLAR	MADDE NO
	<i>Bireysel</i>	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16
<i>Yönetsel</i>	17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28	
<i>Toplumsal</i>	29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39	

Tablo 3.11’de de izlenebileceği gibi örgütsel yaratıcılığın bireysel yaratıcılık alt boyutunda 16 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16), yönetsel yaratıcılık alt boyutunda 12 madde (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28), toplumsal yaratıcılık alt boyutunda ise 11 madde (29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38) yer almaktadır. Balay (2010), geliştirmiş olduğu ölçekte; bireysel boyuttaki maddelerin faktör yüklerinin .55 ile .75; yönetsel boyuttaki faktör yüklerinin .47 ile .87; toplumsal boyuttaki faktör yüklerinin ise .58 ile .88 arasında değiştiğini hesaplamıştır. Ayrıca, alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar sırasıyla; .92, .93 ve .95’tir. Ölçeğin derecelendirmesi; Hiç Katılmıyorum (1), Az Katılıyorum (2), Orta Derecede Katılıyorum (3), Çok Katılıyorum (4), Tam Katılıyorum (5) şeklinde puanlanmıştır. Bu puanlamaya göre ölçekten alınacak en düşük puan 39 iken en yüksek puan 195’tir. Ölçeğin uygulanabilmesi için ölçek geliştiricisinden gerekli izinler alınmış ve bu izinlere ilişkin yazışmalara Ek 3’ te yer verilmiştir.

### 3.3.3. Merak ve Keşfetme Ölçeği II

Araştırmada katılımcıların merak ve keşfetme düzeylerini belirlemek amacıyla, Kashdan, Gallagher, Silvia, Winterstein, Breen, Terhar ve Steger (2009) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Acun, Kapıkıran ve Kabasakal (2013) tarafından yapılan "Merak ve Keşfetme Ölçeği-II" kullanılmıştır. Acun ve arkadaşları tarafından yapılan ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında kullanılan veriler Dokuz Eylül Üniversitesi (337) ve Pamukkale Üniversitesi (323) Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 660 öğrenciden toplanmıştır. Bu öğrenciler üzerinde iki farklı ölçme aracıyla iki farklı çalışma yürütülmüştür. Yapılan farklı çalışmalardan elde edilen farklı değişkenlerin birbirleriyle ilişkisine bakılarak ölçeğin bileşen ve ayırt edici geçerliliği belirlenmiştir. 5'li likert tipinde hazırlanmış olan ölçek 10 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar ve boyutların yer aldığı ölçek maddeleri Tablo 3.12'de sunulmuştur.

**Tablo 3.12 Merak ve Keşfetme Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları**

	<i>ALT BOYUTLAR</i>	<i>MADDE NO</i>
<i>MERAK VE KEŞFETME</i>	<i>Esneklik</i>	1, 3, 4, 5, 7, 9
	<i>Belirsizliği Kabul Etme</i>	2, 6, 8, 10

Tablo 3.12' den de izlenebileceği gibi merak ve keşfetmenin bilgi ve yeni deneyim arama motivasyonu olarak tanımlanan esneklik alt boyutunda altı madde (1,3,4,5,7,9), günlük yaşamın yeni, belirsiz ve kestirilmez olanı keşfetme isteği şeklinde tanımlanan belirsizliği kabul etme alt boyutunda ise dört madde (2, 6, 8, 10) yer almaktadır. Acun ve arkadaşları (2013) yaptıkları iki farklı çalışmada, ölçekteki faktör yüklerinin .52 ile .76 arasında değiştiğini hesaplamışlardır. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları, yapılan iki farklı hesaplama sonucunda; ölçeğin tüm boyutları için .81 ve .82, esneklik alt boyutu için .81, belirsizliği kabul etme alt boyutu için .68 ve .67 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin değerlendirilmesi; Hiç (1), Biraz (2), Ortalama (3), Oldukça Fazla (4), Çok Fazla (5) şeklinde puanlanmıştır. Bu durumda ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin uygulanabilmesi için ölçek geliştiricisinden gerekli izinler alınmış ve bu izinlere ilişkin yazışmalara Ek 4' te yer verilmiştir.

### 3.4 Veri Toplama Aracının Güvenirlik Çalışmaları

Balay (2010) geliştirmiş olduğu Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmalarını yapmış ve Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği'nin bireysel alt boyutuna ait

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını .92, yönetsel alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını .93 ve toplumsal alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını .95 olarak hesaplamıştır.

Kashdan vd. (2009) yapmış oldukları üç farklı çalışma sonucunda Merak ve Keşfetme Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Yapmış oldukları bu çalışmalarda hesapladıkları Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise .75 ve .86 arasında değişmektedir.

Acun vd. (2013) da ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını iki çalışmayla yapmışlardır. Bu çalışmalarda ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplamış oldukları Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ölçeğin tamamı için .81 ve .82, esneklik alt boyutu için .81, belirsizliği kabul etme boyutu için ise .68 ve .67 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında da her bir ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları tekrar hesaplanmış ve Tablo 3.13'te sunulmuştur.

**Tablo 3.13 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları**

	$\alpha$	<i>Madde Sayısı</i>	
	Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği	.96	39
<b>Alt Boyutlar</b>	Bireysel	.93	17
	Yönetsel	.95	11
	Toplumsal	.95	11
	Merak ve Keşfetme Ölçeği	.88	10
<b>Alt Boyutlar</b>	Esneklik	.87	6
	Belirsizliği Kabul Etme	.74	4

Tablo 3.13'te de görüldüğü gibi araştırmada kullanılan ölçeklere ait hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği için .96, alt boyutları için sırasıyla .93, .95 ve .95 olarak belirlenmiştir. Aynı şekilde katsayılar Merak ve Keşfetme ölçeği için de hesaplanmış ve ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı .88, alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .87 ve .74 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2011)'e göre bir ölçeğin güvenilir olabilmesi için güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olması gerekmektedir. Belirten bu fikir göz önünde bulundurularak her iki ölçeğin de bu araştırma için güvenilir ölçekler olduğuna karar verilmiştir.

### **3.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması**

Araştırmada kullanılacak ölçekler için ölçek geliştiricilerinden gerekli izinler alınmıştır (Ek 3 ve Ek 4). İzinleri alınan ölçeklere kişisel bilgi formu eklenmiş ve veri toplama aracı olarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Veri toplama aracının ortaokul öğretmenleri üzerinde uygulanabilmesi için ise Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'na ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş, başvurular sonucunda gerekli izinler alınmıştır. Verilerin toplanmasına 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Nisan ayında başlanmış ve Temmuz ayına kadar devam edilmiştir. Araştırma kapsamında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullara gidilerek veri toplama aracı, bu okullarda görev yapmakta olan branş öğretmenlerine uygulanması sağlanmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiş ve onlardan herhangi bir kimlik bilgisi istenilmemiştir.

### **3.6. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi**

Araştırma için toplanan verilerin parametrik ya da non-parametrik yöntemlerden hangisi ile analiz edileceğini belirleyebilmek için verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Örgütsel yaratıcılık ölçeği için çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla -.104 ve .182 olarak belirlenmiş, aynı değerler merak ve keşfetme ölçeği için ise -.214 ve -.253 olarak belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'in -1.5 ile 1.5 arasında basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip olan verilerin normal dağıldığı varsayımına dayanarak verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ölçekleri puanlamak amacıyla, katılımcıların ölçeğe verdikleri "tam katılıyorum/çok fazla" yanıtı için 5, "çok katılıyorum/oldukça fazla" yanıtı için 4, "orta derecede katılıyorum/ortalama" yanıtı için 3, "az katılıyorum/biraz" yanıtı için 2 ve "hiç katılmıyorum/hiç" yanıtı için ise 1 puan verilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri gibi istatistiklerin yanında, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda değişkenler arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi; iki alt grubu bulunan değişkenler için bağımsız örneklem t testi, üç ya da daha fazla alt grubu bulunan değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılarak çözümlenmiştir. ANOVA testi ile ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu

belirleyebilmek için ise Post Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde  $\alpha=.05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık düzeyleri ve merak ve keşfetme duyguları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayılarının yorumlanmasında Büyüköztürk (2011) tarafından belirlenen sınırlardan yararlanılmıştır. Tablo 3.14' te yorumlamada faydalanılan bu sınırlar sunulmaktadır.

**Tablo 3.14 Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar**

<i>Korelasyon Katsayısı</i>	<i>Değerlendirme</i>
0.00 – 0.30	Düşük düzeyde ilişki
0.30 – 0.70	Orta düzeyde ilişki
0.70 – 1.00	Yüksek düzeyde ilişki

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Bilindiği üzere korelasyon katsayısı +1.00 ile -1.00 aralığında değer almaktadır. Bu yorumlamalarda katsayının 1.00 olması mükemmel bir pozitif ilişkiyi, -1.00 olması ise mükemmel negatif ilişkiyi belirtmektedir. Tablo 3.14'te verilen sınırlara göre analiz sonucunda çıkan veriler mutlak değer olarak 0.00 ile 0.30 değerleri arasında ise düşük düzeyde bir ilişkiyi, 0.30 ile 0.70 değerleri arasında ise orta düzeyde bir ilişkiyi, 0.70 ile 1.00 arasında ise de yüksek düzeyde bir ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır.

Son olarak araştırmaya katılan ortaokulu öğretmenlerinin sahip oldukları merak ve keşfetme duygularının örgütsel yaratıcılık düzeylerini ne ölçüde yordadığını belirleyebilmek için ise çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Yapılan betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizlerine ilişkin sonuçlara bulgular ve tartışma bölümünde yer verilmiştir.



## 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre örgütsel yaratıcılık ve merak duygusu alt boyutlarına göre incelenmiş ve demografik değişkenlerin bu kavramlar üzerindeki etkisi incelenmiş ve tartışılmıştır.

### 4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılığa ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de sunulmaktadır.

**Tablo 4.1 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<i>Boyutlar</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
<i>Bireysel</i>	3.76	.63
<i>Yönetsel</i>	3.17	.88
<i>Toplumsal</i>	3.21	.83
<i>Genel Toplam</i>	3.42	.62

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıkları ( $\bar{x}=3.42$ ) yüksek düzeydedir. Katılımcıların örgütsel yaratıcılık düzeyleri boyutlar bakımından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyin bireysel yaratıcılık ( $\bar{x}=3.76$ ) boyutunda ortaya çıktığı, bunu toplumsal yaratıcılık ( $\bar{x}=3.21$ ) ve yönetsel yaratıcılık ( $\bar{x}=3.17$ ) boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Buna göre katılımcılar bireysel boyutta “yüksek”, toplumsal ve yönetsel boyutlarda ise “orta” düzeyde yaratıcılık algısına sahiptir.

Bu bulgular Balay’ın (2010) öğretim elemanları üzerinde yaptığı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışmada da bireysel yaratıcılık “yeterli”, yönetsel ve toplumsal yaratıcılık “orta” düzeyde çıkmıştır. Bireysel yaratıcılığın, yönetsel ve toplumsal yaratıcılığa oranla daha yüksek olmasının bireylerin kendilerine ilişkin olumlu tutumlarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bilindiği gibi örgütlerdeki yaratıcılığın temel faktörü bireyin yaratıcılığıdır (Okakın ve Ayvacioğlu, 2014). Yapılan çalışmalarda, bireysel yaratıcılığın yüksek düzeyde olduğu örgütlerde çalışan bireylerin örgütlerine bağlılıklarının da yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur (Bakker vd, 2006; Çekmecelioğlu, 2006; Robkob, 2007). Ayrıca Kletke vd. (2001) ve Baer vd. (2003), yaratıcı örgüt kültürünün ve dışsal motivasyonların örgütte bireysel yaratıcılığı arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yönetsel yaratıcılıkla ilgili ise Kwasniewska ve Necka (2004) yapmış

oldukları çalışmada, yöneticinin örgütsel yaratıcılığı etkilemede diğer işgörenlere göre daha fazla imkana sahip olduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla çalışma bulgularına göre yönetsel yaratıcılığın görece düşük düzeyde çıkmasının; örgütlerdeki iletişimin niteliği (Balay, 2010), yönetsel desteğin yetersizliği (Celep,2004; Çekmecelioğlu, 2006; Okakın ve Ayvacioğlu, 2014), yöneticinin lider özellikleri (Nystrom vd., 2002; Zhou-George, 2003) gibi nedenlere bağlı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde toplumsal yaratıcılıkta da algılanan sosyal çevrenin etkisi, örgüt içindeki informal gruplar ve içinde bulunulan kültürün büyük bir etkisi vardır. (Balay, 2010; Ekvall ve Ryhammar, 1999, Eren ve Gündüz, 2002; Sungur, 1992). Bu bağlamda ortaokul öğretmenlerinin yönetsel ve toplumsal yaratıcılık düzeylerinin yükseltilebilmesi için; örgütün açık iletişim kanallarına sahip olması, bireylerin yöneticilerinden ve çalışma arkadaşlarından beklediği desteği görmesi ve buna uygun özgür örgüt kültürünün yaratılması gerekmektedir.

Katılımcıların örgütsel yaratıcılığın bireysel alt boyutuna ilişkin görüşlerinin her bir ölçek maddesine ait frekans, yüzde dağılımı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2'de sunulmaktadır.

**Tablo 4.2 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılığa İlişkin Görüşlerinin Bireysel Yaratıcılık Alt Boyutuna Göre Frekans, Yüzde Dağılımı, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<i>Bireysel Yaratıcılık Boyutuna Ait Maddeler</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>		<i>Hiç Katılmıyorum</i>	<i>Az Katılıyorum</i>	<i>Orta Derecede Katılıyorum</i>	<i>Çok Katılıyorum</i>	<i>Tam Katılıyorum</i>
1. Yeni yaşantı ve deneyimleri merak ederek, çeşitli konularla yakından ilgilenirim.	3.87	.93	f	4	30	115	179	129
			%	.9	6.6	25.2	39.2	28.2
2. Risk almayı ve beklenmeyen sonuçlarla karşılaşmayı işimin bir parçası sayarım.	3.31	1.04	f	27	63	162	151	54
			%	5.9	13.8	35.4	33.0	11.8
3. Bireysel inisiyatif olarak, cesur davranırım.	3.62	.99	f	12	43	141	170	91
			%	2.6	9.4	30.9	37.2	19.9
4. Olay ve olgular arasındaki farklı ilişki noktalarını görür ve değerlendiririm.	3.88	.80	f	2	18	111	227	99
			%	.4	3.9	24.3	49.7	21.7
5. Yeni düşünceleri özümseyebilmek için esnek davranmaya çalışırım.	3.95	.80	f	4	10	102	228	113
			%	.9	2.2	22.3	49.9	24.7
6. Rekabet ederek, potansiyel fırsatları somut yararlarla dönüştürmeye çalışırım.	3.52	.98	f	14	47	157	166	73
			%	3.1	10.3	34.4	36.3	16.0
7. Yeni şeyler denemeyi/uygulamayı önemseyerek, girişimci davranırım.	3.88	.88	f	4	19	127	185	122
			%	.9	4.2	27.8	40.5	26.7
8. Her seferinde yeni bilgi ve becerileri kullanmaya çalışırım.	3.95	.85	f	2	21	103	204	127
			%	.4	4.6	22.5	44.6	27.8
9. Sürekli öğrenerek kendimi geliştirmenin yollarını ararım.	4.03	.83	f	3	15	87	213	139
			%	.7	3.3	19.0	46.6	30.4
10. Yeni hedeflere ulaşmak için mevcut sınırların ötesine geçmeye çalışırım.	3.76	.87	f	5	27	129	207	89
			%	1.1	5.9	28.2	45.3	19.5
11. Yapılandırılmamış, farklı iş süreçlerini kullanırım.	3.32	.95	f	14	67	185	143	48
			%	3.1	14.7	40.5	31.3	10.5
12. Yeni yöntemlerin işe koşulması için değişime açık bir tutum takınırım.	3.72	.89	f	6	31	132	203	85
			%	1.3	6.8	28.9	44.4	18.6
13. Beklenenin üstünde ve ötesinde performans göstermeye çalışırım.	3.89	.81	f	2	19	106	229	101
			%	.4	4.2	23.2	50.1	22.1

14. Çok yönlü hareket ve dinamizm içinde olmaya gayret ederim.	3.89	.90	f	8	23	96	214	116
			%	1.8	5.0	21.0	46.8	25.4
15. Sorunlara farklı çözümler geliştirmek için rutin davranış kalıplarını terk ederim.	3.79	.90	f	10	21	120	209	97
			%	2.2	4.6	26.3	45.7	21.2
16. Sıradanlığı aşarak özgün düşünceler üretmeye ve buluşlar yapmaya çalışırım.	3.74	.87	f	4	28	141	196	88
			%	.9	6.1	30.9	42.9	19.3
Ortalama		3.76						

Tablo 4.2 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin bireysel yaratıcılık alt boyutuna ilişkin görüşlerine göre ortalama değeri en yüksek olan maddeler “Sürekli öğrenerek kendimi geliştirmenin yollarını ararım.” ( $\bar{x}=4.03$ ), “Beklenenin üstünde ve ötesinde performans göstermeye çalışırım.” ( $\bar{x}=3.89$ ) ve “Çok yönlü hareket ve dinamizm içinde olmaya gayret ederim.” ( $\bar{x}=3.89$ ) maddeleri olmuştur. Ortalama değeri en düşük ölçek maddeleri ise “Risk almayı ve beklenmeyen sonuçlarla karşılaşmayı işimin bir parçası sayarım.” ( $\bar{x}=3.31$ ) ve “Yapılandırılmamış, farklı iş süreçlerini kullanırım.” ( $\bar{x}=3.32$ ) şeklinde ifade edilen maddelerdir.

Ölçeğin tamamına bakıldığında katılımcıların örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşlerine göre yüksek düzeyde ( $\bar{x}=3.76$ ) bireysel yaratıcılık algısına sahip oldukları görülmüştür.

Katılımcıların örgütsel yaratıcılığın yönetsel alt boyutuna ilişkin görüşlerinin her bir ölçek maddesine ait frekans, yüzde dağılımı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.3’te sunulmaktadır.

**Tablo 4.3 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılığa İlişkin Görüşlerinin Yönetimsel Yaratıcılık Alt Boyutuna Göre Frekans, Yüzde Dağılımı ve Ortalama Değerleri**

<i>Yönetimsel Yaratıcılık Boyutuna Ait Maddeler</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>		<i>Hiç Katılmıyorum</i>	<i>Az Katılıyorum</i>	<i>Orta Derecede Katılıyorum</i>	<i>Çok Katılıyorum</i>	<i>Tam Katılıyorum</i>
17. Yaptığım işte yeteneklerimi sürekli geliştirmeye çalışan bir yönetim vardır.	3.73	.95	f	10	37	113	204	93
			%	2.2	8.1	24.7	44.6	20.4
18. Yeni fikirlerin ortaya çıkması ve uygulaması için yöneticiler gerektiğinde kuralları esnetirler.	3.26	1.05	f	28	74	157	148	50
			%	6.1	16.2	34.4	32.4	10.9
19. İşimi geliştirmeye dönük yeni bir düşünceye/uygulamaya sahip olduğumda bunu yöneticilerimle kolaylıkla paylaşıyorum.	3.52	1.06	f	19	54	140	157	87
			%	4.2	11.8	30.6	34.4	19.0
20. Yönetim, yeni bir fikir/uygulama önerdiğimde onu ciddiye alır ve geliştirme yollarını arar.	3.41	1.11	f	30	55	146	148	78
			%	6.6	12.0	31.9	32.4	17.1
21. Yönetim, çalışanların sıra dışı buluş veya uygulamalarını gördüğünde hemen ödüllendirme yoluna gider.	2.89	1.20	f	65	115	128	104	45
			%	14.2	25.2	28.0	22.8	9.8
22. Yönetim, çalışanlara özgürce düşünme ve davranmaları için uygun bir ortam hazırlar.	3.03	1.15	f	48	102	145	114	48
			%	10.5	22.3	31.7	24.9	10.5
23. Yönetim, çalışanlara hata yapmaktan korkmamalarını ve risk almalarını teşvik eder.	2.92	1.17	f	60	107	142	104	44
			%	13.1	23.4	31.1	22.8	9.6
24. Yönetim, yapılan hata ve yanlışları birer öğrenme aracı olarak görür ve değerlendirir.	2.87	1.13	f	62	106	154	100	35
			%	13.6	23.2	33.7	21.9	7.7
25. Yöneticilerim, farklı düşünme ve davranmaya özendirilen demokratik liderliği benimserler.	3.02	1.15	f	54	92	148	119	44
			%	11.8	20.1	32.4	26.0	9.6
26. Üstün başarılarla imza atan personelle gurur duyan bir yönetim vardır.	3.25	1.22	f	47	77	122	135	76
			%	10.3	16.8	26.7	29.5	16.6
27. Yöneticiler, farklı insanların farklı düşünme biçimlerine saygı gösterirler.	3.19	1.15	f	37	94	131	135	60
			%	8.1	20.6	28.7	29.5	13.1
28. Yönetim, çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirmek için sürekli biçimde eğitim hizmetleri sunar.	2.97	1.16	f	53	112	133	116	43
			%	11.6	24.5	29.1	25.4	9.4
Ortalama	3.17							

Tablo 4.3 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin yönetsel yaratıcılık alt boyutuna ilişkin görüşlerine göre ortalama değeri en yüksek olan maddeler “Yaptığım işte yeteneklerimi sürekli geliştirmeye çalışan bir yönetim vardır.” ( $\bar{x}=3.73$ ) ve “İşimi geliştirmeye dönük yeni bir düşünceye/uygulamaya sahip olduğumda bunu yöneticilerimle kolaylıkla paylaşıyorum.” ( $\bar{x}=3.52$ ) şeklinde ifade edilen maddeler olmuştur. Ortalama değeri en düşük ölçek maddeleri ise “Yönetim, yapılan hata ve yanlışları birer öğrenme aracı olarak görür ve değerlendirir.” ( $\bar{x}=2.87$ ) ve “Yönetim, çalışanların sıra dışı buluş veya uygulamalarını gördüğünde hemen ödüllendirme yoluna gider.” ( $\bar{x}=2.89$ ) maddeleri olmuştur.

Ölçeğin tamamına bakıldığında katılımcıların örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşlerine göre orta düzeyde ( $\bar{x}=3.17$ ) yönetsel yaratıcılık algısına sahip oldukları görülmüştür.

Katılımcıların örgütsel yaratıcılığın toplumsal alt boyutuna ilişkin görüşlerinin her bir ölçek maddesine ait frekans, yüzde dağılımı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.4’te sunulmaktadır.

**Tablo 4.4 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılığa İlişkin Görüşlerinin Toplumsal Yaratıcılık Alt Boyutuna Göre Frekans, Yüzde Dağılımı ve Ortalama Değerleri**

<i>Toplumsal Yaratıcılık Boyutuna Ait Maddeler</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>		<i>Hiç Katılmıyorum</i>	<i>Az Katılıyorum</i>	<i>Orta Derecede Katılıyorum</i>	<i>Çok Katılıyorum</i>	<i>Tam Katılıyorum</i>
29. İş arkadaşlarım, mevcut durumu aşmak için gerektiğinde kalıplaşmış düşünce ve uygulamalara direnirler.	3.10	1.02	f 31 % 6.8	86 18.8	178 38.9	126 27.6	36 7.9	
30. İş arkadaşlarım, gerektiğinde aykırı görüşlerden bile istifade etmeye çalışırlar.	3.01	1.04	f 41 % 9.0	89 19.5	184 40.3	109 23.9	34 7.4	
31. İş arkadaşlarım genellikle eleştiriye açık bir tutum sergilerler.	2.98	1.03	f 40 % 8.8	101 22.1	169 37.0	123 26.9	24 5.3	
32. İş arkadaşlarım, sorun çözmeye farklı alternatifler geliştirmeye gayret ederler.	3.25	.99	f 24 % 5.3	67 14.7	177 38.7	148 32.4	41 9.0	
33. İş arkadaşlarım, etkili hizmet sunmada farklı beklentileri dengelemeye çalışırlar.	3.28	.97	f 23 % 5.0	58 12.7	187 40.9	148 32.4	41 9.0	
34. İş arkadaşlarım, değişim için gerektiğinde mevcut politika ve prosedürleri sorgularlar.	3.26	1.04	f 29 % 6.3	68 14.9	159 34.8	155 33.9	46 10.1	
35. İş arkadaşlarım, farklı inanç ve düşünceden olanlarla görüşlerini rahatlıkla paylaşırlar.	3.33	1.13	f 37 % 8.1	63 13.8	136 29.8	156 34.1	65 14.2	
36. İş arkadaşlarım, önyargılardan çok, esnek düşünme eğilimi gösterirler.	3.20	1.06	f 35 % 7.7	70 15.3	165 36.1	144 31.5	43 9.4	
37. İş arkadaşlarım, farklılıklara saygıyı öne çıkaran bir kültürü öne çıkarırlar.	3.25	1.05	f 26 % 5.7	79 17.3	157 34.4	144 31.5	51 11.2	
38. İş arkadaşlarım, hatalardan öğrenme deneyimine hep açık kapı bırakırlar.	3.24	1.03	f 26 % 5.7	73 16.0	174 38.1	135 29.5	49 10.7	
39. İş arkadaşlarım, farklı bilgi ve becerilerinin önemini kavrayarak hareket ederler.	3.40	1.02	f 20 % 4.4	57 12.5	167 36.5	148 32.4	65 14.2	
	Ortalama	3.21						

Tablo 4.4 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin toplumsal yaratıcılık alt boyutuna ilişkin görüşlerine göre ortalama değeri en yüksek olan maddeler “İş

arkadaşlarım, farklı bilgi ve becerilerinin önemini kavrayarak hareket ederler.” ( $\bar{x}=3.40$ ) ve “İş arkadaşlarım, farklı inanç ve düşünceden olanlarla görüşlerini rahatlıkla paylaşırlar.” ( $\bar{x}=3.33$ ) şeklinde ifade edilen maddeler iken en düşük ortalamaya sahip olan maddeler “İş arkadaşlarım genellikle eleştiriye açık bir tutum sergilerler.” ( $\bar{x}=2.98$ ) ve “İş arkadaşlarım, gerektiğinde aykırı görüşlerden bile istifade etmeye çalışırlar.” ( $\bar{x}=3.01$ ) maddeleri olmuştur.

Ölçeğin tamamına bakıldığında katılımcıların örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşlerine göre orta düzeyde ( $\bar{x}=3.21$ ) toplumsal yaratıcılık algısına sahip oldukları görülmüştür.

#### 4.1.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılığa İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşleri cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir.

Katılımcıların örgütsel yaratıcılık algılarının cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Tablo 4.5'te ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumunun t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.5 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi (t testi Sonuçları)**

Değişken	Alt Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd.	t	p
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	326	3.40	.59	455	1.163	.245
	Erkek	131	3.48	.71			
<b>Medeni Durum</b>	Evli	364	3.42	.60	455	.132	.895
	Bekâr	93	3.41	.71			
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	400	3.41	.63	455	.694	.488
	Lisansüstü	57	3.48	.59			

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık düzeyleri, cinsiyet ( $t_{(455)} = 1.163$ ,  $p > .05$ ), medeni durum ( $t_{(455)} = .132$ ,  $p > .05$ ) ve eğitim durumu ( $t_{(455)} = .694$ ,  $p > .05$ ) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği, benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Balay (2010), öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık



algılarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada erkek öğretmen elemanlarının örgütsel yaratıcılık algılarını, kadın meslektaşlarına göre anlamlı derecede daha yüksek bulmuştur. Alanyazındaki bu bulgu çalışmamızın bulgularıyla çelişmektedir. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıkları medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelendiğinde evli ve bekâr öğretmenler ile lisans mezunu ve lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Çavuşoğlu (2007), Çelebi ve Bayhan (2008), Çiftçi (2002), Çoban (1999), Dikici (2006), Kenç (2001), Önsarı (2004) ve Yıldız vd. (2011) farklı örneklemeler üzerinde yaptıkları çalışmalarda bireylerin yaratıcılıklarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca literatür incelendiğinde, yaratıcılığın cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır. Argun ve Özben (2002) ve Gürel (2006) yaptıkları çalışmalarda kadınların yaratıcılık düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğunu, Balay (2010) ve Conti vd.(2001) ise erkeklerin yaratıcılığının kadınlardan yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum birbirlerinin çalışma alanlarında çalışabilme imkanı bulan kadın ve erkeklerin bireysel farklılıkları nedeniyle farklı yaratıcı özelliklere sahip oldukları ve bu bilgiler ışığında cinsiyet değişkeninin bireylerin yaratıcılıkları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Çiftçi(2002) ve Çoban(1999) yöneticilerin yaratıcılık düzeylerini inceledikleri çalışmalarda medeni durum değişkeninin yöneticilerin yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Uzman'ın (2003) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenim durumuna göre yaratıcı düşünce becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Bu durum bireyin eğitim seviyesinin artmasıyla bilgi birikiminin de artacağı dolayısıyla da yaratıcı düşünme yeteneğinin gelişeceği varsayımıyla açıklanabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin yaş, branş, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi ANOVA testi ile yapılmıştır. Tablo 4.6' da ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeylerindeki

farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.6 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları)**

<i>Alt gruplar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
<b>20-29 yaş</b>	Gruplararası	1.06	3	.35	.904	.439	-
<b>30-39 yaş</b>	Gruplarıçi	177.06	453	.39			
<b>40-49 yaş</b>	Toplam	178.11	456				
<b>50 yaş ve üzeri</b>							

Tablo 4.6'da incelenebileceği gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin, örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(3-453)} = .904, p > .05$ ). Bu bulguya göre farklı yaş aralıklarındaki öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeylerinin benzer olduğu, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularına benzer bulgulara rastlanmıştır. Çelebi ve Bayhan (2008) ve Çoban (1999), yöneticiler ve öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarda yaratıcılığın yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Yaratıcılığın her yaşta geliştirilebilen bir yetenek olması nedeniyle örgütsel yaratıcılığın yaş değişkeninden etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.7'de ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarının branş değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

**Tablo 4.7 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları)**

<i>Alt gruplar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
<b>Sayısal Alan</b>	Gruplararası	.592	2	.256	.676	.509	-
<b>Sözel Alan</b>	Gruplarıçi	177.588	454	.391			
<b>Sosyal Alan</b>	Toplam	178.117	456				

Tablo 4.7'de incelenebileceği gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin, örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(2-454)} = .676, p > .05$ ). Çavuşoğlu (2007), öğretmenlerin branşının, yaratıcı örgüt iklimini algılamalarında anlamlı bir belirleyici olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç çalışmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Buna göre sayısal, sözel ve sosyal alanlarda görev

yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılığı branşlarından bağımsız olarak algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4.8’de ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık düzeylerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

**Tablo 4.8 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları)**

<i>Alt gruplar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
<i>1-5 yıl</i>	Gruplararası	1.966	4	.491	1.261	.284	-
<i>6-10 yıl</i>	Gruplarıçi	176.151	452	.390			
<i>11-15 yıl</i>	Toplam	178.117	456				
<i>16-20 yıl</i>							
<i>21 yıl ve üzeri</i>							

Tablo 4.8’de incelenebileceği gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin, örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(4-452)} = 1.261$ ,  $p > .05$ ). İlgili literatür incelendiğinde benzer bulgular göze çarpmaktadır. Çavuşoğlu (2007) ve Çoban (1999) yöneticiler ve öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarda yaratıcılığın belirlenmesinde çalışma yılının önemli bir faktör olmadığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşmamasının, belirlenen tüm hizmet yıllarında katılımcıların sahip oldukları toplumsal rollerden kaynaklandığı, hizmet yılı az olsa da fazla olsa da öğretmenlerin içinde bulunduğu şartların yaratıcılıklarında belirgin fark yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 4.9’da ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık düzeylerinin kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

**Tablo 4.9 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Düzeylerinin Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları)**

<i>Alt gruplar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
<i>1-5 yıl</i>	Gruplararası	1.238	2	.619	1.589	.205	-
<i>6-10 yıl</i>	Gruplarıçi	176.879	454	.390			
<i>11 yıl ve üzeri</i>	Toplam	178.117	456				

Tablo 4.9’da incelenebileceği gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin, örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(2-454)} = 1.589$ ,

$p>.05$ ). Çelebi ve Bayhan'ın (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kurumlarındaki hizmet süreleriyle yaratıcılık algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur. Bu da çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Eğitim örgütlerinin yapısı dolayısıyla birbirleriyle benzer örgütsel kültüre sahip olmaları ve öğretmenlerin kurumlarında geçirdikleri sürede yaratıcılıklarını etkileyecek farklı bir yapı bulunmaması, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarında bu değişkene bağlı olarak herhangi bir anlamlı farklılığın bulunmamasını açıklayabilir.

#### 4.1.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

**Tablo 4.10 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları**

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Alt Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Sd.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b><i>Bireysel</i></b>	Kadın	326	3.73	.60	455	1.715	.087
	Erkek	131	3.84	.68			
<b><i>Yönetsel</i></b>	Kadın	326	3.15	.84	455	.923	.357
	Erkek	131	3.23	.97			
<b><i>Toplumsal</i></b>	Kadın	326	3.21	.78	455	.156	.876
	Erkek	131	3.22	.95			

Tablo 4.10'da incelenebileceği gibi ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıkları, bireysel ( $t_{(455)} = 1.715$ ,  $p>.05$ ), yönetsel ( $t_{(455)} = .923$ ,  $p>.05$ ) ve toplumsal ( $t_{(455)} = .156$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Çavuşoğlu (2007), araştırmasında cinsiyet değişkenine göre katılımcıların bireysel yaratıcılık algılarında anlamlı bir fark bulmazken Karacabey'in (2011) araştırmasında bireysel yaratıcılık boyutunda erkeklerin kadınlara göre daha yüksek bir ortalama gösterdikleri gözlemlenmiştir. Çavuşoğlu (2007), Çelebi ve Bayhan (2008) ve Karacabey (2011) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeninin yönetsel yaratıcılık algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Yönetsel yaratıcılık boyutuna ilişkin bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Son olarak Çavuşoğlu (2007) ve

Karacabey'in (2011) yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarında cinsiyet değişkeni açısından toplumsal yaratıcılık alt boyutunda çalışmanın bulgularını destekleyecek şekilde herhangi bir anlamı farklılık görülmemiştir. Kwasniewka ve Necka'nın (2004) yaptığı çalışmada ise cinsiyet değişkenine göre toplumsal yaratıcılık algısının farklılaştığı ve bu farklılığın toplumun kadın çalışanlara karşı önyargıları ve olumsuz tutumları nedeniyle oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu tutumların kadınların çalışma motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği dolayısıyla da yaratıcılık algılarını erkeklere oranla daha düşük düzeye taşıdığı düşünülmektedir.

#### 4.1.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin, medeni durum değişkenine göre örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarına ilişkin görüşlerindeki farklılaşma durumu t testi ile belirlenmiştir ve Tablo 4.11'de yapılan t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.11 Medeni Durum Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları**

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Alt Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Sd.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b><i>Bireysel</i></b>	Evli	364	3.77	.61	455	.714	.476
	Bekâr	93	3.72	.70			
<b><i>Yönetsel</i></b>	Evli	364	3.16	.86	455	.518	.605
	Bekâr	93	3.21	.95			
<b><i>Toplumsal</i></b>	Evli	364	3.21	.80	455	.164	.870
	Bekâr	93	3.20	.94			

Tablo 4.11'de incelenebileceği gibi ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıkları, bireysel ( $t_{(455)} = .714, p > .05$ ), yönetsel ( $t_{(455)} = .518, p > .05$ ) ve toplumsal ( $t_{(455)} = .164, p > .05$ ) alt boyutlarda medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu sonuç evli veya bekâr ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılığın tüm alt boyutlarında benzer yaratıcılık düzeylerine sahip olduklarını, belirgin bir farklılığın bulunmadığını ortaya koymuştur.

#### 4.1.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi ANOVA ile yapılmıştır. Katılımcıların bireysel, yönetsel ve toplumsal yaratıcılık alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 4.12'de sunulmuştur.

**Tablo 4.12 Yaş Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
<i>Bireysel</i>	Gruplararası	.797	3	.226	.671	.570	-
	Gruplarıçi	179.354	453	.396			
	Toplam	180.151	456				
<i>Yönetsel</i>	Gruplararası	3.505	3	1.168	1.526	.207	-
	Gruplarıçi	346.853	453	.776			
	Toplam	350.359	456				
<i>Toplumsal</i>	Gruplararası	1.914	3	.638	.928	.427	-
	Gruplarıçi	311.523	453	.688			
	Toplam	313.437	456				

Tablo 4.12'den de anlaşılacağı gibi ortaokul öğretmenlerinin, örgütsel yaratıcılığın bireysel ( $F_{(3-453)} = .671$ ,  $p > .05$ ), yönetsel ( $F_{(3-453)} = 1.526$ ,  $p > .05$ ) ve toplumsal ( $F_{(3-453)} = .928$ ,  $p > .05$ ) alt boyutlarına ilişkin tutumlarının, yaş değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çiftçi (2002) ve Karacabey (2011) de yaptıkları araştırmalarda çalışmanın bulgularına benzer olarak bireysel yaratıcılık düzeyinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine benzer olarak Çelebi ve Bayhan (2008) ve Karacabey'in (2011) çalışmalarında katılımcıların yönetsel yaratıcılık algıları incelenmiş ve yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır. Toplumsal yaratıcılık algısının incelendiği bazı çalışmalarda ise araştırma bulgularından farklı olarak yaş değişkenine göre toplumsal yaratıcılık algısının farklılık gösterdiği ve 50-59 yaş aralığındaki katılımcıların 30-39 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde toplumsal yaratıcılık algısına sahip oldukları gözlemlenmiştir (Karacabey, 2011).

#### **4.1.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkeni Bakımından İncelenmesi**

Ortaokul öğretmenlerinin branş değişkeni bakımından örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarındaki görüş farklılıklarını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 4.13'de sunulmuştur.

**Tablo 4.13 Branş Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
<i>Bireysel</i>	Gruplararası	.126	2	.063	.159	.853	-
	Gruplarıçi	180.024	454	.397			
	Toplam	180.151	456				
<i>Yönetsel</i>	Gruplararası	2.778	2	1.394	1.821	.163	-
	Gruplarıçi	347.571	454	.766			
	Toplam	350.359	456				
<i>Toplumsal</i>	Gruplararası	.665	2	.323	.475	.622	-
	Gruplarıçi	312.783	454	.689			
	Toplam	313.437	456				

Tablo 4.13'ten de anlaşılacağı gibi ortaokul öğretmenlerinin, örgütsel yaratıcılığın bireysel ( $F_{(2-454)} = .159$ ,  $p > .05$ ), yönetsel ( $F_{(2-454)} = 1.821$ ,  $p > .05$ ) ve toplumsal ( $F_{(2-454)} = .475$ ,  $p > .05$ ) alt boyutlarına ilişkin tutumlarının, branş değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyecek çalışmalara ulaşılmıştır. Çavuşoğlu (2007) ve Karacabey (2011) çalışmalarında, bireysel yaratıcılık alt boyutunun branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Yönetsel yaratıcılık alt boyutunda ise Çavuşoğlu'nun (2007) yapmış olduğu araştırma çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterirken Karacabey'in (2011) çalışması bu boyutta öğretmenlerin branşlarına göre yönetsel yaratıcılık düzeylerinin farklılaştığını ortaya koymuştur. Toplumsal yaratıcılık alt boyutuna göre ise yine Çavuşoğlu (2007) ve Karacabey'in (2011) çalışmaları bu boyutta branş değişkeninin anlamlı herhangi bir fark oluşturmadığını ortaya koyarak çalışmanın bulgularını desteklemiştir.

#### **4.1.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından İncelenmesi**

Ortaokul öğretmenlerinin, eğitim durumu değişkenine göre örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarına ilişkin görüşlerindeki farklılaşma durumu t testi ile belirlenmiştir ve yapılan t testi sonuçlarına Tablo 4.14'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.14 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları**

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Alt Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Sd.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Bireysel</b>	Lisans	400	3.73	.63	455	2.417	.016*
	Lisansüstü	57	3.95	.62			
<b>Yöneltsel</b>	Lisans	400	3.18	.88	455	.445	.656
	Lisansüstü	57	3.12	.88			
<b>Toplumsal</b>	Lisans	400	3.21	.84	455	.281	.779
	Lisansüstü	57	3.18	.73			

\*p<.05

Tablo 4.14'te sunulduğu üzere ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıkları, yönetsel ( $t_{(455)} = .445$ ,  $p>.05$ ) ve toplumsal ( $t_{(455)} = .281$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarda eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken, bireysel ( $t_{(455)} = 2.417$ ,  $p<.05$ ) boyutta aynı değişkene göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bireysel boyuttaki anlamlı farklılık incelendiğinde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.95$ ), lisans mezunu öğretmenlere ( $\bar{x}=3.73$ ) göre ortalamalarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bireysel yaratıcılık alt boyutunda gözlemlenen bu farklılığın; bireylerin kişisel ve mesleki gelişimleri için devam ettikleri ya da tamamladıkları lisansüstü eğitimlerin onların bireysel yaratıcılık algıları üzerinde yaratmış olduğu olumlu etkiler sebebiyle oluşmuş olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin meslektaşlarından farklı olarak lisansüstü eğitim almış olmaları, kendilerini bireysel anlamda daha yaratıcı olarak algılamalarına yol açmış olabilir. Öğretmenlerin bireysel özelliklerinden farklı olarak gelişmesi nedeniyle de yönetsel ve toplumsal yaratıcılık boyutlarının lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

#### **4.1.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından İncelenmesi**

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre incelenmesi ANOVA ile yapılmıştır. Katılımcıların bireysel, yönetsel ve toplumsal yaratıcılık alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 4.15'te sunulmuştur.



**Tablo 4.15 Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
<i>Bireysel</i>	Gruplararası	.166	4	.042	.104	.981	-
	Gruplarıçi	179.985	452	.398			
	Toplam	180.151	456				
<i>Yönetsel</i>	Gruplararası	3.808	4	.952	1.242	.292	-
	Gruplarıçi	346.551	452	.767			
	Toplam	350.359	456				
<i>Toplumsal</i>	Gruplararası	8.022	4	2.006	2.968	.019*	1-5 yıl – 21 yıl ve üzeri
	Gruplarıçi	305.415	452	.676			
	Toplam	313.437	456				

\* $p < .05$

Tablo 4.15'ten de anlaşılacağı gibi ortaokul öğretmenlerinin, örgütsel yaratıcılığın; bireysel ( $F_{(4-452)} = .104, p > .05$ ) ve yönetsel ( $F_{(4-452)} = 1.242, p > .05$ ) alt boyutlarına ilişkin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, toplumsal yaratıcılık boyutunda ise anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir ( $F_{(4-452)} = 2.968, p < .05$ ). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre toplumsal yaratıcılık alt boyutunda meslekte 1-5 yıl hizmeti olan ( $\bar{x}=3.40$ ) ve 21 yıl ve üzeri hizmeti olan ( $\bar{x}=3.03$ ) öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Literatür incelendiğinde çalışmanın bulgularıyla benzer nitelikte sonuçlara ulaşan bazı araştırmalara rastlanmıştır. Bireysel yaratıcılık alt boyutunda Çavuşoğlu'nun (2007) yönetsel yaratıcılık alt boyutunda Çelebi ve Bayhan (2008) ve Çavuşoğlu'nun (2007) yapmış oldukları çalışmalarda çalışanların meslekteki hizmet yılı değişkeninin bu alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Toplumsal yaratıcılık alt boyutunda ise Çavuşoğlu (2007), yaptığı çalışmada toplumsal boyut ile çalışanların meslekteki hizmet yıllarının anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgi ise çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Öğretmenlerin, kendi yaratıcılıklarını ve yönetimi değerlendirdiği bireysel ve yönetsel alt boyutlarda mesleklerindeki hizmet yıllarının belirleyici bir farka sebep olmadığı gözlemlenmiştir. Toplumsal yaratıcılığın belirlendiği boyutta ise mesleklerinde 1-5 yıl arasında hizmet yapmış olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri hizmet yapmış öğretmenler arasında, 1-5 yıl hizmet yapmış olan öğretmenler lehinde anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Bu farkın nedeninin mesleklerinde 1-5 yıl arasında hizmet veren öğretmenlerin yeniliklere ve değişimlere açık olması ve

toplumsal yaratıcılığa olan tutumlarının olumlu olmasıyla; mesleklerinde 21 yıl ve üzerinde hizmeti olan öğretmenlerin ise geleneksel düşünce tarzına yakın olmaları, dolayısıyla da ölçeğin toplumsal yaratıcılık bölümüne düşük puanlar vermiş olmaları ile açıklanabilir.

#### 4.1.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin kurumdaki hizmet yılı değişkeni bakımından örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarındaki görüş farklılıklarını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 4.16'da sunulmuştur.

**Tablo 4.16 Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd.	Kareler ortalaması	F	p	Farkın kaynağı
<b>Bireysel</b>	Gruplararası	.792	2	.396	1.002	.368	-
	Gruplarıçi	179.359	454	.395			
	Toplam	180.151	456				
<b>Yönetsel</b>	Gruplararası	.552	2	.276	.358	.699	-
	Gruplarıçi	349.806	454	.770			
	Toplam	350.359	456				
<b>Toplumsal</b>	Gruplararası	4.501	2	2.251	3.308	.037*	1-5 yıl – 6-10 yıl
	Gruplarıçi	308.936	454	.680			
	Toplam	313.437	456				

\*p<.05

Tablo 4.16'dan da anlaşılacağı gibi ortaokul öğretmenlerinin, örgütsel yaratıcılığın bireysel ( $F_{(2-454)} = 1.002$ ,  $p > .05$ ) ve yönetsel ( $F_{(2-454)} = .358$ ,  $p > .05$ ) alt boyutlarına ilişkin kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, toplumsal alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F_{(2-454)} = 3.308$ ,  $p < .05$ ). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre örgütsel yaratıcılığın toplumsal alt boyutunda, kurumlarında 1-5 yıl hizmeti olan ( $\bar{x}=3.26$ ) ve 6-10 yıl hizmeti olan ( $\bar{x}=3.00$ ) öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Çelebi ve Bayhan (2008) yapmış oldukları araştırma sonucunda bu çalışmanın bulgularına benzer olarak yönetsel yaratıcılık alt boyutunda çalışanların kurumlarındaki hizmet sürelerinin herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

## 4.2 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetmeye İlişkin Görüşleri

Ortaokul öğretmenlerinin merak ve keşfetme duygusu ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.17’de sunulmaktadır.

**Tablo 4.17 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<i>Boyutlar</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
<i>Esneklik</i>	3.60	.76
<i>Belirsizliği Kabul Etme</i>	2.75	.88
<i>Genel Toplam</i>	3.26	.74

Tablo 4.17 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin orta düzeyde ( $\bar{x}=3.26$ ) merak duygusuna sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların merak ve keşfetme düzeyleri alt boyutlar bakımından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyin esneklik ( $\bar{x}=3.60$ ) boyutunda, en düşük düzeyin ise belirsizliği kabul etme ( $\bar{x}=2.75$ ) boyutunda ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre katılımcılar esneklik boyutunda yüksek, belirsizliği kabul etme boyutunda ise orta düzeyde merak ve keşfetme duygusuna sahiptir.

Katılımcıların merak ve keşfetme düzeyinin, esneklik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin her bir ölçek maddesine ait frekans, yüzde dağılımı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.18’de sunulmaktadır.

**Tablo 4.18 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetmeye İlişkin Görüşlerinin Esneklik Alt Boyutuna Göre Frekans, Yüzde Dağılımı ve Ortalama Değerleri**

<i>Esneklik Boyutuna Ait Maddeler</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>		<i>Hiç Katılmıyorum</i>	<i>Az Katılıyorum</i>	<i>Orta Derecede Katılıyorum</i>	<i>Çok Katılıyorum</i>	<i>Tam Katılıyorum</i>
1. Yeni durumlarda aktif olarak edinebildiğim kadar bilgi ararım.	3.90	.83	f	6	13	106	224	108
			%	1.3	2.8	23.2	49.0	23.6
3. Karmaşık ya da mücadele gerektiren şeyler yapmada çok iyiyimdir.	3.43	1.04	f	15	74	140	157	71
			%	3.3	16.2	30.6	34.4	15.5
4. Gittiğim her yerde yeni şeyler ya da deneyimler ararım.	3.72	.98	f	8	42	130	169	108
			%	1.8	9.2	28.4	37.0	23.6
5. Mücadele edilmesi gereken durumları gelişme ve öğrenme fırsatı olarak görürüm.	3.77	.90	f	7	26	128	198	98
			%	1.5	5.7	28.0	43.3	21.4
7. Daima kendime ve dünyaya ilişkin olabilecek (düşündüğüm) güçlüklerle (zorluklarla) ilişkili deneyimler ararım.	3.28	1.08	f	26	82	149	140	60
			%	5.7	17.9	32.6	30.6	13.1
9. Kişi olarak gelişebileceğim ve kendimle mücadele edebileceğim fırsatları sıklıkla ararım.	3.51	1.03	f	18	58	126	181	74
			%	3.9	12.7	27.6	39.6	16.2
Ortalama	3.60							

Tablo 4.18 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin esneklik alt boyutuna ilişkin görüşlerine göre ortalama değeri en yüksek olan maddeler “Yeni durumlarda aktif olarak edinebildiğim kadar bilgi ararım.” ( $\bar{x}=3.90$ ) ve “Mücadele edilmesi gereken durumları gelişme ve öğrenme fırsatı olarak görürüm.” ( $\bar{x}=3.77$ ) maddeleri olmuştur. Ortalama değeri en düşük ölçek maddeleri ise “Daima kendime ve dünyaya ilişkin olabilecek (düşündüğüm) güçlüklerle (zorluklarla) ilişkili deneyimler ararım.” ( $\bar{x}=3.28$ ) ve “Karmaşık ya da mücadele gerektiren şeyler yapmada çok iyiyimdir.” ( $\bar{x}=3.43$ ) şeklinde ifade edilen maddelerdir.

Ölçeğin tamamına bakıldığında katılımcıların merak ve keşfetmeye ilişkin görüşlerine göre yüksek düzeyde ( $\bar{x}=3.60$ ) esneklik algısına sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların merak ve keşfetme düzeyinin, belirsizliği kabul etme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin her bir ölçek maddesine ait frekans, yüzde dağılımı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.19’da sunulmaktadır.

**Tablo 4.19 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetmeye İlişkin Görüşlerinin Belirsizliği Kabul Etme Alt Boyutuna Göre Frekans, Yüzde Dağılımı ve Ortalama Değerleri**

<i>Belirsizliği Kabul Etme Boyutuna Ait Maddeler</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>		<i>Hiç Katılmıyorum</i>	<i>Az Katılıyorum</i>	<i>Orta Derecede Katılıyorum</i>	<i>Çok Katılıyorum</i>	<i>Tam Katılıyorum</i>
2. Günlük yaşamın belirsizliğinden gerçekten hoşlanan bir insanımdır.	2.30	1.25	f	166	99	108	54	30
			%	36.3	21.7	23.6	11.8	6.6
6. Biraz korkutucu olan şeyleri yapmaktan hoşlanırım.	2.84	1.17	f	70	113	126	115	33
			%	15.3	24.7	27.6	25.2	7.2
8. Kesinlikle kestirilemeyen – tahmin edilemeyen işleri tercih ederim	2.52	1.12	f	103	121	147	65	21
			%	22.5	26.5	32.2	14.2	4.6
10. Aşına olmadığım kişileri, olayları ve yerleri kabul eden bir insanımdır.	3.33	1.15	f	33	76	130	140	78
			%	7.2	16.6	28.4	30.6	17.1
Ortalama		2.75						

Tablo 4.19 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin belirsizliği kabul etme alt boyutuna ilişkin görüşlerine göre ortalama değeri en yüksek olan madde “Aşına olmadığım kişileri, olayları ve yerleri kabul eden bir insanımdır.” ( $\bar{x}$ =3.33) maddesi iken ortalama değeri en düşük ölçek maddesi “Günlük yaşamın belirsizliğinden gerçekten hoşlanan bir insanımdır.” ( $\bar{x}$ =2.30) şeklinde ifade edilen maddedir.

Ölçeğin tamamına bakıldığında katılımcıların merak ve keşfetmeye ilişkin görüşlerine göre orta düzeyde ( $\bar{x}$ =2.75) belirsizliği kabul etme algısına sahip oldukları görülmektedir.

#### **4.2.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetmeye İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi**

Ortaokul öğretmenlerinin merak ve keşfetmeye ilişkin görüşleri cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir.

Katılımcıların merak ve keşfetme algılarının cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Tablo 4.20’de ortaokul öğretmenlerinin merak ve keşfetme düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumunun t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.20 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak Duygularının Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi (T Testi Sonuçları)**

<i>Değişken</i>	<i>Alt Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Sd.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b><i>Cinsiyet</i></b>	Kadın	326	3.20	.73	455	2.645	.008*
	Erkek	131	3.40	.74			
<b><i>Medeni Durum</i></b>	Evli	364	3.25	.72	455	.461	.645
	Bekâr	93	3.29	.80			
<b><i>Eğitim Durumu</i></b>	Lisans	400	3.24	.74	455	1.933	.054
	Lisansüstü	57	3.44	.72			

\*p<.05

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin merak duyguları, medeni durum ( $t_{(455)} = .461, p > .05$ ) ve eğitim durumu ( $t_{(455)} = 1.933, p > .05$ ) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken, cinsiyet ( $t_{(455)} = 2.645, p < .05$ ) değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre değişkenlik durumu incelendiğinde erkek öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.40$ ), kadın öğretmenlere ( $\bar{x}=3.20$ ) göre daha yüksek düzeyde merak duygusuna sahip oldukları gözlemlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Engelhard ve Monsaas (1988) merakın cinsiyete göre değişkenlik göstermediğini belirtirken; Deringöl vd. (2010) ve Harty ve Beal (1984), kadınların merak düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgular çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Fakat Ben-Zur ve Ziedner(1988), Demirel (2009) ve Litman ve Spielberger (2003) araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaşmış ve erkeklerin merak düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu vurgulamışlardır. Medeni durum değişkenine ilişkin ise araştırma bulgularıyla çelişen çalışmalara rastlanmıştır. Bahadır ve Certel (2013) yapmış oldukları bu çalışmada bekâr öğretmenlerin merak düzeylerinin evli öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ortaokul öğretmenlerinin merak ve keşfetmeye ilişkin görüşlerinin yaş, branş, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaşma

durumunun incelenmesi ANOVA testi ile yapılmıştır. Tablo 4.21’de ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre merak duygusu düzeylerindeki farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.21 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak Duygularının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları)**

<i>Alt gruplar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
<b>20-29 yaş</b>	Gruplararası	2.347	3	.782	1.435	.232	-
<b>30-39 yaş</b>	Gruplarıçi	246.986	453	.545			
<b>40-49 yaş</b>	Toplam	249.315	456				
<b>50 yaş ve üzeri</b>							

Tablo 4.21’de incelenebileceği gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin, merak duygularının yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(3-453)} = 1.435, p > .05$ ). Öğretmenlerin merak düzeylerini belirlemek için yapılan bir araştırmada 23-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere oranla daha meraklı oldukları gözlemlenmiştir (Bahadır ve Certel, 2013). Bu sonucun çalışmanın bulgularıyla çeliştiği görülmektedir. Merak duygusunun araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmamasının nedeni, bu duygunun bireylerde doğuştan bulunduğu ve her yaş aralığında canlandırılabilir nitelikte olmasıyla açıklanabilir.

Tablo 4.22’de ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin merak duygusu düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

**Tablo 4.22 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak Duygularının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları)**

<i>Alt gruplar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
<b>Sayısal Alan</b>	Gruplararası	2.179	2	1.089	2.001	.136	-
<b>Sözel Alan</b>	Gruplarıçi	247.136	454	.544			
<b>Sosyal Alan</b>	Toplam	249.315	456				

Tablo 4.22’de incelenebileceği gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin, merak duygularının branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(2-454)} = 2.001, p > .05$ ). Öğretmenlerin sahip olduğu merak ve keşfetme duygusunun sayısal, sözel ve sosyal branşlara göre farklılaşmamasının nedeni, tüm branşlardaki katılımcı öğretmenlerin kendi alanlarına yönelik gerekli ve yeterli bilgi birikimine sahip olmalarıyla; alanlarında

gerçekleşecek herhangi bir değişiklik ve yenilik doğrultusunda oluşacak eksiklikleri gidermede benzer özveriyi gösterecekleri düşüncesiyle açıklanabilir.

Tablo 4.23'te ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin merak duygusu düzeylerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

**Tablo 4.23: Ortaokul Öğretmenlerinin Merak Duygularının Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları)**

<i>Alt gruplar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
<i>1-5 yıl</i>	Gruplararası	.944	4	.236	.429	.787	-
<i>6-10 yıl</i>	Gruplarıçi	248.371	452	.549			
<i>11-15 yıl</i>	Toplam	249.315	456				
<i>16-20 yıl</i>							
<i>21 yıl ve üzeri</i>							

Tablo 4.23'te incelenebileceği gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin, merak duygularının meslekteki hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(4-452)} = .429, p > .05$ ). Bahadır ve Certel (2013) yapmış oldukları çalışmada hizmet yılı değişkeni ile öğretmenlerin merak duyguları arasında anlamlı bir fark bulamayarak çalışmanın bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır.

Tablo 4.24'te ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin merak duygusu düzeylerinin kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

**Tablo 4.24 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak Duygularının Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (ANOVA Sonuçları)**

<i>Alt gruplar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
<i>1-5 yıl</i>	Gruplararası	.072	2	.036	.065	.937	-
<i>6-10 yıl</i>	Gruplarıçi	249.243	454	.549			
<i>11yıl ve üzeri</i>	Toplam	249.315	456				

Tablo 4.24'te incelenebileceği gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin, merak duygularının kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(2-454)} = .065, p > .05$ ).



#### 4.2.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin merak ve keşfetme alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonuçları Tablo 4.25'te sunulmuştur.

**Tablo 4.25 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Alt Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd.	t	p
<b>Esneklik</b>	Kadın	326	3.56	.75	455	1.821	.069
	Erkek	131	3.70	.78			
<b>Belirsizliği Kabul Etme</b>	Kadın	326	2.67	.85	455	3.187	.002*
	Erkek	131	2.96	.92			

\*p<.05

Tablo 4.25'te sunulduğu üzere ortaokul öğretmenlerinin merak duyguları, esneklik ( $t_{(455)} = 1.821$ ,  $p>.05$ ) alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, belirsizliği kabul etme ( $t_{(455)} = 3.187$ ,  $p<.05$ ) boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Belirsizliği kabul etme alt boyutundaki farklılık incelendiğinde erkek öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{x}=2.96$ ), kadın öğretmenlere ( $\bar{x}=2.67$ ) göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre erkek öğretmenlerin günlük yaşamın belirsizliklerini keşfetme isteğinin ve belirsizliklerle başa çıkabilme düzeyinin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.2.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin, medeni durum değişkenine göre merak ve keşfetme alt boyutlarına ilişkin görüşlerindeki farklılaşma durumu t testi ile belirlenmiştir ve Tablo 4.26'da yapılan t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.26 Medeni Durum Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Alt Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd.	t	p
<b>Esneklik</b>	Evli	364	3.59	.74	455	.704	.482
	Bekâr	93	3.65	.85			
<b>Belirsizliği Kabul Etme</b>	Evli	364	2.75	.88	455	.053	.958
	Bekâr	93	2.76	.90			

Tablo 4.26’da incelenebileceği gibi ortaokul öğretmenlerinin merak duygularının, esneklik ( $t_{(455)} = .704, p > .05$ ) ve belirsizliği kabul etme ( $t_{(455)} = .053, p > .05$ ) alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

#### 4.2.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin merak ve keşfetme alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi ANOVA ile yapılmıştır. Katılımcıların esneklik ve belirsizliği kabul etme alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 4.27’de sunulmuştur.

**Tablo 4.27 Yaş Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
<i>Esneklik</i>	Gruplararası	2.800	3	.933	1.612	.186	-
	Gruplarıçi	262.341	453	.579			
	Toplam	265.242	456				
<i>Belirsizliği Kabul Etme</i>	Gruplararası	2.181	3	.727	.938	.422	-
	Gruplarıçi	351.193	453	.775			
	Toplam	353.374	456				

Tablo 4.27’den de anlaşılabilir olduğu gibi ortaokul öğretmenlerinin, merak ve keşfetme ile ilgili görüşlerinin, esneklik ( $F_{(3-453)} = 1.612, p > .05$ ) ve belirsizliği kabul etme ( $F_{(3-453)} = .938, p > .05$ ) alt boyutlarına ilişkin tutumlarının, yaş değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

#### 4.2.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin branş değişkeni bakımından merak ve keşfetme alt boyutlarındaki görüş farklılıklarını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 4.28’de sunulmuştur.

**Tablo 4.28 Branş Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
<i>Esneklik</i>	Gruplararası	1.926	2	.963	1.661	.191	-
	Gruplarıçi	263.216	454				
	Toplam	265.141	456				
<i>Belirsizliği Kabul Etme</i>	Gruplararası	3.103	2	1.552	2.001	.135	-
	Gruplarıçi	350.271	454	.772			
	Toplam	353.374	456				

Tablo 4.28'den de anlaşılacağı gibi ortaokul öğretmenlerinin, merak ve keşfetme ile ilgili görüşlerinin, esneklik ( $F_{(2-454)} = 1.661$ ,  $p > .05$ ) ve belirsizliği kabul etme ( $F_{(2-454)} = 2.001$ ,  $p > .05$ ) alt boyutlarına ilişkin tutumlarının, branş değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

#### **4.2.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından İncelenmesi**

Ortaokul öğretmenlerinin, eğitim durumu değişkenine göre merak ve keşfetme alt boyutlarına ilişkin görüşlerindeki farklılaşma durumu t testi ile belirlenmiştir ve yapılan t testi sonuçlarına Tablo 4.29'da yer verilmiştir.

**Tablo 4.29 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları**

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Alt Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Sd.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Esneklik</i>	Lisans	400	3.58	.77	455	1.360	.175
	Lisansüstü	57	3.73	.73			
<i>Belirsizliği Kabul Etme</i>	Lisans	400	2.72	.88	455	2.292	.022*
	Lisansüstü	57	3.00	.84			

\* $p < .05$

Tablo 4.29'da sunulduğu üzere ortaokul öğretmenlerinin merak duyguları, esneklik ( $t_{(455)} = 1.360$ ,  $p > .05$ ) alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, belirsizliği kabul etme ( $t_{(455)} = 2.292$ ,  $p < .05$ ) boyutunda eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Belirsizliği kabul etme alt boyutundaki farklılık incelendiğinde lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{x}=3.00$ ), lisans mezunu öğretmenlere ( $\bar{x}=2.72$ ) göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu bulguya göre öğretmenlerin eğitim seviyelerinin yükselmesinin, onların geleceğin belirsizliği konusundaki endişeleri ile başa çıkabilme düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

#### 4.2.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Meslekteki Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin merak ve yaratıcılık alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre incelenmesi ANOVA ile yapılmıştır. Katılımcıların esneklik ve belirsizliği kabul etme alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 4.30'da sunulmuştur.

**Tablo 4.30 Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd.	Kareler ortalaması	F	p	Farkın kaynağı
<b>Esneklik</b>	Gruplararası	.908	4	.227	.388	.817	-
	Gruplarıçi	264.233	452	.585			
	Toplam	265.141	456				
<b>Belirsizliği Kabul Etme</b>	Gruplararası	1.116	4	.279	.358	.838	-
	Gruplarıçi	352.258	452	.779			
	Toplam	353.374	456				

Tablo 4.30'dan da anlaşılacağı gibi ortaokul öğretmenlerinin, merak ve keşfetme ile ilgili görüşlerinin, esneklik ( $F_{(4-452)} = .388, p>.05$ ) ve belirsizliği kabul etme ( $F_{(4-452)} = .358, p>.05$ ) alt boyutlarına ilişkin tutumlarının, meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

#### 4.2.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin kurumdaki hizmet yılı değişkeni bakımından merak ve keşfetme alt boyutlarındaki görüş farklılıklarını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 4.31'de sunulmuştur.

**Tablo 4.31 Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd.	Kareler ortalaması	F	p	Farkın kaynağı
<b>Esneklik</b>	Gruplararası	.079	2	.040	.068	.934	-
	Gruplarıçi	265.062	454	.584			
	Toplam	265.141	456				
<b>Belirsizliği Kabul Etme</b>	Gruplararası	1.006	2	.503	.648	.523	-
	Gruplarıçi	352.368	454	.648			
	Toplam	353.374	456				

Tablo 4.31'den de anlaşılacağı gibi ortaokul öğretmenlerinin, merak ve keşfetme ile ilgili görüşlerinin, esneklik ( $F_{(2-454)} = .068, p>.05$ ) ve belirsizliği kabul

etme ( $F_{(2-454)} = .648, p > .05$ ) alt boyutlarına ilişkin tutumlarının, kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

#### 4.3 Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık ile Merak ve Keşfetme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel yaratıcılık ve örgütsel yaratıcılığın 'bireysel', 'yönetsel' ve 'toplumsal' alt boyutları ile merak ve keşfetme duygusu ve 'esneklik' ve 'belirsizliği kabul etme' alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan katsayı değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.32'de sunulmuştur.

**Tablo 4.32 Örgütsel Yaratıcılık ve Merak ve Keşfetme Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları**

Ölçek	1	2	3	4	5	6	7	Ortalama	Standart Sapma
<b>1 Örgütsel Yaratıcılık</b>	-							3.42	.62
<b>2 Bireysel</b>	.775**	-						3.76	.63
<b>3 Yönetsel</b>	.877**	.505**	-					3.17	.88
<b>4 Toplumsal</b>	.807**	.386**	.634**	-				3.21	.83
<b>5 Merak ve Keşfetme</b>	.640**	.681**	.477**	.408**	-			3.26	.74
<b>6 Esneklik</b>	.669**	.728**	.481**	.430**	.934**	-		3.60	.76
<b>7 Belirsizliği Kabul Etme</b>	.474**	.485**	.377**	.298**	.886**	.662**	-	2.75	.88

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo 4.32 de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık düzeyleri ile merak ve keşfetme duyguları arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır ( $r = .64; p < .01$ ). Ayrıca örgütsel yaratıcılık ile merak ve keşfetme alt boyutlarından olan esneklik arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ( $r = .67; p < .01$ ), belirsizliği kabul etme arasında ise yine anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r = .47; p < .01$ ).

Katılımcıların görüşlerine göre, örgütsel yaratıcılığın bireysel alt boyutu ile merak ve keşfetme duygusu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ( $r = .68; p < .01$ ), bireysel düzey ile esneklik düzeyi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ( $r = .73; p < .01$ ), bireysel düzey ve

belirsizliği kabul etme düzeyi arasında ise anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=.49$ ;  $p<.01$ ).

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılığın yönetsel alt boyutu ile merak ve keşfetme düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkiye ( $r=.48$ ;  $p<.01$ ), yönetsel düzey ve esneklik düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkiye ( $r=.48$ ;  $p<.01$ ), yine yönetsel düzey ve belirsizliği kabul etme düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkiye rastlamıştır ( $r=.38$ ;  $p<.01$ ).

Katılımcıların örgütsel yaratıcılığın toplumsal alt boyutu ile merak ve keşfetme düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=.41$ ;  $p<.01$ ), toplumsal düzey ve esneklik düzeyi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=.43$ ;  $p<.01$ ), toplumsal düzey ve belirsizliği kabul etme düzeyi arasında ise anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $r=.30$ ;  $p<.01$ ).

#### 4.4 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Düzeylerinin Örgütsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin merak ve keşfetme duygusu düzeylerinin örgütsel yaratıcılıklarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Katılımcıların merak ve keşfetme duygularının, örgütsel yaratıcılık üzerindeki varyansın ne kadarını açıkladığını gösteren bulgular Tablo 4.33'te sunulmaktadır.

**Tablo 4.33 Ortaokul Öğretmenlerinin Merak ve Keşfetme Düzeylerinin Örgütsel Yaratıcılığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

<b>Örgütsel Yaratıcılık</b>					
<b>Değişken</b>	<b>B</b>	<b>Standart Hata B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Sabit</b>	1.448	.105	-	13.771	.000*
<b>Esneklik</b>	.518	.038	.632	13.598	.000*
<b>Belirsizliği Kabul Etme</b>	.039	.033	.055	1.186	.236
	$R = .67$	$R^2 = .45$	$F(2-454)=185.018$	$p=.000$	

\* $p<.01$

Tablo 4.33'te görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin merak ve keşfetme ölçeğinin belirtilen iki alt boyutuna yönelik tutumları ile örgütsel yaratıcılık algıları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $R = .67$ ;  $R^2 = .45$ ;  $p<.01$ ).

Tabloda belirtilen bu değişkenler, örgütsel yaratıcılıktaki toplam varyansın %45'ini açıklamaktadırlar.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ) yordayıcı değişkenlerin, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri üzerindeki önem sırası 'esneklik' ve 'belirsizliği kabul etme' olarak belirlenmiştir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yalnızca 'esneklik' alt boyutunun, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir yordayıcı değişken olan 'belirsizliği kabul etme' boyutunun ise öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları üzerinde herhangi bir açıklama gücünün olmadığı görülmüştür.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen araştırmaya dönük ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir.

### 5.1 Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

- Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık düzeylerinin “yüksek” olduğu tespit edilmiştir.
- Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılıkları boyutlar bakımından ele alındığında; en yüksek düzeyin bireysel yaratıcılık boyutunda ortaya çıktığı ve bunu toplumsal yaratıcılık ve yönetsel yaratıcılık boyutlarının takip ettiği görülmüştür.
- Katılımcıların örgütsel yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, branş, meslekteki hizmet yılı ve çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.
- Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre sadece bireysel yaratıcılık boyutuna ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ortaokul öğretmenlerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre görüşleri incelendiğinde yalnızca toplumsal yaratıcılık boyutunda anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmiştir. Bu bulgulara göre mesleklerinde 1-5 yıl hizmet eden öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri hizmet eden öğretmenlere göre toplumsal yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



- Katılımcıların çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre çalıştıkları kurumlarda 1-5 yıl arasında hizmet yapan öğretmenlerin 6-10 yıl arasında hizmet yapan öğretmenlere göre algıladıkları toplumsal yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin “orta” düzeyde merak ve keşfetme duygusuna sahip oldukları belirlenmiştir.
- Katılımcıların merak ve keşfetme duyguları alt boyutları bakımından incelendiğinde; en yüksek düzeyin esneklik boyutunda olduğu ve bunu belirsizliği kabul etme boyutunun takip ettiği tespit edilmiştir.
- Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenen merak ve keşfetme duyguları medeni durum, eğitim durumu, yaş, branş, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, fakat cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkene göre fark incelendiğinde erkek ortaokul öğretmenlerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla merak ve keşfetme duygusuna sahip oldukları ortaya çıkmıştır.
- Katılımcı öğretmenlerin görüşleri merak ve keşfetmenin alt boyutlarına göre incelendiğinde medeni durum, yaş, branş, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre görüşlerinde sadece belirsizliği kabul etme boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin belirsizliği kabul etme düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde eğitim durumu değişkenine göre yine belirsizliği kabul etme boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan bu bulgulara göre lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere oranla daha yüksek belirsizliği kabul etme düzeyine sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

- Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşleri ve merak ve keşfetme duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde örgütsel yaratıcılığın bireysel, yönetsel ve toplumsal alt boyutları ile merak ve keşfetme duygusu arasında da istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.
- Merak ve keşfetme alt boyutları ile örgütsel yaratıcılık düzeyi incelendiğinde ise yine esneklik ve belirsizliği kabul etme boyutları ile örgütsel yaratıcılık arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır.
- Merak ve keşfetmenin iki alt boyutunun birlikte örgütsel yaratıcılık üzerindeki toplam varyansın %45 ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu boyutlardan esneklik alt boyutunun örgütsel yaratıcılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanırken, belirsizliği kabul etme alt boyutunun ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık düzeyleri üzerinde herhangi bir açıklama gücünün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## **5.2 Öneriler**

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak geliştirilen, araştırmacılara yol göstermesi açısından önemli olarak görülen araştırmaya dönük öneriler ve sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin uygulamaya dönük öneriler iki başlık halinde sunulmaktadır.

### **5.2.1 Araştırmaya Dönük Öneriler**

- Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin orta düzeyde çıkan merak duygularının nasıl geliştirilebileceği ve bu duygularının ortaya çıkmasının önünde ne gibi engeller olduğu yapılacak nitel ve nicel çalışmalarla daha ayrıntılı olarak incelenebilir.
- Araştırma Ankara ilinden seçilen 10 merkez ilçe ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırmanın farklı illerde ve farklı örneklemeler üzerinde tekrarlanması önerilebilir. Ayrıca resmi ortaokullarda yürütülen bu çalışma özel okullarda da uygulanabilir ve verilerin karşılaştırılması sonucunda genellemelere varılabilir.

- Araştırmanın farklı eğitim örgütlerinde ve eğitimin farklı kademelerinde tekrarlanması önerilebilir. Bu sayede gerek ilköğretim gerekse yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan eğitim ve öğretimden sorumlu bireylerin kendi örgütlerine yönelik yaratıcılık algıları ve bireysel merak düzeyleri belirlenmiş olur.
- Çalışmada; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, branş, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre incelenen örgütsel yaratıcılık ve merak arasındaki ilişki; sosyo ekonomik düzey, ders yükü/haftalık ders saati, görev yapılan il/ilçe, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı gibi farklı değişkenler kullanılarak tekrar incelenebilir.
- Bu çalışmada örgütsel yaratıcılık ve merak arasında; istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur. Buna benzer olarak hem örgütsel yaratıcılık hem de merak; örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgütsel iletişim, örgütsel bağlılık ve örgütsel güven gibi bazı temel örgütsel davranışlar ile birlikte incelenebilir ve aralarındaki ilişkinin varlığı ve düzeyi ortaya çıkarılabilir.
- Son olarak bu çalışmada merakın örgütsel yaratıcılığı yordayıcı bir değişken olduğu ortaya çıkarılmıştır. Benzer şekilde örgütsel yaratıcılığı yordayacağı düşünülen bireysel yenilikçilik davranışı, bilgi okuryazarlığı gibi kavramlar kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.

### **5.2.2 Uygulamaya Dönük Öneriler**

- Çalışma sonucunda Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin merak duyguları orta düzey olarak belirlenmiştir. Merak duygusunun öğrenmenin güdüleyicisi olduğu ve örgütsel yaratıcılık üzerindeki olumlu etkileri göz önüne alınarak, öğretmenlerin merak duygularının yüksek düzeye çıkarılmasının yolları aranmalıdır. Merak düzeyini arttırması planlanan bu yöntemler, öğretmenleri araştırmaya ve öğrenmeye sevk edici yöntemler olmalıdır. Bu anlamda öğretmenler, hizmet içi eğitimler almaları ve kişisel gelişim kurslarına devam etmeleri konularında bir üst yönetim tarafından desteklenebilirler. Bunun yanı sıra yapılan seminer ya da toplantılarda günümüz eğitim sistemlerindeki gelişmeler ve farklılıklar takip edilebilir ve kendi eğitim sistemimize uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerden dönüt alınabilir.

Bu uygulamaların öğretmenleri araştırmaya yönlendirerek, onların merak düzeylerini arttırıcı bir etkide bulunacağı düşünölmektedir. Son olarak ise öğretmenlerin merak duygusunun ortaya çıkmasını engelleyen örgötsel ve çevresel faktörlerin üst yönetim tarafından belirlenmesi ve bunlara yönelik tedbirler alınması gerekmektedir.

- Yapılan çalışmada eğitim seviyesinin bireylerin örgötsel yaratıcılık algısı ve merakı üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu onucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre örgütlerinde örgötsel yaratıcılığı arttırmak isteyen yöneticilerin, öğretmenlerinin eğitim seviyelerini yükseltmelerine yönelik bazı teşvik edici girişimlerde bulunmaları gerekmektedir. Bu teşvik, öğretmenlerin örgün eğitimle bir lisansüstü programa başlamaları yönünde olabileceği gibi hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları şeklinde de olabilir.

## KAYNAKÇA

- Ache, P. (2000). Vision And Creativity-Challenge For City Regions. *Futures*, 32, 435–449.
- Acun, N., Kapıkıran, Ş., Kabasakal, Z. (2009). Merak ve Keşfetme Ölçeği II: Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 74-85.
- Acuner, T., Baki, B., Cengiz, E. (2004). Yaratıcı Örgüt Kültürü Faktörlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma: Trabzon Yurdu Müdürlüğü Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 325-338.
- Akbulut, G. (2004). Coğrafya Öğretimi ve Yaratıcı Düşünce. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 215-223.
- Akgül, S., Özdilek, Ç. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Araştırılması (Kütahya İli Örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (41).
- Akgündüz, Y. (2013). Çalışanların Yaratıcılığına Motivasyon Araçlarının Etkisi: Kuşadası'ndaki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 9(20).
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme*. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojisi Konferansında Sunulan Bildiri.
- Alder, H. (2000). Sağ Beyin Yöneticisi. (Çev. Akbaş, F.C.). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Alder, H. (2004). Yaratıcı Zeka. (Çev. Zaman, M. ve Avşar, C.) İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Amabile, T. M. (1996). Unlimited Genius. *Success*, 43(7), 36–37.
- 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.
- Amabile, T.M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., Herron, M. (1996). Assessing the Work Environment for Creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1169-1184.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). Benchmarks for Science Literacy. New York: Oxford University Press.
- Angela, G., (1997). The Art of Leadership. *Management*, 44(11), 120-121.
- Argun, Y., Özben, Ş. (2000). Sosyo Demografik Özelliklere Göre Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 8-17.
- Artut, K. (2001). Sanat Eğitimi, Kuramları ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayınları.
- Aslan, E., Aktan, E., Kamaraj, I. (1997). Anaokulu Eğitiminin Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem-Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 37-48.
- Aslan, N., Cansever Arslan, B. (2009). Eğitimde Yaratıcılığın Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları. *Tübav Bilim Dergisi*, 2(3). 333-340.

- Aydın, E., Çakar, U. (2014). Ekogirişimcilik ve Yaratıcılık İlişkisi: Geri Dönüşüm Sektörü Üzerinde Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 21(1).
- Baer, M., Oldham, G.R., Cummings, A., (2003). Rewarding Creativity: When Does It Really Matter?. *The Leadership Quarterly*, 14, 569–586.
- Bahadır, Z., Certel, Z. (2013). Comparison of Curiosity Levels of Physical Education Teachers to the Teachers of Other Branches. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 15(1), 1-8.
- Bakker H., Boersma, K. ve Oreel, S. (2006). Creativity (Ideas) Management in Industrial R&D Organizations: A Crea-Political Process Model and an Empirical Illustration of Corus RD&T. *Creativity and Innovation Management*, 15, 296-307.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balay, R. (2010). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Yaratıcılık Algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 41-78.
- Balcı, A. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bartzer S., (2001). *The Development Of Creative Thinking Through An Adequate Engineering Education*. International Conference on Engineering Education, August 6–10, 2001 Oslo, Norway.
- Ben-Zur, H. ve Zeidner, M. (1988). Sex Differences in Anxiety, Curiosity, and Anger: A Cross-Cultural Study. *Sex Roles*, 19(5-6), 335-347.
- Berlyne, D. E. (1978). Curiosity and Learning. *Motivation and Emotion*, 2, 97–175
- Birch, P., Clegg, B.(1997). İş Hayatında Yaratıcılık. İstanbul: Rota Yayınları.
- Boden, M.A. (1994). Dimensions of Creativity. Massachusetts: First MIT Press.
- Breivik, P.S. (2000). *Information Literacy for the Sceptical Library Director*. IATUL Conference Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia.
- Budak, G. (1998). Yenilikçi Yönetim, Yaratıcı Birey. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carlin, K.A. (1999). The Impact of Curiosity on Learning During a School Field Trip to the Zoo. *Dissertation Abstracts International*, 60(9).
- Carlsson, I., Wendt, P.E., Risberg, J. (2000). On The Neurobiology Of Creativity. Differences in Frontal Activity Between High And Low Creative Subjects. *Neuropsychologia*, 38, 873-885.
- Celep. C. (2004). *Örgütsel Öğrenme Açısından Türkiye Üniversiteleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Cengiz, E., Acuner, T., Baki, B. (2007). Örgütsel Yaratıcılığı Belirleyen Faktörler Arası Yapısal İlişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1).
- Chang, W., Chiang, Z.H. (2007). *A Study on How to Elevating Organizational Creativity of Design Organization*, International Association of Societies of Design Research, The Hong Kong Polytechnic University.
- Conti, R., Collins, M.A., Picariello, M.L., (2001). The Impact of Competetion on Instrick Motivation and Creativity: Considering Gender, Gender Segregation and Gender Role Orientation. *Personality and Individual Differences*, 30, 1273-1289.
- Coşkun, Y., Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 108-120.
- Cropley A. J., (2001). *Creativity in Education and Learning: A Guide For Teachers And Educators*, London: British Library Cataloguing in Publication Data.
- Çağlar, M. (2010). Eğitim Sistemlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcı Düşünmenin Yönlendirilmesi Kapsamında Yeniden Yapılandırılması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, (8), 179-188.
- Çakır, F. (2000). *Sosyal Bilimlerde İstatistik*. İstanbul: Alfa Basım.
- Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel Rekabet Ortamında Örgütlerde Yaratıcılık Kültürü ve Yaratıcılık Yönetimine İlişkin Tutumların Değerlendirilmesi (Okullarda Araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çekmecelioglu, H. G. (2002). *Yaratıcı Birey Teorisi ve Örgütsel Yaratıcılığı Etkileyen Genel Özellikler*. 1.Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiri Kitapçığı, Kocaeli Üniversitesi Yayınları, 553-565.
- Çekmecelioglu, H. (2005). Örgüt İkliminin İş Tatmini Ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma. *C.B.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 6(2), 23-39.
- Çekmecelioglu, H. (2006). Örgüt İklimi, Duygusal Bağlılık Ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari bilimler Dergisi*, 20(2), 295-310.
- Çelebi, N., Bayhan, G. (2008). *İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi*.
- Çelik, A., Akgemici, T. (1998). *Girişimcilik Kültürü ve KOBİ'ler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çiftçi, Y. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, S., (1999). *Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Day, H. I. (1982). Curiosity and the Interested Explorer. *Performance and Instruction*. 21, 19-22.

- Day, H. I. (1971). The Measurement of Specific Curiosity. In H. I. Day, D. E. Berlyne, & D.E. Hunt (Eds.). *Intrinsic Motivation*, 77-97. Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada, Ltd.
- Demirel, M., Coşkun, Y. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 111-134.
- Deringöl, Y., Yaman, Y., Özsarı, İ., Gülten, D. (2010). *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Meraklılık Düzeylerinin İncelenmesi*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, Antalya.
- Dikici, A., (2006). Sanat Eğitimi ve Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 139, 3-9.
- Driscoll, E.A. (2004). Fostering Wonder and Curiosity: Immersion Field Trips in the Michigan 4-H Children's Garden. *Master Abstracts International*, 43(2), 386.
- Edelman, S. (1997). Curiosity and Exploration. California State University, Northridge.
- Ekvall, G ve Ryhammar, L. (1999). The Creative Climate: Its Determinants and Effects at a Swedish University. *Creative Research Journal*, 12(4), 303-310.
- Engelhard, G. ve Monsaas, J.A. (1988). Grade Level, Gender and School-Related Curiosity in Urban Elementary Schools. *The Journal of Educational Research*, 82(1), 22-26
- Erdem, A.R. (2005). Etkili ve Verimli – Nitelikli- Eğitim. Anı Yayıncılık, Ankara, 286 s.
- Erdem, E., Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 81-87.
- Eren, A. (2009). Examining the Relationship Between Epistemic Curiosity and Achievement Goals. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 129-144.
- Eren, E.; Gündüz, H. (2002). İş Çevresinin Yaratıcılık Üzerindeki Etkileri ve bir Araştırma, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5, 65-84.
- Fisher, B.J., Specht, D.K. (1999). Successful Aging and Creativity in Later Life. *Journal of Aging Studies*, 13(4), 457-472.
- Friedman, R.S. (2002). The Influence of Approach and Avoidance Motor Actions on Creative Cognition. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 41–55.
- Fulcher, K. H. (2004). *Towards Measuring Lifelong Learning: The Curiosity Index*. Unpublished Doctoral Dissertation, James Madison University, Department of Graduate Psychology, USA.
- Gawain, S. (1996) Yaratıcı İmgeleme, Çev. Semra Ayanbaşı, İstanbul: Akaşa Yayıncılık.
- Genç, N. (2007). Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar. 3. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gerber, O. (2009). *Curiosity, Exploration, and Strategies for Dealing With Uncertainty Amongst Psychologists-in-Training*. Nelson Mandela Metropolitan University, ZA.



- Groth J. C. ve John P. (1999). What Blocks Creativity?. *Creativity and Innovation Management*, 8(3), 179–187.
- Gülel, G. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülten, D., Özşarı, İ., Yaman, Y., Deringöl, Y. (2010). *Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algıları ile Meraklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, Antalya.
- Gümüşuyu, Ç. (2004). *Örgütsel Yaratıcılık Kültürü, Bir İktisadi Devlet Teşekkülünde Örnek Olay Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Harris, J.A. (2003). Measured Intelligence, Achievement, Openness to Experience, and Creativity. *Personality and Individual Differences*.
- Harrison, S. H. , Sluss, D. M. ve Ashforth, B. E. (2011). Curiosity Adapted the Cat. The Role of Trait Curiosity in Newcomer Adaptation. *Journal of Applied Psychology*, 96(1), 211-220.
- Harty, H., & Beall, D. (1984). Toward the Development of A Children's Science Curiosity Measure. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(4), 425-436.
- Hitt, M.A. (1975). The Creative Organization: Tomorrow Survivor. *Journal Of Creative Behaviour*. 9, 283-290
- İlisulu, T.İ. (2013). Yaratıcılığın İnsan Hayatındaki Yeri ve Önemi. e-Journal of New World Sciences Academy.
- İşler, A.Ş., Bilgin, A. (2002). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1977). Cultural Values and Population Action Program: Turkey. UNESCO Report, İstanbul.
- Kale, N. (1993). Üç Düşünsel Yeti: Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme. *Yaşadıkça Eğitim*, (28).
- Kang M., J.H. Ming.,Krajbich, I. M.,Loewenstein,G.,McClure,S.M.,Wang, J.T.& Camerer, C.F. (2006). The Hunger for Knowledge: Neural Correlates of Curiosity. The Southern California Innovation Project.
- Karacabey, M.F. (2011). *Özel ve Resmi İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (1986). Bilimsel Araştırma Yöntemi (3. Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.
- Karkın, M.A. (2008). Yaratıcılık Kavramı ve Müzik Eğitiminde Yaratıcılığın Rolü. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, (14).

- Kashdan, T. B. (2004). Curiosity. In C. Peterson, M. E. P. Seligman, (Eds.), *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*, 125-141. Washington, DC: American Psychological Association & Oxford University Press.
- Kashdan, T. B., Fincham, F. D. (2004). Facilitating Curiosity: A Social and Self Regulation Perspective for Scientifically Based Interventions. In P. A. Linley ve S. Joseph, (Eds.). *Positive Psychology in Practice*, 482-503. NJ: John-Wiley and Sons, Inc.
- Kashdan, T. B., Silvia, P. J. (2009). Curiosity and Interest: The Benefits of Thriving on Novelty and Challenge. In C. R. Snyder ve S. J. Lopez, (Eds.). *Oxford Handbook of Positive Psychology*, 367-375. USA: Oxford University Press
- Kaya, E.Ü., Düşükcan, M. (2007). İşgören Yaratıcılığını Etkileyen Bireysel ve Mesleki Faktörler. Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1).
- Kenç, M. F. (2001). *Anasınıfı ve İlköğretim Birinci Sınıflarında Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Yaratıcı Eğitim ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri (Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kharkhurin, A. V., Motalleebi, S. N. S. (2008). The Impact of Culture on the Creative Potential of American, Russian, and Iranian College Students. *Creativity Research Journal*, 20(4), 404-411.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim: Görmek, Öğretmek, Yaratmak*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Kletke, M.G., Mackay, J.M., Barr, S.H., Jones, B., (2001). Creativity in The Organization: The Role Of Individual Creative Problem Solving And Computer Support. *International Journal of Human-Computer Studies*, 55, 217-237.
- Kranyik R. D., Bartlett A. W. (1965). Creativity and the Elementary-School Teacher. *The Elementary School Journal*, 66(1), 2-9.
- Kwasniewska, J ve Necka, E. (2004). Perception of the Climate for Creativity in the Workplace: The Role of the Level in the Organization and Gender. *Creativity and Innovation Management*, 13(3), 187-196.
- Lemons, Gay (2005). When the Horse Drinks: Enhancing Everyday Creativity Using Elements of Improvisation. *Creativity Research Journal*, 17(1), 25-36.
- Litman, J. A. ve Spielberger, C. D. (2003). Measuring Epistemic Curiosity and Its Diverse and Specific Components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 75-86.
- Loewenstein, G. (1994) The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75-98.
- Loewy, E. H. (1998). Curiosity, Imagination, Compassion, Science, and Ethics: Do Curiosity and Imagination Serve a Central Function?. *Health Care Analysis*, 6, 288-294.
- Lowenfield, V. (1953). *Education and Art: A Symposium*, Lausanne: Unesco.
- Maw, W. H., & Magoon, J. A. (1971). The Curiosity Dimension of Fifth-Grade Children: A Factorial Discriminant Analysis. *Child Development*, 42, 2023-2031.

- Maw, W. H., & Maw, E. W. (1961). Nonhomeostatic Experiences As Stimuli of Children With High Curiosity. *California Journal of Educational Research*, 12(2), 57-61.
- Maw, W. H., & Maw, E. W. (1962). Selection of Unbalanced and Unusual Designs by Children High in Curiosity. *Child Development*, 33, 917-922.
- Maw, W. H., & Maw, E. W. (1968). Self-Appraisal of Curiosity. *Journal of Educational Research*, 61(10), 462-465.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. Jr. (1999). A Five-Factor Theory of Personality. In L. A. Pervin ve O. P. John. (Eds.). *Handbook of Personality*, (139-153). New York: Guilford.
- McReynolds, P., Acker, M. ve Pietila, C. (1961). Relation of Object Curiosity to Psychological Adjustment in Children. *Child Development*, 32(2), 393-400.
- Noone, S. M. (1994). *Mandatory Versus Voluntary Adult Learners: Implications for Trainers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Oregon State University, USA.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32 (1-2), 341-350.
- O'Connor, T. (1995). Organizing for Creativity. Creative Action in Organization. C.M.Ford ve D.A.Gioia(drl). London: Sage Publication.
- Okakın, N., Ayvacioğlu, M. (2014). Kurumlarda Yaratıcılık Üzerine Bir Çalışma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(41), 283-300.
- Özen, Y. (2012). Yaratıcı Öğrenme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, (6).
- Özkalp, E., Kirel, Ç., Cengiz, A.A. (2006). Kültür ve Örgütsel Yaratıcılık İlişkisi: Örnek Bir Fabrika Uygulaması. *Öneri*, 7(25), 17-28.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde Yaratıcı Düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (18), 77-84.
- Pearson, P. H. (1970). Relationships Between Global and Specific Measures of Novelty Seeking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 199-204.
- Peters, M. A. (2009). Education, Creativity and the Economy of Passions: New Forms of Educational Capitalism. *Thesis Eleven*, 96(1), 40-63.
- Rasulzada, F. (2007). *Organizational Creativity Psychological Well-Being*. Unpublished Doctor's Thesis, Lund University.
- Robkob, P. (2007). The Relationship Among Creative Individual Personality, Organizational Commitment, and Job Performance Evidence From Iso Firms in Thailand. *International Journal of Business Strategy*, 1(7).
- San, İ. (1979). Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık, 2. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları No:181, Sosyal ve Felsefî Eserler Dizisi:17, Ankara.
- Saraçoğlu, C.D. (2009). Yeniliğin Yaratıcılıkla Olan İlişkisi ve Yeniliği Geliştirme Süreci. *Yönetim ve Ekonomi*, 16(1).

- Schmitt, F., & Lahroodi, F. (2008). The Epistemic Value of Curiosity. *Journal of Educational Theory*, 58(2),125-148.
- Serin, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Fene Karşı Meraklarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 237-252.
- Shalley, C. E., Gilson, L. L. (2004). What Leaders Need to Know: A Review of Social and Contextual Factors That Can Foster or Hinder
- Shalley, C., Gilson, L., Blum, T. (2000). Matching Creativity Requirements And The Work Environment: Effects On Satisfaction And Intentions To Leave. *Academy Of Management Journal*, 43(2).
- Silvia, P. J. (2008). Appraisal Components And Emotion Traits: Examining The Appraisal Basisof Trait Curiosity. *Cognition and Emotion*, 22, 94-113.
- Stern, D. N. (1973). The Interpersonal World of the Child. New York: Basic Books.
- Sungur, N. (1992). Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Sungur, N. (2001). Yaratıcı Okul ve Düşünen Sınıflar. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Şimşek, M. Ş. (1996). Yönetim ve Organizasyon. 2.Baskı, Konya: Damla Matbaası.
- Şirin, N., (2007). Bir Merakın Peşinden Sürüklenmek. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimi Dergisi* (70), 6-7.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics (6th Edition). Pearson, Boston.
- Taggar, S. (2002). Individual Creativity and Group Ability to Utilize Individual Creative Resources: A Multilevel Model. *Academy of Management Journal*, 45, 315-330.
- Tanilli,S. (1998) Yaratıcı Aklın Sentezi, 4. Baskı, İstanbul: Adam yayıncılık.
- Tennyson, R.D., Breuer, K. (2002). Improving Problem Solving And Creativity Through Use of Complex-Dynamic Simulations. *Computers in Human Behavior* 18, 650–668.
- Tezci, E., Dikici, A. (2003). Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 251-260.
- Thomas,N.J.T. (1999). Are Theories of Imagery Theories of Imagination? An Active Perception Approach to Conscious Mental Content, *Cognitive Science*, 23(2) ,207-245.
- Torrance (1974). Norms-Technical Manuel Torrance Tests Of Creative Thinking. Lexington, Massachusettes Ginn
- Töremen, F., Yörük, S. (2004). Eğitim Örgütlerinde Yaratıcılığın Geliştirilmesi Bağlamında Yönetici Rollerini (Elazığ İli Örneği). *Ekev Akademi Dergisi* 8(21).
- Tunç, B. (2007). *İşletmelerde Yaratıcılık, Yenilikçilik ve Girişimcilik Yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Uzman, E. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzunçarşılı, Ü., Özday, N. (1997). Okul Yöneticilerinin Yaratıcılık ile Liderlik Özelliklerinin Araştırılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (9), 359-367.
- Ünal, H. (2005). *The Influence of Curiosity and Spatial Ability on Preservice Middle and Secondary Mathematics Teachers' Understanding of Geometry*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University, College Of Education, USA.
- Whatmore, J. (1999). *Releasing Creativity: How Leaders Develop Creative Potential in Their Teams*, UK: Kogan Page
- Wohlwill, J. F. (1987). Introduction. In D. Görlitz & J. F. Wohlwill (Eds.). *Curiosity, Imagination and Play*, 1-21. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Woodman, R. W., Sawyer, J.E., Griffin R. W. (1993). Toward A Theory Of Organizational Creativity, *Academy of Management Review* 18(2), 293-317.
- Yahyağil, M.Y.(2001). Örgütsel Yaratıcılık ve Yenilikçilik. *Yönetim*. 12(38), 7-16.
- Yıldırım, C. (2001). Yaratıcılık, Yenilikçilik ve Toplam Kalite. *Kalder*. Nisan-Mayıs-Haziran, 16-21.
- Yıldız, L., Zırhloğlu, G., Yalçınkaya, M., Güven, Ş. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 18-36.
- Yılmaz, E. (2009). İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının İş Doyumları Ve Okullardaki Örgütsel Yaratıcılık Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online* 8(2), 476-484.
- Yılmaz, H., Karahan, A. (2010). Liderlik Davranışı, Örgütsel Yaratıcılık ve İşgören Performansı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Uşak'ta Bir Araştırma. *Yönetim Ve Ekonomi* 17(2).
- Zhou, J., George, J.M. (2003). Awakening Employee Creativity: The Role of Leader Emotional Intelligence, *The Leadership Quarterly* 14, 545-568.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

## **EKLER DİZİNİ**

# EK 1. ETİK KURUL İZİN BELGESİ



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/433-870

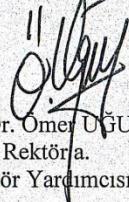
20 Mart 2015

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 09.03.2015 tarih ve 460 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi **Kübra SAY**'ın **Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Örgütsel Yaratıcılık ve Merak Duygusu Arasındaki İlişkinin Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi (Ankara İli Örneği)**" başlıklı araştırması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 17 Mart 2015 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

  
Prof. Dr. Ömer UĞUR  
Rektör'a.  
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552  
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:  
Yazı İşleri Müdürlüğü  
0 (312) 305 1008

## EK 2. ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZNI



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/4038967

15/04/2015

Konu: Araştırma izni

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 31/03/2015 tarihli ve 605 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Kübra SAY' ın "Örgütsel yaratıcılık ve merak duygusu arasındaki ilişkinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aşlı ile Aynıdır.

10.04/2015

SUBAŞI  
Şef

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan  
Tel: (0 312) XXX XX XX  
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 714c-d586-3a6a-8769-ffa4 kodu ile teyit edilebilir.



## EK.3 ÖRGÜTSEL YARARTICILIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

RE: Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği Yararlanma Talebi

↑ ↓ ×



refik balay 09:43 ▶  
Kime: Kübra Say ▼

Sayın Kübra SAY,

Tarafımdan geliştirilen "Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği"ni referans göstermek şartıyla araştırmamız için kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Refik BALAY  
Harran Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Osmanbey Kampüsü Şanlıurfa

---

From: kubra-say@hotmail.com  
To: refikbalay@hotmail.com  
Subject: Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği Yararlanma Talebi  
Date: Thu, 6 Nov 2014 16:25:22 +0200

Sayın Refik BALAY,

---

## EK.4 MERAK VE KEŞFETME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Re: Merak ve Keşfetme Ölçeği Yararlanma Talebi



nkkiran@pau.edu.tr 06.11.2014 Belgeler  
Kime: Kübra Say

1 ek (15,4 KB)

Outlook.com Etkin Görünüm



Zip olarak indir

Merhaba Kübra  
Ölçeği gönderiyorum. Kolay gelsin. Hoşça kalın  
Necla Acun Kapıkıran

> Sayın Necla ACUN

## EK 5. VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Katılımcı;

Bu anket “Örgütsel Yaratıcılık ve Merak Duygusu Arasındaki İlişkinin Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi” konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Ankete vereceğiniz cevaplar çalışmanın amacı dışında kullanılmayacak, başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır.

Anket maddelerine vereceğiniz cevapların objektif ve samimi olması çalışmanın geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşması bakımından büyük önem taşımaktadır. Doldurduğunuz anketin değerlendirmeye alınabilmesi için soruların tümünün cevaplandırılması gerekmektedir. Bu nedenle lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Kübra SAY

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

GSM: 554 767 73 74

e-posta: kubra-say@hotmail.com

### **1. BÖLÜM** **KİŞİSEL BİLGİLER**

Lütfen **siz** **uygun** seçeneğin yanındaki parantezi (X) ile işaretleyiniz.

**Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( ) Erkek

**Medeni Durumunuz:** ( ) Evli ( ) Bekâr

**Yaşınız:** ( ) 20-29 yaş ( ) 30-39 yaş ( ) 40-49 yaş ( ) 50 yaş ve üzeri

**Branşınız:** ( ) Sayısal Alanlar (Matematik, Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojisi, vb.)

( ) Sözel Alanlar (Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, vb.)

( ) Sosyal Alanlar ( Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım, Müzik, vb.)

**Eğitim Durumunuz:** ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

**Meslekteki Hizmet Yılıınız:** ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl  
( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri

**Bulduğunuz Okuldaki Hizmet Yılıınız:** ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl  
( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri

**2. BÖLÜM**  
**ÖRGÜTSEL YARATICILIK ÖLÇEĞİ**

Aşağıda, örgütsel yaratıcılık algısını belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeye katılma durumunuzu, karşısındaki ölçekte size uygun olan seçeneğin altındaki kutuya (X) işareti koyarak belirtiniz.

Örgütsel Yaratıcılık Algısına İlişkin İfadeler	(1) Hiç Katılmıyorum	(2) Az Katılıyorum	(3) Orta Derecede Katılıyorum	(4) Çok Katılıyorum	(5) Tam Katılıyorum
1. Yeni yaşantı ve deneyimleri merak ederek, çeşitli konularla yakından ilgilenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Risk almayı ve beklenmeyen sonuçlarla karşılaşmayı işimin bir parçası sayarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Bireysel inisiyatif olarak, cesur davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Olay ve olgular arasındaki farklı ilişki noktalarını görür ve değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Yeni düşünceleri özümseyebilmek için esnek davranmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Rekabet ederek, potansiyel fırsatları somut yararlaraya dönüştürmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Yeni şeyler denemeyi/uygulamayı önemseyerek, girişimci davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Her seferinde yeni bilgi ve becerileri kullanmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Sürekli öğrenerek kendimi geliştirmenin yollarını ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Yeni hedeflere ulaşmak için mevcut sınırların ötesine geçmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Yapılandırılmamış, farklı iş süreçlerini kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Yeni yöntemlerin işe koşulması için değişime açık bir tutum takınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Beklenenin üstünde ve ötesinde performans göstermeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Çok yönlü hareket ve dinamizm içinde olmaya gayret ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Sorunlara farklı çözümler geliştirmek için rutin davranış kalıplarını terk ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Sıradanlığı aşarak özgün düşünceler üretmeye ve buluşlar yapmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

<b>17.</b> Yaptığım işte yeteneklerimi sürekli geliştirmeye çalışan bir yönetim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>18.</b> Yeni fikirlerin ortaya çıkması ve uygulaması için yöneticiler gerektiğinde kuralları esnetirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>19.</b> İşimi geliştirmeye dönük yeni bir düşünceye/uygulamaya sahip olduğumda bunu yöneticilerimle kolaylıkla paylaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>20.</b> Yönetim, yeni bir fikir/uygulama önerdiğimde onu ciddiye alır ve geliştirme yollarını arar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>21.</b> Yönetim, çalışanların sıra dışı buluş veya uygulamalarını gördüğünde hemen ödüllendirme yoluna gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>22.</b> Yönetim, çalışanlara özgürce düşünme ve davranmaları için uygun bir ortam hazırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>23.</b> Yönetim, çalışanlara hata yapmaktan korkmamalarını ve risk almalarını teşvik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>24.</b> Yönetim, yapılan hata ve yanlışları birer öğrenme aracı olarak görür ve değerlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>25.</b> Yöneticilerim, farklı düşünme ve davranmaya özendirilen demokratik liderliği benimserler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>26.</b> Üstün başarılarla imza atan personelle gurur duyan bir yönetim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>27.</b> Yöneticiler, farklı insanların farklı düşünme biçimlerine saygı gösterirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>28.</b> Yönetim, çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirmek için sürekli biçimde eğitim hizmetleri sunar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>29.</b> İş arkadaşlarım, mevcut durumu aşmak için gerektiğinde kalıplaşmış düşünce ve uygulamalara direnirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>30.</b> İş arkadaşlarım, gerektiğinde aykırı görüşlerden bile istifade etmeye çalışırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>31.</b> İş arkadaşlarım genellikle eleştiriye açık bir tutum sergilerler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>32.</b> İş arkadaşlarım, sorun çözmede farklı alternatifler geliştirmeye gayret ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>33.</b> İş arkadaşlarım, etkili hizmet sunmada farklı beklentileri dengelemeye çalışırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>34.</b> İş arkadaşlarım, değişim için gerektiğinde mevcut politika ve prosedürleri sorgularlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>35.</b> İş arkadaşlarım, farklı inanç ve düşünceden olanlarla görüşlerini rahatlıkla paylaşırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>36.</b> İş arkadaşlarım, önyargılardan çok, esnek düşünme eğilimi gösterirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>37.</b> İş arkadaşlarım, farklılıklara saygıyı öne çıkaran bir kültürü öne çıkarırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>38.</b> İş arkadaşlarım, hatalardan öğrenme deneyimine hep açık kapı bırakırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>39.</b> İş arkadaşlarım, farklı bilgi ve becerilerinin önemini kavrayarak hareket ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

**3. BÖLÜM**  
**MERAK VE KEŞFETME ÖLÇEĞİ**

Aşağıda, merak ve keşfetme duygusunu belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeye katılma durumunuzu, karşısındaki ölçekte size uygun olan seçeneğin altındaki kutuya (X) işareti koyarak belirtiniz.

Merak ve Keşfetme Duygusuna İlişkin İfadeler	1-Hiç	2-Biraz	3-Ortalama	4-Oldukça fazla	5-Çok fazla
1. Yeni durumlarda aktif olarak edinebildiğim kadar bilgi ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Günlük yaşamın belirsizliğinden gerçekten hoşlanan bir insanımdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Karmaşık ya da mücadele gerektiren şeyler yapmada çok iyiyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Gittiğim her yerde yeni şeyler ya da deneyimler ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Mücadele edilmesi gereken durumları gelişme ve öğrenme fırsatı olarak görürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Biraz korkutucu olan şeyleri yapmaktan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Daima kendime ve dünyaya ilişkin olabilecek (düşündüğüm) güçlüklerle (zorluklarla) ilişkili deneyimler ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Kesinlikle kestirilemeyen – tahmin edilemeyen işleri tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Kişi olarak gelişebileceğim ve kendimle mücadele edebileceğim fırsatları sıklıkla ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Aşına olmadığım kişileri, olayları ve yerleri kabul eden bir insanımdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

## EK 6. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

### GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Doç.Dr. Murat Özdemir danışmanlığında Kübra Say tarafından yürütülen "Örgütsel Yaratıcılık ve Merak Duygusu Arasındaki İlişkinin Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi (Ankara İli Örneği)" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çalışma ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin merak duygularının, örgütsel yaratıcılıklarını etkileme düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır ve uygulanmasında hiç bir sakınca görülmemiştir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, veri toplama aracı uygulanarak sizden veriler toplanacaktır. Çalışmada kimliğinizi açığa çıkaracak herhangi bir bilgi talep edilmeyecektir. Çalışma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, çalışma amacı dışında ya da bir başka çalışmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katıldığınız takdirde veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek bir durumla karşılaşarsanız çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve geçersiz sayılacaktır.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışmanın uygulanmasıyla ilgili aklınıza takılan soruları çekinmeden sorabilirsiniz. Ayrıca çalışmanın sonuçları hakkında bilgi edinmek için aşağıda belirtilmiş olan e-posta ve telefonla iletişime geçebilirsiniz.

#### **Araştırmacı**

**Adı, soyadı:** Kübra SAY

**Adres:** Atakent Sitesi No:88 Konutkent Çankaya/ANKARA

**Tel.:** 554 767 73 74

**e-posta:** kubra-say@hotmail.com

**İmza:**

**Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.**  
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

#### **Katılımcı**

**Adı, soyadı:**

**Adres:**

**Tel.:**

**Tarih:**

**İmza:**

## EK 7. ORJİNALLİK RAPORU

https://turnitin.com/newreport.asp?oid=612424830&sid=0&n=0&m=0&svr=02&es=1\_612424830\_3689247393\_1393&lang=tr&bypass\_cv=1

preferences

turnitin İşleme kondu: 09-Ara-2015 12:00 EET  
NUMARA: 612424830  
Orjinallik Raporu Kelime Sayısı: 30671  
Gönderildi: 1

Örgütsel Yaratıcılık ve Merak Duygusu Arasınd...  
Kübra Say tarafından

Doküman Görüntüleyici

Kaynağa göre Benzerlik	
Benzerlik Endeksi	
%13	
İnternet Sources	%10
Yayımlar	%8
Öğrenci Ödevleri	%3

alınılan dahil et bibliyografyası dahil et kelime > çıkarılan eşleşmeler

modül en yüksek eşleşme oranlarını bir arada göster

ÖRGÜTSEL YARATICILIK VE MERAK DUYGUSU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ORTAKKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CREATIVITY AND 79

CURIOSITY ACCORDING TO THE TEACHERS' OPINIONS IN PRIMARY SCHOOLS (ANKARA SAMPLE) Kübra SAY Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınay Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı İçin 44  
Üniversitemin Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

- 1 %< 1 eşleşme (04-Haz-2015 tarihli internet)  
<http://katalog.hacettepe.edu.tr>
- 2 %< 1 eşleşme (04-Şub-2015 tarihli internet)  
<http://birimler.dpu.edu.tr>
- 3 %< 1 eşleşme (yayımlar)  
Duran, Cengiz. "Yeni!&=287;in Yarat&=305;ç&=305;!&=305;klâ Olan



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Kübra SAY
<i>Doğum Yeri</i>	Erzincan
<i>Doğum Tarihi</i>	05.07.1989

### Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Hasan Ali Yücel Anadolu Öğretmen Lisesi	2007
<i>Lisans</i>	Gazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2012
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (Çokiyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)	

### İş Deneyimi

<i>Stajlar</i>	Muharrem Güllüoğlu İlköğretim Okulu Zeynep-Salih Alp Kız Meslek Lisesi	2011 - 2012
----------------	---	-------------

### İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	kubra-say@hotmail.com
<i>Jüri Tarihi</i>	12.11.2015