

**T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ALGILARI VE YARATICI  
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Umur ÇALIKOĞLU  
1510120111**

**Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri  
Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER**

**EYLÜL 2019**

**T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ALGILARI VE YARATICI  
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Umur ÇALIKOĞLU**

**1510120111**

**Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri**

**Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER**

**Tez Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA**

**Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT**

**EYLÜL 2019**

## ÖNSÖZ

Şirketlerin insan potansiyellerini yönetebilmesi, anlamlı ve ölçülebilir şekilde geliştirebilmesi sosyal bilimler için gittikçe daha önemli bir hale gelmektedir. Bu yüzden, alanyazında yer alan -nispeten- yeni kavramların bir değişken olarak ele alınıp analiz edilmesi ve karşılaştırılması durumu da giderek önemli bir hâl almaktadır.

Bu sebeple, yüksek lisans araştırma konusu olarak örgütsel sessizlik ile yaratıcı düşünme eğilimleri konularını belirli çerçevede incelemeyi ve birbirleriyle ilişki durumlarını ortaya koymayı, analiz sonuçlarıyla alanyazına katkıda bulunmayı heves ve amaç edindim.

Tüm çalışma boyunca bana bilgisi ve birikimiyle ışık olan, yol gösteren, daha iyisini yapabilmem için bana her daim moral veren değerli tez danışmanım Sn. Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER'e şükranlarımı, saygılarımı ve teşekkürlerimi iletmeyi bir görev bilirim.

Araştırma ve analiz süresince temasa geçtiğim, görüş aldığım, yorum aldığım, kaynaklarından faydalandığım, manevi destek bulduğum tüm paydaşlara, tüm akademisyenlere, kamu-özel sektör profesyonellerine, yakın çevreme ve aileme teşekkürlerimi sunarım.

**Umur ÇALIKOĞLU, 2019**

**Enstitü** : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
**Dalı** : Eğitim Bilimleri  
**Programı** : Eğitim Yönetimi ve Planlaması  
**Tez Danışmanı** : Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER  
**Tez Türü ve Tarihi** : Yüksek Lisans – Eylül 2019

## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ALGILARI VE YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Umur ÇALIKOĞLU

Sessizlik bütün örgütleri önem vermesi gereken bir konudur. Örgütlerin tamamı sessizliğini kırdığı zaman gelişmesi için yaratıcı fikirler ortaya çıkaracaktır. Bazı yöneticiler sessiz kalınmadığında kargaşa çıkacağını düşünmekte ve sessizliği huzur olarak görmektedir. Yöneticilerin bazıları da sessizliği sağlamak amacıyla güç uygulayabilmektedir. Bahsi geçen güç karşısında çalışanlar sinerek içine kapanır ve fikirlerini söylemeye çekinmektedir. Böyle durumlarda örgütlerde dedikodu artar ve örgüt bu durumdan zarar görür.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi ve bu iki kavram arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması halinde tespit edilen bu ilişkinin açıklanması ve yorumlanmasıdır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Örgütsel Sessizlik Ölçeği, Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizlik arttıkça, yaratıcı düşünme eğilimlerinin azalma gösterdiği söylenebilir. Ayrıca duygusal sebepli örgütsel sessizlik arttıkça öz disipline yönelik yaratıcı düşünme eğilimlerinde azalma görüldüğü bulunmuştur. Sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizlik arttıkça merakla ilgili yaratıcı düşünme eğilimlerinde azalma görülmektedir. Yönetici kaynaklı örgütsel sessizlik arttıkça, yaratıcı düşünme eğilimlerinin de artış gösterdiği söylenebilir. Bunların yanı sıra izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlik arttıkça öz disipline yönelik yaratıcı düşünme eğilimlerinde azalma görüldüğü söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Örgütsel Sessizlik, Yaratıcı Düşünme Eğilimi, Öğretmen



**University : Istanbul Kultur University**  
**Institute : Institute of Graduate Studies**  
**Department : Education Sciences**  
**Programme : Educational Management and Planning**  
**Supervisor : Dr. Halime EKER**  
**Degree Awarded and Date : MA – September 2019**

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHERS' ORGANIZATIONAL SILENCE PERCEPTION AND CREATIVE THINKING DISPOSITIONS**

**Umur ÇALIKOĞLU**

Silence is an issue that all organizations must attach importance to. When all organizations break their silence, they will come up with creative ideas for development. Some managers think that if they don't keep silence, there will be chaos and they see silence as peace. And some of the managers may use force to ensure silence. In the face of the aforementioned power, the employees become intimidated and withdrawn and are afraid to express their opinions. In such situations gossiping in the organizations increases and the organization suffer from this.

The aim of this study is determining whether there is a relationship between teachers organizational silence perceptions and their creative thinking tendencies, and also explaining and interpreting the relationship if there is a meaningful connection between these two concepts. Marmara Creative Thinking Dispositions Scale, Organizational Silence Scale and Demographic Information Form were used as measurement instrument.

It can be debated as a result of the research that when organizational silence from school environment increases, creative thinking tendencies decreases. In addition, it was found that when organizational silence due to emotional reasons increases, creative thinking tendencies towards self-discipline decreases. As the organizational silence oriented at the source of silence increases, creative thinking tendencies related to curiosity decrease. And as manager based organizational silence increases, it can be debated that creative thinking tendencies related to curiosity increase. In addition, it

can be said that as the organizational silence due to isolation increases, creative thinking tendencies towards self-discipline decrease.

**Key Words:** Organizational Silence, Creative Thinking Dispositions, Teacher



## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xiii</b>
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.1.2. Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>İLGİLİ ALANYAZIN</b> .....	<b>8</b>
2.1. Örgütsel Sessizlik.....	8
2.1.1. Örgütsel Sessizliğin Tanımı.....	8
2.1.2. Örgütsel Sessizlik Kavramının Tarihsel Süreci.....	9
2.1.3. Örgütsel Sessizliğin Nedenleri.....	10
2.1.3.1. Örgütsel Nedenler.....	10
2.1.3.2. Yönetimsel Nedenler.....	12
2.1.3.3. Bireysel Nedenler.....	14



2.1.3.4. Ulusal ve Kültürel Nedenler .....	16
2.1.4. Örgütsel Sessizliğin Kuramsal Çerçevesi .....	16
2.1.4.1. Fayda-Maliyet Analizi .....	16
2.1.4.2. Bekleyiş Kuramı.....	17
2.1.4.3. Kendini Uyarlama .....	17
2.1.4.4. Sessizlik (Suskunluk) Sarmalı.....	18
2.1.5. Örgütsel Sessizlik Türleri.....	20
2.1.5.1. Kabullenici Sessizlik.....	20
2.1.5.2. Korunmacı Sessizlik .....	20
2.1.5.3. Korumacı Sessizlik .....	22
2.1.6. Örgütsel Sessizliğin Sonuçları .....	22
2.2 Yaratıcı Düşünme.....	25
2.2.1. Yaratıcılık Kavramı.....	25
2.2.2. Yaratıcı Düşünmenin Tanımı.....	27
2.2.3. Yaratıcı Düşünmenin Önemi.....	28
2.2.4. Yaratıcı Düşünme Aşamaları .....	29
2.2.4.1. Hazırlık Aşaması.....	30
2.2.4.2. Kuluçka Aşaması .....	30
2.2.4.3. Aydınlanma Aşaması .....	30
2.2.4.4. Gerçekleşme ve Doğrulama Aşaması .....	30
2.2.5. Yaratıcı Düşünmenin Kuramsal Çerçevesi .....	31
2.2.5.1. Psikanalitik Kuram.....	31
2.2.5.2. Gestalt Kuramı .....	32
2.2.5.3. İnsancıl Kuram .....	33
2.2.5.4. Bilişsel Kuram.....	34
2.2.5.5. Csiksentmihalyi'nin Kuramı .....	35

2.2.5.6. Yaratıcı Yatırım Kuramı .....	36
2.2.5.7. İki Aşamalı Yaratıcı Düşünme Kuramı .....	36
2.2.5.8. Rhodes'in 4P Modeli .....	37
2.2.6. Yaratıcı Düşünmenin Engelleri.....	38
2.2.7. Yaratıcı Düşünmenin Değerlendirilmesi.....	39
2.3. Örgütsel Sessizlikle İlgili Yapılmış Çalışmalar .....	42
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	42
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	46
2.4. Yaratıcı Düşünme İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	49
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	49
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	51
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>53</b>
3.1. Araştırmanın Deseni.....	53
3.2. Evren ve Örneklem .....	53
3.3. Veri Toplama Araçları .....	55
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	55
3.3.2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği .....	55
3.3.3. Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği (MYDEÖ).....	56
3.4. Verilerin Analizi.....	57
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>58</b>
4.1. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	58
4.2. Sosyo-demografik Bilgiler ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	63
4.3. Sosyodemografik Bilgiler ile Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular .....	72

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 82**

5.1. Sonuç..... 82

5.2. Öneriler ..... 87

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler ..... 87

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler ..... 88

### **KAYNAKÇA ..... 89**

### **EKLER..... 103**

EK 1. Anket Formu ..... 103

Ek 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı ..... 109

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Kabullenici ve Korumacı Sessizliğin Boyutları.....	21
<b>Tablo 2.</b> Sosyo-demografik Bilgilere İlişkin Sonuçlar.....	54
<b>Tablo 3.</b> Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ve Örgütsel Sessizliğe İlişkin Tanımlayıcı Analiz Sonuçları.....	58
<b>Tablo 4.</b> Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 5.</b> Örgütsel Sessizliğin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 6.</b> Örgütsel Sessizliğin Cinsiyete Göre Farklılıklarına Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları .....	63
<b>Tablo 7.</b> Örgütsel Sessizliğin Yaşa Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	64
<b>Tablo 8.</b> Örgütsel Sessizliğin Medeni Duruma Göre Farklılıklarına Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları .....	65
<b>Tablo 9.</b> Örgütsel Sessizliğin Eğitim Durumuna Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	66
<b>Tablo 10.</b> Örgütsel Sessizliğin Branşa Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	67
<b>Tablo 11.</b> Örgütsel Sessizliğin Toplam Kıdeme Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	69
<b>Tablo 12.</b> Örgütsel Sessizliğin Mevcut Okuldaki Kıdeme Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	71
<b>Tablo 13.</b> Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	72
<b>Tablo 14.</b> Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Yaşa Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	73
<b>Tablo 15.</b> Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Medeni Duruma Göre Farklılıklarına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	74

<b>Tablo 16.</b> Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	75
<b>Tablo 17.</b> Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Branşa Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	76
<b>Tablo 18.</b> Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Toplam Kıdeme Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	78
<b>Tablo 19.</b> Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Mevcut Okuldaki Kıdeme Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	80



## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Örgütsel Sessizliğin Etkileri .....	24
Şekil 2. Yaratıcı Düşünme Aşamaları.....	28
Şekil 3. İki Aşamalı Yaratıcı Düşünme Modeli.....	37



## KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
IBM	: International Business Machines / Uluslararası İş Makineleri
MYDEÖ	: Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği
SEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi
TYDT	: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde artan rekabet ve küreselleşmeyle birlikte ülkeler birbiriyle sürekli bir yarış içerisinde olmuştur. Bahsi geçen yarışı kazanan ülkelerin ise genellikle eğitime önem veren ülkeler olması kaçınılmaz bir durum olarak nitelendirilmektedir. Şişman ve Taşdemir'in (2008) ifadelerine göre, eğitimde gelişmiş ülkelerde demokrasi ve demokratik eğitim uygulamalarında da büyük bir gelişim görülmektedir ancak sosyal adalet ve eşitlik gibi hususlarda ortaya çıkan problemler artış göstermeye devam etmiştir. Bu nedenle küreselleşme sonucunda okullardan küresel ekonominin gereksinim duyduğu iş gücünü yetiştirmeleri ve bilgi ekonomisiyle uyumlu işgücü yetiştirmeleri beklenmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Bu noktada insan kaynaklarının öneminin vurgulanması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim, bir ülkenin gelişmişlik seviyesini gösteren ve geleceğin mimarı olarak nitelendirilen bireylerin yetiştirilmesindeki temel araçlarından biri olarak tanımlanmaktadır.

Taşkıran (2011), örgütsel sessizlik kavramına çok yönlü bir bakış açısı ile yaklaşmıştır. Çalışanlar, sorunlara ve durumlara ait sahip oldukları bilgilerini ve fikirlerini açık bir şekilde ifade etmelerinin, mevcut pozisyonlarına negatif yönde etki edeceği ve sorun çıkaran biri olarak algılanabilecekleri, önerilerinin veya fikirlerinin herhangi bir değişiklik yaratmayacağını düşünmektedirler. Buna ek olarak çalışanların büyük bir kısmı çoğunluğun fikrine uyum sağlayan bir yapıda davranış göstermektedirler (Taşkıran, 2011). Bahsi geçen davranışlar örgütsel sessizliği açıklama hususunda yeterli gelmektedir.

Çakıcı'ya göre (2008), örgütsel sessizlik bireyi ve örgütü zarara uğratmaktadır. Örgütsel sessizlik sonucunda örgüt önemli bilgilerden mahrum kalmaktadır. Bu durum ise örgütün gelişmesine büyük ölçüde engel olmaktadır. Buna ek olarak örgütten ve çalışanlardan beklenen düzeyde verim alınamamaktadır. Kişi bilgi sahibi olduğu ve örgütü ilgilendiren bir konuda sessiz kaldığında bunalıma girmekte ve örgüte olan aidiyet ve bağlılık duyguları azalmaktadır (Çakıcı, 2008).

Karip'e (2010) göre, öğretmenler bakımından sessiz ve uysal sınıflar, dikensiz gül bahçesine çevirmenin önkoşulu olarak görülmektedir. Böyle uyumlu ve itaatkâr örgüt üyeleri, sorunsuz klasik yönetim anlayışına sahip olan yöneticilerin hoşuna giden bir



durum olarak nitelendirilmektedir. Bu tarz yöneticiler aykırılıklara prim vermemekte ve örgüt içinde farklı fikir ve davranışları bir fırsat olarak değerlendirmemektedirler. Başarıya istikrar ve sükûnet içinde ulaşma anlayışı bulunmaktadır. Bahsi geçen anlayış çerçevesinde farklılıklar disiplinsizlik ve otorite zayıflığının doğal bir sonucu olarak görülmektedir (Karip, 2010). Böyle bir ortam içerisinde çalışan öğretmenler, eleştirel fikirlerini, yaratıcı fikir ve görüşlerini yöneticinin yapmış olduğu baskılardan ötürü rahat bir şekilde dile getiremezler.

Bu hususta yapılan araştırmalar irdelendiğinde özellikle eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin ortaya çıkan sorunlara tepki göstermek amacıyla da sessiz kalmaları örgütsel sessizliğin yüksek seviyede görüldüğünün göstergelerinden biridir (Alparslan ve Kayalar, 2012; Aşkun, Bakoğlu ve Berber, 2010; Bayram, 2010; Bildik, 2009; Çakıcı ve Çakıcı, 2007; Daşçı, 2014; Kahveci ve Demirtaş, 2013).

Yapılan araştırmalar yönetici ve kurumları ile ilgili sessizliği tercih etme kararlarını çok kısa bir zaman zarfında almadıklarını göstermektedir (Kahveci, 2010). Örgütsel sessizlik kavramına dönük olarak yapılan araştırmalarda sessizliğe genellikle yöneticiden kaynaklanan sorunların sebep olduğu görülmüştür. Okul yöneticisi olan kişilerin her şeyi en iyi ben bilirim tavrı sergilemesi, çalışanlar arasında ayrımcılık yapması ve yeteri düzeyde performans gösterememesi gibi olumsuz tutum ve davranışlar sonucunda çalışanları sessizliği tercih etmektedir (Yanık, 2012). Yöneticilerin tavırlarıyla sessizliğe sebep olmaları, öğretmenlerin yaşadıkları problemler hakkında konuşmalar da sonucun değişmeyeceği fikrine kapılmalarına ve problem çıkarıcı, memnun olmayan biri gibi görünecekleri korkusunu yaşamasına sebep olur. Öte yandan eğitim kurumlarında sessizliğin nasıl sonuçlara yol açtığı da son derece önemlidir. Bu alanda yürütülen araştırmalara göre, eğitim kurumlarında ortaya çıkan örgütsel sessizliğin, fikir ve deneyimlerini kullanmama, alternatif bakış açısı geliştirememe, problemlerin ortadan kaldırılmasına duyarsız kalma, çalışılan kurumu benimsememe, düşüncelerini gizleme, çalışma isteğinin azalması, haksızlığa tepki verme yerine sessizliği tercih etme gibi neticelere sebebiyet verdiği görülmektedir (Kahveci ve Demirtaş, 2013).

Eğitim örgütlerindeki sessizliğin sebep olduğu sonuçlar yöneticilerin algılanan iletişim yeteneklerinin ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle örgütsel sessizlik ile yöneticilerin algılanan iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek son derece önem arz etmektedir.

XX. yüzyıldan XXI. yüzyıla geçişle birlikte ortaya çıkan gelişmeler ve yenilikler bütün insanları derinden etkilemiştir. Bu süreçte uluslararası rekabeti meydana getiren başlıca unsur ise milletlerin dinamik, yaratıcı ve güçlü insan modeli oluşturma çabasıdır. Teknolojik gelişmelerin hız kazanmasına uyum gösterebilen çalışkan, ileri görüşlü, kendisinin farkına varmış olan kendini iyi bir şekilde ifade edebilen ve çevresel olanaklarla birlikte teknolojiyi ileri seviyede kullanabilen yaratıcı vasıflara sahip olan bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (MEB, 2006).

Rekabete dayanan küresel ekonomik sistemin hâkim olduğu günümüzde vasıflı, yetenekli, çok yönlü ve karakterli bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve devamlı bir şekilde gelişim içerisinde olan eğitimin önemi son derece artmıştır. Toplumların mevcut düzende gelişmesinin temel şartı budur (Bonsting, 1992). Yüzyıllar boyunca eğitim bireylerin üzerinde durduğu başlıca problem olarak görülmüştür. Eğitimin şekillendirici niteliği ise eğitimciler ve öğrenciler arasında türlü bağların kurulmasını mümkün kılmıştır. Bu bağlamda yaratıcı insan gücü yetiştirme hususunda eğitim programları son derece önemlidir. Hızla gelişme kaydeden teknoloji, eğitim programlarının da sürekli olarak yenilenmesini gerektirmektedir (Ömeroğlu ve Turla, 2001).

Araştırmalara göre bireylerin yansıtıcı, çok boyutlu, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini okul ortamlarında erken dönemden kolaylıkla kazanabildiklerini göstermektedir. Eğitim sistemi, kişilerin yaratıcılık niteliklerini ortaya çıkaracak aynı zamanda yaratıcı nesiller yetiştirilmesine imkân sunacak türde ve zamanın ihtiyaçlarını giderecek biçimde oluşturulmalıdır (İşleyen ve Küçük, 2013). Temel öğrenme hedefleri arasında çocukları yaratıcı olmaya özendirmek de yer almaktadır. Bahsi geçen amaca ulaşılabilmesi için öğretmenlerin yeterince çalışması gerekmektedir. Bir toplumun kalkınmasında ve gelişmesindeki ilk etken yaratıcılıktır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin yaratıcılığın anlamını ve ne şekilde geliştirileceğini kavramaları ve konu üzerinde titizlikle durmaları gerekmektedir (Özerbaş, 2011).

Yaratıcı problem çözme ve yaratıcı düşünme zaman alan bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle öğretmen, öğrenciler üstünde zaman sorunu oluşturmamalı ve aceleci bir tutum sergilememelidir. Bu çerçevede öğretmen hızlı çözümlerden uzak durup, dikkatli düşünmeye ve yaratıcılığa özen göstermelidir. Bununla birlikte öğrencilere analitik düşünceleri ve problemlere farklı çözüm

teknikleri bulmaları için gereken süreyi vermesi gerekmektedir. Öğretmenin belleğindeki sonucu öğrencilerin bulması için onları zorlamak yerine, onlara açık fikirli ve farklı yaklaşımları kabul eden ve hoş görüşle karşılayan rol model bir kişi olması gerekmektedir. Öğretmen yaratıcılık hususunda meraklı olmanın ve araştırmanın son derece önemli faktörler olduğunu göstermek mecburiyetindedir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Toplum içerisinde vasıflı insan gücünün yetiştirilmesi, erken dönemde başlayan çağdaş ve sürekli bir eğitim sistemiyle mümkün olmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin en temel görevi doğrudan kendilerine ve öğrencilere, dolaylı olarak ise yaşadığı topluma ve çevreye türlü beceri ve vasıfların kazandırılmasını sağlamak olarak ifade edilmektedir. Çağdaş toplumlarda öğretmenler yalnızca eğitim ve öğretim faaliyetinde sorumlu olan görevliler olmamakta, aynı zamanda yaşadığı topluma ışık tutan ve yol gösteren rol model bireyler olmaktadır.

Bugün örgütsel verimliliğin ve performansın ölçülebilmesi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesine dönük olarak yürütülen araştırmaların sonuçlarına göre bir kişinin performansı, örgütteki mutluluğu ve iş tatmini yalnızca ödül, ücret gibi değişkenlerden büyük ölçüde etkilenmemektedir. Öte yandan iş insanları için duygusal boyutta çalışılan kurumun ne ifade ettiği ve kurum ile ilgili algıları bireysel performansa doğrudan etki etmektedir. Bireysel olarak iş algısını ve şirketi doğrudan etki altına alan diğer etkenler arasında bireyin işinde ne kadar yaratıcı olabildiğine yönelik algısı da yer almaktadır. Özet olarak örgütsel sessizlik çalışan kişinin sahip olduğu vasıfları örgütten gizlemesi olarak ifade edilebilmektedir. Bu gizlemenin yaratıcı düşünme eğilimi üzerindeki etkisi ise çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır.

### **1.1.1. Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi, “öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yaratıcı düşünme eğilimlerini ne derece yordamaktadır? olarak belirlenmiştir.

### **1.1.2. Alt Problemler**

Araştırmanın alt problemleri şu biçimde sıralanmaktadır:

1. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

3. Örgütsel sessizliğe ilişkin tanımlayıcı bulgular yaratıcı düşünme eğiliminin alt boyutlarına göre farklılaşmaktadır.?
4. Yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin tanımlayıcı bulgular örgütsel sessizliğin alt boyutlarına göre farklılık göstermektedir?
5. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yaratıcı düşünme eğilimlerini ne derecede yordamaktadır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Örgütsel sessizlik, en basit haliyle bir örgütteki çalışanın bilgisini, yeteneğini, fikirlerini çeşitli sebeplerle göstermediği durumları ifade eder. Bu ifadeden hareketle her sektörde yer alan çalışanların performansları ve yetenekleri ölçülürken aslında çalışanların örgütsel sessizlik ile ilgili algılarının performans ve yeteneklerini tamamen hayata geçirmelerine engel olabileceği akla gelmektedir.

Ülkemizin özellikle son yıllarda inovasyon, katma değeri yüksek mamul üretme, girişimcilik ve eğitim alanında adımlar atması yaratıcı düşünmenin önemini arttırmaktadır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme aynı zamanda 21. yüzyıl yetkinlikleri olarak adlandırılan yetkinliklerin başında gelen bir özelliktir. Bu haliyle yaratıcı düşünce bugün bir personelin nitelikli iş çıkarabilmesi için örgütsel davranış uzmanları tarafından en çok üzerinde durulan kavramlardan biri haline gelmiştir. Özellikle eğitim alanı, sanayi ve teknoloji sektörü kadar yaratıcı düşünme eğiliminin son derece önemli olduğu bir alandır. Alanyazında örgütsel sessizlik ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu iki kavramın birbiriyle ilişkisi incelenerek alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bireylerin bilgi birikimleri ve kültürel donanımları yaşamları boyunca karşı karşıya kaldıkları basit problemlerin çözümü için yeterli görülse de daha karmaşık problemlerin çözümünde yeterli olmayabilir. Karmaşık problemlerin çözümünün en basit yolu büyük ölçüde kişilerdeki yaratıcı gücün ortaya çıkarılmasına ve geliştirilmesine bağlıdır. Bunun yanı sıra eğitimin en temel toplumsal hedefi ise, toplumda yaşayan kişilerin içinde buldukları ülkede ortaya çıkan problemleri anlama ve bu problemlerin çözülmesi konusunda büyük oranda beceri geliştirmelerini sağlamak olarak ifade edilmektedir. Eğitimin bahsi geçen bu fonksiyonu, temel insan hakları bakımından da son derece önemli bir beklentidir. Eğitimin başlıca iki amacı

arasında öğrencilerin yaratıcılık becerisi ile yetiştirilmesi ve sahip oldukları becerilerinin maksimum seviyede geliştirilmesi yer almaktadır (Özden, 1997, s. 119).

Öğretmenlerin lisans öğrenimleri süresince aldıkları eğitim programlarının niteliği ise yaratıcı bireyler yetiştirmelerine imkân sunacak olan en belirleyici faktördür. Bu bakımdan öğretmenlerin kazandıkları eğitim anlayışının, üst düzey düşünme becerilerine yönelik olarak sahip oldukları bilgi birikimlerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi de son derece önemlidir. Bunun yanı sıra alan derslerinde yaratıcı düşünme becerilerini ne derece etkin bir şekilde kullanabildiklerinin tespit edilmesi de önem arz etmektedir.

Eğitim örgütlerinin mevcut niteliklerini arttırmak ve hedeflerine ulaşmak için örgütün problemlerinin farkında olunması ve bu problemlere çözüm yolları aranması gerekmektedir. Okullarda çözülmesi gereken başlıca problemler arasında örgütsel sessizlik ve okul kültürü kavramları da yer almaktadır. Okullarda sessizliğin var olup olmadığı ve sessizliğin var olması halinde bu durumun sebepleri ve çözüme ulaştırılmasına yönelik yapılması gereken çalışmalar, hangi okul kültürünün var olduğu, okul kültürünün gelişiminin sağlanması ve yeniliğe açık olmasının sağlanması ve son olarak sessizlik ile kültür arasındaki ilişki son derece önem taşımaktadır. Eğitimin başrol oyuncularını yöneticiler ve öğretmenler gösterilmektedir. Dolayısıyla okullardaki öğretmen-yönetici ve öğretmen-öğretmen ilişkilerinin düzeyi yalnızca tarafları değil, eğitimi de yakından ilgilendiren bir durumdur. Öğretmenlerin ne sebeple hangi kültürel yapı içerisinde sessizlik davranışında buldukları da en iyi onların görüşleri alınarak belirlenebilir.

XXI. yüzyılda sorgulayan, araştıran, özgün fikirler ve ürünler ortaya koyabilen, eleştiren, çok yönlü bakış açısına sahip vasıflı bireylerin yetiştirilebilmesi, toplumların bilim, sanat ve kültür adına çağa ayak uydurabilmelerinin gereği olarak görülebilmektedir. Söz konusu durum ancak üst düzey düşünme becerileri gelişmiş olan öğrenciler yetiştirebilmekle mümkün olabilmektedir. Buna ek olarak üst düzey düşünme becerileri arasında yaratıcı düşünme becerisinin son derece önem arz eden bir konuma sahip olduğu da unutulmamalıdır. Buradan hareketle öğretmenlerin örgütsel sessizlik alguları ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan her çalışma önem taşımaktadır. Bu çalışma bu bakış açısıyla yapılandırılmıştır.

#### **1.4. Sayıtlar**

Araştırmada, katılımcıların ölçek formunda yer alan maddeleri dikkatlice okuyarak içten ve samimi biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” ile elde edilmiş olan veriler,

- Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ile elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

#### **1.6. Tanımlar**

*Örgütsel Sessizlik:* örgüt bünyesindeki çalışanların örgütte ortaya çıkan gelişmelere yönelik düşüncelerini, görüşlerini ve bilgilerini bilinçli bir şekilde ifade etmemeleridir (Timming ve Johnstone, 2015, s. 156).

*Yaratıcılık:* İnsan yaşamının bütün aşamalarında, insanlığın evriminin bütün yönlerinde yer alan temel bir yetenek ve insan tarafından ortaya konulan her üründe yer alan temel bir öğe olan yaratıcılık, ilk önce ortaya çıkan problemi hissetme, algılama, tanımlama, çözüme dönük fikirler geliştirme, deneme ve yanılmayla çözüm yöntemleri bulmaya çalışma ve özgün sonucu ortaya koymaktır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

*Yaratıcı Düşünme:* Güçlü bir hayal gücünü gerekli kılar ve önceden birbirleri ile bağlantısı bulunmayan görüşleri ya da nesnelere ilişkilendirmektir (ağlayan Öztürk, 2013).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ALANYAZIN

#### 2.1. Örgütsel Sessizlik

##### 2.1.1. Örgütsel Sessizliğin Tanımı

Örgütsel sessizlik kavramı geçmişten günümüze kadar birçok kişi tarafından farklı kavramlarla ilişkilendirilerek farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Van Dyne ve diğerleri (2003) tarafından yapılan tanıma göre örgütsel sessizlik kavramı, örgüt bünyesindeki çalışanların örgütte ortaya çıkan gelişmelere yönelik düşüncelerini, görüşlerini ve bilgilerini bilinçli bir şekilde ifade etmemeleridir (Timming ve Johnstone, 2015, s. 156). Festinger (Çobanoğlu, 2007, s. 17) ise örgütsel sessizlik kavramının tanımını yaparken toplum yapısını da dikkate almıştır. Festinger'ın tanımına göre örgütsel sessizlik, örgütlerde hiyerarşik yapılanmanın oluşturularak eleştirilerin yasaklanması olarak ifade edilmektedir. Örgütsel sessizlik, örgüt bünyesinde istihdam edilen çalışanların, çalışma hayatında karşı karşıya kaldıkları bazı problemlerle ilgili üretmiş oldukları çözümleri ve önerileri örgüt yöneticisi ile paylaşmama durumudur (Pinder ve Harlos, 2001, s. 341).

Yapılan tanımdan hareketle, örgütsel sessizlik durumundan söz edebilmek için örgüt bünyesinde çalışan kişinin iş ile ilgili olarak ortaya çıkan problem ya da çözüm önerisini paylaşması gereken ilgili kişilerle paylaşmaması gerekir. Örgütsel sessizlik, örgütteki çalışanların örgütte istihdam edilen diğer çalışanlar tarafından hoş görülmeyecek düşüncelerini ifade etme hususunda güçlük çekmesi olarak tanımlanabilmektedir. Blackman ve Sadler-Simith örgütsel sessizlik kavramını, örgüt ve çalışanlar açısından iki farklı biçimde sınıflandırmışlardır (Bagheri, Zarei ve Aeen, 2012, s. 49). Bunlardan ilki herhangi bir alanda çalışan kişinin sessiz kalması, ikincisi ise çalışan kişilerin yaşanan herhangi bir olay karşısında susturulmasıdır (Blackman ve Sadler-Smit, 2009, s. 571). Örgütsel sessizlik, örgüt için çalışanların bağlılığı olarak düşünülmesine rağmen, aslında örgüt açısından negatif bir durumu ifade eder. Bu noktada örgüt çalışanının örgüte olan bağlılığı örgüt için yararlı değil, zararlı bir faktör olarak nitelendirilmektedir. Örgütsel sessizliğin yol açtığı ve örgütün büyük ölçüde zarara uğramasına sebep olan problem, çalışan ile örgüt arasındaki bağlılığa ve iletişime olumsuz yönde etki etmektedir. Buna ek örgütsel sessizlik örgütün ve

çalışanların gelişmesini de negatif yönde etkilemektedir (Çakıcı, 2010). Örgütsel sessizlik ile ilgili temel yaklaşımların ilki sessizlik sarmalı yaklaşımıdır.

Sessizlik sarmalı yaklaşımına (Çobanoğlu, 2007, s. 17) göre, insanlar çoğunluğu oluşturmadıkça, kendilerinin ifade ettiği düşüncelere inanılmayacağını veya düşüncelerinin önemsenmeyeceğini düşünerek kendi düşüncelerini ifade etme hususunda isteksiz davranma eğilimine sahiptirler. Bu alandaki başka yaklaşım ise fayda maliyet yaklaşımıdır. Fayda maliyet yaklaşımı çerçevesinde çalışanların, sessiz kalmanın faydası ile konuşmanın bedelini karşıladıkları ileri sürülmektedir. Çalışanlar açısından konuşmanın maliyeti daha yüksek ya da sessiz kalmanın getirisi daha fazla ise sessizliği tercih ederler (Premeaux ve Bedeian, 2003, s. 1540). Bu bağlamda her iki yaklaşım da ele alındığında, çalışanın içsel bir çatışma yaşadığı görülmektedir. Böyle bir içsel çatışmanın yaşanmasına yol açan bu durum, örgüt yapıları için de negatif yönlü sonuçlar doğurabilmektedir. Çünkü örgüt yöneticileri tarafından çalışanların bilgi ve deneyimlerine göre mevcut problemi çözebilmek adına ürettikleri çözüm yöntemlerinin engellenmesi, çalışanların sessiz kalmak zorunda bırakılması, problemlerin üstünü örterek çözümün daha da zor bir hal almasına yol açmaktadır. Bir başka anlatımla örgütsel sessizlik, problemlerin ya da olayların üzerinin örtülmesidir. Örgüt içerisinde çalışanların bir konuda susmaları ve yürütülen iş hususunda verimli olamamalarının sebebi yalnızca yöneticiler değildir. Örgütsel sessizliğe, örgüt bünyesinde ast-üst ilişkisinin sebep olduğu çekingenlik de yol açabilmektedir.

### 2.1.2. Örgütsel Sessizlik Kavramının Tarihsel Süreci

Örgütsel sessizliğin tarihsel sürecine bakıldığında kavramın gelişimi aşağıdaki şekilde açıklanabilir.

**1970-80'ler:** 1970-1980 dönemin araştırmacıları tarafından "ses" kavramı üzerinde çalışılmıştır. Araştırmacılar ses ve sessizlik kavramlarının farklı dönemlerde ortaya çıktığını savunmuşlardır. Bu hususta 1970'ten günümüze kadar yapılan araştırma çalışmaları çerçevesinde sessizliğin, çalışanların ve tüketici davranışlarının örgütsel performansı üzerinde etkili bir unsur olduğu görülmektedir. Bu husustaki ilk araştırma Albert Hirschman (1970) tarafından gerçekleştirilmiştir. Albert Hirschman'ın (1970) örgütsel tatminsizlik konulu araştırma çalışmasında yapmış olduğu sınıflandırmayla tüketicilerin sunulan hizmetlere yönelik memnuniyetsizliklerini iki farklı yolla ifade



ettiği vurgulanmıştır. Bunlardan ilki çıkış, yani bağlı olunan örgütle bağın kesilmesi durumu, ikincisi ise ses çıkarmadır. Ses çıkarma yolu, bir tür protesto olarak nitelendirilmektedir. Çalışanlar memnuniyetsizliklerini bildirmek için şikâyet yoluyla protesto ederek, örgütün yöneticilerine karşı bir direniş göstermektedirler (Buchanan-Olson ve Boswell, 2002, s. 1168).

**1980 Sonları – 2000:** Bu dönemde kavramın içeriğine yeni kavramlar dahil edilmiştir. Bu dönemde araştırmacılar tarafından sessizlik kavramıyla birlikte ilkeli örgütsel muhalefet, negatif yönlü durumların gösterilmesi, konu benimsetme ve şikâyet hususlarında yaptıkları çalışmalar sonucunda kavramın içeriğinin genişlemesini sağlamıştır. Söz konusu araştırmaların ardından, sessizlik kavramı ile ilintili olan sağır kulak sendromu ve sosyal dışlanma konularında da araştırmalar yürütülmüştür (Brinsfield, 2009, s. 12). Bu araştırmalar ile sessizlik kavramı daha fazla anlam ifade ederek günümüze kadar ulaşmıştır.

**2000 Sonrası:** 2000’li yıllarda da sessizlik kavramı örgütlerde araştırılması gereken önemli bir konu olmuştur (Pinder ve Harlos, 2001, s. 347). Morrison ve Milliken (2000) tarafından yürütülen “örgütsel sessizlik” ve Pinder ve Harlos (2001) tarafından “çalışan sessizliği” konusuna yönelik olarak yürütülen araştırmalar, daha sonraki araştırmacılar için yol gösterici olmuştur. Bu iki çalışma aynı zamanda sonraki araştırmalar için kaynak niteliği kazanmıştır.

### **2.1.3. Örgütsel Sessizliğin Nedenleri**

Örgütsel sessizliğin nedenleri örgütsel nedenler, yönetsel nedenler, bireysel nedenler ve ulusal-kültürel nedenler olmak üzere dört alt başlıkta incelenebilir.

#### **2.1.3.1. Örgütsel Nedenler**

Örgütsel faktörler kapsamında örgüt kültürü, adaletsizlik kültürü (Eroğlu, Adıgüzel, ve Öztürk, 2011, s. 102), sessizlik iklimi, karar sistemlerinin merkeziyetçi olması, hiyerarşik yapı (Üçok ve Torun, 2015, s. 29) ve sağır kulak sendromu gibi pek çok faktör yer almaktadır. Örgüt kültürü, toplumsal kültürden ayrı olarak düşünülemez. Ancak örgüt kültürü psikoloji, sosyal antropoloji ve sosyal psikolojinin birleşiminden doğan ve örgüt bünyesindeki çalışanların nasıl davranacaklarını etkileyen bir olgudur. Örgüt kültürü bazı yönleri ile toplumsal kültürden farklıdır (Güvenli, 2014, s. 35). Hofstede (2010) tarafından IBM şirketleri bünyesinde çalışan kişiler çerçevesinde yapılan araştırma çalışmasında Türk kültürü detaylı bir şekilde araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda Türk kültürünün temelinde kişisellikten daha çok ortak davranmanın yer aldığı bir yapının olduğu, belirsizliklerin istenmediği ve yüksek güç mesafesine sahip dışı kültür yapısı niteliklerini taşıdığı saptanmıştır. Düşünce birliği dışı kültür yapısında oldukça önemlidir. Dolayısıyla Türk kültüründe örgüt bünyesinde yer alan kişiler arası saygının önem arz ettiği, bireylerin aralarındaki ilişkiyi önemseme adına bilinçli olarak sessiz kalabilecekleri de ifade edilebilmektedir. Örgüt kültürü, bireylerin sessiz kalması ya da konuşması hususunda büyük ölçüde etkilidir (İşleyici, 2015, s. 45).

Morrison ve Milliken'in (2000) ifadelerine göre bireyler örgüt içerisinde fikirlerini ve kaygılarını ifade etmenin riskli olduğuna inanırlarsa, örgüt içinde onları sessiz kalmaya iten sessizlik iklimi oluşmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000, s. 714). Sessizlik iklimi, bireylerin örgütte karşı karşıya kaldıkları problemleri çözme aşamasında farklı alanlarla temasa geçmeden yalnızca kendi alanları içinde çözüm aramaya çalışmayı tercih etmeleri sonucunda oluşan atmosfer olarak nitelendirilmektedir. Bu noktada kişiler susarak güvende kalmayı seçmektedirler (İşleyici, 2015, s. 45). Bu bağlamda zayıf iletişim, aşırı gözetim, baskıcı yönetim şekli, rekabete dönük bireycilik, iş ilişkilerinin bireylerarası ilişkiden daha çok değeli görülmesi, yüksek seviyede merkezileşme gibi hususlar adaletsiz kültürün var olduğunu gözler önüne seren ortak nitelikler arasından yer almaktadır (Çakıcı, 2007, s. 157).

Örgütte hiyerarşik yapının varlığı üstlerle açık bir şekilde iletişim kurmayı ve eleştiride bulunmayı sınırlandırabilen bir durumdur. Örgütteki iletişim kanallarına bakıldığında, talimatların yukarıdan aşağıya doğru iyi bir şekilde akarken, aşağıdan yukarı doğru bazen tıkanmaların olduğu görülmüştür. Örgüt içinde üst kademelere rahatlıkla aktarılamayan konu başlıkları arasında ise yönetim problemleri, iyileştirmeye dönük tutumlar, personellerin davranışları, etik olmayan davranışlar ve çalışma koşulları yer almaktadır. Örgüt çalışanları üstlerine güvenmediğinde ve onlarla açık konuşmaktan çekindiklerinde ise yukarı yönde iletilmesi gereken bilgileri ve düşünceleri süzme eğilimine sahip olabilmektedirler. Üst kademelere bilgilerin ve düşüncelerin süzülerek gitmesi halinde ise örgüt bünyesinde etkin karar alma durumu güçleşmektedir (Taşkiran, 2010, s. 112).

Öte yandan örgütsel karar almanın yüksek düzeyde merkezi bir nitelik kazandığı ve yukarı yönlü iletişimde kanalların az olduğu durumlarda, çalışanlar tarafından

"yöneticiler için çalışanların fikirlerinin bir önemi yok" düşüncesi ortak bir yorum olacaktır. Eğer örgüt yöneticileri çalışanların fikirlerine dirençli olurlarsa, çalışanlar konuşmayı tehlikeli olarak algılayacak ya da çabalamanın gereksiz olduğu düşüncesine kapılacaktır (Morrison ve Milliken, 2000, s. 715). Örgüt bünyesinde istihdam edilen çalışanlar, yaşanan aksaklıkları veya maruz kaldıkları bazı olumsuz durumları görmezden gelerek sessiz kalabilmektedirler. Bu durumu bireyler olumlu bir tepki olarak görülebilirler (İşleyici, 2015, s. 46).

Sağır kulak sendromu kavramı Pierce ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiştir. Öte yandan sağır kulak sendromu örgüt bünyesinde düşük verimlilik, yüksek iş gücü devri ve hukuki önem taşıyan maliyetlere yol açmaktadır. Dolayısıyla bu sendrom, örgüt çalışanlarının sevmedikleri durumları açık bir şekilde ifade etmelerine engel olan bir örgütsel norm olarak nitelendirilmektedir (Pinder ve Harlos, 2001, s. 346). Böyle örgütlerde bir konu ile ilgili fikir sahibi olmak ve o fikri açık bir şekilde ifade etmek "başına iş açmak" olarak algılanabilmektedir. Türkiye'de bulunan örgütlere bakıldığında, çalışan kişinin görev tanımına dahil olmayan işlere karışması, o kişinin içten içe ceza alabileceği düşüncesine kapılmasına yol açabilmektedir (Taşkıran, 2010, s. 113). Örgütlerde sağır kulak sendromunun en fazla karşılaşıldığı şikayetler ise cinsel taciz şikayetleridir. Gutek'in (1985) ifadeleri çerçevesinde örgütlerde cinsel tacizin dile getirilmesi olumsuz tepkiyle karşılanan bir durumdur (Bildik, 2009, s. 43).

Pierce ve diğerlerine (1998) göre sağır kulak sendromunu meydana getiren faktörler şöyle sıralanmaktadır:

- Yetersiz örgütsel politikalar; belirsiz hantal bildirim usulleri,
- Yönetimsel gerçekleştirme ve tepkiler; suçlamaların kabul edilmemesi, mağdur olan personellerin suçlanması, saldırı düzeyinin küçümsenmesi, daha değerli olduğu düşünülen bazı çalışanların sürekli bir şekilde korunması, sürekli olarak rahatsızlık veren çalışanların görmezden gelinmesi,
- Örgütsel niteliksel, kırsal bölgelerde yer alan şirketler, aile şirketleri, küçük örgütlerdeki düşük düzeyde insan kaynakları işlevleri, ağırlıklı olarak erkeklerin istihdam edildiği şirketler (İşleyici, 2015, s. 46).

### **2.1.3.2. Yönetimsel Nedenler**

Yönetimsel faktörler arasında yöneticilerin homojenliği, yöneticilerin negatif geribildirim alma korkuları, göreve ve çalışana önyargılı tutumları (Eroğlu, Adıgüzel,

ve Öztürk, 2011, s. 102) ve yönetici-çalışan arasında mesafeli bir ilişkinin kurulması (Üçok ve Torun, 2015, s. 129) gibi faktörler yer almaktadır. Morrison ve Milliken örgütsel sessizlik durumuna katkı sağlayan yönetsel inançların, üst yönetim ekibinde mali ya da ekonomik geçmişe sahip kişilerin yoğun olduğu örgütlerde yaygın olacağını ileri sürmüştür. Bununla birlikte, yönetimin fonksiyonel deneyim ve eğitim açısından daha homojen olmasına rağmen, muhalefet düşüncesinden ötürü büyük oranda risk altındadır. Morrison ve Milliken tarafından üst yönetim ekibinin görev süresinin uzunluğu ne kadar fazla olursa, paylaştıkları varsayımların da o kadar fazla yerleştiği ve bu varsayımları örgüt üyelerinin sorgulama olasılıklarının da azaldığı öne sürülmüştür (Morrison ve Milliken, 2000, s. 711).

Örgütsel sessizliğin bir başka nedeni olarak, yöneticilerin çalışanlardan olumsuz geri bildirim alma korkuları gösterilmektedir. Genellikle özgüveni, mesleki bilgisi, deneyimi ve yöneticilik nitelikleri eksik olan yöneticiler daha fazla olumsuz geri bildirim korkusu yaşamaktadırlar. Bu yöneticiler, örgüt bünyesinde çalışan bireylerin beklentilerini ve isteklerini görmezlikten gelirler. Bu yöneticiler çalışanların isteklerini ve problemlerini önemsiyormuş gibi görünmelerine rağmen, aslında onlar için çalışanların problemler önemli değildir. Bunların yanı sıra çalışanlardan olumsuz geri besleme alırlarsa gelen mesajı önemsemeyizler. Onlara aktarılan mesajın hatalı olduğunu düşünürler ve mesaj kaynağının güvenilirlik düzeyini sorgularlar ya da gelen mesajı reddederler. Sonuçta bu niteliklere sahip olan yöneticiler olumsuz geri besleme aldıklarında kendilerini sorgulamak yerine karşısındakileri suçlamayı tercih etmektedirler (İşleyici, 2015, s. 47).

Örgütsel sessizliğin faktörlerinden biri de yöneticinin yapısıdır. Morrison ve Milliken'e göre alt düzey çalışanlar ile üst düzey yönetici arasındaki ırk, cinsiyet, din ve yaş gibi farklılıklar ya da benzerlikler yüksek düzeyde olduğunda, örgütsel sessizlik daha fazla yaygındır. Bu nedenle, üst düzey yönetici ve örgütteki diğer çalışanlar arasındaki demografik farklılık ne kadar büyükse, yöneticilerin çalışanların girdilerine karşı şüpheciliği de o kadar büyük olacaktır (Morrison ve Milliken, 2000, s. 711). Ayrıca çalışana ve göreve karşı önyargılı inanışların varlığı da örgütsel sessizliği meydana getiren unsurlar arasındadır. McGregor'un X Kuramı çalışanları değerlendirmektedir. Bu kurama göre; örgüt çalışanlarının bencil ve kendi menfaatlerini üst düzeye çıkarmak için çabalayan bir yapıda oldukları bilinmektedir. Bu çerçevede çalışanların güvenilmez ve bencil bireyler olduklarına yönelik inançlar örgütsel sessizliği

oluşturan faktörle örtüşmektedir (Taşkıran, 2010, s. 114). Morrison ve Milliken'e göre geçici işçilere güvenme durumu, örgütsel sessizliğe katkı sunan idari inanç yapısını besler. Örgüt yöneticileri tarafından geçici işçiler, örgütteki geçici statülerinden ve örgüt ile psikolojik bağlantılarının düşük olmasından ötürü güvenilmez ve bilgisiz olarak görülebilmektedir.

### **2.1.3.3. Bireysel Nedenler**

Örgütlerdeki sessizlik, bireylere ve konulara göre farklılık sergilemektedir. Çalışan birey bir konuyu iş arkadaşıyla kolaylıkla paylaşabilirken, üst düzey yönetim ile rahat bir şekilde paylaşamayabilir. Örgüt çalışanlarının yönetime yönelik düşüncelerini açık bir şekilde ifade edememelerinin nedenleri arasında, izolasyon korkusu, geçmiş deneyimleri, konuşmanın tehlikeli olması, güven eksikliği ve ilişkilere zarar verme korkusu yer almaktadır (Taşkıran, 2011, s. 84).

Çalışanlar, meslektaşlarıyla konuşmaları ve olup bitenleri gözlemleri neticesinde de sessiz kalmayı öğrenebilmektedirler (Ülker ve Kantan, 2009, s. 113). Çalışanlar deneyimleri doğrultusunda ortaya çıkan durumları ve çevrelerini kontrol altına alamadıklarını görürler ve örgütteki sorunlara ve konulara karşı duyarsızlaşırlar. Çünkü örgüt içerisinde görüşlerini açık bir şekilde ifade eden çalışan eğer negatif yönlü tepki görmüşse, başka bir sorunda görüşlerini ifade etmekten çekinmeye başlamaktadır. Bu durumda çalışan kendisini değersiz hissedecek ve sessiz kalacaktır (Örücü ve Kambur, 2017, s. 1112). Bu hususta yapılan araştırmalarda çalışanların örgütte bir tehlike hissetmeleri halinde kasıtlı olarak sessiz kalmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Bununla birlikte sessiz kalmayı tercih etmelerinin nedeni ise görüşlerini ve fikirlerini ifade ettiklerinde alacakları tepkilerden korkmalarıdır (Alioğulları, 2012, s. 13).

İzolasyon korkusu, örgüt çalışanları tarafından yöneticilerle kolay geçinen çalışanların örgütte çok daha güçlü bir konuma gelebileceği düşüncesine dayanmaktadır. Çünkü üst yönetim tarafından genellikle asiller sevilmetedir. Bu durumda çalışan fikirlerini ifade etmesi halinde fikirlerinin bir etkisinin olmayacağına ya da dışlanabileceği inanmaktadır. Buna ek olarak çalışan eğer konuşursa işini kaybedebileceğine, cezalandırılabileceğine, ispiyoncu olarak görüleceğine ya da terfi edemeyeceğine inanmaktadır (Alioğulları, 2012, s. 13).

Çalışanlar ile yöneticiler arasında güven kurulması uzun vade istikrarı bakımından oldukça önemlidir. Çalışanların üst yönetime güven duymadıkları ortamlarda kendilerini korumak amacıyla harcadıkları vakit ve enerji, örgüt için büyük oranda kayıp oluşturmaktadır. Yönetime güvensizlik duyulması nedeniyle oluşan sessizlik iklimi çalışanların yaratıcılığını da engellemektedir (Arı ve Tosunoğlu, 2011, s. 85). Yapılan araştırmalara göre, ABD’de 260 çalışanın bulunduğu 22 örgüt çerçevesinde yürütülen bir araştırma çalışmasında yer alan çalışanların %70’inin örgütteki konular ve sorunlar ile ilgili konuşmaktan korktukları görülmüştür. Bununla birlikte çalışmada iki önemli sebep üzerinde durulmuştur. Bunlar; araştırma kapsamına dahil edilen çalışanların konuştuklarında olumsuz bir tepki görmekten korkmaları ve konuşmalarının bir etkisinin olmayacağına inanmalarındadır (Fettahlıoğlu ve Demir, 2014, s. 3).

Çalışanlar kendilerine güvenmelerine rağmen örgütte ortaya çıkan tartışmalara dahil olmanın veya açık bir şekilde düşüncelerini ifade etmenin tehlikeli olduğu inancına sahiptirler. Sürekli değişim içerisinde olan dünyada, ağır rekabet şartları, müşteri beklentilerinin yüksekliği ve kaliteye odaklanma sebebiyle çalışanlar tarafından inisiyatif alma, düşüncelerini açık bir şekilde ifade etme ve sorumluluk alma gibi talepler artış göstermektedir (Arı ve Tosunoğlu, 2011, s. 86). İş görenler örgütte dışlanmaktan, sorun çıkaran kişi olarak görülmekten ve terfi edememekten korktukları için fikirlerini açıklamaktan çekinirler. Ancak çalışanların örgütün sürekliliğini sağlayabilmesi, hızla değişim gösteren çevreye uyumlu olabilmesi için bilgileri ve haberleri paylaşmaktan çekinmemeleri gerekmektedir (Kahveci, 2010, s. 18).

Örgütte seslilik, örgütün değişimine yönelik olarak önemli bir etkiye sahiptir. Ancak çalışanlar iş arkadaşlarıyla ilişkilerinin zarara uğramasından çekindikleri için sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Çalışanlar örgüt içerisinde görüşlerini açıklıkla ifade ettiklerinde, bir cevap alamayacaklarına inanmaktadırlar (Şehitoğlu, 2010, s. 65).

Bireyin sahip olduğu bütün özellikleri yansıtan kavram, kişilik olarak adlandırılmaktadır. Kişilik, oldukça geniş bir kavram olması sebebiyle farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Genel olarak kişilik, bireylerin zamanla sosyal ve biyolojik özellik olarak yüklediği ve belirli bir zaman için sürekliliğini koruyan psikolojik davranışlarında ortaya çıkan değişiklik ve ortaklıkların tamamını belirleyen karakterlerin bütünüdür. Kişilik fikirler, eylemler ve duygular gibi pek çok niteliğin birbirinin dengeleyen ve tamamlayan sistematik bir bütünlüğünü oluşturur (Eroğlu,

Adıgüzel ve Öztürk, 2011, s. 172). Bireyler duyguları, davranışları ve fikirleri açısından birbirlerinden oldukça farklıdır (Eren, 2001, s. 83). Dolayısıyla örgütlerde de aynı ortam içerisinde bulunan bireylerin farklı davranışlar sergilemesi mümkündür. Örgütün gelişmesi açısından çalışanların duygu, fikir ve tepkiler bakımından farklı olmaları önem arz etmektedir (Güney, 2007, s. 28).

#### **2.1.3.4. Ulusal ve Kültürel Nedenler**

Yaşadığı toplumun özelliklerinin etkisi altında kalarak biçimlenen birey davranışları sonucunda bireyler, davranışlarını yaşadıkları toplumun sahip olduğu kültüre göre düzenlemektedirler. Böylelikle birey toplum içerisinde neyi ne zaman ve nasıl yapacağı hususunda kendisine sınırlamalar getirmektedir. Toplumda dışlanmaktan korkan birey, davranışlarını toplumun isteklerine göre biçimlendirir. Örgütün kültürel özelliklerini benimseyen bireyler, örgüt beklentilerine pozitif yönde katkı sunmaktadır (Alioğulları, 2012, s. 14). Bu bağlamda örgütsel sessizliğin ortaya çıkmasına sebep olan faktörler arasından ulusal/kültürel faktörler de yer almaktadır. Çünkü bu kültürel faktörlerin kalıplaşmış olmaları sebebiyle değiştirilmesi güçtür. Bu faktörlerin temelinde güç mesafesi yatmaktadır. Bu nedenle bu faktörler, örgütlerde gücün eşitsiz bir şekilde kabullenilmesi hususuna odaklanmaktadır. Çalışanların yüksek güç mesafesine sahip olan ülkelerde ve toplumlarda yönetime ve iş arkadaşlarına karşı görüşlerini açık bir şekilde ifade etmeleri oldukça düşük bir olasılıktır. Çünkü bu çalışanlar iş arkadaşlarıyla çatışmadan uzak durmak ve yönetimin isteklerini eksiksiz bir şekilde yerine getirme amacındadırlar. Bu tarz bir güç mesafesinin benimsediği ortamlarda yöneticilerin yalnızca yönetici olmaları sebebiyle her durumda haklı oldukları inancı hakimdir. Bu ortamlarda statü önem arz eden bir etken olarak görülmekte ve üstlerin haklı olduğuna inanılmaktadır (Çakıcı, 2007, s. 153). Bireylerin güç mesafesinin yüksek olduğu ülkelerde yaşadıklarında, açık bir şekilde kızgınlıklarını dile getiremedikleri, hayal kırıklıklarını gösteremediklerini ve yönetime yönelik fikirlerini gizledikleri belirtilmektedir (Bildik, 2009, s. 43).

#### **2.1.4. Örgütsel Sessizliğin Kuramsal Çerçevesi**

##### **2.1.4.1. Fayda-Maliyet Analizi**

Fayda-maliyet analizi genellikle yatırım projelerinin ekonomik bakımdan kıyaslanarak değerlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Ancak bu analizden özellikle sosyal bilimlerde psikoloji ile davranış bilimleri gibi alanlarda kişinin kendisi

ve çevresindekilerle olan ilişkilerini değerlendirme amacıyla da faydalandığı görülmektedir (Sarıkaya, 2013, s. 59). Çalışanlar örgüt içinde konuşarak elde edecekleri faydayla konuşmaları sonucunda karşı karşıya kalacakları maliyeti kıyaslayarak fayda-maliyet analizi yaparlar. Bu noktada zaman ve enerji direkt bedel olarak tanımlanırken, fikrine karşı çıkılan çalışanın misilleme yapma ihtimali, imajın ve itibarın azalması, artan karşı görüşlerin yaratacağı tehlike ve görüşü dikkate alınmayan çalışanın maruz kaldığı psikolojik rahatsızlık durumları ise endirekt bedel olarak nitelendirilmektedir (Bildik, 2009, s. 44). Çalışanların yapacakları veya ifade edecekleri şeyler hususunda bir karar vermeden önce risk değerlendirmesi yaptıkları görülmüştür. Çalışanlar söyleyecekleri şeyleri söylemeden önce değerlendirmekte ve bedelini ölçmektedirler. Bu değerlendirme üst yönetimin davranışlarını ve geçmiş deneyimleri göz önüne alınarak yapılmaktadır (Çakıcı, 2007, s. 152).

#### **2.1.4.2. Bekleyiş Kuramı**

Bekleyiş kuramının kapsamında iki farklı kuram yer almaktadır. Bunlardan birincisi, V. Vroom'un geliştirdiği kuramdır. İkincisi ise E. Lawler ve L. Porter tarafından bu kuramın geliştirilmesiyle sonuçlandırılan kuramıdır (Kaplan, 2007). Bu kuram çerçevesinde bir davranışın sergilenmesine yol açan etkenler kişinin sahip olduğu bireysel özellikleri ve çevresel koşulların etkisiyle belirlenmektedir. Çalışanın psikolojinin belirlenmesinde, geçmiş deneyimleri, dünya görüşleri, bünyesinde yer aldığı örgütten beklentileri önem arz etmektedir (Bildik, 2009, s. 44). Lawler ve Porter'ın modeli, Vroom modeli ile benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda çalışanın motivasyon düzeyi bekleyiş tarafından etkilenir. Ancak Lawler ve Porter'ın ifadelerine göre bireyin aşırı düzeyde çabalaması her zaman yüksek performans ile sonuçlanmaz. Zira Vroom'un kuramından ayrı olarak kapsama iki yeni değişken daha dahil edilmektedir. Bunlardan ilki, bireyin gereken düzeyde bilgiye ve beceriye sahip olmasıdır. İkincisi ise bireyin kendisi için algılamış olduğu görevdir (Alparslan ve Kayalar, 2012, s. 139).

#### **2.1.4.3. Kendini Uyarılama**

Kendini uyarılama kuramına göre çalışanlar davranışlarını örgütteki duruma göre uyumlaştırmaktadırlar. Bu durum, çalışanın örgüt içerisinde kurduğu ilişkilerde kendilerini gösterme, inceden inceye ayarlama, kamudaki görüntüsünü izleme ve kontrolün düzeyi ile ilintilidir (Çakıcı, 2007, s. 154).



Yüksek kendini uyarılma seviyesine sahip olan çalışanlar, kamuda iyi bir izlenim yaratmak için, toplumsal davranışlarını bilinçli bir şekilde değiştirme becerisine sahip olan ve örgüt içinde yer alan ipuçlarını iyi bir şekilde kullanabilen kişiler olarak nitelendirilmektedir. Kendini uyarılma düzeyi düşük olan çalışanlar ise örgütte fikirlerini, duygularını ve görüşlerini yansıtmaya eğilimindedirler. Düşük kendini uyarılma düzeyine sahip olan çalışanlar ise, yüksek olanlara kıyasla daha açık konuşmayı tercih etmektedirler. Çünkü kendini uyarılma düzeyi az olan çalışanlar kim oldukları ile nasıl davrandıkları arasındaki tutarlılığı önemserler ve hissettiklerini olduğu gibi göstermektedirler (Çakıcı, 2007, s. 153).

#### **2.1.4.4. Sessizlik (Suskunluk) Sarmalı**

Suskunluk Sarmalı kuramı, Elisabeth Noelle-Noumann (1998) tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram kitle iletişim araçlarının belirli konu başlıklarını kamunun belirli görüş ve tartışma alanından uzaklaştırma becerisine odaklanan bir kuramıdır (Boz, 1999, s. 41). Suskunluk Sarmalı kuramı, kişisel düşüncenin başkalarının düşüncelerine bağlı olduğunu savunarak bazı varsayımlarda bulunmaktadır. Bu varsayımlar aşağıda şöyle ifade edilmektedir:

- Bireyler belli bir görüşü benimsedikleri zaman bu görüşte yalnız olduklarını görürlerse bunu ifade etmekten kaçınırlar. Ancak toplumun bu görüşü kabul edeceğine ya da destek vereceğine inanırlarsa görüşlerini rahatlıkla ifade ederler.

- Birey, kendi görüşünün ne düzeyde kabul edildiğini ölçmek amacıyla kitle iletişim vasıtalarından faydalanabilmektedir. Eğer bireyin ilgili görüşüne kitle iletişim araçlarında yer verilirse, birey görüşünün kabul gördüğünü düşünecektir.

- İletişim kanallarının büyük bir bölümü tekellerde bir biçimde benzer görüşlere yer verdikleri ve birey dışlanma korkusuna kapıldığı için yanlış yönlenecektir. Böylece birey kendi görüşünü savunmayacak ve toplumun benimsediği görüş geçerli sayılacaktır. Böylece birey sessizlik sarmalının oluşmasına yol açacaktır. Böyle bir durumda, bireylerin susturulması kitle iletişim araçlarında yer verilen görüşlerin doğru ve baskın olarak algılanmasına neden olacaktır (Boz, 1999, s. 41).

Suskunluk sarmalı kuramı kapsamında özellikle medya tarafından toplumun düşüncelerinin büyük ölçüde etkilediği hususuna odaklanılmaktadır (Alparslan ve Kayalar, 2012, s. 139). Suskunluk sarmalı kuramına göre bireyler, çoğunluğun düşüncesine uymadıkları zaman toplumdan dışlanacakları korkusuna

kapılmaktadırlar. Bireyler örgüt içerisinde izolasyon korkusuna kapılmaları sonucunda aynı düşünceyi kabul etmeseler bile çoğunluğun düşüncesine uyum sağlama eğiliminde olurlar. Çünkü bireyler tarafından, çoğunluğu oluşturamadıkları zaman kendilerine inanılmayacağı veya düşüncelerinin önemsenmeyeceği inancı ortaya çıkar. Böylelikle bireyler fikirlerini açıkça ifade etmekten çekinirler. Bireyler örgüt içinde azınlık olduklarını hissettiklerinde, kendi düşüncelerini gizlemeye başlarlar (Şehitoğlu, 2010, s. 65). Bireyler tarafından bireysel olarak veya medya vasıtasıyla kamuoyunda kabul gören olan görüşü değerlendirmektedirler. Bu değerlendirme sonucunda birey düşüncesini dile getirme veya saklama yolunu tercih etmektedir. Sessizlik sarmalı temelde kamuoyunda egemen olan görüşü belirlemek için bireylerin çevrelerini inceden inceye gözlemleyerek, çoğunluk tarafından destek verilen düşüncelerin azınlığına kıyasla çok daha kolay bir şekilde dile getirildiğini tartışmaktadır. Birey toplumsal izolasyondan kaçma arzusundadır. Bu nedenle birey bir yandan çoğunluğun desteklediği görüşünün ne olduğunu diğer yandan da hangi görüşlerin popüler olduğunu ya da olmadığını devamlı bir şekilde araştırmaktadır. Dolayısıyla sessizlik sarmalı kuramı bireyin bir düşünceyi açıklanmadan önce bu düşünceye ait kamu desteği derecesini değerlendirmesi olarak da ifade edilebilmektedir. Bu sarmalın devamı açısından zayıf kamu desteğinin görülmesi, izolasyon riskinin algılanması ve izolasyona karşı korku duyulması gerekli görülmektedir (Çakıcı, 2007, s. 154).

Sessizlik sarmalı örgüt bünyesinde istihdam edilen çalışanların birbirlerine karşı açık ve dürüst olmalarını da önleyebilmektedir (Soycan, 2010, s. 24). Noelle-Noumann tarafından anonim bir yapısı bulunan toplumdaki bağlılığın amaçlar ve değerler üzerinde yeterli düzeyde bir anlaşmayla devamlı olarak sağlanması gerektiği ileri sürülmektedir (Dural ve Coşkun, 2010, s. 24). Noelle-Noumann suskunluk sarmalı çerçevesinde, toplum tarafından genel uzlaşmanın dışında kalan kişilerin, dışlanmakla tehdit edildikleri ve dışlanma korkusunu sürekli olarak yaşadıkları belirtilmektedir. Dışlanma korkusu yaşayan bireyler sürekli bir şekilde kanaat ortamlarını gözlemleyerek değerlendirmektedirler. Bireyler gözlemleri sonucunda elde ettikleri sonuçlara göre düşünceleri gizlemeyi veya ifade etmeyi tercih etmektedirler. İzolasyon korkusunu veya dışlanma tehdidini yaşayan bireyler, yaşanan durumlar karşısında fikirlerini dile getirmekten çekinerek, toplum içerisinde azınlık durumuna gelmektedirler (Şehitoğlu, 2010, s. 66).

## **2.1.5. Örgütsel Sessizlik Türleri**

### **2.1.5.1. Kabullenici Sessizlik**

Morrison ve Milliken (2000) tarafından iş görenlerin örgüt içerisindeki görüşlerinin yöneticiler tarafından istenmediği ve değersiz olarak görüldüğü hususundaki inançları sebebiyle konuşamadıkları ileri sürülmüştür (Knoll ve Van Dick, 2013, s. 351). Kabullenici sessizlik, örgüt içinde yaşanan durumlar ve olaylar karşısında iş görenlerin kasıtlı bir şekilde sessizliğe kalması, kendilerini dışarıda bırakması (Gül ve Özcan, 2011, s. 112), her durumu gönüllü bir şekilde kabullenerek fikirlerini dile getirmemesi olarak ifade edilmektedir. Çalışanlar, hiçbir şeyin değişmeyeceği yönündeki inançlarından ötürü konuşmamayı seçerek razı olma davranışı sergilemektedir. Böylece örgütlerde "böyle gelmiş böyle gider" anlayışı hakim olur (Karacaoğlu ve Küçükköylü, 2015, s. 402).

Bu bilgilerden hareketle öğrenilmiş çaresizlik davranışı ve kabullenici sessizlik arasında kuvvetli bir bağın var olduğu vurgulanabilmektedir. Bireyler çok fazla çaba gösterebilirler bile çevrelerini ve çevrelerinde yaşanan durumları kontrol altında tutamadıkları zaman, örgütle ilgili durumlara ve problemlere ilgisiz kalmayı tercih etmektedirler. Özellikle geçmiş deneyimlerini aktarmaları sonucunda dikkate alınmadıklarını anlayan bireyler kabullenici sessizlik davranışı sergileyebilmektedirler (İşleyici, 2015, s. 52). Kabullenici sessizlik davranışına sahip olan çalışanlar bünyesinde yer aldıkları örgütün gelişiminden umutlarını kesen ve örgütün gelişimine katkı sağlayacak fikir belirtmeyenler olarak nitelendirilmektedir. Bu iş görenlerin motivasyon düzeyleri de oldukça düşüktür. İş görenler örgüt içinde yapılması planlanan değişiklikler ile ilgili daha az bilinçli olur ve yapılacak olan değişikliklere kendilerini hazır hissetmezler. İş görenler yalnızca üstlendikleri görevleri yerine getirir ve görevleri bittiğinde de işyerinde vakitlerini doldururlar (Tayfun ve Çatır, 2013, s. 116).

### **2.1.5.2. Korunmacı Sessizlik**

Korunmacı sessizlik, bireyin dışarıdan gelen tehditlerden korunmak amacıyla diğer bireylerle fikir ve görüşlerini paylaşmaması olarak ifade edilebilmektedir. Söz konusu durum Morrison ve Milliken'in de (2000) belirttiği gibi kişisel korkunun örgütsel sessizliğin oluşmasına yol açan büyük bir etkisinin bulunduğunu gözler önüne sermektedir (Van Dyne, Ang ve Botero, 2003, s. 1367). Pinder ve Harlos'un (2001)

ifadelerine göre korunmacı sessizlik, iş ortamında açık bir şekilde konuşmaktan doğan sonuçların bireylerin korku duymasına yol açabileceği ve bunun sonucunda da bireyin gönüllü olarak sessiz kalmayı tercih etmesidir. Korunmacı sessizlik, birey, örgüt içinde ortaya çıkan bir durumu değiştirmek adına farklı fikirleri olmasına rağmen, kendini korumak amacıyla fikirlerini dile getirme konusunda istekli olmamasıdır (Pinder ve Harlos, 2001, s. 348).

Sessizlik, örgütte bireyin itibarını, imajını ya da konumunu koruması için büyük ölçüde etkili bir araç olarak görülebilmektedir. Bireyler, işe yönelik fikirlerini paylaştıklarında, bunun yararsız ve hatta zararlı bir uğraş olduğu inancına sahiptirler. Bireyler, yöneticilerinin duymaktan hoşlanmayacakları hususları ya da durumları cezalandırılma korkusu yaşadıkları için açıklamaktan çekinmektedirler (İşleyici, 2015, s. 53). Birey böyle bir durumda fayda maliyet analizi yapmakta ve faydadan çok zarara uğrayacağını hissederse de sessizliği seçmektedir (Karacaoğlu ve Küçükköylü, 2015, s. 402).

**Tablo 1.** Kabullenici ve Korunmacı Sessizliğin Boyutları

	<b>Korunmacı</b>	<b>Kabullenici</b>
<b>Gönüllülük</b>	Oldukça Gönüllü	Oldukça Gönülsüz
<b>Bilinçlilik</b>	Bilinçli	Daha az bilinçli
<b>Kabullenme</b>	Düşük	Yüksek düzeye yakın
<b>Stres Seviyesi</b>	Yüksek düzeye yakın	Düşük düzeye yakın
<b>Seçeneklerde Farklılık</b>	Oldukça yüksek	Oldukça düşük
<b>Ses Çıkarma Eğilimi</b>	Oldukça yüksek	Oldukça düşük
<b>Ayrılma Eğilimi</b>	Oldukça yüksek	Oldukça düşük
<b>Baskın Duygular</b>	Korku, öfke, çaresizlik, sinizm, depresyon	Teslimiyet

**Kaynak:** (Pinder ve Harlos, 2001, s. 350)

Korunmacı sessizlik, bireylerin dışarıdan gelebilecek tehlikeler karşısında kendini korumak amacıyla yaptığı önleyici ve bilinçli bir davranış niteliğine sahiptir. Korunmacı sessizlik, kabullenici sessizlikten farklı olarak, mevcut seçeneklerin düşünülmesini ve farkındalığı içermektedir. Sessizlik açısından bakıldığında ise, kabullenici sessizlik, korunmacı sessizliğe kıyasla daha derin bir durumdur. Son olarak örgütsel gelişim ve değişim açısından irdelendiğinde ise, korunmacı sessizlik davranışını benimseyen çalışanların bünyesinde yer aldığı örgütlerin yenilenmede ve gelişmekte geri kalacakları belirtilmektedir (İşleyici, 2015, s. 53).

### 2.1.5.3. Korumacı Sessizlik

Korumacı sessizlik, Van Dyne ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilmiştir. Korumacı sessizlik, bireylerin diğer bireyleri düşünme ya da işbirlikçi nedenlerden ötürü, bünyesinde buldukları örgütüne ya da örgütteki diğer bireylere yarar sağlamak amacıyla, bir konuyla ilgili bilgilerini, fikirlerini ve görüşlerini saklaması olarak ifade edilmektedir. Korumacı sessizlik, korumacı sessizlik ile benzer şekilde seçeneklerin düşünülmesini ve farkında olmayı kapsamaktadır. Bu bağlamda bilgilerin, görüşlerin ve fikirlerin saklanması gerekli kılan bilinçli bir karardır (Van Dyne, Ang ve Botero, 2003, s. 1368).

Korumacı sessizlik davranışı diğer bireyler düşünülerek yapılmaktadır. Bu davranışta birey fedakârlık yaparak örgütün ve başka bireylerin menfaatlerini gönüllü bir şekilde ön planda tutma düşüncesi egemendir (Gül ve Özcan, 2011, s. 112). Sessiz kalma davranışı, korumacı sessizlikte bilinçli bir şekilde ve isteyerek yapılmaktadır. Örnek verilecek olursa, birey örgütteki iş arkadaşları arasındaki ilişkiye zarar vermemek amacıyla karşıt görüş bildirmeyerek sessiz kalmayı tercih edebilir. Bununla birlikte birey örgütün zarar görmesine yol açabilecek nitelikte olan hiçbir bilgiyi örgüt dışında dile getirmeyerek örgütün de yararını gözetecektir (Tayfun ve Çatır, 2013, s. 117).

### 2.1.6. Örgütsel Sessizliğin Sonuçları

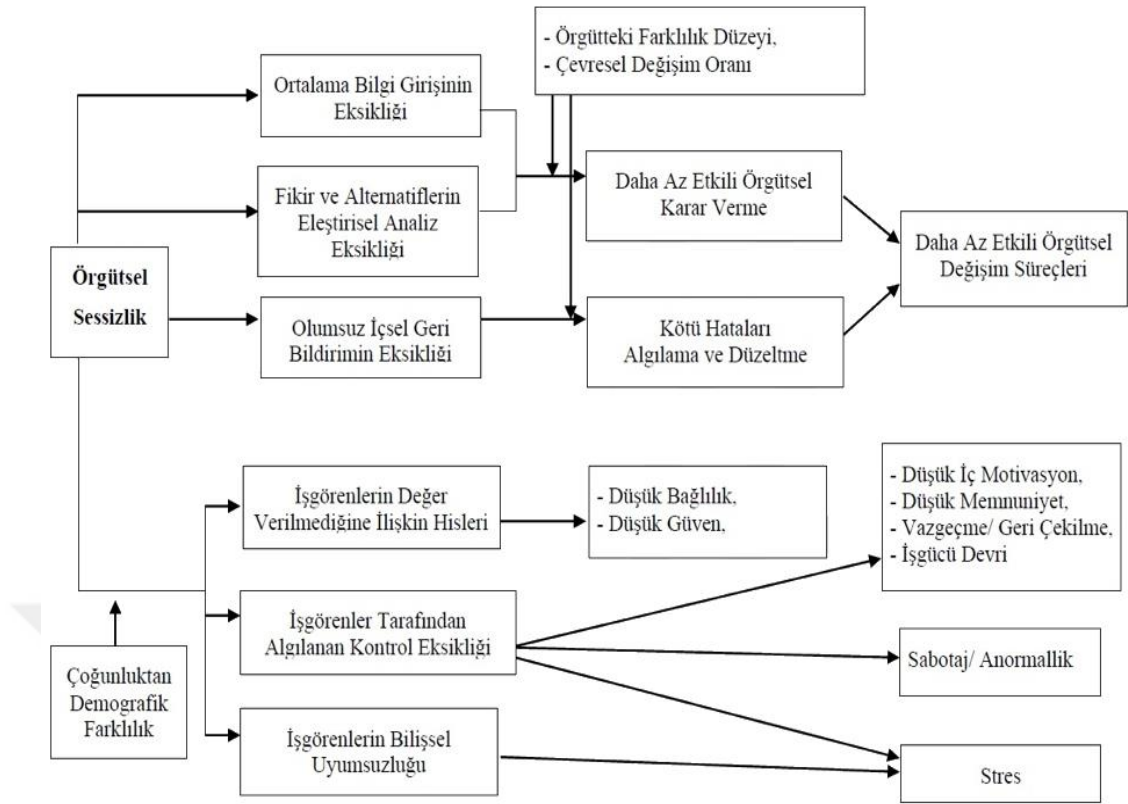
Örgütlerde sessizliğin özendirilmesi ve iş görenlerin susmaları için motive edilmeleri sonucunda iş görenler örgütle ilgili sorunlara olan ilgilerini kaybettikleri sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Bununla birlikte iş görenler bağlı oldukları örgütü önemsememekte ve ortaya çıkan problemleri çözmek için çaba göstermemektedirler (Fatima, Salah-Ud-Din, Khan, Hassan ve Hoti, 2015). Örgütlerde sessizliğin yaygınlaşması, örgütlerin geri bildirim mekanizmalarının geliştirilmesini de önlemektedir (Morrison ve Milliken, 2000, s. 712-714). Örgütsel sessizlik, örgüt içinde memnuniyetsizliğin, iletişim sorunlarının ve pek çok arzu edilmeyen davranışın görülmesine ve böylece örgütün genel fonksiyonlarının bozulmasına sebebiyet vermektedir (Yirik ve diğerleri, 2012; Kılıç, Tunç, Saraçlı ve Kılıç, 2013; Çakıcı, 2007; Xu, Van de Vliert ve Van der Vegt, 2005; Çetin, Karabay, Özcan ve Taşkıran, 2013). Öte yandan ortaya çıkan sorunlar ile ilgili konuşmamak için alınan sessizlik kararı, sadece yasadışı uygulamaların raporlanmasını ve etkin örgütsel öğrenme potansiyelini hızlı bir şekilde azaltmakta (Argyris ve Schon, 1978; Beer ve Eisenstat,

2000; Morrison ve Milliken, 2000) ve bu kararı alan çalışanların hayatlarını da büyük ölçüde etkilemektedir (Milliken ve Morriuson, 2003, s. 1563).

Shojaie, Matin ve Barani (2011) tarafından yürütülen çalışma kapsamında, hastaneler ve havaalanları gibi ciddi düzeyde önemli riskler barındıran kuruluşlarda; özellikle çalışanların sessizliğinden kaynaklanabilecek olan hataların örgütleri büyük oranda zarara uğratabileceği ya da ciddi maliyetlere yol açabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte, örgütsel sessizlik davranışında bulunan çalışanların daha düşük düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı eğilimine sahip oldukları da vurgulanmaktadır (Acaray ve Akturan, 2015, s. 473).

Bireyler açısından yaşanan durumlar ya da sorunlar hakkında açık bir şekilde konuşmak tehlikeli görülmektedir. Bununla birlikte, bireylerin sessiz kalmayı tercih etmeleri olası negatif sonuçları kendiliğinden yaratmaktadır. Bu durum zaman içerisinde bireylerin sorunları ile ilgili konuşamayacakları hissi, çaresizlik, iş doyumunun azalması, işten ayrılma düşüncesi gibi uzun vadeli pek çok bireysel sonuç yaratmaktadır (Milliken ve Morriuson, 2003, s. 1563). Bu nedenle, hizmet işletmelerinde çalışan bireylerin işletmeye olan katkılarının ve etkilerinin önemi vurgulamaktadır. Doğrudan müşterilerle etkileşim içerisinde olan kuruluşlarda negatif yönlü bir etkiye sahip olan bu davranışın örgüt içerisinde yaygınlaşmaması gerekmektedir (Fatima, Salah-Ud-Din, Khan, Hassan ve Hoti, 2015). Bu bağlamda örgüt için başarının anahtarı iletişimdir. Örgütlerde önerilen katılımcı yönetim tarzıyla çalışanların görüş ve önerilerini alabilmek için güvenli bir iklim oluşturulması önem arz etmektedir (Bagheri, Zarei ve Aeen, 2012, s. 56).

Brinsfield'in (2009) araştırma sonuçlarına göre, örgütlerde çalışan sessizliğinin çok boyutlu, güvenilir bir biçimde ölçülebilir ve diğer örgütsel davranış fenomenleriyle önemli düzeyde ilişkilidir. Bu kapsamda, alanyazında örgütsel sessizlik ile ilgili yürütülen araştırmalara ayrıntılı bir şekilde yer vermeden önce örgüt üzerinde örgütsel sessizliğin yarattığı etkileri ve bu etkilerin gelişim evrelerinin detaylı bir şekilde incelenmesinin araştırma sonuçlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sunacağı düşünüldükçe, örgütsel sessizliğin etkilerine yönelik model Şekil 1'de yer verilmiştir.



**Şekil 1.** Örgütsel Sessizliğin Etkileri

**Kaynak:** (Morrison ve Milliken, 2000, s. 718)

Örgütsel sessizliğin çalışanlar üzerinde, hoşnutsuzluk, stres ve sinizm (Morrison ve Milliken, 2000; Perlow ve Reppening, 2009) gibi negatif etkileri bulunmaktadır. Bununla birlikte alanyazında, çalışanların konuşmadıklarında ve yöneticileri tarafından dikkate alınmadıklarında kendilerini değersiz ve önemsiz hissettikleri için motivasyonda ve iş doyumunda azalma (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008, s. 58), işten ayrılma düşüncesinin artması (Elçi, Erdilek Karabay ve Akbaş, 2016), örgütsel bağlılık (Vakola ve Bouradas, 2005) ve örgütsel vatandaşlık davranışları (Fatima, Salah-Ud-Din, Khan, Hassan ve Hoti, 2015; Acaray ve Akturan, 2015) üzerinde de pek çok olumsuz etkileri olduğuna dönük olarak yürütülen çalışmalar bulunmaktadır.

Amah ve Okafor (2008) yaptıkları araştırma sonucunda, iş doyumunu ile sessizlik arasında negatif yönlü bir ilişkinin var olduğu ve yöneticilerin sessizliğe yönelik tutumları ile iş görenlerin sessizliği arasında da pozitif yönlü bir ilişki var olduğunu saptamışlardır. Bununla birlikte örgütte sessizlik, yeni düşüncelerin, yaratıcılığın ve sinerjinin ortaya çıkmasını da büyük ölçüde engelleyen bir durumdur (Gül ve Özcan, 2011; Köylüoğlu, Bedük, Duman ve Büyükbayraktar, 2015, s. 536). Buna ek olarak

örgüt yöneticilerinin olumsuz geribildirimden korkmakta olan çalışanlar bilgi, fikir, görüş ve hatalarını dile getirmekten kaçınırlar (Tahmasebi, Sobhanipour ve Aghaziarati, 2013; Nafei, 2016). Bu kapsamda Nafei (2016) tarafından Mısır'daki hastane çalışanları üzerinde yapılan araştırma çalışmasının sonuçlarına göre, örgütsel sessizlik ve görevle bütünleşme arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada örgütsel sessizliğin görevle bütünleşmeye doğrudan etki ettiği de saptanmıştır Fatima ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, örgütsel sessizliğin örgütsel vatandaşlık davranışına negatif yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Acaray ve Akturan (2015) tarafından İstanbul ilinde faaliyette bulunan çok uluslu bir şirkette yürütülen çalışmada da benzer sonuçlara varılmıştır. Bununla birlikte savunmacı ve kabullenici sessizliğin örgütsel vatandaşlık davranışını olumsuz yönde etkilediği, toplum menfaatine sessizliğin de örgütsel vatandaşlık davranışını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.

Özet olarak örgütsel sessizlik, çalışanlar üzerinde, çaresizlik, iş doyumunun azalması, işten ayrılma düşüncesi, hoşnutsuzluk, stres ve sinizme yol açabilir.

## **2.2 Yararıcı Düşünme**

### **2.2.1. Yaratıcılık Kavramı**

Yaratıcılık kavramı insan yaşamının bütün aşamalarında, insanlığın evriminin bütün yönlerinde yer alan temel bir yetenek ve insan tarafından ortaya konulan her üründe yer alan temel bir öge olarak ifade edilmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Tarih boyunca yaratıcılık kavramı pek çok bilim adamı tarafından farklı yönleriyle ele alınarak farklı tanımlamalarla ifade edilmiştir. Günümüzde yaratıcılık, yaratıcılık yeteneği, yaratıcılık bilinci gibi temel konular, nöroloji, psikoloji ve benzeri insan beyninin ve düşünce sisteminin araştırıldığı bilimlerin inceleme konusu olmaktadır. 20. yüzyılın son döneminde yaratıcılığa yönelik yürütülen çalışmaların artış göstermesi sonucunda yeni tanımlar geliştirilmiş ve kavram farklı açılardan ele alınmıştır. Yaratıcılık kavramı batı dillerinde “kreativitaet, creativity” karşılığına sahip olan Lâtince “create” kelimesinden gelir ve yaratmak, doğurmak, meydana getirmek anlamlarında kullanılır. Yaratıcılık kavramının tanımları, yaratma hareketini bireysel özellikler, bilişsel süreçler, sosyal yapı ve yaşam-gelişim olmak üzere dört farklı bakış açısı ile inceler. Bu bakış açılarının tamamı birbirleriyle etkileşim içerisinde olarak



yaratıcılığın performansına katkı sunmaktadırlar (Aktan, 2015; Ryser, 2007; San, 2004).

Yaratıcılık yaşamın her alanında önemli bir konumda olan ve insanları diğer canlılardan farklı kılan nitelik olmasından ötürü, bilim adamlarının uzun yıllardır araştırmalarına konu olmaktadır. Bilim insanları tarafından yaratıcılığın nasıl ortaya çıktığı ve nasıl geliştiği ile ilgili araştırmalar yürütülmektedir (Cevher Kalburan, 2011). Yaratıcılık konusu son zamanların eğitim ve psikoloji kapsamında yer alan en popüler konuları arasında yer almaktadır. Bireysel farklılıkların önem kazandığı bu yüzyılda yaratıcılık konusu üzerinde durulmasına rağmen halen tam olarak anlaşılan bir kavram olduğunu söylemek güçtür (Güven, 1999). Yaratıcılık kapsamında üretkenliği, dinamikliği, tasarımı ve belli bir gizemi barındıran bir kavramdır. Yakın zamanlarda yaratıcılığın kaynağı, yaratıcılık için bireydeki hangi güç ve yeteneklerin önem taşıdığı, ortaya çıkarılan ürünlerin nasıl ve hangi evrelerden geçtiği ve yaratıcılığın nasıl bir süreç olduğu gibi konular ele alınmaya başlanmıştır (Çakmak ve Geçmiş, 2014). Yaratıcılık ilk kez 20. yüzyılın başlarında Wallas (1926) tarafından ele alınmaya başlanan bir kavramdır. Yaratıcılık kavramının açıklaması ilk olarak kendi oluşum süreçleri ile birlikte aşamalı bir şekilde yapılmıştır. Wallas'ın ifadelerine göre yaratıcılık aniden ortaya çıkan ve bir anda görülen bir kavram değildir. Yaratıcılık kavramı, belirli adımları bulunan ancak kısa ya da uzun olarak net bir sürece yayılamayan bir yeti olarak açıklanmıştır (Aktan, 2015). Öte yandan yaratıcılığın komplike bir kavram olduğu, tek bir anlamını kabul etmenin zor olduğu, her disiplinde ne, kim, niçin, nerede, ne zaman ve nasıl gibi soruların sorulması ile farklı anlamları ortaya çıkan ve bu yönüyle de çok fazla anlam barındıran oldukça geniş bir kavram olduğu vurgulanmaktadır (Can Yaşar, 2009).

Yaratıcılık, insana özgü yeni bir anlatım çeşidi (Üstün Vural, 2011) olarak nitelendirilmektedir. Yaratıcılık bütün alanlarda ilk önce ortaya çıkan problemi hissetme, algılama, tanımlama, çözüme dönük fikirler geliştirme, deneme ve yanılmayla çözüm yöntemleri bulmaya çalışma ve özgün sonucu ortaya koymak olarak ifade edilebilmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Yaratıcılık hususunda üretkenlik, doğurganlık (Diğler, 2012), özgün buluşlar ortaya çıkarma, farklı fikirler üretebilme ve çözüm yöntemi bulabilme yeteneği (Gürtuna, 2004) önem arz etmektedir. Yaratıcılık konusu uzun yıllardan beri insanların ilgisini en çok çeken konular arasında yer almaktadır. İlk insandan günümüze kadar yaşamın var olduğu

bütün alanlarda yaratıcı düşüncenin izlerini görmek mümkündür. Bu kapsamda ateşi keşfeden, değişik coğrafyaları tanımak için yollara düşen, yazıyı bulan, aya ilk kez ayak basan ve sayısız teknolojik yeniliğe imza atan insanoğlunu güdüleyen temel itici gücün merak duygusu ve yaratıcı düşünce olduğu vurgulanmaktadır (Kuru Turaşlı, 2012).

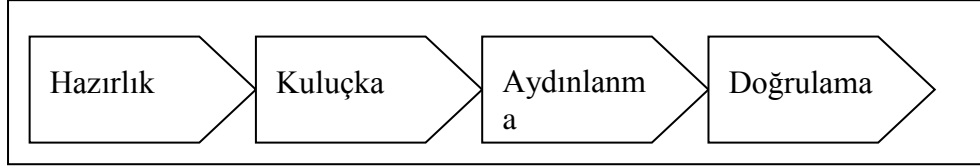
### **2.2.2. Yaratıcı Düşünmenin Tanımı**

Yaratıcılık kişinin içinde bulunduğu pozisyonu sorgulayabilmesi ve zamanı geldiğinde mevcut pozisyonundan ayrılabilmesi veya diğer kişilerden farklı düşünme konusunda cesaretli olması anlamına gelen bir kavramdır (Saban, 2002, s. 120). Yaratıcılık, bilinmeyene yönelme, alışılan durumun dışına çıkma, empoze edilen fikirleri kabul etmeme ve yeni bir fikir ortaya koymadır. Bununla birlikte yaratıcılık ortaya çıkan sorunlara çözüm geliştirme, sorunlara karşı yeni bir ilişki kurma, önceden bilinmeyen veya kullanılmamış bir teknik ortaya çıkarma ve yarar sağlayan bir aygıt üretmektir (Özalp ve Akpınar, 2017; Rıza, 2000).

Yaratıcılık aslında bir düşünme biçimidir. İnsan yaşamının tüm zihinsel, duygusal ve fiziksel etkinliklerinde yaratıcılık karşımıza çıkmaktadır. İnsanlığın varoluşunun ve gelişiminin temelinde yaratıcılık yatmaktadır (Özden, 2014). Yaratıcı düşünme, güçlü bir hayal gücünü gerekli kılar ve önceden birbirleri ile bağlantısı bulunmayan görüşleri ya da nesnelere ilişkilendirmek olarak ifade edilir. Ayrıca yaratıcılık uygun koşullarda eğitim aracılığıyla geliştirilebilen bir kavramdır. Her bireyde var olan yaratıcı yetenek, çocukluk çağında sıklıkla görülür, ancak bu yetenek yetişkinlik çağında çeşitli faktörlerden dolayı bastırılmaktadır (Çağlayan Öztürk, 2013). Bu alanda yapılan araştırmalarda yaratıcılığın gelişmesinde, genetik etkenlerden daha çok, sonradan gelişen kişilik özellikleri ve çevresel faktörlerin etkin bir role sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç çerçevesinde yaratıcılık bireyin doğuştan sahip olduğu bir yetidir. Yani yaratıcılık sadece bazı özel insanların sahip olduğu bir yetenek değil, herkesin doğuştan sahip olduğu bir yetenek olarak nitelendirilmektedir. Fakat yaratıcılık açısından müzisyenler, sanatçılar ya da bilim adamları gibi bazı insanların diğerlerine göre daha avantajlı oldukları belirtilmektedir (Kaynak, 2006).

Yaratıcı düşünme alışılmışın dışında bir düşünce biçimidir. Bu noktada ortaya çıkan sorunlara farklı ve yeni çözüm yöntemleri geliştiren bir düşünme biçimi olarak nitelendirilmektedir. Yaratıcı düşünme yeni ve özgün fikirler geliştirmeye, alternatif

çözüm yollarıyla sonuca varma olanağı sunmaktadır. Bu çerçevede yeni bir düşünce geliştirmenin dört temel aşaması vardır. Bu aşamalar; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır. Bununla birlikte hazırlık ve kuluçka aşamaları oluşuma yönelik aşamalar olarak nitelendirilirken, aydınlanma ve değerlendirme aşamaları ise uygulamaya yönelik aşamalar olarak nitelendirilmektedir (Güneş, 2012). Bu aşamaları Adair (2000) şöyle sıralamaktadır:



**Şekil 2.** Yaratıcı Düşünme Aşamaları

Bahsi geçen dört temel aşamanın da aynı sırada izlenme zorunluluğu yoktur. Bu süreçte aşamaların bazıları atlanabilirken, bazılarında da geri dönüş yapılabilir (Özden, 2014, s. 181). Araştırmacılar yaratıcı kişiliğin taşıdığı bazı özellikleri tespit etmişlerdir. Bu özelliklerin en önemlileri ise sabır, merak, maceracı düşünme, buluş yapma yeteneği, araştırmalara ilgi duyma, birleşimci yargılara varabilme ve deneylere ilgi duyma olarak ifade edilmektedir (San, 2002). Yaratıcılık bütün bireylerin sahip olduğu bir yetenek olmasına rağmen bazı özelliklere sahip olan bireylerde daha güçlü yaratıcı düşünme yetisinin bulunduğu da bilinmektedir. Söz konusu özellikler ise eleştirel düşünme, problemler karşısında cesur olan, kararlı, özgüvenli, çalışkan, meraklı, yeniliklere açık, yalnız kalmaktan korkmama ve idealist olma olarak sıralanmaktadır (Doğanay, 2000; Saban, 2002). Yaratıcı düşünmenin kapsamında problemler ve olaylara karşı yeni görüşler savunabilmek, farklı çözüm yöntemleri üretecek problemleri çözmek ve yeni ürünler geliştirebilmek yer almaktadır. Yaratıcı düşünme, kişinin günlük hayatta karşı karşıya kaldıkları problemlere özgün ve farklı çözüm yöntemleri üretebilmesidir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme herkesten farklı yolları deneyebilmek, her zaman farklı deneyimlere ve yeniliklere açık olmaktır (Temizkan, 2010).

### **2.2.3. Yaratıcı Düşünmenin Önemi**

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme farklı anlamlara sahip olmalarına rağmen birbiri yerine kullanılan kavramlardır. Yaratıcı düşünmenin kapsamında daha çok zihinsel etkinlikler yer almaktadır. Yaratıcılığın kapsamında ise zihinsel ve performansa dayalı

etkinlikler yer almaktadır. Yaratıcılık kavramı, yaratıcı düşünmeye kıyasla çok daha geniş kapsamlı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaratıcı düşünce ABD’de bulunan Iowa State University Eğitim Bölümü tarafından sentezleme, ekleme ve imgeleme boyutlarından oluşan bir düşünce tarzı olarak ele alınmaktadır. Ekleme basamağında, basit fikirler üretmek yerine daha orijinal ve özgün fikirler üretme ve sentezler yapabilme, fikir değiştirme hususunda başarıyı yakalamanın sadece bir düşünceye bağlı kalarak mümkün olamayacağı gerçeğinin bilincinde olarak, fikirlerini değiştirme, yeni fikirler edinme ya da gerçekleştirmeye açık olma; yaygınlaştırma evresinde fikrin biçimsel işleyişinin yanı sıra, en iyi sonuçlar elde edebilmek için gereken genişlikte bir disipline bağlı kalarak işleyen süreçlere sahip olma; kategorileri değiştirme evresinde sorunların çözümünde yaratıcılığı sergileyebilmek amacıyla değişik bakış açıları göz önünde bulundurabilme ya da vizyonların yeniden ele alınması ve son olarak somutlama evresinde hayal gücü veya düşünceyle kurulan ilişkileri türlü materyallerle açık ve net bir şekilde gösterebilme boyutlarında değerlendirilebilmektedir. İmgeleme basamağı, akıcılık ile sorunları çözüme kavuştururken yüksek geçerlik derecelerine sahip fikirler üretme ve bu fikirler arasında kolayca bağ kurma, kestirme evresinde model ya da taslak kurarak düşünme, bir fikir üretme esnasında geleceğe dönük tahminler yapabilme, kuramsal düşünmede yeni çözümler üretirken mecburi riskler alarak orijinal bir noktada fikirleri birleştirebilme, bellekte canlandırma esnasında hayal gücü aracılığıyla esnek ve kontrollü bir şekilde düşünebilme ve son olarak sezgileme evresinde mantıksal düşüncenin mevcudiyetine ek olarak verilen kararlara ve fikirlere inanma ve karar alabilme boyutlarından oluşmaktadır.

Gruplandırılmalar incelendiğinde bireylerde artık yaratıcı düşünmenin yetenek, zekâ, çevre ve eğitim gibi etkiler ile doğru orantılı olarak artabileceği görülmektedir. Bahsi geçen etkenlerden dolayı kişilerde doğuştan gelen yaratıcılık yetisi kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Bu noktada yaratıcılık eğitimini insanların yaratıcı potansiyelini ortaya çıkarabilmesi için gereken deneyimleri sağlamak olarak da nitelendirilebilir.

#### **2.2.4. Yaratıcı Düşünme Aşamaları**

Yaratıcı düşünme hususunda yürütülen araştırmalarda yaratıcılığın belirli aşamalardan geçtiği sonucuna varılmıştır. Yaratıcı fikirler belirli bir sürecin tamamlanmasının

ardından ortaya çıkmaktadırlar. 1988 yılında Hermann tarafından geliştirilen beyin şemasında, beynin yaratıcılığın kaynağı olduğu ve beynin sadece bir kısmının değil, tamamının yaratıcılığa kaynaklık ettiği gözlenmektedir. Bu bilgi, yaratıcılığa yönlenmek, yaratıcılığı geliştirmek ve yaratıcı süreci uygulamak bakımından önem arz etmektedir (San, 1993). Graham Wallace'ın (1926) saptanmış olduğu yaratıcılık, dört aşamadan oluşan bir model biçiminde açıklamıştır. Bunlar; Hazırlık, Kuluçka, Aydınlanma, Gerçekleme-Doğrulama olarak sıralanmaktadır.

#### **2.2.4.1. Hazırlık Aşaması**

Hazırlık aşamasında problem, gerçekleştirilmesi arzulanan şey ya da ihtiyaç tespit edilmekte ve tanımlanmaktadır. Gereklilikler ya da çözüm için malzeme toplanmakta ve çözümün gerekliliği açısından kıstaslara vurulmaktadır. Bu aşama bireyi psikolojik olarak hazırlar ve başarıya arzusunu güçlendirir. Bununla birlikte bu aşama bireyin konuya odaklanmasını da kolaylaştırır. Ancak bazen bu tarz zihinsel hazırlıkların tamamlanması yıllarca sürebilmektedir (Üstündağ, 2005).

#### **2.2.4.2. Kuluçka Aşaması**

Kuluçka aşamasında, fikirler sindirilerek sorundan çıkılmakta ve geriye gidilmektedir. Düşünme süreci tekrar gözden geçirilir ve sorun zihnin incelemesine bırakılmaktadır. Hazırlık aşamasında olduğu gibi bu aşamada haftalarca veya senelerce sürebilmektedir. Bilinçaltı süreçler, dalgın ve derin düşünmenin yanı sıra görselleştirme ve duyuşsal algılar da çalışır (San, 1993).

#### **2.2.4.3. Aydınlanma Aşaması**

Aydınlanma aşaması, yeni bir düşüncenin ya da bir fikrin ortaya çıkması ile bir düşünce veya çözümün bir anda zihinde uyanmasının ardından sona erer. Bu durum, yaratıcı bireyin zihninde aniden çakan bir şimşeye benzer ve iç görü zenginliği içerisinde gelişir. Bu gelişmeler beyin tarafından kaydedilerek çözümün tanımlanması ve uygulamaya başlanması için sağlama işlemi yapılır. Sağlama işlemlerinin süresi birkaç dakika veya birkaç saattir (Üstündağ, 2005).

#### **2.2.4.4. Gerçekleşme ve Doğrulama Aşaması**

Aydınlanma evresinde ortaya çıkan ne ise, onun ihtiyaçlarını giderip gideremeyeceği, hazırlık aşamasında tespit edilen ölçütlere uygun olup olmayacağını anlaşıması ve gösterilmesi amacıyla yapılan pek çok etkinlik yer almaktadır. Özetle, eğer gereksinim

durumu açısından çözüm uygun görülmüş ise çözümün genellemesi ve uygulanabilirliğinin sağlanması aşaması olarak ifade edilmektedir (San, 2008). Yaratma eylemlerinin tamamında bütün aşamalar birebir görülmeyebilir. Bu noktada aşamaların bazıları iç içe girebilir ya da kesişebilirler. Bu kavramlardan yola çıkarak yaratıcılık süreci kapsamında yer alan durumların neler olduğu hususunda önemli bilgiler ve ipuçları elde edilmektedir.

### **2.2.5. Yaratıcı Düşünmenin Kuramsal Çerçevesi**

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık kavramlarının tanımlarındaki iç içe geçmişlik durumu bu kavramları izah eden kuramsal yaklaşımlarda da görülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde yaratıcılığın bilişsel yönü olan yaratıcı düşünmeyi açıklayan kuramlara yer verilmiştir. Yaratıcılığın tanımının ve kapsamının çeşitlik göstermesi nedeniyle yaratıcı düşünme kavramını açıklayan kuram ve yaklaşımların sınıflandırılması güçleşmektedir. Bu kuramların ve yaklaşımların sınıflandırılması işlemi için pek çok farklı yol vardır (Kozbelt, Beghetto ve Runco, 2010). Bu çalışma kapsamında yaratıcı düşünme becerilerini açıklayan temel psikoloji kuramları ve yeni yaklaşımlar üzerinde durulmaktadır.

#### **2.2.5.1. Psikanalitik Kuram**

Freud, psikanalitik kuramın öncüsüdür. Freud tarafından yaratıcılığın içgüdüsel dürtüler ile atılganlığın ürünü olduğu savunulmaktadır (Sungur, 1992). Yaratıcılığa yönelik davranışlar, bireyin saldırgan enerjisinin ve iç çatışmalarının toplum tarafından kabul edilen ürünlere dönüşmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Freud'a göre yaratıcılık içsel çatışmalardan kaynaklanmakta ve çocukluk yaşantıları yaratılan ürünün kapsamını büyük ölçüde etkilemektedir (Isbell ve Raines, 2012). Freud'un ifadeleri çerçevesinde yaratıcılık, toplumun zarar görmesine neden olacak "libido" enerjilerine karşı genç yaşta yer alan çatışmalara bir savunmadır. Psikanalitik kurama göre, yaratıcı birey, doyuma ulaşmamış olan bilinçaltı enerjilerine bir çıkış yolu bulmak amacıyla gerçek dünyasından kısmen çıkarak bir düşleme sığınmaktadır. Freud' a göre, yaratıcılığın anlamının bir parçası da çocukluk döneminde başlayan oyunun bir devamı niteliğindedir (Citizen, 1999).

Kris (1957) tarafından gerilemenin, yaratıcılığın temel süreci olduğu ve yaratıcı kişilerin bilinç dışı düşüncelerini daha kolay bir şekilde bilinç düzeyine çıkarabilen çocuksu bir zihin yapılarına sahip oldukları öne sürülmüştür (Argun, 2004). Kris

(1957) yaratıcılık sürecini esinlenme ve ayrıntılandırma olarak iki aşamada ele almaktadır. Esinlenme aşaması kontrol edilmeyen bilinç dışı süreçlerden kaynaklanan ilham evresidir ve zihindeki kontrolsüz fikirler bu evrede sezilenir. Kontrolsüz fikirler; uyurken, hayal kurarken, aktif sorun çözerken ve ruhsal dengesizlik hallerinde kendini göstermektedir. Ayrıntılandırma aşamasının kapsamında ise esinlenme aşamasındaki materyallerin gerçeğe uyarlanması yer almaktadır (Kris, 1957; Sungur, 1992). Kubie tarafından bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin temelini oluşturduğu ileri sürülmektedir. Bununla birlikte yaratıcılık üzerinde içsel çelişkilerin negatif yönlü bir etkisinin olduğunu savunur. Bunun nedeni olarak da bu çelişkilerin bireyde sabitleşen ve tekrar eden fikirlere yol açtığını göstermektedir (Sternberg, 1994). Kubie tarafından nörotik davranışın yaratıcılık üzerindeki etkisi incelenmiş ve suçluluk, korku gibi nörotik kişilik niteliklerinin, yaratıcı düşüncüyü sınırlandırdığı belirtilmiştir (Argun, 2004; Sungur, 1992). Psikoanalist kuramcılar arasında yer alan Jung, yaratıcı üretimde bireysel yaşantıların ve zihnin bilinç dışı düzeyinin önemli olduğunu altını çizerek düşünsel ve psikolojik olmak üzere iki farklı yaratıcı sürecin tanımını yapmıştır. Psikolojik süreç kapsamında bireyin hayatında önemli bir yere sahip olan duygusal olay ve yaşam krizleri yer almaktadır. Düşünsel süreç ise, tek bir kişinin belleğinde olanlardan ziyade, daha büyük etkiler sonucunda ortaya çıkarak ortak bilinçaltından doğar ve içgüdülerin doyumuna harcanamayan enerjiyle beslenir (Starko, 2001).

#### **2.2.5.2. Gestalt Kuramı**

Gestalt kuramcıları, bütünü parçaların toplamından daha fazla olduğunu ve kişinin bütünü parçalara ayırarak değil, bütünlük içinde algıladığını ileri sürmektedirler. Bu noktada yaratıcı düşünme, bir bütünü özgünlüğünü yitirmeden parçalara ayırabilmeyi sağlamaktadır (Doğan, 2005). Gestaltçı psikologlar tarafından yaratıcılık kavramı yerine “sorun çözme” ve “üretken düşünce” kavramları kullanılmaktadır. Gestalt yaklaşımı çerçevesinde yaratıcılık, özgün bir soruna dönük olarak çözüm yollarını bularak aralarından en uygun yolun değerlendirilmesini kapsayan bir süreçtir. Bu yaklaşımda çözüm ve çözüm yolu alışılmışın dışındadır (Batıbay, 2011). Gestalt kuramının öncüleri ise Köhler, Koffka ve Wertheimer'dır. Gestalt kuramcıları tarafından düşünmenin ayrı ayrı tepki çağrışım zincirlerinden meydana geldiği düşüncesine karşı çıkmaktadır. Bu kuramcılara göre, birey problem durumuna bir

bütün olarak tepki verir ve problemin mevcut yapısının parçalarını yeni bir organik bütün oluşturarak kavrar (Cropley, 1997).

Max Wertheimer'in ifadelerine göre gerilim ve stres yaratan bir problemin çözülebilmesi için o problemin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bununla birlikte, sürekli olarak yaratıcı düşünceyi kullanan kişilerin üstün yeteneklere sahip oldukları belirtilmektedir (Sungur, 1992). Yaratıcı düşünme biçimi bilişsel süreçlerin yanı sıra toplumsal ilişkilerde de görülmektedir (Cropley, 1997; Genç, 2000). Gestalt kuramı çerçevesinde yaratıcı düşünme biçimi kişinin iç görüşüyle oluşmakta ve çözümlerin temelinde de iraksak düşünme yer almaktadır (Özen, 2012).

### **2.2.5.3. İnsancıl Kuram**

İnsancıl kuram Maslow ve Rogers tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram çerçevesinde yaratıcılığa çağdaş bir bakış açısıyla yaklaşılmaktadır. İnsancıl kurama göre, insanlar yaratıcılık gücüne sahip olarak doğarlar ve yaratıcılık insanların pozitif yönleri ile ilişkili bir güçtür. Kişinin yaratıcılık özelliklerini dünyayla ve kendisiyle barışık olması, insana insan olduğu için değer vermesi gibi özellikler desteklemektedir (Yavuzer, 1989). Bireyler temel ihtiyaçları karşılanmadığında, daha üst basamaklarda yer alan ihtiyaçları karşılamak amacıyla çaba harcamayacakları için yaratıcı düşünme yeteneklerini ortaya çıkarmaları da mümkün olmamaktadır. Kendilerini psikolojik ve fiziksel açıdan güvende hissetmeyen bireyler, yaratıcı etkinliklere dahil olma hususunda güçlük yaşamaktadırlar. Maslow' un ifadelerine göre bireyler kendini gerçekleştirdikleri zaman yaratıcı üretken etkinliklere katılabilmektedirler (Isbell ve Raines, 2012).

İnsancıl kuram çerçevesinde yaratıcı insan kendini gerçekleştirmiş olan insan olarak ifade edilmektedir. Maslow (1943) ise kendini gerçekleştirmiş insanı; bir insanın ulaşabileceği en üst sınırdaki yer alan insan olarak ifade etmektedir. Yaratıcı bireyler tarafından sahip oldukları yetenekler tam anlamıyla kullanabilmektedir. Bununla birlikte yaratıcı düşünme becerisi; doğruluk, dürüstlük, kendini kabul, cesaret ve motivasyon gibi terimlerle ilintilidir (Starko, 2001). Yaratıcılık genellikle özgür ve izin verici bir ortam içerisinde gelişim gösterebilmektedir. Dolayısıyla yaratıcılık negatif ortamlarda ve çatışma ile zarara uğrayarak gerileyebilmektedir (Ülgen, 1995). Rogers'ın ifadelerine göre yaratıcılık gücüne sahip olan bir kişinin iç değerlendirme yapabilmesi, deneyime yeni yaşantılara açık olması gerekmektedir. Bahsi geçen



özellikler kişinin yaratıcı düşünme sürecini tetiklemekte ve psikolojik özgürlükle beslenmektedir (Erdoğan, 2006). Bu yaklaşıma göre çocuklarda yaratıcılık, psikolojik açıdan güvenli ortamlar ile desteklenmektedir. Ayrıca yaratıcı düşünme sürecinde kişisel farklılıklar ve çevresel faktörler de önemli bir role sahiptir (Sternberg, 1994).

#### **2.2.5.4. Bilişsel Kuram**

Bilişsel kuramcılar tarafından yaratıcı düşünme konusunda da bilgi, düşünme yetileri ve yaratıcılığın bilişsel temelleri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bilişsel kuram çerçevesinde kişiler bilgi birikimlerinin meydana getirilmesi hususunda aktif katılımcı konumuna sahiptirler (Isbell ve Raines, 2012). Çocuklar buldukları çevre ile etkileşim halinde olurken, çevreyi anlamak amacıyla pek çok yeni şema inşa etmektedirler (Starko, 2001). Bilişsel kuramda yaratıcı düşünmenin gelişimi, kişinin sürece aktif katılımı çerçevesinde ele alınmaktadır. Yaratıcılığın gelişim göstermesi için, sınıf ortamında veya çevresel düzenleme kapsamında keşfedilebilir. Bunu gerçekleştirmek amacıyla da bazı materyallerin kullanılması tavsiye edilmektedir (Isbell ve Raines, 2012).

Perkins'in (1988) ifadelerine göre, yaratıcılık geleneksel kuluçkaya yatma aşaması ile açıklanamamaktadır. Buna ek olarak yaratıcılığın ortaya çıkması için olağan bilişsel süreçler ile olağan dışı süreçlerin arasında güçlü bir bağlantının kurulması gerekmektedir. Faucomier ve Turner (2002) tarafından yaratıcı bilişin yeni fikirler içindeki farklı düşüncelerin oluşmasını sağlayan kavramsal birleşim ve öğrenme olanaklarının genişlemesini kapsayan "kavramsal genişleme" kategorilerine ayrıldığı ifade edilmektedir (Starko, 2001). Bilişsel-gelişimsel kuram, bilişsel kuramcı Feldman tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre yaratıcı ürünün kaynağı düşünme becerileridir. Feldman' a göre Piaget' nin zihinsel gelişim basamakları ile yaratıcılık arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Yaratıcılık kavramı bilgileri organize etmede akılcılık, zıt anlamlı-eş anlamlı düşünmek, sorun çözme hususunda esneklik ve bunların sonucunda ortaya konulan ürünlerdeki özgünlük olarak ifade edilmektedir (Demirci, 2000).

Feldman'ın ifadeleri çerçevesinde, yaratıcı başarı ile Piaget' nin aşamalı zihinsel gelişimi arasında dört benzer nokta vardır. Bunlar şöyle ifade edilmektedir:

1. Çoğunlukla çözüme tepki sürprizlerden birisi olur.
2. Bir kez çözüm başarıldığında çoğu kez açık bir biçimde görülür.

3. Probleme yönelik çalışma esnasında genellikle çözüme doğru çekilme hissi yaşanır.

4. Çözüm bir kez başarıldığında önemini kaybeder.

Feldman tarafından bu çıkarım ile yaratıcılık kavramı, kapsamına gelişmeyi de dahil eden zihinsel gelişmenin özel bir sonucu olarak ifade edilmiştir (Sungur, 1992). Bu çerçevede Feldman ve Benjamin (2006) tarafından üst düzey yaratıcı düşünmenin yalnızca üst düzey etkileşim neticesinde oluşabileceği ileri sürülmektedir. Bu etkileşim kapsamında yer alan unsurlar ise sosyal duygusal süreçler, bilişsel süreçler, aile ortamı, yetiştirilme tarzı, iş çevresinin nitelikleri, eğitim ve sosyokültürel şartlar olarak sıralanmaktadır. Guilford (1975) tarafından yaratıcılığın zekânın genel durumu içinde yer aldığını belirtmektedir. Bununla birlikte bilişsel sistem kapsamına dahil olan; zihin, düşünme, yakınsak düşünme, ıraksak düşünme ve eleştirel düşünme işlemlerinin arasında yaratıcılık üzerinde en fazla katkısı olanın ıraksak düşünme olduğunu ifade etmektedir (Kırıçoğlu, 1991).

#### **2.2.5.5. Csikszentmihalyi'nin Kuramı**

Csikszentmihalyi (2006) tarafından yaratıcılığın sosyal ve kültürel boyutunu ele alan bir yaratıcılık sistemi geliştirilmiştir. Yaratıcılık, Csikszentmihalyi'nin sistemine göre; toplum, kültür ve bireyin etkileşimini kapsayan bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Yaratıcılığın ortaya çıkarılması açısından gerekli görülen konular bireylerden kültüre aktarılır. Bireyin kültür içinde gerçekleştirdiği bu alışılmadık değişimi toplum da kültüre dahil etmektedir (Csikszentmihalyi, 2006). Bu model aynı zamanda bir sistem modeli olarak değerlendirilebilmektedir. Bu modelde yaratıcılık ürün çeşidine göre sınıflandırılmaktadır. Bu öğelerin aralarında güçlü bir etkileşim bulunmakta ve böylece yaratıcılığın meydana çıkmasını sağlamaktadırlar. Bu çerçevede “Birey” (person), “İlgi Alanı” (domain) ve “Çalışma Alanı” (field) olarak ifade edilen öğelerin bir sistem içinde etkileşime geçmeleri sonucunda yaratıcı ürün ortaya çıkarılmaktadır. Bunun yanı sıra ilgi alanı; kişinin yaratıcı düşünmesi beklenen bir hususa yönelik bilgili olması ve bu hususta çalışması olarak nitelendirilmektedir. Yaratıcı bir ürünün ortaya çıkarılması için alt yapı yeterli olmalıdır. Çalışma alanı ise, kişinin eğitim sürecinin ve kişiye yönlendiren diğer kişilerin önem taşıdığı bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Birey eğitim ve doğru yönlendirme ile kolaylıkla yaratıcı ürüne yönlendirecektir. Son olarak birey, ilgi alanında uzmanlaşması sonucunda

çalışma alanındaki yönlendirme ile etkileşimi tamamlamış olacaktır (Csikszentmihalyi, 2006).

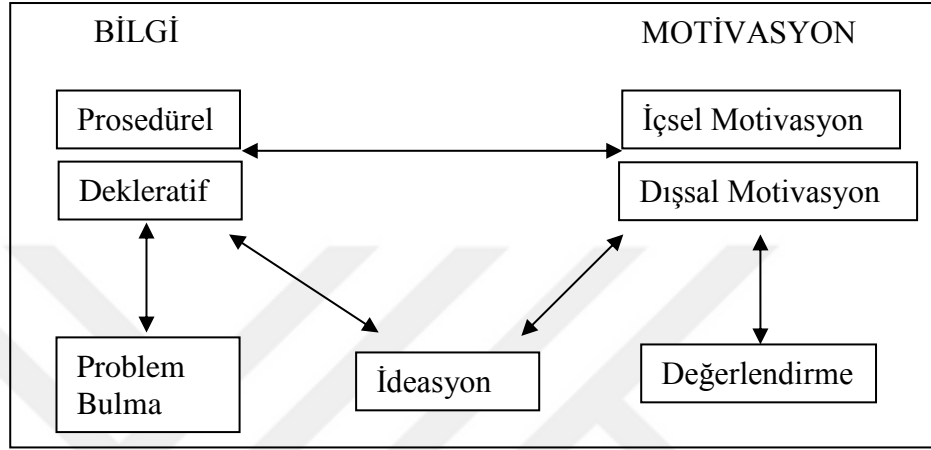
#### **2.2.5.6. Yaratıcı Yatırım Kuramı**

Yaratıcı düşünme kuramı Sternberg ve Lubart (1991) tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram ekonomi temelli olarak değerlendirilmektedir. Sternberg'in ifadelerine göre bir yatırım kuramı olarak nitelendirilebilen yaratıcılığın kapsamında yaratıcı olmaya karar verme yer almaktadır. Yaratıcı bireyler aynı zamanda iyi birer yatırımcı olurlar. Yaratıcı bireyler tarafından, toplumun dışladığı değersiz ve düşük seviyedeki düşünceler yeniden biçimlendirilerek yüksek seviyede düşünceler ortaya çıkarılmaktadır. Bu bahsi geçen düşünceler kapsamında toplumun küçümsediği ya da anlamsız gördüğü düşünceler de yer almaktadır. Yaratıcı düşünceye sahip olan kişiler yani yaratıcı yatırımcı olan kişiler alışılmış kalıplara karşı olmaktadır (Sternberg ve Williams, 1996). Yaratıcı Yatırım Kuramı'na göre bireylerin yaratıcılık için belirli bir bilgi, motivasyon ve zeka seviyesine sahip olmaları gerekmektedir. Bu noktada yeni bir fikir geliştirmek oldukça zor bir süreçtir. Dolayısıyla bireylerin özgün fikirler üretebilmeleri için diğer faktörlerin yanı sıra farklı bir düşünce tarzına da sahip olmaları gerekmektedir. Toplum tarafından önemli fikirler üreten bireyler oldukça önemli ve değerli görülmektedir. Yaratıcı Yatırım Kuramı'na göre yaratıcılığın bileşenleri; bilgi, düşünme tarzları, bilişsel süreçler, güdülenme, kişilik ve bağlamsal çevre olarak ifade edilmektedir (Sternberg, 2006).

#### **2.2.5.7. İki Aşamalı Yaratıcı Düşünme Kuramı**

Runco ve Chand (1995) tarafından süreçlerin bileşenlerini ve etkileşimlerinin açıklanması amacıyla iki aşamadan oluşan yaratıcı düşünme modeli önerilmiştir. Bu model çerçevesinde yaratıcı düşünme açısından motivasyonun ve bilginin önemi üzerinde durularak, yaratıcı düşünmenin komplike yapısı detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Modelin ilk aşamasını bilgi ve motivasyon oluşturmaktadır. Modelin ikinci aşamasında ise bilgi ve motivasyonun büyük ölçüde katkı sunduğu problem bulma, düşünce oluşturma ve değerlendirmeye yer verilmektedir. İlk aşamayı oluşturan bilgi; prosedürel bilgi ve deklaratif bilgi olmak üzere iki bölüme ayrılır. Deklaratif bilgi, "ne" sorusunun cevabı olarak olgulara ve gerçeklere dayalı olan bilgileri ifade etmektedir. Prosedürel bilgi ise "nasıl" sorusunun cevabıdır. Bu bilgi stratejik düşünme için yönergeler sunan bir bilgi çeşidi olarak nitelendirilmektedir.

Ayrıca motivasyon ögesi içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Modelin ikinci aşamasında yer alan problem bulma ögesi, problemin saptanıp tanımlandığı ve problem üzerinde çalışıldığı süreçleri ifade eder. İdeasyon ögesi ise problemin çözümüne yönelik farklı fikirlerin üretildiği süreçleri ifade etmektedir. Son olarak değerlendirme ögesi ise çözüm ile ilgili olmayan fikirlerin elenme süreçlerini ifade etmektedir. Bu ögelere Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. İki Aşamalı Yaratıcı Düşünme Modeli

#### 2.2.5.8. Rhodes'in 4P Modeli

Rhodes'in 4P Modeli, Rhodes (1961) tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde yaratıcılık; birey, süreç, çevrenin etkileşimi ve ürünle açıklanmıştır. Model çerçevesinde 4P kuralı olarak isimlendirilen ve baş harfleri "P" olan bu dört değişkene yönelik detaylı açıklamalar yapılmaktadır. Modelde yer alan "P"leri; bireysel nitelikler (person), süreç (process), çevre (press/environment) ve ürünü (product) olarak ifade edilmektedir. Rhodes (1961) tarafından önerilen ögeler şöyledir:

- Birey (Person): Yaratıcı bireylerin bazı ortak özellikleri bulunur ve bu özellikler yaratıcı ürün ortaya koymak için gereklidir. Bu ortak özellikler bireysel ölçme araçları, davranışsal ölçümler ve biyografik envanterler ile değerlendirilmektedir (Makel ve Plucker, 2010). Bireylerin yaratıcılığı eğitim ve zeka düzeyi gibi faktörlerden büyük ölçüde etkilenmektedir (Guilford, 1967; MacKinnon, 1962).

- Süreç (Process): Bu öge bireylerin, yaratıcı düşünme esnasında yaşamakta oldukları sürecin anlaşılmasını kapsar. Süreç kapsamında algı motivasyon, düşünme gibi ögeleri yer almaktadır.

- Çevre (Press): Bireyin yaratıcı düşünme sürecini yaşaması ve süreç sonucunda yaratıcı ürün ortaya koyabilmesi için destekleyici bir çevrenin içerisinde bulunması gerekmektedir. Yaratıcı sürece izin veren çevre, bireylerin içsel motivasyonunu yükselten ve sorun çözmeye elverişli bir çevredir. Bu çevre çalışma ortamı veya aile ortamı olabilir.

- Ürün (Product): Yaratıcı düşünmenin üzerinde en fazla durulan ögesi yaratıcı üründür. Ürün heykel, obje, resim ya da fikir gibi somut ve soyut nitelikte olabilmektedir (Makel ve Plucker, 2010).

### **2.2.6. Yaratıcı Düşünmenin Engelleri**

Yaratıcı düşünme becerileri engellenebilir veya geliştirilebilir niteliktedir. Yaratıcılığın geliştirilmesi açısından yaratıcı düşünme becerilerinin engellerin tespit edilmesi önem arz etmektedir (Vexliard, 1966). Araştırmacıların büyük bir bölümü tarafından yaratıcı düşünceyi engelleyen durumlara yönelik araştırmalar yürütülmüştür. Bahsi geçen engeller bireyin kendisinden veya dışarıdan kaynaklanan sebepler sonucunda oluşabilmektedir. Rawlinson (1995) tarafından yaratıcı düşünmenin önündeki engeller, bireyin kendisine koyduğu engeller; cevapların çeşitliliğine direnmeye çalışma, beklenen cevapları verme eğilimine sahip olma, farklı görünme endişesi ve ortaya çıkarılan gerçekleri sorgulamaktan kaçınma şeklinde ifade edilmektedir. Üstündağ (2002), kişinin sadece bir çözüm yoluna başvurarak alternatif çözüm yollarını göz ardı etmesine yol açması sebebiyle yakınsak düşünmenin yaratıcılığa engel olan durumlar arasında yer aldığını ifade etmektedir. Özden (2014) ise yaratıcılığın engelleri arasında duygusal engellere vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte bireysel güvensizlik hissi ve endişenin, diğer bireylerden farklı düşünme korkusunun, özgüvensizliğin, hata yapma korkusunun ve otoriteden korkmanın da yaratıcılık engelleri arasında yer aldığını belirtmektedir. Rickards ve Jones (1987) tarafından bireylerde yaratıcılığı engelleyen faktörler dört grupta şöyle incelenmektedir:

1. Stratejik engeller: Yalnızca bir yanıtın doğru olduğunu kabul ederek, esneklikten kaçınmak olarak tanımlanabilmektedir. Bireyin geçmiş deneyimlerden elde ettiği sonuçların doğruluğunu sorgulamaksızın kabul etmesi yaratıcılığı engellemektedir.

2. Değer engeli: Bireyin benimsemiş olduğu inançlara ve değerlere katı bir şekilde bağlı olması yaratıcılığı engellemektedir.

3. Algısal engeller: Bireyin odaklanmalarının ve ilgilerinin dar bir alanda olması yaratıcı düşünmeye engel teşkil etmektedir.

4. Düşünce Engeli: Bireyin kendi fikirlerine güvenmeyerek başkalarına anlatma konusunda çekimser olması da yaratıcılığın önündeki bir diğer engel olarak nitelendirilmektedir.

Öte yandan bireylerin kendilerinin sebep olduğu niteliklerin dışında çevresel faktörlerden kaynaklanan engeller de önem taşımaktadır. Kırıçoğlu'nun (1991) ifadelerine göre öğrenciler için büyük ölçüde önem taşıyan sınıf ortamında yaratıcılığa engel olan faktörler konu, materyal ve mekanla ilgilidir. Buna ek olarak kişiler, ilgi alanlarına girmeyen bir konu üzerinde çalışmaya zorlandıkları zaman, konunun temel hatlarına yönelik bilgi verilmeden çalışmaya geçildiğinde, konuyla ilgili değişik kaynaklar sunulmadığında, materyaller eksik olduğunda, ortamdaki bazı unsurlar yetersiz olduğunda ve bireylere çalışmalarını yürütmek için verilen süre yetersiz olduğunda yaratıcılığın ortaya çıkmasının büyük ölçüde engellediği vurgulanmaktadır.

### **2.2.7. Yaratıcı Düşünmenin Değerlendirilmesi**

Yaratıcı olarak ifade edilebilecek bir sürecin veya olgunun; özgünlük, yenilik, olağanüstülük, farklılık ve kural dışılık gibi özellikler taşıması gerekmektedir. Aynı zamanda bu özelliklerin belli bir uygunluk, bireşim (sentez) ve uyum içerisinde olması gerekmektedir (San, 2004, s. 15). Yaratıcılık kavramı yeni bir şey yaratma becerisi olarak nitelendirilebilmektedir. Storr (1992, s. 9) yaratıcılık becerisiyle ortaya çıkan ürünün herkes açısından yeni bir ürün olması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin çocuk, iki farklı fikir arasında bir bağ kurup üçüncü bir fikir ortaya çıkarması sonucunda önceden başka bir kişinin de aynı fikri ortaya çıkardığını öğrenirse, zannettiği kadar özgün olmadığını fark eder ve hayal kırıklığı yaşayabilir. Buna rağmen çocuk kendisi için yeni bir şey ortaya çıkarması sebebiyle yine de bir yaratıcılık örneği sergilemiş olacaktır. Rogers'ın ifadelerine göre yaratıcılık iyi ya da kötü olarak nitelendirilememektedir. Ancak yaratıcı eylemin toplumsal değerleri farklılık sergileyebilmektedir. Örnek verilecek olursa bir senfoni besteleme, tablo yapma, yeni bir işkence aleti üretme, insan ilişkilerine yönelik yeni bir yaklaşım ortaya çıkarma, yeni bir tedavi yöntemi bulma gibi eylemler, yaratıcı süreç bakımından

temelde hiçbir farklılık sergilememektedirler. Rogers tarafından yaratıcılığı belirleyen koşullar X (psikolojik güvenlik) ve Y (psikolojik özgürlük) boyutu olarak iki kategori kapsamında ele alınmıştır (Tarman, 2006, s. 110).

Wilson, Guilford ve Christensen (1953) tarafından yaratıcı bir ürünün niteliğinin değerlendirilmesi amacıyla bazı ölçütler belirlenmiştir. Bir yanıt; ele alınan topluluk içerisinde ne kadar az görülürse, o denli orijinal olur. Bir yargılayıcılar grubuna göre ise yanıt ne kadar ustalıkla olursa o kadar orijinal olur. Birbirine en uzak konumda olan deneyim ve bilgi unsurlarını ne kadar birleştirebilirse, o kadar orijinaldir (Rouquette, 1992, s. 17). Yaratıcılık kavramında herhangi bir işe bir yenilik getirme durumu vardır. Bu yenilik aracılığıyla ortaya çıkarılan ürünün formunun bir önceki üründen ayrı olması gerekmektedir. Bu nedenle yaratıcı ürün önceden elde edilmiş olan bilgi ve materyalin yeniden birleştirilmesiyle oluşur ve yalnızca tamamlandığı anda yeni unsurları kapsar. Bahsi geçen yenilik, önceden ortaya çıkarılan üründen sapma düzeyine yani bu iki ürün arasında bulunan uzaklık ölçüsüne bağlı olmaktadır (Yavuzer, 1989, s. 19). Besançon, Barbot ve Lubart (2011) tarafından yaratıcılığın değerlendirilmesi hususuna yönelik olarak yürütülen araştırma çalışmaları, tarihsel perspektifte kısaca şöyle değerlendirilmektedir: Yaratıcılığa yönelik olarak yapılan bilimsel keşifler ve buluşlar, süreçle ilgili modellerin ortaya çıkarılması ve 1940'lı yıllarda yapılan ilk deneysel çalışmalar gibi birtakım çalışmalar bulunmuştur. Ancak yaratıcılık kavramı 1950'li yıllardan önce sistematik bir şekilde kullanılmamıştır. 1950'li yıllara gelinceye kadar yaratıcılığa yönelik olarak yapılan çalışmaların büyük bir bölümü becerikli ve yetenekli bireyler ile ilgili olmaktadır. Dolayısıyla yaratıcılık kavramı olağandışı ve istisnai bir durum olarak değerlendirilmekteydi. Buna ek olarak yaratıcılık bireylerin olağanüstü başarılarını da içermekteydi. Bu nedenle, söz konusu dönemde yaratıcılık kavramının değerlendirilmesi öncelikli bir konu olarak görülmemekteydi.

Zeka kavramına duyulan ilgi ise Binet tarafından çocuklara yönelik olarak hazırlanan zekâ değerlendirme testi kapsamına bulunan yaratıcı imgeleme maddeleri sonucunda giderek azalmaya başlamıştır. Öte yandan yaratıcılık, Guilford' un Amerikan Psikoloji Derneği'nde yapmış olduğu konuşmalar ve yürütülen diğer çalışmalar sonucunda bireylerde var olan ve geliştirilerek ölçülebilen psikolojik bir boyut olarak nitelendirilmeye başlanmıştır. Bahsi geçen yeni yaklaşım ile birlikte yaratıcılığa modern bir bakış açısıyla bakılmıştır. Bunun yanı sıra büyük yaratıcılık, seçkin

yaratıcılık ve dehanın aksine; küçük yaratıcılık ve gündelik yaratıcılık ve psikolojik açıdan yaratıcılık çalışmalarına duyulan ilgi büyük ölçüde artmaya başlamıştır. Günümüzde yapılan yaratıcılık çalışmalarına büyük ölçüde etki eden, yaratıcılık kavramını detaylı bir şekilde tanımlayan ve açıklayan, ölçüm ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmiş olduğu çalışmalar ise 1960'lı yıllarda hızlı bir şekilde artış göstermiştir. Yaratıcılık araştırmaları, 1990'lı yıllarda psikometri biliminde yaşanan önemli gelişmeler ve yaratıcılığa yönelik yeni uluslararası konferansların, bilimsel dergilerin ve kitapların ortaya konulması sonucunda büyük oranda artmıştır. Söz konusu dönemde kavramsal açıdan oldukça fazla yaratıcılık yaklaşımının bulunması, tanımlamaların yeterli olmaması ve değerlendirme yöntemlerinin problemleri bir biçimde yayılması, yaratıcılığın değerlendirilme alanında yaşanan orta yaş bunalımı olarak görülmektedir. Bu alanda pek çok yöntem ve değerlendirme aracının zayıf psikometrik niteliklere sahip olmasından veya kişisel performans, kültürel ve cinsiyet gruplarının kıyaslanmasındaki güncel normların eksik olmasından ötürü sert bir şekilde eleştirilmiştir. Bu durum var olan etkin tekniklerin sayısının ciddi düzeyde azalmasına yol açmıştır (Guilford, 1975).

Son yıllarda yaratıcılık alanında yapılan çalışmalar büyük ölçüde artış göstermiştir. Treffinger tarafından alanyazında 100'den fazla farklı tanımın ve pek çok farklı değerlendirme tekniğinin var olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumun çok sayıda bilim adamının bu kavramsal problemi yaratıcılık tanımı yaparak ve onun değerlendirilmesi amacıyla bir teknik önerisinde bulunarak ele almasından kaynaklanmış olabileceği belirtilmektedir (Barbot, Besançon ve Lubart, 2011).

Bu nedenle yaratıcılık için sadece bir ölçme vasıtasının iyi olduğunu ifade etmek yanlış olacaktır. Bu kapsamda yaratıcılık özelliklerini tespit etmeye yönelik olarak geliştirilmiş olan pek çok yaratıcılık testi bulunmaktadır. Bunun nedeni her insanda değişen miktarda yaratıcılık yeteneği olduğu görüşüne dayanmaktadır. Söz konusu testlere yönelik çeşitli yaratıcı durumların benzerleri ortaya çıkarılarak veya özel bir durumun uygulamasına özendirilerek yaratıcılığı oluşturan bileşenlerin ölçülmesi amaçlanmıştır. Gordon tarafından, yaratıcı sürecin tam olarak analizin yapılabileceği, araştırmanın konusuna bakılmaksızın her zaman yaratıcı sürecin benzer sistemleri harekete geçirdiği ve bireylerin ve grupların benzer yaratım süreçlerine sahip olduğu vurgulanmaktadır (Rouquette, 1992, s. 68).



Guilford, yaratıcılık yeteneğine sahip olan bireylere has özelliklerin incelenmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak bireyin yaratıcı yeteneklerinin önem taşıyan bir yaratıcılık ortaya çıkarıp çıkaramayacağını belirlediğini ve bireyin yaratıcı bir ürün ortaya çıkarabilmesinin temelinde sahip olduğu güdülenme ve mizaç özelliklerinin yer aldığını ifade etmektedir. Guilford'un ifadeleri çerçevesinde yaratıcılığı tanımlayan yetenek özellikleri ise, problem çözebilme yeteneği, düşünce esnekliği, fikir akıcılığı, özgünlük, yeniden tanımlama ve işleme olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda özgünlük niteliklerini ölçmek için zekânın bir göstergesi olarak görülen yanıtların sayımı, temelinde uzak çağrışımların yer aldığı düşüncelerin kullanılışı ve toplumdaki insanların bütün yanıtları içerisinde ender olarak görülen yanıtların değerlendirilmesi yöntemlerine başvurulmasını da önermiştir (Yavuzer, 1989, s. 14-15). Uzak bağlantılar testini (the remote associates test) geliştiren Mednick'in ifadelerine göre ise bireyler yaratıcılık konusunda farklılık göstermektedirler. Buna ek olarak bireyin sahip olduğu yaratıcılık derecesi, o bireyin çağrışımsal hiyerarşisine bağlı olarak farklılık sergilemektedir. Ayrıca yaratıcılık gücüne sahip olan bireylerin iraksak düşünceye erişme olanağı diğerlerine kıyasla oldukça fazladır (Tarman, 2006, s. 109).

Yaratıcılığın en fazla yansıtıldığı boyut ise orijinalliktir. Bununla birlikte yaratıcılık sürecinin diğer boyutları içerisinde en kolay algılanan ve en fazla dikkat çeken boyut ise orijinal düşünmedir (Orhon, 2014, s. 34). Lowenfeld ve arkadaşları (1962) tarafından yaratıcılık ölçütleri belirlenmiştir. Onlara göre sanat dallarındaki yaratıcı özelliklerinin kapsamında; akıcılık, esneklik, orijinallik, problemlere hassasiyet, yeniden tanımlama ve düzenleme, analiz, sentez ve örgütlenme tutarlılığı bulunmaktadır (Yavuzer, 1989, s. 35).

### **2.3. Örgütsel Sessizlikle İlgili Yapılmış Çalışmalar**

#### **2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Çakıcı (2008)'nin, örneğine toplam 508 tane akademisyeni dâhil ettiği çalışma kapsamında akademisyenlerin örgütsel sessizlik algılarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre akademisyenlerin % 70'lik kısmının sessiz kalmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Çalışma kapsamına dahil edilen akademisyenlerin sessizlik davranışını göstermelerinin sebebi olarak örgütsel ve yönetsel sebepler gösterilmektedir.

Bayram (2010) tarafından, akademisyenler üzerinde yapılan çalışma kapsamında ölçme aracı olarak Çakıcı'nın (2008) örgütsel sessizlik ölçeğinden faydalanılmıştır. Kapsamına 187 akademisyenin dahil edildiği çalışma neticesinde akademisyenlerin sessizlik davranışı göstermelerinde dışlanma (izolasyon) korkusunun büyük ölçüde etki ettiği gözlenmiştir.

Kahveci (2010) tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında Elazığ ilinde ilköğretim okullarında istihdam edilen 444 çalışan örneğine dâhil edilmiştir. Öte yandan örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin derecesini tespit etmek amacıyla yürütülen çalışmada, çalışan kişilerin yüksek düzeyde örgütsel sessizlik algısına sahip olurken, orta düzeyde örgütsel bağlılığa sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul çalışanlarının karşı karşıya kaldıkları problemleri özgür bir şekilde dile getiremedikleri ve sessiz kaldıkları gözlenmiştir.

Yanık (2012) tarafından eğitim örgütlerinde toplam 148 öğretmen ile yapılan çalışma kapsamında, örgütsel sessizlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin derecesinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bahsi geçen araştırma kapsamında, güvenin alt boyutlarından olan iletişim seviyesinin artış gösterdiği kurum ve kuruluşlarda savunma amaçlı sessizlik davranışının azaldığı gözlenmiştir. Mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler tarafından kurum içi iletişimin daha fazla önemsendiği, mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenler tarafından ise savunma amaçlı sessizlik davranışının daha fazla gösterildiği gözlenmiştir.

Kolay (2012) tarafından meslek liselerinde görevlendirilen 144 öğretmen ile yapılan çalışma kapsamında, öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde öğretmenlerin orta düzeye yakın örgütsel sessizlik algısına sahip olurken, orta düzeyde de örgütsel bağlılığa sahip oldukları saptanmıştır. Çalışanların yaşadıkları problemleri rahat bir biçimde dile getiremediklerinde sessiz kalmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Kahveci ve Demirtaş'ın (2013) tarafından yapılan çalışmada Elazığ ilindeki 20 ilköğretim okulunda görev alan 444 yönetici ve öğretmen örnekleme alınmıştır. Bu çalışmada, katılımcıların örgütsel sessizlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çalışanların örgütsel sessizlik algıları ile mesleki

kıdemleri ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. Fakat kadınların, erkek katılımcılara oranlara daha yüksek örgütsel sessizlik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte dil branşındaki öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlere kıyasla nispeten daha fazla sessizlik davranışı gösterdikleri ve 6-10 yıl okul kıdemine sahip olan öğretmenlerin sessizlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir.

Arlı (2013) tarafından yapılan çalışma kapsamında ilkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik hakkındaki görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Yapılan araştırma neticelerine göre okul müdürleri, okullarda görev alan öğretmenlerin sessizlik algılarını sükût olarak tanımlamakta ve bencillik içermektedir. Sessizlik kavramının bireysel, örgütsel ve yönetsel olarak toplam üç sebebinin olduğu belirtilmektedir.

Nartgün ve Kartal (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin örgütsel sinizm ile örgütsel sessizlikleri arasında var olan ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm algıları arasında kıdem, okul kıdemi ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, örgütsel sinizm seviyeleri ile örgütsel sessizliğin okul ortamı, örgütsel sessizliğin kaynağı ve izolasyon boyutlarında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kahveci ve Demirtaş'ın (2013) yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında görevlendirilen yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında toplam 444 okul yöneticisi ve öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmacılar tarafından veri toplamak amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen örgütsel sessizlik ölçeğinden yararlanılmıştır. Söz konusu araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla düşüncelerini söylemek yerine sessiz kalmayı tercih ettikleri gözlenmiştir. Öte yandan kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında da bazı farklılıklar bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin sessizlik düzeyinin erkek öğretmenlere kıyasla çok daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra okul kıdemi açısından 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin sessizlik düzeyleri ise daha çok ve daha az kıdeme sahip olan bireylerden çok daha fazladır.

Yüksel (2015), yaptığı çalışma kapsamında okul çalışanlarının örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlikleri arasında ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Bahsi geçen araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul çalışanlarının örgütsel bağlılıkları orta düzeyde bulunurken, örgütsel sessizlikleri düşük düzeyde bulunmuştur. Çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir.

Yavuz, Hamedoğlu ve Yaman'ın (2015) yaptıkları araştırma kapsamında öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında ortaokul ve ilkokulda görev alan 350 öğretmen dahil edilmiştir. Öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin düşük olduğu ve cinsiyete göre örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında yaşa göre de anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin görev kademeleri arasında genel sessizlik puanı açısından da bir farklılık yoktur.

Şahin (2016) tarafından yapılan çalışmada, hem iş performansı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki hem de bahsi geçen değişkenlerde demografik değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığı saptanmıştır. Araştırma kapsamında 200 ilkokul öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen ilkokul öğretmenlerinin, demografik özellikleri (eğitim, yaş, okuldaki hizmet süresi ve meslekteki hizmet süresi) ile örgütsel sessizlik, seslilik ve performans arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı ve farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığı incelenmiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin ortanın da altında olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte farklı yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Mesleki kıdeme, eğitim durumuna ve okul çalışma süresine göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında da bir farklılık saptanamamıştır. Ayrıca örgüt yararına sessizlik ile performans arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanırken, örgüt yararına seslilik ile performans arasında ise orta düzeyde anlamlı ilişkinin var olduğu saptanmıştır.

Ceviz (2017) tarafından yapılan araştırma çalışmasında ortaokulda görev alan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Ankara'nın iki farklı ilçesinde görev alan toplam 355 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin ortanın biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir. Evli

ve bekâr, kadın ve erkek öğretmenler arasında örgütsel sessizlik bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ve yaşlarına göre örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Türkçe ve İngilizce branş öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin, sanat ve spor branşı öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinden çok daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Örgütsel sessizlik düzeyleri bakımından yüksekokul, lisans ve lisansüstü mezunları arasında da anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ayrıca işle bütünleşme ve örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir ilişkinin var olmadığı tespit edilmiştir.

Demirtaş (2018) tarafından yapılan çalışmada iş tatmini, örgütsel değerler, örgütsel sessizlik ve okulda çalışan yönetici ve öğretmenlerin duygusal bağlılık algıları arasındaki ilişki detaylı bir şekilde araştırılmıştır. Araştırma kapsamına 706 okul yöneticisi ve öğretmen dahil edilmiş ve toplam dört ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler şöyle sıralanmaktadır: Değerlere Göre Yönetim Ölçeği, Öğretim Memnuniyeti Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Efektif Bağlılık Ölçeği. Değişkenler arasında var olan ilişkinin belirlenmesi için Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) geliştirilmiştir. Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM)'de elde edilen bulgular çalışmanın bütün hipotezlerinin kabul edildiğini gösterir. Elde edilen bulgulara göre, organizasyonel değerlerin iş tatminini ve duygusal bağlılığı pozitif yönde etkilediği belirtilmektedir. Öte yandan örgütsel değerlerin örgütsel sessizlik üzerinde negatif yönlü bir etkisinin bulunduğu bilinmektedir. İş tatmininin de pozitif yönde etkili bir bağlılığı bulunmaktadır. Duygusal bağlılık örgütsel sessizlik tarafından negatif yönde etkilenmektedir. Bunun yanı sıra iş tatmini, örgütsel değerlerin arabulucu rolü aracılığıyla duygusal bağlılık üzerindeki etkisinin büyük ölçüde artmasını sağlamaktadır. Örgütsel sessizlik ise arabulucunun üstlendiği rolü ve örgütsel değerlerin duygusal bağlılık üzerinde yarattığı etkiyi büyük oranda azaltmaktadır.

### **2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Pinder ve Harlos (2001) tarafından yürütülen çalışmada örgütsel sessizlik kavramsal boyutta ele alınmıştır. Çalışma kapsamında sessizlik ile algılanan adaletsizlik kavramlarını detaylı bir şekilde incelemiştir ve adaletsizlik algısının sessizliği oluşturduğu neticesine varılmıştır.

Bowen ve Blackman (2003)'in tarafından yapılan sessizlik sarmalı kuramına dayanan araştırmada, kişilerin çoğunluk tarafından desteklendiğinde konuşmayı arzu ettikleri saptanırken, desteklenmediklerinde ise sessiz kalmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Milliken ve Morrison (2003) tarafından yürütölen çalışmada çalışanların yöneticileri ile iletişimlerinde yaşadıkları problemlerin sebepleri incelenmiştir. Araştırma örneklemini farklı şehirlerde çalışan 40 kişiden oluşmaktadır. Söz konusu araştırma neticesinde, çalışanların sessiz kalmayı tercih etmelerine sebep olan en önemli etkenin sorun yaratıcı bir kişi olarak görölme korkusu olduğu tespit edilmiştir.

Dyne, Ang ve Botero da (2003), çalışmaları kapsamında kavramsal boyutta ses ve sessizlik konuları ele alınmıştır. Çalışmada ses ve sessizlik kavramlarının basit bir biçimde zıt kavramlar olmadıkları, çok boyutlu kavramlar oldukları ifade edilmiştir. Çalışma kapsamında üç tür ses ve sessizliğin var olduğu 2X3 ses ve sessizlik tipolojisinde açıklanmıştır.

Vakola ve Bouradas (2005) tarafından yapılan çalışmada örgüte bağlılık ile çalışan sessizliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 677 alışan dahil edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, örgüte bağlılık ile çalışan sessizliği değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte örgütsel bağlılık üzerinde yöneticilerin sessizliğe karşı tutumlarının önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Fapohunda (2016)'nın Nijerya'da çalışan sessizliğinin ana belirleyicilerini ve sonuçlarını incelediği çalışmanın örneklemini Lagos'taki üç üniversitede görev alan toplam 321 akademik personel oluşturmuştur. Söz konusu çalışma, katılımcıların büyük bir kısmının farklı örgütsel hususları kapsayan sessizlik sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte en fazla tekrarlanan motivasyonların idari inançlar, örgütsel uygulamalar ve olumsuz etiketlenme korkusu ve daha sonra saygın ilişkileri zarara uğrattığı durumlar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışma kapsamında duygusal tükenme ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu da saptanmıştır. Çalışanların ilgisizliği ve iş tatminsizliği sessizlik ile birlikte artış göstermiştir. Fakat örgütsel sessizlik ile azalmış bireysel başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirtilmektedir. Bu nedenle sessizliğe kapılmak yerine yaşanan problemlerin ifade edilmesini teşvik etmek için yönetimin öğretim üyelerinden düzenli ve sistemli bir şekilde geri bildirim alması gerekmektedir. Buna ek olarak yönetimin bu geri

bildirimleri bildirmesi, yukarı doğru iletişim için korumalı kanallar üretmesi ve güvene dayanan öğrenme zinciri oluşturmaya gerektirir.

Managheb, Razmjooei, Jahromi, Hosseini ve Amirianzadeh (2018) tarafından örgütsel sessizliğin aracılık rolü düşünülerek örgütsel iklim ve iş performansı arasında varolan ilişki açıklanmıştır. Bahsi geçen çalışmada tanımlayıcı bir korelasyon yönteminden faydalanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini eğitim idaresindeki 350 personel oluşturmaktadır. Söz konusu örneklemede randomize ve tabakalı bir yöntem kullanılmıştır. Veri toplamada kullanılan ölçekler arasında ise örgütsel iklim, iş performansı ve örgütsel sessizlik ölçekleri yer almaktadır. Kullanılan ölçeklerin güvenilirliği ve geçerliliği de doğrulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesinde ve hipotezlerin test edilmesinde kullanılan endeksler arasında ise Pearson Korelasyon katsayısı, ortalama ve standart sapma ve hiyerarşik analiz regresyon ve çıkarımsal istatistikler yer almaktadır. Araştırma sonucunda örgütsel iklim ile iş performansı arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu ortaya çıkarılmıştır. Örgütsel sessizlik ile örgütsel iklim arasında ters bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel iklim ve iş performansı arasında ise doğrudan ve anlamlı bir ilişki var olmaktadır. Bu durum organizasyonel iklimin daha iyi olmasını sağlarsa, performansını da o düzeyde artırır, örgütsel sessizliği de o düzeyde azaltır.

Jafary, Yazdanpanah ve Masoomi (2018) tarafından orta düzey yöneticiler arasında örgütsel sessizliğe etki eden faktörler ortaya koyulmuştur. Nitel araştırma çerçevesinde içerik ve tematik analiz yapılmıştır. Şiraz Üniversitesi Tıp Bilimleri Üniversitesi'nde görev alan yöneticilerin 2016 ve 2017 senelerindeki bakış açıları amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak ortaya çıkarılmıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde üniversitenin orta yöneticileri arasındaki örgütsel sessizliğe etki eden faktörler şöyle kategorilere ayrılmaktadır: (1) örgütsel faktörler (üç ana tema da dahil: (a) örgütsel yapı ve süreç, (b) örgütsel iletişim, (c) örgütsel iletişim kültür); ve (2) bireysel faktörler (üç ana tema dahil: (a) psikolojik faktörler, (b) iletişim becerileri ve (c) demografik faktörler). Elde edilen bulgulara göre üniversite yöneticileri arasında örgütsel sessizliğin var olduğu ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte karar vericiler için sunulan veri miktarına kısıtlama getirilmesi sebebiyle karar verme ve organizasyonel değişim süreçlerinin etkinliği azalmıştır.

## 2.4. Yaratıcı Düşünme İlgili Yapılmış Çalışmalar

### 2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sungur (1988) “Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkinliğini” isimli doktora tezi kapsamında Türk kültüründe TYDT (Torrance Yaratıcı Düşünme Testi) testlerinin uygulanıp uygulanamayacağını detaylı bir şekilde araştırmıştır. Bu araştırma nicel yöntemle dayalı olarak yapılmış ve örneklemini Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümünde eğitim alan öğrencilerden oluşturmaktadır. Bu araştırma-kapsamında TYDT testlerinin, yaratıcı düşünmeyi araştıran çalışmaların Türk kültüründe de uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kişilerin güvende olduklarını hissettikleri zaman ve yeteri düzeyde güdüledikleri zaman sorunları tanımlayabilecekleri ve söz konusu sorunlara farklı çözüm önerileri sunabilecekleri ifade edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve söz konusu becerinin gelişme süreçleri için uygun ortamların oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

Şen (1999), yüksek lisans tezinde hemşire adaylarının yaratıcılık derecelerinin farklı değişkenler ile ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda betimsel tarama olarak yapılan araştırmada hemşire adaylarının sınıf düzeyi ve ekonomik düzey “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” “esneklik”, “özgünlük” ve “akıcılık” boyutlarından aldıkları puanları da anlamlı bir şekilde yükseldiği saptanmıştır.

Hayran (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim okullarında görevlendirilen öğretmenlerin düşünme becerileri ve işlemlerine yönelik fikirleri detaylı bir şekilde irdelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Hayran, öğretmenlerin düşünme becerilerini kullanma hususunda %89 oranında “problem çözerek”, %88 oranında “eleştirel düşünme” ve %54 oranında “yaratıcı düşünme” becerilerini kullandıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir.

Çellek’in (2002) “Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu” adlı makalesinde, kişilerin zihinsel ve bilişsel gelişimi ile yaratıcı düşünme arasında var olan ilişkinin araştırılması hedeflenmektedir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada eğitim çağında olan kişilerin zekâ türleri ile bu zekâ türlerine uygun yaratıcı düşünme becerilerinin gelişim göstermesinde öğretmenlerin en temel belirleyici unsur oldukları saptanmıştır. Yapılan araştırma neticesinde yaratıcı eğitimin temel amacı kendinden önceki kuşakların çalışmalarını tekrarlamak değil, yapılanların üzerine yenileri



ekleyebilmek biçiminde tanımlanmıştır. Bununla birlikte eğitimde yaratıcı bireyin psikolojik niteliklerinin bilinmesi ve bu niteliklerle ilgili öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerekli görülmüştür.

Korkmaz (2002) tarafından yürütülen araştırmada; proje tabanlı öğrenmenin eğitim sistemindeki konumu ve proje tabanlı öğrenmenin problem çözme, yaratıcılık ve risk alma düzeyleri üzerindeki etkisi incelemiştir. Deneyin ardından bahsi geçen öğrenme yaklaşımının kişilerin; problem çözme, yaratıcılık ve akademik risk alma düzeyleri açısından aralarında deney grubu yararına anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Emir ve diğerleri (2004) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin genel ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca branşlara göre anlamlı bir fark olmadığı da belirtilmiştir. Yürütülen çalışma sonucunda öğretmen adaylarına yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla gerekli eğitimlerin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Özden (2005) tarafından kaleme alınan “Öğrenme ve Öğretme” başlıklı makalede öğrenmenin temelini oluşturan yeni yaklaşımlar detaylı bir şekilde araştırmıştır. Bu çalışma nitel yöntemle dayalı olan bir durum değerlendirmesi olarak nitelendirilmektedir. Bu çalışma kapsamında beyin temelli öğrenme kuramları, bilginin yeniden yapılandırılması, düşünmeyi öğrenme, çoklu zeka, yapılandırmacılık, eleştirel zekâ ve yaratıcı zekâ kavramları detaylı bir şekilde araştırılmıştır. Bahsi geçen araştırmada eğitim programlarının; öğrencinin yaratıcı düşünebilmelerini, eleştirel bakış açısına sahip olabilmelerini, etkili ve sağlıklı iletişim kurabilmesini ve sorun çözebilmesini sağlayacak bir biçimde organize edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Öte yandan eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenme aşamasında yaratıcı düşünme tekniklerinin devreye girmesi ve bu teknik kullanılarak sınıf içi etkinliklere de yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Erdoğan (2006) tarafından yürütülen “Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler” adlı araştırma çalışmasında, yaratıcı düşünme ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişki kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma kapsamına Diyarbakır Büyükşehir sınırlarında eğitim-öğretim faaliyetinde bulunan ilköğretim okulları dâhil edilmiştir. Araştırmanın

örnekleme beş yıl boyunca aynı öğretmenden eğitim alan toplam 389 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçekler Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği olarak sıralanmaktadır. Yapılan araştırmanın neticesinde, öğretmenler öğrencilere yönelik demokratik davranışlar sergilediklerinde öğrencilerin yaratıcılığının gelişme gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada öğrencilerde yaratıcılıkla akademik başarıları arasında düşük ama anlamlı bir ilişkinin var olduğu da ortaya çıkarılmıştır.

#### **2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Haven (1965) tarafından yapılan araştırma kapsamına üniversitede okuyan 120 erkek öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada yaratıcı düşünme, üretkenlik ve benlik kavramı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme puanları ile yaratıcı ürün arasındaki ilişkinin düşük olmasına rağmen pozitif çıkmıştır. Buna ek olarak çalışma sonucunda yaratıcı düşünme puanları ile ideal benlik imajı arasında ise anlamlı bir ilişkinin var olmadığı saptanmıştır.

Halpin (1974) tarafından üniversitede eğitim gören 65 erkek ve 64 kız öğrenciye Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri'nin dört şekilsel ve üç sözel maddeleri ile Torrance ve Khatena'nın geliştirmiş olduğu "Ne tür bir kişiliksiniz?" testi uygulanmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan iki ölçüm arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmada yaratıcı düşünme becerisine sahip olan öğrencilerin aynı zamanda yaratıcı kişilik özelliklerine de sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında erkek öğrenciler için tek başına, kız ve erkek öğrenciler için ortak bir şekilde sözel orijinallik, sözel akıcılık ve şekilsel orijinallik hususlarında yaratıcı düşünme yeteneklerinin, "Ne tür bir kişiliksiniz?" ile ölçülebilen yaratıcı kişilik özellikleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte kız öğrencilerin sözel ve orijinallikte yaratıcı kişilik özellikleri ile anlamlı bir ilişki gösterdikleri saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre yaratıcı bir kişi meraklı, maceracı, kendine güvenen, risk almayı seven ve hayal gücünü doğru bir şekilde kullanabilen bir kişiğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Kinney (2005), yüksek lisans tezi kapsamında Amerika ve Japonya'daki öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde yarattıkları etkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre Amerikan öğretmenlerin standartlaştırılmış

testler gibi dışsal nedenlerden ötürü yaratıcılığı desteklemek amacıyla çaba sarf etmekte pasif kaldıkları ortaya çıkmıştır. Ancak buna rağmen Japon öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla daha fazla sorumluluk üstlendikleri saptanmıştır.

Forrester ve Hui (2007) tarafından yürütölen araştırmada 27 sınıf öğretmeni üç farklı ders alanında Sınıf Gözlem Formu aracılığıyla puanlanmıştır. Forrester ve Hui'nin (2007) Hong Kong güncel öğretim programları ile ilgili olarak yürüttükleri bu çalışmada, öğretmenlerin yaratıcı potansiyelleri Yaratıcılık Geliştiren Öğretmen İndeksine ve Yaratıcı Kişilik Ölçeğine göre ölçmüşlerdir. Denek grubuna dâhil edilen bu öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilere de Çin Yaratıcılık Testleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler tarafından kullanılan öğretim teknikleri ile öğrencilerinin şekilsel ve sözel yaratıcılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaratıcı kişilikler ile yaratıcı öğretim teknikleri arasında düşünce de esnekliğin geliştirilmesinde, bilgi hâkimiyetinde motivasyonun geliştirilmesinde ve öğrenci düşüncelerinin kullanımında pozitif yönde korelasyon olduğu saptanmıştır.

Edinger (2008) ise doktora tezinde standartlaştırılmış test merkezli ortamda yaratıcılığı özendirici öğretmen davranışlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 9. ve 10. sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık hususunda zamanın yetersiz oluşu ve sınav odaklı bir ortam sebebiyle pek çok problemle karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yapılmıştır. Tarama modeli; olaylar, olgular ve durumların oldukları gibi incelenmesi ve bulguların da bu doğrultuda sunulmasına dayalı bir araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2012, s. 81). Bu çalışmada da örgütsel sessizlik algısının yaratıcı düşünme eğilimi ile ilişkisi araştırıldığından; ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını ve yaratıcı düşünme eğilimleri bazı demografik değişkenlere göre incelenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki öğretmenler oluşturmaktadır. MEB'in 2019 tarihli raporuna göre İstanbul ilinde görev yapan 168.527 öğretmen vardır (MEB, 2019). Çalışmanın örneklemini ise Zeytinburnu, Topkapı ve Beşiktaş ilçelerinde görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 400 öğretmen oluşturmaktadır. Evren sayısına bakıldığında örneklemin yeterli büyüklükte olduğu görülmektedir (Aksoy ve Elmacı, 2006).

Bu üç ilçe ulaşım kolaylığı ve ekonomiklik gibi sebeplerle seçilmiştir. Farklı derecedeki okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşılarak rassal olarak araştırmada kullanılmak için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinleri alınmış ölçekler dağıtılmış ve ölçekler uygulanmıştır.

**Tablo 2.** Sosyo-demografik Bilgilere İlişkin Sonuçlar

	Frekans	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	156	39,0
Kadın	244	61,0
<b>Yaş</b>		
21-30	127	31,8
31-40	127	31,8
41 ve üstü	146	36,5
<b>Medeni durum</b>		
Evli	261	65,3
Bekar	139	34,8
<b>Eğitim durumu</b>		
Ön lisans	42	10,5
Lisans	271	67,8
Lisansüstü	87	21,8
<b>Branş</b>		
Sınıf	83	20,8
Sosyal alan	75	18,8
Sayısal alan	95	23,8
Dil	60	15,0
Diğer (okul öncesi, özel eğitim vb.)	87	21,8
<b>Toplam kıdem</b>		
1-5 yıl	125	31,3
6-10 yıl	112	28,0
11-15 yıl	30	7,5
16-20 yıl	84	21,0
21 yıl ve üzeri	49	12,3

<b>Mevcut okuldaki kıdem</b>		
1-5 yıl	303	75,8
6-10 yıl	71	17,8
11 yıl ve üstü	26	6,5

Tablo 1’de görülen sosyo-demografik bilgilere ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %61’inin kadın, %39’unun ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %3,8’i 21-30 yaş arasındayken, %31,8’i 31-40 yaş arasında ve %36,5’i 41 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin %65,3’ü evliyken, %34,8’i bekârdır. Öğretmenlerin %10,5’i ön lisans mezunu iken, %67,8’i lisans mezunu, %21,8’i ise lisanüstü mezunudur. Öğretmenlerin %20,8’i sınıf öğretmeni iken, %18,8’i sosyal alan öğretmeni, %23,8’i sayısal alan öğretmeni, %15’i dil öğretmeni ve %21,8’i diğer alanlarda (okul öncesi, özel eğitim vb.) görev yapan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin %31,3’ünün 1-5 yıllık mesleki kıdemi varken, %28’inin 6-10 yıllık, %7,5’inin 11-15 yıllık, %21’inin 16-20 yıllık ve %12,3’ünün 21 yıldan fazla mesleki kıdemi vardır. Öğretmenlerin %75,8’i çalıştıkları okulda 1-5 yıllık kıdeme sahipken, %17,8’inin 6-10 yıllık, %6,5’inin 11 yıldan fazla kıdemi vardır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1. Demografik Bilgi Formu**

Bu formda öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, medeni durumları, mesleki tecrübeleri ve şu an görevli oldukları okuldaki tecrübeleri gibi kişisel bilgilerine ilişkin sorular bulunmaktadır. Araştırmada değişkenler arası ilişkilerin bu bilgilerle ilgisinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

#### **3.3.2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği**

Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından örgütsel sessizlik algısını ölçmek için geliştirilen ölçekte 30 madde bulunmaktadır. Ölçek hazırlanırken sessizlik ve işgören sessizliği ile ilgili alanyazın taranmış, yabancı kaynaklar incelenmiş ve bu alanda yapılan çalışmalar dikkate alınmıştır. Alanyazın taranması sonucu maddeler geliştirilmiş ve 30 maddelik havuz oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerliği için alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Bu işlemten sonra bu maddelere ilişkin Türk Dili uzmanlarının görüşü alınarak Örgütsel Sessizlik Ölçeğine son hali verilmiştir. Böylece ölçeğin ön uygulamasına geçilmiş ve ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 426

öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Ölçek Likert tipinde hazırlanmış olup katılımcılardan önermeleri Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) derecelerinde cevaplamaları istenmiştir. Ölçeğin orijinal çalışmasında bulunan Cronbach's Alpha değeri 0,883'tür. Ölçek okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon şeklinde 5 alt faktöre ayrılmaktadır. Faktörler toplam varyansın %41,537'sini açıklamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin beş faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeği oluşturan maddelerin madde yükü ,483 ile ,783 arasında değişmektedir. Bu aşamada maddelerin ,35'in altında değer almamasından dolayı ölçekten çıkan madde olmamıştır. Ancak faktör analizi sonucu altıncı madde dördüncü ve beşinci faktörde yakın değerler aldığı için ölçekten çıkarılmış ve ölçek nihai 18 maddeden oluşmuştur. Bunun yanında ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %57,16'dır. Ölçeği oluşturan faktörlerin açıkladığı varyans oranları ise faktör 1 %15,41; faktör 2 %12,18; faktör 3 %10,82; faktör 4 %9,77 ve son olarak faktör 5 %8,97 şeklindedir.

Örgütsel Sessizlik Ölçeğini oluşturan faktörler İzolasyon (s25, s26, s27, s28, s29, s30), Yönetici (s18, s19, s20, s21, s22, s23, s24), Sessizliğin Kaynağı (s12, s13, s14, s15, s16, s17), Duygu (s7, s8, s9, s10, s11) ve Okul Ortamı (s1, s2, s3, s4, s5) faktörü şeklinde isimlendirilmiştir. Buna göre İzolasyon faktörü altı maddeden, Yönetici faktörü yedi maddeden, Sessizliğin Kaynağı faktörü altı maddeden, Duygu faktörü beş maddeden ve Okul Ortamı faktörü beş maddeden oluşmuştur.

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

Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen ölçekte 25 madde bulunmaktadır. Beşli Likert tipteki ölçeğin derecelendirmesi 1 (hiçbir zaman), 2 (nadiren), 3 (ara sıra), 4 (genellikle) ve 5 (her zaman) biçimindedir. Ölçek formu, araştırmacılar tarafından 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı (devlet) ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan 500 öğretmene uygulanmıştır. 430 ölçek geri dönmüş, 20 ölçek eksik veya boş olduğundan analiz dışı bırakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılacak olan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) öncesinde, verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi, veri yapısının Açıklayıcı Faktör Analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve ölçme aracının faktör yapılarına ayrılıp ayrılmayacağını belirlemek için Barlett's testi (Bartlett test of Sphericity)

yapılmıştır. Faktör analizinde ilk önce temel bileşenler analizi sonrasında dik döndürme (Varimax Rotation) yapılmıştır. AFA ile tespit edilen faktörler ile toplam puan arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmış ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Ölçeğin orijinal çalışmasında bulunan Cronbach's Alpha değeri 0,878'dir. Ölçek altı faktöre sahiptir: öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik. Faktörler toplam varyansın %55,90'ını açıklamaktadır.

Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekten en az 25 puan, en fazla 125 puan alınmaktadır. Ölçek toplam puanı, bireyin ölçek maddelerine verdiği cevapların tümü toplanarak elde edilmektedir. Bireyin ölçekten aldığı puanın yüksekliği, yaratıcı düşünme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yenilik arama", "cesaret", "öz disiplin", "merak", "şüphe etme" ve "esneklik" olarak adlandırılan alt boyutları bireylerin yaratıcı düşünme eğilimlerini ölçmektedir. Ayrıca alt boyut maddelerine verilen cevaplar toplanarak, alt boyut toplam puanları da elde edilmektedir.

#### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada veri analizi için IBM SPSS 24 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri verilmiş ve daha sonra örgütsel sessizlik ile yaratıcı düşünme eğilimleri puanları sunulmuştur. Araştırma soruları Pearson korelasyon analizi, çoklu regresyon analiz, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

#### 4.1. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

**Tablo 3.** Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ve Örgütsel Sessizliğe İlişkin Tanımlayıcı Analiz Sonuçları

	Min	Max	Ort.	SS	A	Çarp	Bas.
<b>Örgütsel sessizlik ölçeği</b>					,803		
Okul ortamı	1,75	4,75	3,58	,62		-,331	-,157
Duygu	2,00	5,00	3,60	,58		,091	,099
Sessizliğin kaynağı	1,80	4,80	3,32	,57		-,399	-,157
Yönetici	2,00	5,00	3,73	,65		,033	-,461
İzolasyon	1,33	5,00	3,46	,66		-,094	,224
<b>Yaratıcı düşünme eğilimleri</b>					,926		
Öz disiplin	2,20	5,00	3,74	,53		-,104	-,091
Yenilik arama	2,38	5,00	3,80	,57		-,180	-,449
Cesaret	2,00	5,00	3,65	,61		,017	-,371
Merak	2,33	5,00	3,97	,64		-,338	-,640
Şüphe etme	2,00	5,00	3,86	,68		-,349	-,459
Esneklik	2,33	5,00	3,90	,62		-,244	-,391

Bu araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinin okul ortamı boyutundan aldıkları ortalama puan  $3,58 \pm 0,62$  olarak bulunurken, duygu boyutundan ortalama  $3,60 \pm 0,58$  puan, sessizliğin kaynağı

boyutundan ortalama  $3,32\pm 0,57$  puan, yönetici boyutundan ortalama  $3,73\pm 0,65$  puan, izolasyon boyutundan ise ortalama  $3,46\pm 0,66$  puan almışlardır. Bunların yanı sıra yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin öz disiplin boyutundan öğretmenlerin aldıkları ortalama puan  $3,74\pm 0,53$  olarak bulunurken, yenilik arama boyutundan aldıkları ortalama puan  $3,80\pm 0,57$  olarak, cesaret boyutundan alınan ortalama puan  $3,65\pm 0,61$  olarak, merak boyutundan alınan ortalama puan  $3,97\pm 0,64$  olarak, şüphe etme boyutundan alınan ortalama puan  $3,86\pm 0,68$  olarak, esneklik boyutundan alınan ortalama puan ise  $3,90\pm 0,62$  olarak tespit edilmiştir.

Ölçeklerin normal dağılım varsayımına uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakarak belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 değerleri arasında olması değişkenlerin normal dağılıma uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2018). Yapılan analizler sonucunda değişkenlerin tamamının belirtilen aralıklarda olduğu tespit edildiğinden dolayı değişkenlerin normal dağılıma uyduğu varsayımı kabul edilmiştir. Değişkenlerin kullanıldığı analizlerde parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Kullanılan ölçeklerin güvenilirlik seviyeleri Cronbach's alpha katsayısı ile ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde örgütsel sessizlik ölçeğinin Cronbach's alpha katsayısının 0,803 olduğu görülürken, yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin katsayısı 0,926 olarak bulunmuştur. Bu değerler kullanılan ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.** Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Yaratıcı düşünme eğilimleri	Örgütsel sessizlik					
	Okul ortamı	Duygu	Sessizliğin kaynağı	Yönetici	İzolasyon	
Öz disiplin	-,350**	-,130**	-,092	,143**	-,160**	
Yenilik arama	-,295**	-,064	-,032	,302**	-,027	
Cesaret	-,202**	-,062	,006	,104*	-,067	
Merak	-,189**	,022	-,122*	,286**	-,072	
Şüphe etme	-,215**	,049	-,069	,200**	-,059	
Esneklik	-,226**	-,027	-,061	,200**	-,057	

\*\* p < ,01, \* p < ,05

Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonlar Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde örgütsel sessizlik ölçeğinin toplam puanı ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin toplam puanı arasında anlamlı bir korelasyon tespit edilememiştir,  $r = -,095$ ,  $p > ,05$ . Öte yandan örgütsel sessizlik ölçeğinin okul ortamı boyutunun yaratıcı düşünme eğilimlerinin tamamı (öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik) ile anlamlı ve negatif korelasyonlar gösterdiği bulunmuştur, sırasıyla  $r = -,350$ ,  $-,295$ ,  $-,202$ ,  $-,189$ ,  $-,215$ ,  $-,226$ ,  $p < ,01$ . Buna göre okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizlik arttıkça, yaratıcı düşünme eğilimlerinin azalma gösterdiği söylenebilir.

Örgütsel sessizlik ölçeğinin duygu boyutunun yaratıcı düşünme eğilimlerinin öz disiplin boyutu ile anlamlı ve negatif bir korelasyon gösterdiği bulunmuştur,  $r = -,130$ ,  $p < ,01$ . Buna göre duygusal sebepli örgütsel sessizlik arttıkça öz disipline yönelik yaratıcı düşünme eğilimlerinde azalma görüldüğü söylenebilir.

Örgütsel sessizlik ölçeğinin sessizliğin kaynağı boyutunun yaratıcı düşünme eğilimlerinin merak boyutu ile anlamlı ve negatif bir korelasyon gösterdiği

bulunmuştur,  $r = -,122$ ,  $p < ,05$ . Buna göre sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizlik arttıkça merakla ilgili yaratıcı düşünme eğilimlerinde azalma görüldüğü söylenebilir.

Örgütsel sessizlik ölçeğinin yönetici boyutunun yaratıcı düşünme eğilimlerinin tamamı (öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik) ile anlamlı ve pozitif korelasyonlar gösterdiği bulunmuştur, sırasıyla  $r = ,143$ ,  $,302$ ,  $,104$ ,  $,286$ ,  $,200$ ,  $,200$ ,  $p < ,05$ . Buna göre yönetici kaynaklı örgütsel sessizlik arttıkça, yaratıcı düşünme eğilimlerinin de artış gösterdiği söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin konuşamadıklarında tepkilerini farklı şekillerde gösterdiklerine ilişkin bir gösterge olabilir. Yönetici tutumundan kaynaklı olarak bazı sorunların yöneticiye/idareciye gitmeden çözülmeye çalışılması sebebiyle hızlı, anlık ve yaratıcı çözümler bulmaya uğraşan öğretmenler için bu durum bir yaratıcılık eğilimi oluşturuyor olabilir. Bu yaratıcılık tabiri caizse kötü ruhu kovana kadar geçerli olan ve belli cezalara, tepkilere maruz kalmamak için gösterilen bir eğilime ilişkin olabilir. Bulunan bu anlamlı ilişki çalışanların sessiz kaldıklarında tepkilerini ortaya koyma biçimlerinden biri olarak yaratıcı düşünme eğiliminde olabileceklerini düşündürmüştür.

Örgütsel sessizlik ölçeğinin izolasyon boyutunun yaratıcı düşünme eğilimlerinin öz disiplin boyutu ile anlamlı ve negatif bir korelasyon gösterdiği bulunmuştur,  $r = -,160$ ,  $p < ,01$ . Buna göre izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlik arttıkça öz disipline yönelik yaratıcı düşünme eğilimlerinde azalma görüldüğü söylenebilir.

**Tablo 5.** Örgütsel Sessizliğin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar				
	B	Std. hata	B	T	p	F	R <sup>2</sup>
Sabit	3,993	,190		21,045	,000		
Okul ortamı	-,300	,040	-,375	-7,487	,000		
Duygu	,056	,046	,066	1,237	,217	22,053	,219
Sessizliğin kaynağı	-,040	,045	-,047	-,901	,368	*	
Yönetici	,288	,037	,375	7,735	,000		
İzolasyon	-,075	,040	-,099	-1,852	,065		

**Bağımlı değişken: Yaratıcı düşünme eğilimleri**

\*  $p < ,01$

Örgütsel sessizliğin yaratıcı düşünme eğilimlerini ne derece etkilediğini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre bu modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve örgütsel sessizlik alt boyutlarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin varyansının %21,9'unu açıklayabildiği görülmektedir,  $R^2 = ,219$ ;  $F(5, 394) = 22,053$ ,  $p < ,01$ . Bulunan sonuçlara göre yönetici kaynaklı örgütsel sessizliğin yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı ( $\beta = ,375$ ,  $p < ,01$ ), okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizliğin ise anlamlı ve negatif yönde yordadığı ( $\beta = -,375$ ,  $p < ,01$ ) görülmektedir. Buna göre yönetici kaynaklı örgütsel sessizlik yaratıcı düşünme eğilimlerini pozitif yönde etkilerken, okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizlik negatif yönde etkilemektedir.

## 4.2. Sosyo-demografik Bilgiler ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

**Tablo 6.** Örgütsel Sessizliğin Cinsiyete Göre Farklılıklarına Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	P
<b>Okul ortamı</b>	Erkek	156	3,67	,59	2,374	<b>,018</b>
	Kadın	244	3,52	,64		
<b>Duygu</b>	Erkek	156	3,63	,56	,946	,345
	Kadın	244	3,57	,60		
<b>Sessizliğin kaynağı</b>	Erkek	156	3,29	,58	-,816	,415
	Kadın	244	3,34	,57		
<b>Yönetici</b>	Erkek	156	3,63	,58	-2,505	<b>,013</b>
	Kadın	244	3,79	,69		
<b>İzolasyon</b>	Erkek	156	3,50	,56	,927	,355
	Kadın	244	3,44	,72		

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre duygusal, sessizliğin kaynağına yönelik ve izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, sırasıyla,  $t = ,946$ ,  $-,816$ ,  $,927$ ,  $p > ,05$ . Öte yandan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul ortamından ve yöneticiden kaynaklı örgütsel sessizlik arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla,  $t = 2,374$ ,  $-2,505$ ,  $p < ,05$ . Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizlikleri kadın öğretmenlerden fazla iken, yöneticiden kaynaklı örgütsel sessizlikleri kadın öğretmenlerden azdır.

**Tablo 7.** Örgütsel Sessizliğin Yaşa Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ort.	SS	F	P
<b>Okul ortamı</b>	21-30	127	3,64	,61		
	31-40	127	3,72	,48	8,831	<b>,000</b>
	41 ve üstü	146	3,42	,71		
<b>Duygu</b>	21-30	127	3,73	,58		
	31-40	127	3,53	,55	5,410	<b>,005</b>
	41 ve üstü	146	3,53	,60		
<b>Sessizliğin kaynağı</b>	21-30	127	3,47	,49		
	31-40	127	3,39	,53	14,371	<b>,000</b>
	41 ve üstü	146	3,12	,62		
<b>Yönetici</b>	21-30	127	3,71	,66		
	31-40	127	3,77	,54	,478	,620
	41 ve üstü	146	3,71	,72		
<b>İzolasyon</b>	21-30	127	3,42	,66		
	31-40	127	3,50	,62	,430	,651
	41 ve üstü	146	3,47	,70		

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin yaşlarına göre yönetici ve izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, sırasıyla,  $F_{(2, 397)} = ,478, ,430, p > ,05$ . Öte yandan, öğretmenlerin yaşlarına göre okul ortamından kaynaklı, duygusal kaynaklı ve sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizlik arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla,  $F_{(2, 397)} = 8,831, 5,410, 14,371, p < ,05$ . Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi uygulanmıştır. Bulunan sonuçlara göre 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin okul ortamından kaynaklı ve sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizlikleri 40 yaş altındaki öğretmenlerden daha azdır. Ayrıca 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerin duygusal kaynaklı örgütsel sessizlikleri 31 yaş üstündeki öğretmenlerden anlamlı bir şekilde fazladır.

**Tablo 8.** Örgütsel Sessizliğin Medeni Duruma Göre Farklılıklarına Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	<b>Medeni durum</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
<b>Okul ortamı</b>	Evli	261	3,60	,63	,624	,533
	Bekar	139	3,56	,61		
<b>Duygu</b>	Evli	261	3,61	,58	,508	,612
	Bekar	139	3,58	,59		
<b>Sessizliğin kaynağı</b>	Evli	261	3,24	,57	-3,524	<b>,000</b>
	Bekar	139	3,45	,56		
<b>Yönetici</b>	Evli	261	3,71	,67	-,732	,465
	Bekar	139	3,76	,61		
<b>İzolasyon</b>	Evli	261	3,42	,68	-1,563	,119
	Bekar	139	3,53	,61		

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul ortamından kaynaklı, duygusal kaynaklı, yönetici kaynaklı ve izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, sırasıyla,  $t = ,624, ,508, -,732, -1,563, p > ,05$ . Öte yandan öğretmenlerin medeni durumlarına göre sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur,  $t = -3,524, p < ,05$ . Bu sonuca göre bekar öğretmenlerin sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizlikleri evli öğretmenlerden fazladır.



**Tablo 9.** Örgütsel Sessizliğin Eğitim Durumuna Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Eğitim durumu</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Okul ortamı</b>	Ön lisans	42	3,57	,58		
	Lisans	271	3,56	,63	,883	,414
	Yüksek lisans	87	3,66	,61		
<b>Duygu</b>	Ön lisans	42	3,52	,58		
	Lisans	271	3,61	,58	,364	,695
	Yüksek lisans	87	3,60	,59		
<b>Sessizliğin kaynağı</b>	Ön lisans	42	3,43	,48		
	Lisans	271	3,25	,59	5,378	,005
	Yüksek lisans	87	3,46	,53		
<b>Yönetici</b>	Ön lisans	42	3,45	,50		
	Lisans	271	3,79	,66	5,913	,003
	Yüksek lisans	87	3,65	,64		
<b>İzolasyon</b>	Ön lisans	42	3,48	,61		
	Lisans	271	3,47	,73	,176	,839
	Yüksek lisans	87	3,43	,42		

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okul ortamı kaynaklı, duygusal kaynaklı ve izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, sırasıyla,  $F_{(2, 397)} = ,883, ,364, ,176, p > ,05$ . Öte yandan, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre sessizliğin kaynağına yönelik ve yönetici kaynaklı örgütsel sessizlik arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla,  $F_{(2, 397)} = 5,378, 5,913, p < ,05$ . Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi uygulanmıştır. Bulunan sonuçlara göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizlikleri lisans mezunu öğretmenlerden daha fazladır. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin yönetici kaynaklı örgütsel sessizlikleri ön lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı bir şekilde fazladır.

**Tablo 10.** Örgütsel Sessizliğin Branşa Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Okul ortamı</b>	Sınıf	83	3,28	,69		
	Sosyal alan	75	3,52	,59		
	Sayısal alan	95	3,74	,47	7,853	<b>,000</b>
	Dil	60	3,67	,59		
	Diğer	87	3,69	,67		
<b>Duygu</b>	Sınıf	83	3,41	,55		
	Sosyal alan	75	3,68	,67		
	Sayısal alan	95	3,60	,38	2,846	<b>,024</b>
	Dil	60	3,67	,61		
	Diğer	87	3,65	,67		
<b>Sessizliğin kaynağı</b>	Sınıf	83	3,17	,60		
	Sosyal alan	75	3,39	,53		
	Sayısal alan	95	3,45	,50	4,200	<b>,002</b>
	Dil	60	3,37	,62		
	Diğer	87	3,20	,59		
<b>Yönetici</b>	Sınıf	83	3,53	,69		
	Sosyal alan	75	3,72	,64		
	Sayısal alan	95	3,71	,46	3,582	<b>,007</b>
	Dil	60	3,90	,66		
	Diğer	87	3,83	,75		
<b>İzolasyon</b>	Sınıf	83	3,19	,77		
	Sosyal alan	75	3,52	,59		
	Sayısal alan	95	3,61	,49	6,052	<b>,000</b>
	Dil	60	3,61	,59		
	Diğer	87	3,41	,74		

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin branşlarına göre okul ortamından kaynaklı, duygusal kaynaklı, sessizliğin kaynağına yönelik, yönetici kaynaklı ve izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlik arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla,  $F_{(4, 395)} = 7,853, 2,846, 4,200, 3,582, 6,052, p < ,05$ . Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi uygulanmıştır. Bulunan sonuçlara göre sınıf öğretmenlerin okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizlikleri sayısal alan öğretmenleri, dil öğretmenleri ve diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerden daha azdır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin duygusal kaynaklı örgütsel sessizlikleri sosyal alan öğretmenlerinden, sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizlikleri ise sayısal alan öğretmenlerinden daha azdır. Ayrıca sınıf öğretmenlerin yönetici kaynaklı örgütsel sessizlikleri dil öğretmenleri ve diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerden daha azdır. Son olarak, sınıf öğretmenlerin izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlikleri sosyal alan öğretmenleri, sayısal alan öğretmenleri ve dil öğretmenlerinden daha azdır.

**Tablo 11.** Örgütsel Sessizliğin Toplam Kıdeme Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Toplam kıdem</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Okul ortamı</b>	1-5 yıl	125	3,69	,58	8,035	<b>,000</b>
	6-10 yıl	112	3,71	,56		
	11-15 yıl	30	3,52	,46		
	16-20 yıl	84	3,26	,64		
	21 yıl ve üzeri	49	3,62	,74		
<b>Duygu</b>	1-5 yıl	125	3,60	,57	5,790	<b>,000</b>
	6-10 yıl	112	3,67	,52		
	11-15 yıl	30	3,40	,40		
	16-20 yıl	84	3,42	,67		
	21 yıl ve üzeri	49	3,84	,58		
<b>Sessizliğin kaynağı</b>	1-5 yıl	125	3,50	,51	10,333	<b>,000</b>
	6-10 yıl	112	3,36	,51		
	11-15 yıl	30	3,45	,40		
	16-20 yıl	84	3,07	,63		
	21 yıl ve üzeri	49	3,09	,65		
<b>Yönetici</b>	1-5 yıl	125	3,74	,59	2,411	<b>,049</b>
	6-10 yıl	112	3,59	,62		
	11-15 yıl	30	3,92	,73		
	16-20 yıl	84	3,78	,70		
	21 yıl ve üzeri	49	3,82	,69		
<b>İzolasyon</b>	1-5 yıl	125	3,56	,60	5,160	<b>,000</b>
	6-10 yıl	112	3,33	,59		
	11-15 yıl	30	3,42	,69		
	16-20 yıl	84	3,34	,70		
	21 yıl ve üzeri	49	3,75	,77		

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin toplam kıdemlerine göre okul ortamından kaynaklı, duygusal kaynaklı, sessizliğin kaynağına yönelik, yönetici kaynaklı ve izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlik arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla,  $F_{(4, 395)} = 8,035, 5,790, 10,333, 2,411, 5,160, p < ,05$ . Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi uygulanmıştır. Bulunan sonuçlara göre 16-20 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerin okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizlikleri 1-10 yıl arası ve 21 yıldan fazla toplam kıdemi bulunan öğretmenlerden daha azdır. Bunun yanı sıra 16-20 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerin duygusal kaynaklı örgütsel sessizlikleri 21 yıldan fazla toplam kıdemi bulunan öğretmenlerden, sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizlikleri ise 1-15 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerden daha azdır. Ayrıca 6-10 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerin yönetici kaynaklı örgütsel sessizlikleri 11-15 yıl arası toplam kıdemi bulunan daha azdır. Son olarak, 21 yıldan fazla toplam kıdemi bulunan öğretmenlerin izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlikleri 6-10 yıl ve 16-20 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerden daha fazladır.

**Tablo 12.** Örgütsel Sessizliğin Mevcut Okuldaki Kıdeme Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Mevcut okuldaki kıdem	N	Ort.	SS	F	p
<b>Okul ortamı</b>	1-5 yıl	303	3,61	,65	8,764	<b>,000</b>
	6-10 yıl	71	3,62	,50		
	11 yıl ve üstü	26	3,10	,43		
<b>Duygu</b>	1-5 yıl	303	3,58	,61	1,419	,243
	6-10 yıl	71	3,70	,49		
	11 yıl ve üstü	26	3,54	,49		
<b>Sessizliğin kaynağı</b>	1-5 yıl	303	3,31	,60	,947	,389
	6-10 yıl	71	3,39	,43		
	11 yıl ve üstü	26	3,22	,67		
<b>Yönetici</b>	1-5 yıl	303	3,67	,67	4,641	<b>,010</b>
	6-10 yıl	71	3,93	,59		
	11 yıl ve üstü	26	3,79	,55		
<b>İzolasyon</b>	1-5 yıl	303	3,44	,65	1,521	,220
	6-10 yıl	71	3,58	,63		
	11 yıl ve üstü	26	3,38	,81		

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin mevcut çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre duygusal kaynaklı, sessizliğin kaynağına yönelik ve izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, sırasıyla,  $F_{(2, 397)} = 1,419, ,947, 1,521, p > ,05$ . Öte yandan, öğretmenlerin mevcut çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre okul ortamından kaynaklı ve yönetici kaynaklı örgütsel sessizlik arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla,  $F_{(2, 397)} = 8,764, 4,641, p < ,05$ . Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi uygulanmıştır. Bulunan sonuçlara göre mevcut okullarında 11 yıldan fazla kıdemi bulunan öğretmenlerin okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizlikleri mevcut okullarında 1-10 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlerden daha azdır. Ayrıca mevcut okullarında 6-10 yıl arası kıdemi bulunan

öğretmenlerin yönetici kaynaklı örgütsel sessizlikleri mevcut okullarında 1-5 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlerden daha fazladır.

#### 4.3. Sosyodemografik Bilgiler ile Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

**Tablo 13.** Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	T	P																																																				
<b>Öz disiplin</b>	Erkek	156	3,54	,51	-6,164	<b>,000</b>																																																				
	Kadın	244	3,86	,51			<b>Yenilik arama</b>	Erkek	156	3,58	,51	-6,456	<b>,000</b>	Kadın	244	3,93	,56	<b>Cesaret</b>	Erkek	156	3,57	,58	-2,107	<b>,036</b>	Kadın	244	3,70	,63	<b>Merak</b>	Erkek	156	3,73	,64	-6,276	<b>,000</b>	Kadın	244	4,12	,59	<b>Şüphe etme</b>	Erkek	156	3,57	,69	-7,233	<b>,000</b>	Kadın	244	4,05	,61	<b>Esneklik</b>	Erkek	156	3,61	,55	-7,849	<b>,000</b>	Kadın
<b>Yenilik arama</b>	Erkek	156	3,58	,51	-6,456	<b>,000</b>																																																				
	Kadın	244	3,93	,56			<b>Cesaret</b>	Erkek	156	3,57	,58	-2,107	<b>,036</b>	Kadın	244	3,70	,63	<b>Merak</b>	Erkek	156	3,73	,64	-6,276	<b>,000</b>	Kadın	244	4,12	,59	<b>Şüphe etme</b>	Erkek	156	3,57	,69	-7,233	<b>,000</b>	Kadın	244	4,05	,61	<b>Esneklik</b>	Erkek	156	3,61	,55	-7,849	<b>,000</b>	Kadın	244	4,08	,60								
<b>Cesaret</b>	Erkek	156	3,57	,58	-2,107	<b>,036</b>																																																				
	Kadın	244	3,70	,63			<b>Merak</b>	Erkek	156	3,73	,64	-6,276	<b>,000</b>	Kadın	244	4,12	,59	<b>Şüphe etme</b>	Erkek	156	3,57	,69	-7,233	<b>,000</b>	Kadın	244	4,05	,61	<b>Esneklik</b>	Erkek	156	3,61	,55	-7,849	<b>,000</b>	Kadın	244	4,08	,60																			
<b>Merak</b>	Erkek	156	3,73	,64	-6,276	<b>,000</b>																																																				
	Kadın	244	4,12	,59			<b>Şüphe etme</b>	Erkek	156	3,57	,69	-7,233	<b>,000</b>	Kadın	244	4,05	,61	<b>Esneklik</b>	Erkek	156	3,61	,55	-7,849	<b>,000</b>	Kadın	244	4,08	,60																														
<b>Şüphe etme</b>	Erkek	156	3,57	,69	-7,233	<b>,000</b>																																																				
	Kadın	244	4,05	,61			<b>Esneklik</b>	Erkek	156	3,61	,55	-7,849	<b>,000</b>	Kadın	244	4,08	,60																																									
<b>Esneklik</b>	Erkek	156	3,61	,55	-7,849	<b>,000</b>																																																				
	Kadın	244	4,08	,60																																																						

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla,  $t = -6,164, -6,456, -2,107, -6,276, -7,233, -7,849, p < ,05$ . Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimlerinin erkek öğretmenlerden fazla olduğu görülmüştür.

**Tablo 14.** Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Yaşa Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ort.	SS	F	P
<b>Öz disiplin</b>	21-30	127	3,74	,57	11,318	<b>,000</b>
	31-40	127	3,58	,49		
	41 ve üstü	146	3,88	,49		
<b>Yenilik arama</b>	21-30	127	3,71	,59	14,298	<b>,000</b>
	31-40	127	3,66	,54		
	41 ve üstü	146	3,99	,52		
<b>Cesaret</b>	21-30	127	3,52	,66	16,512	<b>,000</b>
	31-40	127	3,52	,48		
	41 ve üstü	146	3,87	,62		
<b>Merak</b>	21-30	127	3,84	,68	23,066	<b>,000</b>
	31-40	127	3,79	,62		
	41 ve üstü	146	4,24	,51		
<b>Şüphe etme</b>	21-30	127	3,85	,73	9,325	<b>,000</b>
	31-40	127	3,68	,68		
	41 ve üstü	146	4,03	,60		
<b>Esneklik</b>	21-30	127	3,77	,67	13,502	<b>,000</b>
	31-40	127	3,78	,60		
	41 ve üstü	146	4,10	,54		

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin yaşlarına göre öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla,  $F_{(2, 397)} = 11,318$ , 14,298, 16,512, 23, 066, 9,325, 13,502,  $p < ,05$ . Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi uygulanmıştır. Bulunan sonuçlara göre 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin öz disipline yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerden ve 31-30 yaş arasındaki öğretmenlerden azdır. Bunun yanı sıra 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin yenilik aramaya, cesarete, meraka, şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri 40 yaş altındaki öğretmenlerden fazladır.



**Tablo 15.** Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Medeni Duruma Göre Farklılıklarına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	<b>Medeni durum</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
<b>Öz disiplin</b>	Evli	261	3,77	,50	1,702	,090
	Bekar	139	3,68	,58		
<b>Yenilik arama</b>	Evli	261	3,83	,56	1,759	,079
	Bekar	139	3,73	,57		
<b>Cesaret</b>	Evli	261	3,70	,61	2,501	<b>,013</b>
	Bekar	139	3,54	,61		
<b>Merak</b>	Evli	261	4,05	,63	3,303	<b>,001</b>
	Bekar	139	3,83	,63		
<b>Şüphe etme</b>	Evli	261	3,93	,65	2,904	<b>,004</b>
	Bekar	139	3,73	,72		
<b>Esneklik</b>	Evli	261	3,96	,57	2,695	<b>,007</b>
	Bekar	139	3,78	,71		

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin medeni durumlarına göre öz disipline ve yenilik aramaya yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, sırasıyla,  $t = 1,702, 1,759, p > ,05$ . Öte yandan öğretmenlerin medeni durumlarına göre cesarete, meraka, şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla,  $t = 2,501, 3,303, 2,904, 2,695, p < ,05$ . Bu sonuca göre bekar öğretmenlerin cesarete, meraka, şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri evli öğretmenlerden fazladır.

**Tablo 16.** Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Eğitim durumu</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Öz disiplin</b>	Ön lisans	42	3,64	,61		
	Lisans	271	3,76	,56	,933	,394
	Yüksek lisans	87	3,72	,39		
<b>Yenilik arama</b>	Ön lisans	42	3,54	,52		
	Lisans	271	3,82	,60	4,921	<b>,008</b>
	Yüksek lisans	87	3,85	,43		
<b>Cesaret</b>	Ön lisans	42	3,62	,51		
	Lisans	271	3,65	,66	,063	,939
	Yüksek lisans	87	3,65	,52		
<b>Merak</b>	Ön lisans	42	3,76	,65		
	Lisans	271	4,01	,65	2,961	,053
	Yüksek lisans	87	3,94	,59		
<b>Şüphe etme</b>	Ön lisans	42	3,60	,55		
	Lisans	271	3,92	,69	4,870	<b>,008</b>
	Yüksek lisans	87	3,79	,69		
<b>Esneklik</b>	Ön lisans	42	3,61	,58		
	Lisans	271	3,94	,64	5,364	<b>,005</b>
	Yüksek lisans	87	3,88	,57		

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öz disipline, cesarete ve meraka yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, sırasıyla,  $F_{(2, 397)} = ,933, ,063, 2,961, p > ,05$ . Öte yandan, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yenilik aramaya, şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla,  $F_{(2, 397)} = 4,921, 4,870, 5,364, p < ,05$ . Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi uygulanmıştır. Bulunan sonuçlara göre lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin yenilik aramaya yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri ön lisans mezunu öğretmenlerden daha fazladır. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik

yaratıcı düşünme eğilimleri ön lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı bir şekilde fazladır.

**Tablo 17.** Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Branşa Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Öz disiplin</b>	Sınıf	83	3,97	,62	7,973	<b>,000</b>
	Sosyal alan	75	3,61	,52		
	Sayısal alan	95	3,58	,44		
	Dil	60	3,77	,51		
	Diğer	87	3,79	,47		
<b>Yenilik arama</b>	Sınıf	83	4,02	,54	5,507	<b>,000</b>
	Sosyal alan	75	3,70	,62		
	Sayısal alan	95	3,65	,51		
	Dil	60	3,80	,54		
	Diğer	87	3,82	,57		
<b>Cesaret</b>	Sınıf	83	3,90	,54	8,610	<b>,000</b>
	Sosyal alan	75	3,58	,65		
	Sayısal alan	95	3,57	,60		
	Dil	60	3,82	,54		
	Diğer	87	3,44	,61		
<b>Merak</b>	Sınıf	83	4,21	,62	9,053	<b>,000</b>
	Sosyal alan	75	3,79	,66		
	Sayısal alan	95	3,74	,65		
	Dil	60	4,08	,62		
	Diğer	87	4,06	,51		
<b>Şüphe etme</b>	Sınıf	83	4,13	,53	22,204	<b>,000</b>
	Sosyal alan	75	3,68	,72		
	Sayısal alan	95	3,46	,68		
	Dil	60	3,86	,58		

	Diğer	87	4,21	,56		
	Sınıf	83	4,13	,63		
	Sosyal alan	75	3,87	,71		
<b>Esneklik</b>	Sayısal alan	95	3,61	,60	9,571	<b>,000</b>
	Dil	60	4,03	,57		
	Diğer	87	3,92	,47		

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin branşlarına göre öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla,  $F_{(4, 395)} = 7,973, 5,507, 8,610, 9,053, 22,204, 9,571, p < ,05$ . Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi uygulanmıştır. Bulunan sonuçlara göre sınıf öğretmenlerin öz disipline, yenilik aramaya ve meraka yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri sosyal ve sayısal alan öğretmenlerinden daha fazladır. Ayrıca sınıf öğretmenlerin cesarete yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri sosyal ve sayısal alan öğretmenlerinden ve diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerden daha fazladır. Bunların yanı sıra sınıf öğretmenleri ve diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerin şüphe etmeye yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri sosyal ve sayısal alan öğretmenlerinden daha fazladır. Son olarak sayısal alan öğretmenlerinin esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri sınıf öğretmenlerinden, dil öğretmenlerinden ve diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerden daha azdır.

**Tablo 18.** Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Toplam Kıdeme Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Toplam kıdem</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Öz disiplin</b>	1-5 yıl	125	3,67	,58	7,159	<b>,000</b>
	6-10 yıl	112	3,68	,49		
	11-15 yıl	30	3,46	,50		
	16-20 yıl	84	3,88	,46		
	21 yıl ve üzeri	49	3,97	,50		
<b>Yenilik arama</b>	1-5 yıl	125	3,67	,62	10,036	<b>,000</b>
	6-10 yıl	112	3,70	,53		
	11-15 yıl	30	3,64	,54		
	16-20 yıl	84	3,99	,52		
	21 yıl ve üzeri	49	4,11	,39		
<b>Cesaret</b>	1-5 yıl	125	3,55	,59	6,511	<b>,000</b>
	6-10 yıl	112	3,54	,58		
	11-15 yıl	30	3,59	,66		
	16-20 yıl	84	3,78	,56		
	21 yıl ve üzeri	49	3,97	,66		
<b>Merak</b>	1-5 yıl	125	3,88	,64	13,751	<b>,000</b>
	6-10 yıl	112	3,72	,67		
	11-15 yıl	30	3,97	,72		

	16-20 yıl	84	4,29	,46		
	21 yıl ve üzeri	49	4,22	,43		
	1-5 yıl	125	3,74	,73		
	6-10 yıl	112	3,73	,72		
<b>Şüphe etme</b>	11-15 yıl	30	3,72	,63	7,419	<b>,000</b>
	16-20 yıl	84	4,12	,55		
	21 yıl ve üzeri	49	4,11	,54		
	1-5 yıl	125	3,77	,68		
	6-10 yıl	112	3,71	,63		
<b>Esneklik</b>	11-15 yıl	30	4,03	,51	9,712	<b>,000</b>
	16-20 yıl	84	4,14	,49		
	21 yıl ve üzeri	49	4,13	,50		

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin toplam kıdemlerine göre öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla,  $F_{(4, 395)} = 7,159, 10,036, 6,511, 13,751, 7,419, 9,712, p < ,05$ . Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi uygulanmıştır. Bulunan sonuçlara göre 16 yıldan fazla toplam kıdemi bulunan öğretmenlerin öz disipline ve yenilik aramaya yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri 1-15 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerden daha fazladır. Ayrıca 16 yıldan fazla toplam kıdemi bulunan öğretmenlerin cesarete, meraka, şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri 1-10 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerden daha fazladır.

**Tablo 19.** Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Mevcut Okuldaki Kıdeme Göre Farklılıklarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Mevcut okuldaki kıdem</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Öz disiplin</b>	1-5 yıl	303	3,70	,53		
	6-10 yıl	71	3,71	,49	12,691	<b>,000</b>
	11 yıl ve üstü	26	4,23	,35		
<b>Yenilik arama</b>	1-5 yıl	303	3,75	,57		
	6-10 yıl	71	3,81	,53	14,171	<b>,000</b>
	11 yıl ve üstü	26	4,34	,31		
<b>Cesaret</b>	1-5 yıl	303	3,62	,62		
	6-10 yıl	71	3,56	,55	13,623	<b>,000</b>
	11 yıl ve üstü	26	4,23	,39		
<b>Merak</b>	1-5 yıl	303	3,93	,64		
	6-10 yıl	71	3,92	,63	15,234	<b>,000</b>
	11 yıl ve üstü	26	4,62	,26		
<b>Şüphe etme</b>	1-5 yıl	303	3,81	,68		
	6-10 yıl	71	3,87	,70	10,028	<b>,000</b>
	11 yıl ve üstü	26	4,42	,39		
<b>Esneklik</b>	1-5 yıl	303	3,86	,61		
	6-10 yıl	71	3,83	,64	14,947	<b>,000</b>
	11 yıl ve üstü	26	4,51	,33		

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin mevcut çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla,  $F_{(2, 397)} = 12,691, 14,171, 13,623, 15,234, 10,028, 14,647, p < ,05$ . Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi uygulanmıştır. Bulunan sonuçlara göre mevcut

okullarında 11 yıldan fazla kıdemi bulunan öğretmenlerin öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri mevcut okullarında 1-10 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlerden daha fazladır.





## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öncelikle örgütsel sessizlik algıları ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Buna göre okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizlik arttıkça, yaratıcı düşünme eğilimlerinin azalma gösterdiği söylenebilir. Ayrıca duygusal sebepli örgütsel sessizlik arttıkça öz disipline yönelik yaratıcı düşünme eğilimlerinde azalma görüldüğü bulunmuştur. Sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizlik arttıkça merakla ilgili yaratıcı düşünme eğilimlerinde azalma görülmektedir. Yönetici kaynaklı örgütsel sessizlik arttıkça, yaratıcı düşünme eğilimlerinin de artış gösterdiği söylenebilir. Bunların yanı sıra izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlik arttıkça öz disipline yönelik yaratıcı düşünme eğilimlerinde azalma görüldüğü söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin geneline yönelik algıları Kısmen Katılıyorum düzeyinde gerçekleşmiştir. Elde edilen bu bulgu ile araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel sessizlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin örgütsel anlamda düşüncelerini ifade etmekten kaçındıklarını ve bazen sessiz kalmayı seçtiklerini göstermektedir. Kolay (2012) ve Yanık (2012) ortaöğretim kurumlarında, Ünlü (2015), ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında ve Burulday (2018), ortaokullarda öğretmenler üzerine yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerine yönelik algılarını bu araştırmanın sonuçlarına paralel bir şekilde orta düzeyde bulmuşlardır. Örgütsel sessizliğin düşük düzeyde değil de orta veya yüksek düzeyde görülmesi örgütlerin geleceği açısından tehlike arz etmektedir. Çünkü öğretmenlerin örgütsel açıdan düşüncelerini bilinçli bir şekilde esirgemesi, çalıştığı kurumun kalitesi ve gelişimi açısından olumsuz bir durum olarak görülmektedir (Daşçı, 2014, s. 87). Farklı çalışmalar ile elde edilen benzer sonuçlar, öğretmenlik mesleğinde bireysel katkının önünün tıkanabileceğinin ve yetiştirilmesi yıllar alan bu eğitimcilerin, fikir ve düşüncelerini yeni nesillere aktarmasının önüne geçebilir. Mesleki farkındalığın artırılması ve aktarılan durumun düzeltilmesi için araştırmalara yoğunlaştırılmalı ve çözüm önerilerine dair akademik önerilerin tartışması yapılmalıdır. Öğretmenlerin

hedefledikleri başarıya ulaşabilmeleri, duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilmelerine bağlıdır. Örgüt içerisinde sağlıklı bir şekilde geri bildirim alamayan öğretmenlerin kurumlarına yönelik bağlılıklarında azalmalar meydana gelmektedir. Yer aldığı kurumla ilişkisi zayıflayan bir öğretmen de hemen her çalışan gibi işe ilgisini kaybedebilir ve buradaki sonuçlar yalnızca kurum ve çalışanını değil, gelecek nesilleri de bağlar durumda olur. Örgütlerdeki sessizlik algısının düşük seviyelerde olması, öğretmenler ile yöneticiler arasındaki bağın güçlü olduğunu ve kuruma yönelik tehdit unsurlarının az sayıda olduğunu göstermektedir. Bayram'ın (2010) yaptığı araştırma sonucunda akademisyenlerin %75'inin izolasyon korkusu nedeniyle sessiz kaldıkları, Çakıcı'nın (2008) yaptığı çalışma sonucunda ise akademisyenlerin %70'inin örgütlerinde sessiz kaldıkları görülmektedir. Yine Kahveci'nin (2010) yaptığı araştırmada okullarda yüksek düzeyde sessizlik yaşandığı görülmektedir. Sessizliğin hâkim olduğu yapılarda, örgütsel açıdan yanlış kararlar alınmakta, öğretmenlerin ilgi ve motivasyonları düşmekte, öğretmenlerde iş tatminsizliği ve güvensizlik duyguları oluşmaktadır. Örgütlerde sessizlik davranışının yaygın olarak görülmesi, gelecek yıllarda bu davranışın örgüt iklimi haline gelmesine de yol açmaktadır.

Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonlar incelendikten sonra örgütsel sessizliğin yaratıcı düşünme eğilimlerini yordama durumu incelenmiştir. Bulunan sonuçlara göre yönetici kaynaklı örgütsel sessizlik yaratıcı düşünme eğilimlerini pozitif yönde etkilerken, okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizlik negatif yönde etkilemektedir. Beheshtifar, Borhani ve Moghadam (2012) gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, yaratıcı fikirler için uygun bir ödüllendirme sistemi sunulmasının, yöneticiler ve denetçilerin ilişkisel becerilerini geliştirmek adına eğitilmesi, çalışanların katılımlarını desteklemeye yönelik bazı kural düzenlemeleri yapılmasını ve çalışanların, kuruluşların çalışma grupları hakkında kararlara dahil olmasını önermektedir. Öğrenen örgütler ve örgütsel öğrenmeyle ilgili örgütsel kültürleri değiştirmek, karar vermeye yönelik eğitim becerileri için insan kaynakları yönetimini geliştirmek amacıyla bazı programlar oluşturulmasının yararlı olacağı görülmektedir. Çalışmalar bu bağlamda birbirleriyle çelişmektedir. Çelişkinin sebebi sessizliğe sebep olan kaynağın kurumsal ya da kişisel olması olabileceği gibi, farklı kültürlerin aynı ortamlarda farklı tepkiler veriyor olması da olasılık dahilindedir. Çelişkinin sebebi derinlemesine yapılacak araştırmaları teşvik edebilir nitelikte olabilir.

Algın (2014) üniversitelerde örgütsel sessizliği araştırdığı çalışmasında sessizliğin en çok işle ilgili korkular yani duygu ve yönetsel nedenler dolayısıyla gerçekleştiği sonucu bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Kılıçlar ve Harbalıoğlu (2014) araştırmalarında çalışanların sessizliğine en fazla yönetsel nedenlerin sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yöneticiye duyulan güven, çalışanların fikirlerini açıkça ifade edip etmeme kararında etkili olmaktadır. “Kararları ve politikaları belirleyen yöneticiler olduğu için sessizleşmede kilit rol onlarıdır” (Çakıcı, 2007, s.311). Bu durumda öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde bulunması Kahveci ve Demirtaş’ın (2013b) ilköğretim okullarında yaptıkları araştırma ve Aydın’ın (2016) Ankara’da ilkokullarda yaptığı araştırma sonuçları ile uyushmaktadır. Aydın araştırmasının sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizlik algısının orta düzeyde olmasının okullarda kaotik bir durum olan seslilik durumunun olmadığını belirtmiştir. Ayrıca Daşçı (2014) ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Aksaray ilinde gerçekleştirilen çalışmaya göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları en fazla okul yöneticilerinde odaklanmaktadır. Uğur (2013)’un örgütsel ses ve örgütsel sessizliği demografik değişkenlere göre incelediği çalışmada örgütsel sessizlik puanları yüksek çıkmıştır. Farklı sektörlerde yapılan örgütsel sessizlik çalışmalarından Yıldız’ın (2013) 10 kişi ile yüz yüze görüşerek yaptığı çalışmada çalışanların konuştuktan sonra herhangi bir düzelmeye gerçekleşmeyeceğine olan inancı yüzünden sessizlik davranışının tercih edildiğini belirtmiştir. Aktaş ve Şimşek (2015) örgütsel sessizliği iş doyumu ile karşılaştırdıkları çalışmalarında daha çok sessiz kalan grubun iş doyumunun daha düşük olduğu, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalma algısının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Cosier ve Schwenk (1990) yürüttükleri çalışmada, yönetici kararlarının alınmasında var olan süreçleri inceleyen çalışmaları derleyerek, demografik farklılaşma arttıkça, üst yönetimin çalışanların sunduğu katkıya şüphayle yaklaşmasının daha olası olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma bu yönüyle, burada sonuçları paylaşılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Katkı sunmak için çabalayan bir çalışanın, bu çabalarına

karşılık üst yönetimden karşılaşacağı şüphe ile verimsizleşmesi ve nihayetinde bu davranışları terk ederek, sessizliğe yöneleceği varsayımını yapmak mümkündür. Farklı coğrafya, kültürel ortam ve zamanda gerçekleştirilen bu çalışmalarda görülen ortak sonuç, bahsi geçen durumun ciddiyetini ve üzerine düşünülmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Bagheri, Zarei ve Aeen (2012) çalışmalarında, üst düzey yöneticiler ve alt düzey çalışanlar arasındaki demografik farklılıkların, yönetimin sessizliğe katkısını artırma olasılığını yükselteceğini varsayarak bir hipotez tasarlamıştır. Bu farklılığın, alt düzey çalışanların algılarını ve inançlarını etkileyerek bir sessizlik ortamına daha doğrudan katkıda bulunma olasılığının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bagheri, Zarei ve Aeen'in (2012) araştırma sonuçları, gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile paralellik sergilemektedir. Sonuçlara ulaşım yönünden farklılıklar olsa da farklı ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalarda elde edilen sonuçların benzeşmesi açısından önemlidir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki tecrübe ve görev yapılan okuldaki tecrübe değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulunan sonuçlara göre erkek öğretmenlerin okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizlikleri kadın öğretmenlerden fazla iken, yöneticiden kaynaklı örgütsel sessizlikleri kadın öğretmenlerden azdır. Ayrıca kadın öğretmenlerin öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimlerinin erkek öğretmenlerden fazla olduğu görülmüştür.

Yaşa ilişkin sonuçlara bakıldığında, 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin okul ortamından kaynaklı ve sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizlikleri 40 yaş altındaki öğretmenlerden daha azdır. Ayrıca 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerin duygusal kaynaklı örgütsel sessizlikleri 31 yaş üstündeki öğretmenlerden anlamlı bir şekilde fazladır. Ayrıca 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin öz disipline yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerden ve 31-30 yaş arasındaki öğretmenlerden azdır. Bunun yanı sıra 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin yenilik aramaya, cesarete, meraka, şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri 40 yaş altındaki öğretmenlerden fazladır.

Medeni duruma ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde bekar öğretmenlerin sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizliklerinin evli öğretmenlerden daha fazla

olduğu görülmektedir. Ayrıca bekar öğretmenlerin cesarete, merak, şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri evli öğretmenlerden fazladır.

Eğitim durumuna göre sonuçlar incelendiğinde lisansüstü mezunu öğretmenlerin sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizlikleri lisans mezunu öğretmenlerden daha fazladır. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin yönetici kaynaklı örgütsel sessizlikleri ön lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı bir şekilde fazladır. Bunların yanı sıra lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin yenilik aramaya yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri ön lisans mezunu öğretmenlerden daha fazladır. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri ön lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı bir şekilde fazladır.

Branşla ilgili sonuçlara bakıldığında ise sınıf öğretmenlerin okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizlikleri sayısal alan öğretmenleri, dil öğretmenleri ve diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerden daha azdır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin duygusal kaynaklı örgütsel sessizlikleri sosyal alan öğretmenlerinden, sessizliğin kaynağına yönelik örgütsel sessizlikleri ise sayısal alan öğretmenlerinden daha azdır. Ayrıca sınıf öğretmenlerin yönetici kaynaklı örgütsel sessizlikleri dil öğretmenleri ve diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerden daha azdır. Son olarak, sınıf öğretmenlerin izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlikleri sosyal alan öğretmenleri, sayısal alan öğretmenleri ve dil öğretmenlerinden daha azdır. Sınıf öğretmenlerin öz disipline, yenilik aramaya ve merakla yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri sosyal ve sayısal alan öğretmenlerinden daha fazladır. Ayrıca sınıf öğretmenlerin cesarete yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri sosyal ve sayısal alan öğretmenlerinden ve diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerden daha fazladır. Bunların yanı sıra sınıf öğretmenleri ve diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerin şüphe etmeye yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri sosyal ve sayısal alan öğretmenlerinden daha fazladır. Son olarak sayısal alan öğretmenlerinin esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri sınıf öğretmenlerinden, dil öğretmenlerinden ve diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerden daha azdır.

Toplam kıdeme yönelik elde edilen sonuçlara göre 16-20 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerin okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizlikleri 1-10 yıl arası ve 21 yıldan fazla toplam kıdemi bulunan öğretmenlerden daha azdır. Bunun yanı sıra 16-20 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerin duygusal kaynaklı örgütsel sessizlikleri 21 yıldan fazla toplam kıdemi bulunan öğretmenlerden, sessizliğin

kaynağına yönelik örgütsel sessizlikleri ise 1-15 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerden daha azdır. Ayrıca 6-10 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerin yönetici kaynaklı örgütsel sessizlikleri 11-15 yıl arası toplam kıdemi bulunan daha azdır. Son olarak, 21 yıldan fazla toplam kıdemi bulunan öğretmenlerin izole olmaktan kaynaklı örgütsel sessizlikleri 6-10 yıl ve 16-20 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerden daha fazladır. 16 yıldan fazla toplam kıdemi bulunan öğretmenlerin öz disipline ve yenilik aramaya yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri 1-15 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerden daha fazladır. Ayrıca 16 yıldan fazla toplam kıdemi bulunan öğretmenlerin cesarete, meraka, şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri 1-10 yıl arası toplam kıdemi bulunan öğretmenlerden daha fazladır.

Son olarak mevcut çalıştıkları okuldaki kıdemlerine yönelik elde edilen sonuçlara göre mevcut okullarında 11 yıldan fazla kıdemi bulunan öğretmenlerin okul ortamından kaynaklı örgütsel sessizlikleri mevcut okullarında 1-10 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlerden daha azdır. Ayrıca mevcut okullarında 6-10 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlerin yönetici kaynaklı örgütsel sessizlikleri mevcut okullarında 1-5 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlerden daha fazladır. Mevcut okullarında 11 yıldan fazla kıdemi bulunan öğretmenlerin öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimleri mevcut okullarında 1-10 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlerden daha fazladır.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler**

Uygulayıcılar için öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenlerin düşüncelerini ve kaygılarını rahatlıkla ifade edebileceği ve yönetim sürecine dâhil olabileceği okul ortamının oluşması öğretmenler ve örgüt açısından son derece faydalı olabilmektedir.

- Okulların öğrenen örgütler olması öğretmenlerin daha fazla yaratıcı ve yenilikçi olmalarını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin fikirlerini ve ortaya çıkan problemler karşısındaki yenilikçi çözüm önerilerini dile getirebilmeleri için öğretmenleri teşvik edici çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin önerilerini ve yenilikçi fikirlerini gösterebilecekleri ödüllü yarışmalar (slogan yarışmaları, makale yarışmaları v.b.) düzenlenmesi ve yaratıcılık, yenilikçilik gibi ana

başlıklarda organizasyonlar düzenlenmesi, öğretmenlerin dahil olmalarının sağlanması yararlı olabilmektedir.

- Öğretmenlerin bir kısmı okul ile ilgili konularda düşüncelerinin ve önerilerinin önemsenmediğini düşünmektedir. Bu öğretmenlere değerli oldukları hissettirilerek bireysel anlamda destek verilmesi örgütsel sessizlik davranışıyla mücadele etme hususunda yöneticilere yardımcı olabilmektedir.

- Bunların yanı sıra okul yöneticilerinin okul ile ilgili karar alırken bütün öğretmenlerin fikirlerini almaya özen göstermesi gerekmektedir. Böylelikle öğretmenler okulun gelişimi için rahatlıkla daha etkin rollere sahip olabileceklerdir. Bu çerçevede öğretmenlerin görüşlerini ve fikirlerini dile getirdiklerinde onlara bu konuyla ilgili hiçbir olumsuz tepki almayacaklarına dair garanti verilmelidir. Böylelikle özgür bir şekilde ifade edilebilen farklı ve karşıt görüşler sayesinde alınan kararlar daha sağlıklı kararlar alınabilir ve gidişat daha net bir şekilde görülebilir.

- Öğretmenlerin okul ile olan bağlarını güçlendirerek okulun ve meslektaşlarının yararına görüş belirtme ve harekete geçme hususunda teşvik edilmesi gerekmektedir.

- Öte yandan okul yöneticileri tarafından çalışanların cesaretlendirilmesi, karar aşamalarına katılmaları ve fikirlerini özgür bir şekilde ifade etmelerini sağlayan çalışmalar yürütülmelidir.

### **5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

Daha sonra yapılacak araştırmalar için araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır;

- Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmayla da kavramlar arası ilişkilerin detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sunulabilmektedir.

- Araştırma farklı iller çerçevesinde yürütülerek karşılaştırmalı analizleri yapılabilir.

- Yürütülen araştırmaya farklı değişkenlerin eklenmesiyle araştırmanın tekrar yapılması sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Acaray, A., ve Akturan, A. (2015). The Relationship between Organizational Citizenship Behaviour and Organizational Silence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 207(20), 472-482.
- Adair, J. (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme*. (N. Kalaycı, Çev.) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Akademik Başarı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, H. H., ve Elmacı, D. (2006). *Örnekleme Seçimi ve Hesaplaması*. Başkent Üniversitesi.
- Aktan, Z. D. (2015). *Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Alioğulları, D. Z. (2012). Örgütsel Sessizlik: Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki Bir Uygulama. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alparslan, A. M., ve Kayalar, M. (2012). Örgütsel Sessizlik: Sessizlik Davranışları ve Örgütsel ve Bireysel Etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(6), 136-147.
- Amah, O. E., ve Okafor, C. A. (2008). Relationships Among Silence Climate, Employee Silence Behavior and Work Attitudes: The Role of Self-Esteem and Locus of Control. *Asian Journal of Scientific Research*, 1(1), 1-11.
- Argun, Y. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Argyris, C., ve Schon, S. (1978). *Organizational Learning*. Addison Wesley.
- Arı, S. G., ve Tosunoğlu, G. N. (2011). Geleceğin Yöneticileri Astlarına Güvende Hagi Özelliklere Öncelik Veriyor? *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 18(2), 85-86.
- Arlı, D. (2013). İlkokul Müdürlerinin Örgütsel Sessizlik ile İlgili Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).



- Bagheri, G., Zarei, R., ve Aeen, M. N. (2012). Organizational Silence (Basic Concepts and Its Development Factors). *Ideal Type of Management*, 1(1), 47-58.
- Barbot, B., Besançon, M., ve Lubart, T. I. (2011). Assessing Creativity in the Classroom. *The Open Education Journal*, 4(2), 58-66.
- Batıbay, D. (2011). Piyano Eğitiminde Yaratıcı ve Analitik Yaklaşımlar. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya.
- Bayazıt, Z. (2012). Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı Türk Edebiyatı İle Dil Ve Anlatım Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar Ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayram, T. Y. (2010). Üniversitelerde Örgütsel Sessizlik. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beer, M., ve Eisenstat, R. A. (2000). The Silent Killers of Strategy Implementation and Learning. *Sloan Management Review*, 41, 29-40.
- Bildik, B. (2009). Liderlik Tarzları, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Blackman, D., ve Sadler-Smit, H. E. (2009). The Silent and the Silenced in Organizational Knowing and Learning. *Management Learning*, 40(5), 569-585.
- Bowen, F., ve Blackmon, K. (2003). Spirals of Silence: The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice. *Journal of Management Studies*(40), 1393-1417.
- Boz, H. A. (1999). Kitle İletişim Araçları ve Suskunluk Sarmalı. *Ankara Üniversitesi Dergisi*, 32(1), 41-43.
- Brinsfield, C. T. (2009). Employee Silence: Investigation of Dimensionality, Development of Measures, and Examination of Related Factors Dissertation. *PhD Thesis*. Ohio: Ohio State University.

- Buchanan-Olson, J., ve Boswell, W. R. (2002). The Role of Employee Loyalty and Formality in Voicing Discontent. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1167-1174.
- Buyurgan, S., ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Yaşar, M. (2009). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Cevher Kalburan, N. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Sanat*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ceviz, T. (2017). Ortaokul Öğretmenlerinin İşle Bütünleşme İle Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Citizen, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. R. J. Sternberg içinde, *Handbook of Creativity*. UK: Chambridge University Press.
- Cosier, R. A, ve Schwenk, C. R. (1990), “Agreement and thinking alike: Ingredients for poor decisions”, *Academy of Management Executive*,
- Cropley, A. J. (1997). Fostering Creativity in the Classroom: General Principles. M. A. Runco içinde, *The Creativity Research Handbook*. Cresskill: Hampton Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). Foreword: Developing Creativity. M. O. Jacson, M. Shaw, ve J. Wisdom içinde, *Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum*. London: Routledge.
- Çağlayan Öztürk, Ç. (2013). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde Sessizlik: Sessizliğin Teorik Temelleri ve Dinamikleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162.

- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde Sessiz Kalınan Konular, Sessizliğin Nedenleri ve Algılanan Sonuçları Üzerine Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(17).
- Çakıcı, A. (2010). Örgütlerde Sessiz Kalınan Konular, Sessizliğin Nedenleri Algılanan Sonuçlar Üzerine Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 117-134.
- Çakmak, A., ve Geçmiş, H. H. (2014). *Çocukta Sanat ve Yaratıcılık*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çapan, C. (2002). *Liselerde Edebiyat Eğitimi. Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi?* . İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- Çellek, T. (2002). Yaratıcılık Ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu. *Sanat ve Tasarım Fakültesi Üniversite ve Toplum Dergisi*, 2(1).
- Çetin, C., Karabay, M. E., Özcan, D. E., ve Taşkıran, E. (2013). The Effect of Personality Traits on Organizational Silence: A Research on Service Industry. *6th International Conference on Service Management*. Kıbrıs: Oxford Brookes University.
- Çobanoğlu, Ş. (2007). *Susunluk Sarmalı ve Siyasal İletişim*. İstanbul: Fide Yayınları.
- Demirci, C. (2000). Yaratıcı Düşünce. *Dil Dergisi*, 88, 4-9.
- Demirtaş, Z. (2018). The Relationships Between Organizational Values, Job Satisfaction, Organizational Silence and Affective Commitment. *Online Submission*, 4(11), 108-125.
- Diğler, M. (2012). *Okul Öncesinde Resim Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2005). *Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık: Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2000). Yaratıcı Öğrenme. A. Şimşek içinde, *Sınıfta Demokrasi* (s. 171-210). Ankara: Ankara Eğitim Sen Yayınları.
- Dural, A. B., ve Coşkun, L. (2010). Medya Görüngünün Dışa Vurumu. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 24-25.

- Dyne, L. V., Ang, S., ve Botero, I. C. (2003). Conceptualizing Employee Silence And Employee Voice As Multidimensional Constructs. *Journal of management studies*, 40(6), 1359-1392.
- Ehtiyar, R., ve Yanardağ, M. (2008). Organizational Silence: A Survey on Employees Working in a Chain Hotel. *Tourism and Hospitality Management*, 14(1), 51-68.
- Elçi, M., Erdilek Karabay, M., ve Akbaş, T. T. (2016). The Effects of Job Satisfaction and Ethical Climate on Whistleblowing: An Empirical Study on Public Sector. *Journal of Global Strategic Management*, 10(1), 55-66.
- Emir, S., Ateş, S., Aydın, F., Bahar, M., Durmuş, S., Polat, M., ve Yaman, H. (2004). Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 105-112.
- Erdoğdu, Y. M. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve Organizasyon, (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar) (5 b.)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eroğlu, A. H., Adıgüzel, O., ve Öztürk, A. G. (2011). Sessizlik Girdabı ve Bağlılık İkilemi: İşgören Sessizliği ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi ve Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 97-124.
- Fapohunda, T. N. (2016). Organizational silence: Predictors and consequences among university academic staff. *International Journal for Research in Social Science and Humanities Research*, 2(1), 83-103.
- Fatima, A., Salah-Ud-Din, S., Khan, S., Hassan, M., ve Hoti, H. A. (2015). Impact of Organizational Silence on Organizational Citizenship Behavior: Moderating Role of Procedural Justice. *Journal of Economics, Business and Management*, 3(9), 846-850.
- Fauconnier, G., ve Turner, M. (2002). *The Way We Think*. New York: Basic Books.
- Feldman, D. H., ve Benjamin, A. C. (2006). Creativity and Education: An American Retrospective. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 319-336.

- Fettahlioğlu, Ö. O., ve Demir, S. (2014). Konuşma Hürriyetinin Yanında Sessiz Kalma Seçeneği: Üniversite Akademik Personelinin Örgütsel Sessizlik ve Whistleblowing (İfşa Etme) Hakkındaki Görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(45), 1-26.
- Genç, E. (2000). Öğretmenlerde Denetim Odağının Problem Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla İlişkisi. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, Today and Tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Guilford, J. P. (1975). Creativity: A Quarter Century of Progress. I. A. Taylor, ve J. W. Getzels içinde, *Perspectives in Creativity* (s. 37-59). Chicago: Aldine.
- Gül, H., ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkiler: Karaman İl Özel İdaresinde Görgül Bir Çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 80-134.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 127-146.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve Organizasyon* (2 b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürtuna, S. (2004). *Çocuk ve Sanat Eğitimi/Çocuğum Sanatla Tanışıyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Güven, Y. (1999). Erken Çocuklukta Yaratıcılık Yeteneği Tanıma ve Geliştirme. *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Güvenli, R. D. (2014). Örgütsel Adalet Algısı ve Tükenmişlik Sendromunun Örgütsel Sessizlik Üzerindeki Etkisi Emniyet Mensupları Üzerinde Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hayran, D. (2000). İlköğretim Kademesindeki Öğretmenlerin Düşünme Beceri Ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri . *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hermann, N. (1988). *The Creative Brain*. New York: Lake Lure.

- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty*. Cambridge: Harvard University Press.
- Isbell, R., ve Raines, S. C. (2012). *Creativity and the Arts with Young Children*. Cengage Learning.
- İşleyici, K. (2015). Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jafari, H., Yazdanpanah, A., ve Masoomi, R. (2018). Identification of Factors Affecting Organizational Silence from the Viewpoint of Middle Managers of Shiraz University of Medical Sciences: A Qualitative Study. *Shiraz E-Medical Journal*.
- Kahveci, G. (2010). İlköğretim Okullarında Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler. *Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahveci, G., ve Demirtaş, Z. (2013). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kaplan, M. (2007). Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İş gören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karacaoğlu, K., ve Küçükköylü, C. (2015). İşgören Sessizliğinin Örgütsel Sinizme Etkisi: Kamu Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 15(3), 401-408.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaynak, M. (2006). Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencileri ile Mimarlık Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcı Yetenek Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, G., Tunç, T., Saraçlı, S., ve Kılıç, İ. (2013). Örgütsel Stresin Örgütsel Sessizlik Üzerine Etkisi: Beş Yıldızlı Termal Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 17-32.

- Kırışoğlu, O. (1991). *Sanatta Eğitim (Görmek, Anlamak, Yaratmak)*. Ankara: Demircioğlu Matbaacılık.
- Knoll, M., ve Van Dick, R. (2013). Do I Hear the Whistle...? A First Attempt to Measure Four Forms of Employee Silence and Their Correlates. *Journal of Business Ethics*, 113(2), 349-362.
- Koçak, N. (2010). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Öğretmen Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Kastamonu İli Örneği. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimlere Enstitüsü.
- Kolay, A. (2012). Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koray, Ö. (2003). Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., ve Runco, M. A. (2010). Theories of Creativity. J. C. Kaufman, ve R. J. Sternberg içinde, *Cambridge Handbook of Creativity* (s. 20-47). New York: Cambridge University Press.
- Köylüoğlu, A. S., Bedük, A., Duman, L., ve Büyükbayraktar, H. H. (2015). Analyzing the Relation Between Teachers' Organizational Silence Perception and Whistle Blowing Perception. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 207(20), 536-545.
- Kris, M. (1957). The Use of Prediction in a Longitudinal Study. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 12(1), 175-189.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- MacKinnon, D. W. (1962). The Nature and Nurture of Creative Talent. *American Psychologist*, 17(7), 484-495.

- Makel, M., ve Plucker, J. (2010). Assessment of Creativity. J. C. Kaufman, ve R. J. Sternberg içinde, *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 48-73). New York: Cambridge University Press.
- Managheb, S. E., Razmjooei, P., Jahromi, M. R., Hosseini, M., ve M.Amirianzadeh. (2018). Mediating Role of Organizational Silence in the Relationship Between Organizational Climate and Job Performance. *Amazonia Investiga*, 7(12), 87-93.
- Milliken, F. J., ve Morriuson, E. W. (2003). Shades of Slinces: Emerging Themes and Future Directions for Research on Slince in Organizations. *Journal of Managment Studies*, 40(6), 1563-1568.
- Milliken, F., ve Morrison, E. W. (2003). Shades of silence: Emerging Themes and Future Directions for Research on Silence in Organizations. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1563-1568.
- Morrison, E. W., ve Milliken, F. J. (2000). Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World. *The Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Nafei, W. A. (2016). Organizational Silence: A Barrier to Job Engagement in Successful Organizations. *International Business Research*, 9(4), 100-117.
- Nartgün, Ş. S., ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Hakkındaki Görüşleri (Teachers' Perceptions on Organizational Cynicism and Organizational Silence). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Uluslararası Hakemli Dergi-International Refereed Journal)*, 2(2), 47-67.
- Noumann, E. N. (1998). *Kamuoyu-Susukunluk Sarmalının Keşfi*. (M. Özkök, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Örücü, E., ve Kambur, E. (2017). Otel Çalışanlarında Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Güven İlişkisi: Bandırma İlçesi Örneği. *Journal of International Social Research*, 10(52), 1109-1123.



- Özalp, M. T., ve Akpınar, M. (2017). Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Dersi Yazılı Sınav Sorularının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmelerine Etkisi. *I. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu*. Nevşehir: Hacı Bektaş-ı Veli Üniversitesi.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme* (5 b.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özen, Y. (2012). Yaratıcı Öğrenme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 6, 231-256.
- Özgenel, M., ve Çetin, M. (2017). Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(46), 113-132.
- Peirce, E., Smolinski, C., ve Rosen, B. (1998). Why Sexual Harassment Complaints Fall on Deaf Ears. *Academy of Management Executive*, 12(3), 41-54.
- Perkins, D. N. (1988). Creativity and the Quest for Mechanism. R. J. Sternberg, ve E. E. Smith içinde, *The Psychology of Human Thought* (s. 309-316). New York: Cambridge University Press.
- Perlow, L. A., ve Reppening, N. P. (2009). The Dynamics of Silencing Conflict. *Research in Organizational Behavior*, 29, 195-223.
- Pinder, C. C., ve Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and Acquiescence as Responses to Perceived Injustice. *In Research in Personnel and Human Resources Management*, 331-369.
- Pinder, C. C., ve Harlos, K. P. (2001). Employee Silence: Quiescence and Acquiescence as Responses to Perceived Injustice. *Research in Personnel and Human Research Management*, 20, 331-369.
- Premeaux, S. F., ve Bedeian, A. G. (2003). Breaking the Silence: The Moderating Effects of Self-monitoring in Predicting Speaking Up in the Workplace. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1537-1562.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. (O. Değirmen, Çev.) İstanbul: Rota Yayın Yapım.
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.

- Rickards, T., ve Jones, L. (1987). Creativity Audit: A Diagnostic Approach to Overcoming Blocks. *Managerial Auditing Journal*, 2(1), 17-21.
- Rıza, E. T. (2000). Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yaratıcılık Nasıl Uyarılır? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 68(5), 5-12.
- Rouquette, M. L. (1992). *Yaratıcılık*. (I. Gürbüz, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Runco, M. A., ve Chand, I. (1995). Cognition and Creativity. *Educational Psychology Review*, 7(3), 243-267.
- Ryser, G. R. (2007). *Profile of Creative Abilities Examiner's Manual*. PRO-ED.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- San, İ. (1993). Sanatta Yaratıcılık Oyun, Drama. *Yaratıcılık ve Eğitim Sempozyumu*. Ankara: TED Yayıncılık.
- San, İ. (2002). *Yaratıcı Dramanın Eğitsel Boyutları, Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (2008). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sarıkaya, M. (2013). Karar Verme Süreçleri ve Örgütsel Sessizlik. *Yüksek Lisans Tezi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sayın, A. (2010). Eğitim Programları Edebiyat Eğitiminde Yaratıcı Düşünme. Balıkesir: Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Shojaie, S., Matin, H. Z., ve Barani, G. (2011). Analyzing the Infrastructures of Organizational Silence and Ways to Get Rid of it. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1731-1735.
- Soycan, H. Ş. (2010). Bankalarda Birleşme Sonrası Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sessizlik İlişkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Starko, A. J. (2001). *Creativity in the Classroom Schools of Cruous Delight (2 b.)*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Sternberg, R. J. (1994). Allowing for Thinking Styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36-40.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Sternberg, R. J., ve Lubart, T. I. (1991). An Investment Theory of Creativity and Its Development. *Human Development*, 34(1), 1-31.
- Sternberg, R. J., ve Williams, W. M. (1996). *How to Develop Student Creativity*. Alexandria: ASCD.
- Storr, A. (1992). *Yaratma Dürtüsü*. (İ. Babacan, Çev.) İstanbul: Yayınevi Yayıncılık.
- Sungur, N. (1988). Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği Öğrencilerine İlişkin Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Şahin, H. (2016). Örgütsel Sessizlik ve Çalışanların Performansları Arasındaki İlişki: İzmir İli Çiğli İlçesi Devlet İlkokullarına İlişkin Bir Araştırma. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şehitoğlu, Y. (2010). Örgütsel Sessizlik Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Algılanan Çalışan Performansı İlişkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Kocaeli: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, H. (1999). Yaratıcı Düşünmenin Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde İncelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tahmasebi, F., Sobhanipour, S., ve Aghaziarati, M. (2013). Burnout; Explaining the Role of Organizational Silence and Its Influence: Case study: Selected Executive Organizations of Qom Province. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(8), 272-282.
- Tarman, S. (2006). *Müzik Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Taşkıran, E. (2010). Liderlik Tarzının Örgütsel Sessizlik Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Adaletin Rolü ve Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki Etkileşim - Örgütsel Adaletin Rolü*. İstanbul: Beta Basım.
- Tayfun, A., ve Çatır, O. (2013). Örgütsel Sessizlik ve Çalışanların Performansları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 114-134.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(27), 621-643.
- Timming, A. R., ve Johnstone, S. (2015). Employee Silence and the Authoritarian Personality: A Political Psychology of Workplace Democracy. *International Journal of Organizational Analysis*, 23(1), 154-171.
- Tokyürek, T. (2001). Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi . *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üçok, D., ve Torun, A. (2015). Örgütsel Sessizliğin Nedenleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(1), 27-37.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi* (2 b.). Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülker, F., ve Kanten, P. (2009). Örgütlerde Sessizlik İklimi, İş gören Sessizliği ve Örgütsel Bağlılık İlişisine Yönelik Bir Araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 111-126.
- Üstün Vural, D. (2011). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. “Sanat Yoluyla Öğrenme ve Yaratıcılık”. Ankara: Pegem Akademi.
- Üstündağ, T. (2002). İlköğretim Programlarında Eleştirel Düşünme Becerileri ve Yaratıcı Drama. *İlköğretimde Drama ve Tiyatro. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Türkiye*, 4, 29-40.
- Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Vakola, M., ve Bouradas, D. (2005). Antecedents and Consequences of Organisational Silence: an Empirical Investigation. *Employee Relations*, 27(5), 441-458.
- Van Dyne, L., Ang, S., ve Botero, I. C. (2003). Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice as Multidimensional Constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.

- Vexliard, A. (1966). Yaratıcılık Teorileri ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 4, 107-153.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thoguht*. New york: Harcourt, Brace and Company.
- Wilson, R. C., Guilford, J. P., ve Christensen, P. R. (1953). The Measurement of Individual Differences in Originality. *Psychological Bulletin*, 50(5), 362-370.
- Xu, H., Van de Vliert, E., ve Van der Vegt, G. (2005). Breaking the Silence Culture: Stimulation of Particiipation and Employee Opinion Withholding Cross-Nationally. *Management and Organization Review*, 1(3), 459-482.
- Yanık, C. (2012). Örgütsel Sessizlik ile Güven Arasındaki İlişki ve Eğitim Örgütlerinde Bir Araştırma. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, Ü. N., Hamedoğlu, M. A., ve Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.
- Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yirik, Ş., Yılmaz, Y., Demirel, O. N., Yılmaz, Y., Akgün, A., ve Kınay, H. (2012). Analysis of The Hotel Personnel's Conceptions of Organizational Justice, Organizational Silence, Mobbing, Organizational Commitment In Terms of Demographic Variables. *3rd International Symposium on Sustainable Development*. Sarajevo.
- Yüksel, R. F. (2015). Okul Çalışanlarının Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beheshtifar, M., Borhani, H., ve Moghadam, M. N. (2012). Destructive role of employee silence in organizational success. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(11), 275.

## **EKLER**

### **EK 1. Anket Formu**

#### **BÖLÜM I. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

##### **1. Cinsiyet:**

a. Erkek b. Kadın

##### **2. Yaş:**

a. 20-30 b.31-40 c.41 ve üstü

##### **3. Medeni Durumunuz:**

a. Evli Bekâr

##### **4. Eğitiminiz:**

a.Önlisans b.Lisans c.Lisansüstü

##### **5. Branş:**

a. Sınıf b. Sosyal Alan c. Sayısal Alan d. Dil e. Diğer

##### **6. Toplam Kıdem:**

a.1-5 Yıl b.6-10 Yıl c.11-15 Yıl d.16-21 e.21 ve Üstü

##### **7. Mevcut Okuldaki Kıdem:**

a.1-5 Yıl b.6-10 Yıl c.11 ve Üstü

## BÖLÜM II. ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ÖLÇEĞİ

- (1) Hiç Katılmıyorum
- (2) Katılmıyorum
- (3) Orta Düzeyde Katılıyorum
- (4) Katılıyorum
- (5) Tamamen Katılıyorum

	Örgütsel Sessizlik Ölçeği	1	2	3	4	5
1	Öğretmenler yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmezler.					
2	Öğretmenler görüşlerini ifade ettikleri için yöneticilerden ve meslektaşlarından olumsuz tepki alırlar.					
3	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.					
4	Okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler.					
5	Öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler.					
6	Öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar.					
7	Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.					

8	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememesi bütün olay ve durumlar hakkındadır.					
9	Öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesi, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklanmaktadır.					
10	Okuldaki israf ve kayıplar öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini engeller.					
11	Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır.					
12	Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur.					
13	Okul yöneticilerinin “En iyi ben bilirim” tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.					
14	Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller.					
15	Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur.					
16	Öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler.					
17	Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederler.					
18	Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler.					



### BÖLÜM III. MARMARA YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

<b>MARMARA YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ</b>		<b>Hiçbir Zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Az Sıklıkla</b>	<b>Genellikle</b>	<b>Her Zaman</b>
Aşağıda sizinle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vererek bilimsel bir çalışmaya yardımcı olmanızdır. Lütfen bütün sorularla ilgili görüşlerinizi ifade ediniz. Katkılarınız için teşekkürler.		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	Zorluklar karşısında motivasyonumu korurum.					
<b>2</b>	Hayal gücümü kullanarak yeni bir fikir, eser veya çözüm yolu tasarlarım.					
<b>3</b>	Ortaya çıkan sorun veya olayla ilgilenme sorumluluğu hissederim.					
<b>4</b>	Karşılaştığım bir olay, durum veya soruna yönelik “acaba” sorusunu sorarım.					
<b>5</b>	Bir durumu, olayı veya sorunu ayrıntılı ve derinlemesine ele alırım.					
<b>6</b>	Bir alanda ihtiyaç duyduğum yetenek ve becerilerimi geliştiririm.					
<b>7</b>	Bir fikir veya ürün oluşturmak için disiplinli çalışırım.					
<b>8</b>	Sorun veya durumlarla ilgili yararlı ve özgün cevaplar veya çözüm yolları üretirim.					

9	Başkalarına göre farklı olan duygu ve düşüncelerimi korkmadan ifade ederim.					
10	Merak ettiğim veya ilgimi çeken olay, durum veya işlerle uğraşmayı severim.					
11	Alışılmışın yerine, yeni ve farklı olanı tercih ederim.					
12	İlginç olay, sorun, nesne veya durumları merak ederim.					
13	Kendimle ilgili zayıf ve güçlü yönlerimi bilirim.					
14	Otorite, korku ve baskılardan bağımsız düşünürüm.					
15	Olayları veya durumları anlamak veya çözmek için sabrederim.					
16	Bir olayın veya sorunun birden fazla nedeni olabileceğini kabul ederim.					
17	Farklı sorun, durum veya olayla ilgili ipuçları arasında bağlantı kurarım.					
18	Yaptığım hataları kabullenirim.					
19	Birbiriyle ilgisi olmayan kavram veya fikirleri yeni bir amaç için ilişkilendiririm.					
20	Olaylara farklı açılardan bakmaya çalışırım.					
21	Çevremde olup bitenleri merak ederim.					
22	Fikir geliştirmek için gözlem, deneyim, bilgi ve düşüncelerimi birleştiririm.					

<b>23</b>	Sorun veya durumlarla ilgili karar verirken aceleci davranmam.					
<b>24</b>	Sorunların çözümünü, durumları veya olayları zihnimde canlandırırım.					
<b>25</b>	Hata yapmaktan korkmam.					



## Ek 2. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.14716886  
Konu : Anket Araştırma İzni

08.08.2019

### İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 26.04.2019 tarihli ve 6 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 22.05.2019 tarih ve 10021187 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Umar ÇAKIROĞLU'nun "Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması kopuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bitikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Levent ÖZİL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EK:  
1- Valilik Onayı  
2- Öçekler