

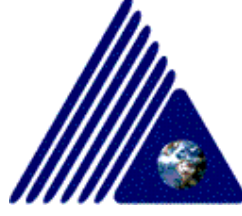
**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİ İLE YARATICILIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Tuba TANIT

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul 2007



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİ İLE YARATICILIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Tuba TANIT

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Halil EKŞİ**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul 2007

Eğitim Yöneticilerinin Değer Tercihlerinin Yaratıcılıklarıyla
İlişkisi

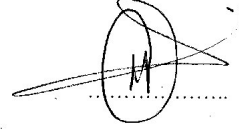
Tuba TAMİT

ONAY

Jüri:

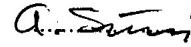
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Halil EKŞİ



Üye

Yrd. Doç. Ahmet SİRİN



Üye

Dr. Mustafa ÖZARAR



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 14.12.2007

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	ii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	iv
ÖNSÖZ.....	xiii
ABSTRACT	xiv
ÖZET.....	xv

BÖLÜM 1

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	5

BÖLÜM 2

İLGİLİ LİTERATÜR.....	7
2.1. YARATICILIK.....	7
2.1.1. Yaratıcılığın Tanımı ve Yapısı.....	7
2.1.1.1. Kavram Olarak Yaratıcılık.....	10
2.1.1.2. Süreç Olarak Yaratıcılık.....	11
2.1.2. Yaratıcılıkla İlgili Kuramlar.....	13
2.1.2.1. Psikoanalitik Kuramlar.....	13
2.1.2.2. Hümanist Kuram.....	14
2.1.2.3. Gestalt Kuramı.....	16
2.1.2.4. Çağrışım Kuramı.....	16
2.1.2.5. John Dewey'in Yaratıcı Düşünce Kuramı.....	17
2.1.3. Bireysel Yaratıcılık.....	17
2.1.3.1. Bireysel Yaratıcılık ve Zeka.....	18
2.1.3.2. Bireysel Yaratıcılık ve Cinsiyet.....	20
2.1.3.3. Bireysel Yaratıcılık ve Kişilik.....	21
2.1.4. Toplumsal Yaratıcılık.....	22
2.1.4.1. Yaratıcılık ve Aile.....	22
2.1.4.2. Yaratıcılık ve Çevre.....	22
2.1.5. Yaratıcılık ve Eğitim.....	23
2.1.5.1. Yaratıcılığı Kolaylaştıran Öğretmen Özellikleri.....	25
2.1.5.2. Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen Özellikleri.....	25
2.1.5.3. Yaratıcı Öğretmen Özellikleri.....	26
2.1.6. Yaratıcı Bireylerin Tutum ve Davranışları.....	27
2.1.6.1. Yaratıcı Kişinin Başkalarına Karşı Tutumu.....	31
2.1.6.2. Yaratıcı Kişinin İşine Karşı Tutumu.....	31
2.1.6.3. Yaratıcı Kişinin Kendine Karşı Tutumu.....	31
2.1.7. Yaratıcılığın Engelleri.....	32
2.1.7.1. Bireysel Engeller.....	32
2.1.7.1.1. Algısal Engeller.....	33
2.1.7.1.2. Duygusal Engeller.....	33

2.1.7.2.Örgütsel Engeller.....	34
2.1.7.3.Toplumsal Engeller.....	35
2.1.7.4.Eğitsel Engeller.....	35
2.2. DEĞERLER.....	36
2.2.1. Değer Kavramı.....	36
2.2.2. Diğer Bilimlerde Değer Kavramı.....	38
2.2.2.1. Sosyal Psikolojide Değer Kavramı.....	38
2.2.2.2. Felsefede Değer Kavramı.....	40
2.2.2.3. Sosyolojide Değer Kavramı.....	42
2.2.3. Değerlerin Oluşumu.....	42
2.2.4. Değerlerin Önemi.....	45
2.2.4.1. Değerlerin Bireysel Hayatta Önemi.....	45
2.2.4.2. Değerlerin Toplumsal Hayatta Önemi.....	45
2.2.5. Değerlerin Sınıflandırılması.....	46
2.2.6. Değerlerle İlgili Kavramlar.....	48
2.2.6.1. Değerler ve Tutumlar.....	48
2.2.6.2. Değer-Tutum-İnanç İlişkisi.....	49
2.2.6.3. Değerler ve Sosyal Normlar.....	50
2.2.7. Eğitim ve Değer.....	51
2.2.8. Eğitim Yönetimi ve Değerler.....	54
2.2.8.1.Liderlik ve Değerler.....	55
2.2.8.2. Karar Verme ve Değerler.....	56
2.2.9. Eğitim Yöneticilerinin Değerleri.....	57
BÖLÜM 3	
YÖNTEM.....	60
3.1.Araştırma Modeli.....	60
3.2. Evren ve Örneklem.....	60
3.3. Verilerin Toplanması.....	60
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	60
3.3.2. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	63
BÖLÜM 4	
BULGULAR ve YORUM.....	65
4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	65
4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Analiz Sonuçları.....	71
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	71
4.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	75
4.2.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	82
4.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	86
4.2.5. Kurum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	91
4.2.6. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	95
4.2.7. Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	100
4.2.8. Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	105
4.2.9. Kademe Değişkenine İlişkin Bulgular.....	111
4.2.10. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	116
4.2.11. Yaratıcılık Değişkenine İlişkin Bulgular.....	120

BÖLÜM 5	
SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	125
5.1. Genel Sonuçlar.....	125
5.2. Alt Amaçlara İlişkin Sonuçlar.....	126
5.3. Öneriler.....	128
EKLER	130
KAYNAKÇA	138
ÖZGEÇMİŞ	145

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 4.1.	Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Çizelge 4.2.	Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Çizelge 4.3.	Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	66
Çizelge 4.4.	Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	66
Çizelge 4.5.	Görev Yapılan Kurum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	66
Çizelge 4.6.	Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	67
Çizelge 4.7.	Yöneticilik Kıdemi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	67
Çizelge 4.8.	Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	67
Çizelge 4.9.	Katılan Hizmetçi Eğitim Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	68
Çizelge 4.10.	Mesleki Yayınları Takip Etme Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri...	68
Çizelge 4.11.	Görev Yapılan Kademe Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	69
Çizelge 4.12.	Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	69
Çizelge 4.13.	Schwartz Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	69
Çizelge 4.14.	Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	70
Çizelge 4.15.	Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	71
Çizelge 4.16.	Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 4.17.	Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 4.18.	Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 4.19.	Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	73
Çizelge 4.20.	Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	73
Çizelge 4.21.	Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	73
Çizelge 4.22.	Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	74
Çizelge 4.23.	Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	74
Çizelge 4.24.	Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	75

Çizelge 4.25. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	75
Çizelge 4.26. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	76
Çizelge 4.27. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	76
Çizelge 4.28. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	77
Çizelge 4.29. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	77
Çizelge 4.30. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Yaş DeğişkenineGöre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	78
Çizelge 4.31. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Yaş DeğişkenineGöre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	78
Çizelge 4.32. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Yaş DeğişkenineGöre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	79
Çizelge 4.33. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	79
Çizelge 4.34. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	80
Çizelge 4.35. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine GöreFarklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	80
Çizelge 4.36. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş DeğişkenineGöre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	81
Çizelge 4.37. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	81
Çizelge 4.38. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	82
Çizelge 4.39. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	82
Çizelge 4.40. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	82

Çizelge 4.41. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	83
Çizelge 4.42. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	83
Çizelge 4.43. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	84
Çizelge 4.44. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	84
Çizelge 4.45. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	84
Çizelge 4.46. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	85
Çizelge 4.47. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	85
Çizelge 4.48. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	86
Çizelge 4.49. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	86
Çizelge 4.50. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	87
Çizelge 4.51. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	87
Çizelge 4.52. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	87
Çizelge 4.53. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	88
Çizelge 4.54. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	88
Çizelge 4.55. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Çizelge 4.56. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	89

Çizelge 4.57. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	90
Çizelge 4.58. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	90
Çizelge 4.59. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	91
Çizelge 4.60. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	91
Çizelge 4.61. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	91
Çizelge 4.62. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	92
Çizelge 4.63. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	92
Çizelge 4.64. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	93
Çizelge 4.65. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	93
Çizelge 4.66. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	93
Çizelge 4.67. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	94
Çizelge 4.68. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	94
Çizelge 4.69. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	95
Çizelge 4.70. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	95
Çizelge 4.71. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	96
Çizelge 4.72. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	96

Çizelge 4.73. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	97
Çizelge 4.74. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	97
Çizelge 4.75. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	97
Çizelge 4.76. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	98
Çizelge 4.77. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	99
Çizelge 4.78. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	99
Çizelge 4.79. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	100
Çizelge 4.80. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	100
Çizelge 4.81. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
Çizelge 4.82. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
Çizelge 4.83. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
Çizelge 4.84. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102
Çizelge 4.85. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102
Çizelge 4.86. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	103
Çizelge 4.87. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	103
Çizelge 4.88. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	103

Çizelge 4.89. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	104
Çizelge 4.90. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	104
Çizelge 4.91. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	105
Çizelge 4.92. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	105
Çizelge 4.93. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	106
Çizelge 4.94. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	106
Çizelge 4.95. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	106
Çizelge 4.96. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	107
Çizelge 4.97. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	107
Çizelge 4.98. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	108
Çizelge 4.99. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	108
Çizelge 4.100. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	109
Çizelge 4.101. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	109
Çizelge 4.102. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	110
Çizelge 4.103. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	110
Çizelge 4.104. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	111

Çizelge 4.105. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	111
Çizelge 4.106. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	112
Çizelge 4.107. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	112
Çizelge 4.108. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	112
Çizelge 4.109. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	113
Çizelge 4.110. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	113
Çizelge 4.111. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	114
Çizelge 4.112. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	114
Çizelge 4.113. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	114
Çizelge 4.114. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	115
Çizelge 4.115. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	115
Çizelge 4.116. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	116
Çizelge 4.117. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	116
Çizelge 4.118. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	116
Çizelge 4.119. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	117
Çizelge 4.120. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	117

Çizelge 4.121. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	118
Çizelge 4.122. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	118
Çizelge 4.123. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	118
Çizelge 4.124. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	119
Çizelge 4.125. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	119
Çizelge 4.126. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	120
Çizelge 4.127. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	120
Çizelge 4.128. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	120
Çizelge 4.129. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	121
Çizelge 4.130. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	121
Çizelge 4.131. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	122
Çizelge 4.132. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	122
Çizelge 4.133. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	122
Çizelge 4.134. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	123
Çizelge 4.135. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	123
Çizelge 4.136. Schwartz Değerler Ölçeği Alt Boyutları ile Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	124

ÖNSÖZ

Bu zor ve yorucu araştırmanın her anında, yönlendirici ve öğretici bilgilerini benimle paylaşan sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Halil EKŞİ'ye, okuldaki mesai arkadaşlarıma ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında algılarını benimle paylaşan sevgili yöneticilere anketleri içtenlikle doldurarak bu çalışmaya ışık tuttukları için sonsuz teşekkürler ediyorum.

Başta ilkokul öğretmenlerim olmak üzere, ismini sayamadığım fakat görüş ve değerleriyle beni aydınlatan tüm öğretmenlerime sonsuz saygı ve en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım esnasında göstermiş oldukları sabır, özveri, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyip büyük fedakarlıklar sergileyen annem, babam ve ağabeyime de sonsuz saygı sunar ve teşekkürü bir borç bilirim.

Tuba TANIT

ABSTRACT

In this study , the relationship between the value of preferences and creativities of directors of education have been tried to determined. The research consists of five main chapters as Introduction, Relevant Literature, Method, Findings and Interpretation, Conclusion, Discussion and Proposals. In the chapter of Literature an inclusive field has been surveyed on creativities and values. The samplings have been formed between the education directors who are in duty in private and state schools in Pendik , Kartal and Kadıköy in 2006-2007 education and instruction term. The method of grouping and exampling have been done to select the directors of education. This study involves 122 directors. (41 women, 81 men)

In the research , an information form that developed by the writer which is used to gather the demographic changes, Schwartz Value Scale , developed by Schwartz H. Shalom , and How Creative You Are ? , developed by Eugene Raudsepp are used . To analysis the information, 't' test has been applied for independent group, one -way analysis of variance test has been applied (ANOVA), non -parametric Kruskal Wakkis -H test , non parametric Mann Whitney -U test , Pearson Multiplication Momentum Correlation analysis being used , expressiveness levels were used on the 0.5 level.

With this study , a research has been done on the schools' directors whether their personal values have an effect on their creativity of decision or not , and results for this aim have been displayed by gender , age , marital status , seniority, seniority of management , level of education, branches , level of income , level of work status and in service training course.

Finally ; As a result of analysis which were conducted in the aim of defining the relationship between the value scale and creativity scales sub dimensions, it has revealed that there is no statistically meaningful differences between the education directors' value preferences and creativities. In other saying there isn't meaningful differences between the value preferences and creativities of directors of education.

Keywords: Creativity, value concept, education , Director of education.

ÖZET

Bu araştırmada eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma; *Giriş, İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular, Sonuç ve Öneriler* olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Literatür bölümünde yaratıcılık ve değerler üzerinde kapsamlı alan taraması yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 Eğitim Öğretim yılında, tabakalama yöntemi ile İstanbul Anadolu Yakası'nın Pendik, Kartal ve Kadıköy İlçelerindeki resmi veya özel kurumlarda görev yapan eğitim yöneticileri oluşturmaktadır. Yöneticilerin seçiminde kümeleme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 122 yöneticiye (41 Kadın, 81 Erkek) ulaşılmıştır.

Araştırmada yazar tarafından geliştirilen demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik bir bilgi formu, Schwartz H. Shalom tarafından geliştirilen Schwartz Değerler Ölçeği ve Eugene Raudsepp tarafından geliştirilen Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, non parametrik Mann Whitney-U testi ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi kullanılmış olup manidarlıklar 0,5 düzeyinde sınanmıştır.

Araştırma ile okullardaki yöneticilerin kişisel değerlerinin kararlarındaki yaratıcılığı etkileyip etkilemediği araştırılmış ve bu amaca ilişkin bulgular cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, branş, gelir düzeyi, çalışılan kademe ve hizmet içi eğitim kursu değişkenleri açasından ortaya konmuştur.

Son olarak; değerler ölçeği ve yaratıcılık ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle; eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Değer kavramı, Eğitim, Eğitim yöneticisi.

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın önemi, alt amaçları, sayıtlıları, sınırlılıkları ve araştırmada adı geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve iletişim çağı içinde yaşadığımız dünyamızda hızla ilerleyen teknolojiyle birlikte bir takım sorunlar ortaya çıkmakta ve bu sorunların çözümü için gerekli olan yetişmiş insan gücünde aranan nitelikler de değişmektedir. Öyleki günümüzde sadece eğitim alanında değil tüm çevrelerde dinamik, çalışkan, meraklı, eleştiren ve yaratıcı kişiler aranmaktadır. Yaratıcılığın sadece “ yoktan var etmek” anlamında olduğu şeklinde yorumlanan toplumlarda yaratıcı kişiler yetiştirmek oldukça zaman alır. Bilgi toplumuna geçiş sürecinin yaşandığı günümüzde ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlardaki hızlı değişimler tüm insanları, kurumları ve toplumları yoğun bir biçimde etkilemektedir. Bunun doğal sonucu olarak bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde çok boyutlu bir “değişim” ve “uyum” sorunu yaşanmaktadır.

İnsan doğduğu andan itibaren yaşamı boyunca sürekli bir değişme ve gelişme içerisinde. Hızla değişen dünyada başarılı olmak ya da varolan başarısını sürdürmek isteyen örgütlerin en değerli varlığı sahip olduğu insan kaynağıdır. Giderek daha fazla sayıda insan sadece elleri ya da fiziksel güçleri için değil beyinleri için istihdam edilmektedir. Bilgi çağının yöneticilerinin sahip oldukları insan kaynağından en üst derecede yararlanmak ve onların ürünlerini, örgüte katkılarını en üst düzeylere çıkarmak için büyük bir çaba göstermeleri gerekmektedir ki bunun yolu da çalışanların yaratıcı yeteneklerinin kullanılmasından geçmektedir (Hanson, 1985'ten aktaran Erdoğan 1999).

Eğitim kavramı bilgi toplumuna geçiş sürecinde yeni anlamlar kazanmaktadır. Eğitimin yeniden kavramsallaşması sürecinde; bilimsel gelişmeler, teknolojiye gelişmeler, bilginin yeniden örgütlenmesi ve akışkanlığı ile toplumsal beklentiler önemli roller oynamaktadır.

Erdoğan, eğitimde ve öğretimde yeni değerleri; “yeni bin yılın gerçekleri, ideal insan tipinin ve bilgi konusundaki anlayışın değişmesi, bilgiyi kazandıran tek kurumun artık okul olmadığı,

eğitimde kişiye-yere ve zamana olan bağlılığın azalması, küreselleşme olgusu, post modern (endüstri sonrası) topluma doğru değişen eğitim ve biyo-teknolojik eğitim anlayışı, demokrasinin gittikçe önem kazanan bir değer haline gelmesi, her şeyin nedenini eğitime dayandırma alışkanlığı, çoklu zeka kuramı, bilgisayarın yaygınlaşması, eğitimin hükümetlere göre değişmesi, iş hayatının beklentileri, teknolojik devrim ve eğitimde değişim” olarak ifade etmektedir(Erdoğan, 1999).

İnsan kendini insan yapan özellikleri eğitimle kazanır. Nüfusun artması ve kültürel birikiminde yüksek seviyelere ulaşmasına paralel olarak, toplumsal iş bölümü kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu gelişmeyle birlikte ortaya çıkan kurumlar arasında okul ve öğretmenliğin önemli bir yeri vardır. Öğretmen; akıl, bilgi, sağduyu ve olgunluğuyla toplum nezninde saygı değer bir yere sahiptir. Ancak insanların, çocuklarını bu kişilere emanet edebilmeleri için, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin üstün vasıflar taşıyan kimseler olması tarih boyunca önemli olmuştur.

Günlük yaşantımız içinde farkında olarak ya da olmadan belirli ifadelerle değerlendirmeler yaparız. Bu değerlendirmeler bizim koyduğumuz belli başlı ölçütlere göre gerçekteşmektedir. Bir şeyler hakkında insanların yargısını sağlayan değerler, felsefi kavramların içinde yer almış; üzerine tartışmalar yapılarak yaşamla, ahlaki ilkeler ve inançlarla ilişkilendirilmiştir. Değerler, eğitim felsefesi içinde de yer alarak her felsefi akım çerçevesinde değerlerin nasıl olacağı açıklanılmaya çalışılmıştır. Eğitimciler bu felsefi akımlardan birini veya birkaçını benimseyerek ya da hiç birini benimsemeyerek kendi değer yargılarını kullanmaktadırlar. Böylece bir ya da birkaç kişinin verdiği bu kararlar geleceğin toplumu şekillenmektedir. Böylesi bir sorumluluğu sahip olan eğitim yöneticilerinin, verdikleri her kararın altında nelerin yattığının ve hangi kişisel değerlerinin ne ölçüde bu kararları etkilediğinin, kararları alma süreçlerinde hangi ölçütlerden faydalandıklarının ve neden öyle bir sonuca vardıklarının farkında olmaları gerekmektedir(Gudmundsdottir,1991’den aktaran,Çoban, 1999).

Eğitimin amaçlarından birisi de toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır. Bu aktarım hazırlanan programlar yoluyla açık veya kapalı şekilde gerçekteşirilmektedir. Burada yine eğitimciler, programların hazırlanmasında ve bu değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu sebeple hangi değerlerin veya değerler sisteminin aktarılacağı, ne şekilde aktarılacağı, eğitimcilerin bunu gerçekteşirirken nasıl davranacağı belli etik ilkelere bağlanmalı ve eğitimciler bu etik ilkeleri içşelleştirebilmelidir. Çünkü eğitim işi

değerlendirmeyi, yargıyı ve seçimi gerektirdiği için belli değerlerin olduğu, olması gerektiği açıktır. Bu sebeple eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin değer tercihleri ile ilgili çalışmaların yapılması gereklidir. Eğitim yöneticilerinin sahip oldukları değerler, eğitim politikalarının ve felsefesinin belirlenmesi, bu politikaların problemler yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılması, personelin seçimi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, kaynakların rasyonel kullanılması, sağlıklı bir okul kültürünün oluşturulması ve okulun etkili kullanılmasında oldukça önemli bir yere sahiptir(Beck,1997'den aktaran Atay, 2003).

Değerlerden arındırılmış ve değerleri kapsamayan bir eğitim olamayacağından, neyin doğru neyin yanlış ve neyin öğretilmesi öncelikli ve önemli olduğunu vurgulamada eğitimcilerle rehberlik edecek ilkelerin olması gerekir. Okul yöneticilerinin, çalışanların özgüvenlerini geliştirmeleri ve adil bir kültürel sistem oluşturmaları; onların güçlerini etik olmayan yönlerde, baskı aracı olarak kullanmalarını ortadan kaldıracak gibi, daha yaratıcı çalışmaların çıkmasına fırsat ve olanak sağlar.

Yaratıcı bireyleri yetiştirmede eğitim programlarının çok büyük önemi vardır. Teknoloji de yaşanan değişimler doğal olarak eğitim programlarına da yansyarak burada da değişimi sağlamaktadır. Özellikle eğitim yöneticilerinin bu anlamda daha kapsamlı ve motive edici çalışmalar yapması gerekmektedir.

Yapılan literatür taramalarında ülkemizde eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi konusunda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bütün bunlar bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

İstanbul ili, Anadolu Yakasındaki resmi ve özel eğitim kurumlarında çalışan eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişki nasıldır?

1.2.1. Alt Problemler

1. Eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile

(a) cinsiyet

(b) yaş

- (c) medeni durum
- (d) eğitim durumu
- (e) çalışılan kurum
- (f) mesleki kıdem
- (g) yöneticilik kıdemi
- (h) gelir durumu
- (ı) branş
- (j) çalışılan kademe arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Eğitim yöneticilerin **yaratıcılık düzeyleri** ile

- (a) cinsiyet
- (b) yaş
- (c) medeni durum
- (d) eğitim durumu
- (e) çalışılan kurum
- (f) mesleki kıdem
- (g) yöneticilik kıdemi
- (h) gelir durumu
- (ı) branş
- (j) çalışılan kademe arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi tanıyabilmek açısından önemlidir.

Yapılan kaynak taramasında yaratıcılık ve değer kavramı üzerinde ayrı ayrı konularda çalışmaların yapılmış olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda literatür oldukça zengindir. Fakat çalışmamıza konu olan eğitim yöneticilerinin değerlerinin yaratıcılıklarıyla ilişkisi konulu bir çalışma bulunmamış, herhangi bir yüksek lisans tezine rastlanmamıştır. Bu durum araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bu çalışmanın bulgularının ve bu bulguların bilimsel yorumlarının, ilköğretim okullarındaki yöneticilerin değer tercihleri ve yaratıcılık düzeyleri ilişkisinin açıklanması konusunda yardımcı olacağı umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

1. Örneklem evreni temsil edecek büyüklüktedir
2. Araştırmaya katılan yöneticiler anket ve ölçeklere samimi ve doğru cevap vermişlerdir.
3. Bu konuda yapılan literatür taraması, araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.
4. Araştırmada kullanılan ölçme aracı ve izlenen yöntem, araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.
5. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler amaca uygun olarak seçilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma; 2006-2007 Eğitim Öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. İstanbul İli Kadıköy, Pendik ve Maltepe ilçelerinde görev yapan eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma; Schwartz Değerler Ölçeği ,Ne Kadar Yaratıcısınız Testi ve kişisel bilgi formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.
4. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Değer: Belli durum ve şartlara bağlı kalmaksızın, arzu edilen, yararlı görünen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslardır (Cevizci, 1999).

Değer, özel bir davranış tarzını veya karşıt bir duruma karşılık kişisel veya sosyal tercihlerin durumunu gösteren inanç (Rokeach,1973'den aktaran Sarı, 2005).

Değer, bir kimsenin değişik durumlarda gösterdiği sürekli davranışlara yön veren köklü tutum ve inançlardır (Demirel, 2005).

Kluckhohn ise değeri şöyle tanımlıyor: Değer belli kişinin veya grubun, bilinene belli eylem veya davranış seçenekleri arasından açıkça veya kapalı biçimde tercih edileni ifade eden bir kavramdır (Güngör, 1998).

Bu tez kapsamında kullanılan ölçme aracına en uygun tanım ise şöyledir: Schwartz değeri, “arzu edilen,kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı durum ötesi hedeflerdir.” şeklinde tanımlar (Özensel, 2003).

Yaratıcılık: Her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi (San ,1979).

Yaratıcılık; sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, olmayan öğelere uyumsuzluklara ve benzerlerine karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözümleri arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra bunlarında sonucunu ifade etme, ortaya koyma sürecidir(Torrance,1974'den aktaran Çoban 1999).

Yaratıcılık, birkaç seçkin kişinin ayrıcalığı olmayıp, gereksinme duyan her insanın başvuracağı çok önemli bir davranıştır(Yavuzer, 1989).

Bu çalışmada yaratıcılık; bireyin doğasında var olan yaratma yeteneğiyle, bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni fikirler, çözümler, yeni sonuçlar ve farklılıklar üretmek sistemin verimliliğini ve etkililiğini arttırma becerisi olarak ele alınmaktadır (Binbaşıoğlu, 1992).

Yönetici: Yöneten kişi.

Yönetici, Yönetme gücünü elinde bulunduran kişi.

Yönetici, bir topluluğun yönetim işlerini çeviren ve uygulayan kişi (TDK,1983).

BÖLÜM 2

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. YARATICILIK

2.1.1.Yaraticılığın Tanımı ve Yapısı

Günümüzün teknolojik ve bilimsel açıdan hızla ilerlemesini takip edebilmek, bu takip içerisinde sürekli bir yer edinebilmek için her şeyden önce bireylerimizin kalıplaşmış yargılardan uzaklaşması, özgürce düşünebilen ve düşündüğünü özgürce ifade edebilen, sorunlara özgün çözümler getirebilen kişiler olarak yetişmesi gereklidir. Bu bağlamda da ortaya yaratıcılık kavramı çıkmakta ve önemli olan, kişileri yaratıcı bireyler olarak yetiştirmek olmaktadır. Bugün, yaratıcılık konusuyla uğraşan kişiler, yaratıcılığın sadece doğuştan gelen bir yeti olmadığı, uygun ortam ve eğitimle geliştirilebilir bir özellik olduğu ve zekayla arasında doğrudan bir ilişki olmadığı konusunda hem fikirlerdir. Ancak çeşitli yazarların yaratıcılık tanımlarına bakıldığında aralarındaki farklılıklar göze çarpmayacak kadar önemsiz değildir. Bu da bize yaratıcılık kavramının değişken, farklı şekilde yorumlanabilen ve dolayısıyla da tanımlanması zor olan kavramlardan biri olduğunu gösterir.

İnsanoğlunun varolma serüvenini anlamlı kılan en önemli özelliği kendisini diğer varlıklardan ayıran bir akla sahip olması, aklını kullanarak yeni orijinal ve heyecan verici ürünler ortaya koymasıdır. Bilim adamları burada ifade edildiği şekliyle yeni ve özgün bir ürünün ortaya çıkışını ve bu çıkış sırasında yaşanan süreci yaratıcılık olarak adlandırılabileceğini söylemektedirler.

Bilgi çağının öne çıkan kavramlarından biri olan yaratıcılık, 1950'li yıllarda eğitim bilimcilerin akademik düzlemde tartışmaya başladıkları bir kavramdır. Oysa; ekonomiden siyasete, askerlikten teknolojiye kadar çeşitli disiplinlerin sihirli ve gizemli iki sözcüğü olan düşünme ve yaratıcı düşünme, insanlık tarihi kadar köklü bir gelişim sürecinden bugüne gelmektedir. Hem kişisel, hem örgütsel ve hem de toplumsal düzeyde büyük önem taşıyan yaratıcılığı, günümüze kadar pek çok bilim adamı tanımlamaya çalışmıştır. Bu bilim adamlarının her biri kendi çalışma alanı ile ilgili tanımlar geliştirmişlerdir. Yaratıcılık

kavramına ilişkin literatürde çok sayıda yaratıcılık tanımı bulunmakla birlikte üzerine görüş birliğine varılmış, genel kabul gören bilimsel bir yaratıcılık tanımı bulunmamaktadır. Ancak yine de tanımlar genel olarak incelendiğinde yaratıcılık konusuna ilişkin tanımlarda ortak bir takım öğelerin ortaya çıktığını görmek mümkündür. Kimi araştırmacılar yaratıcılığı, kişisel ve doğal bir insan yeteneği olarak ele almış ve yaratıcı birey ve onun özellikleriyle ilgilenmişlerdir. Kimileri yaratma süreciyle, kimileri yaratma süreci sonunda oluşan ürün ve onun değeriyle, bir kısım diğerleri de yaratıcılığın ortaya çıktığı durumu, atmosfer ve yer açısından ele alarak yaratıcılığın ortaya çıkışını uyarıcı, kolaylaştırıcı ya da engelleyen çevresel koşullarla ilgilenmişlerdir (Binbaşıoğlu, 1992).

Şimdiye kadar sadece sanat ve sanatçıyla özdeşleşmiş olan bu terim bugün artık neredeyse bütün üretim süreçleri ve alanlarında vazgeçilmez temel bir ayrıntı ve hedefe ulaşmada önemli bir basamak olmuştur. Öyle ki; bilim adamları ve sanatçılar yaratma olgusunun önemini vurgularken öğretmenler öğretim faaliyetini, öğrencilerinin yaratıcılık yetilerini ortaya çıkarıp geliştirerek devreye sokmakla anlamlı ve kalıcı hale getirmenin yollarını aramaktadırlar.

Yaratıcılık, psikoloji dalında tanımlanması en güç kavramlardan biridir. Yaratıcılık teriminin günümüzde bilim adamları tarafından üzerinde ittifak edilmiş, açık ve kesin, tek bir tanımı bulunmamaktadır. Yaratıcılığın kavram ve süreç boyutuyla karmaşık bir olgu olması nedeniyle şimdiye kadar yapılan tanımlarda çeşitlilik ve çokluk arz etmiştir. Yaratıcılık tanımlarının çokluğu ve çeşitliliği dikkate alındığında bu konuda deyim yerindeyse tam olarak yaratıcılık sergilenmiştir. Literatüre bakıldığında disiplinlerin kendine özgü yaratıcılık tanımları yaptıkları görülmektedir. Bilim adamları yaratıcılığı, “buluş yapma veya problem çözme” olarak tanımlarken, eğitimciler yaratıcılığı “yaratıcı düşünme ve bu düşünceyi davranışa dönüştürme” şeklinde ifade ederler (Yavuzer, 1989).

Yaratıcılığı bir problem çözme süreci olarak tanımlayan Torrance’a göre yaratıcılık “sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, olmayan öğelere uyumsuzluklara ve benzerlerine karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözümleri arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra bunlarında sonucunu ifade etme, ortaya koyma sürecidir.”(Torrance,1974’den aktaran Çoban 1999).

Son yıllarda yaratıcılık tanımlarının “süreç” veya “birey”den çok ortaya çıkarılan “ürün”e dayandırılarak yapıldığı görülmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda Vernon ve diğerlerinin yaptığı tanıma göre yaratıcılık; “ İnsanın sosyal, manevi, bilimsel ve teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni fikirleri, görüşleri, buluşları üretme kapasitesidir”. Vernon yaratıcılığı, yeni ve farklı fikir ya da ürünleri üretme kapasitesi olarak tanımlanmakla birlikte elde edilen fikir ya da ürünlerin bir değer olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Ancak bu vurgulamanın hemen sonrasında yapılan açıklama ile, Vernon ve diğerlerinin, ürünün değeri ya da değerlendirme ölçütü konusunda çok da katı bir yaklaşım içinde olmadıkları görülmektedir. Onlara göre yaratıcı ürünleri ortaya koyanların “dahi” olarak nitelendirilmeleri ya da “deha” olmaları gerekli değildir. Bun insanların yaratıcı olarak değerlendirilmeleri için üretimlerinin; tanınmalarını takdir görmelerini sağlayabilecek ölçüde bir orijinallik içermesi yeterlidir (Vernon ve diğerleri,1977’den aktaran Yıldırım, 1998).

Bir başka açıdan genel olarak yaratıcılığa ilişkin tanımlar incelendiğinde yaratıcılığın doğasındaki üç ögenin *yaratma*, *sentez* ve *değiştirme* olduğu görülür.

Yaratma, olmayan bir şeyi yapma, ona varlık kazandırma hareketidir ve sorgusuz yaratıcılık olup boşlukları doldurmakla ilgilidir. Örneğin; Beethoven, boş bir sayfaya baktıktan sonra, en önemli eseri olan beşinci senfonisini yapmıştır. Bu anlamda olmayan bir ürün, bir fikir, bir hizmet v.b şeyleri oluşturmadır. Sentez, birbirinden kopuk ilgisiz gibi görünen olayların, ürünlerin ve düşüncelerin bir araya getirilerek yeni bir fikir ya da ürünün oluşturulmasıdır. Varolan bir ürünün, bir fikrin fayda ve sınırlarını genişletmek amacıyla değiştirilmesi de bir yaratıcılık türüdür. Her ne kadar yaratıcılığın doğasında bu üç öge yer alsada yaratıcılık, bunların tümünün üstünde ve bunların hepsinde daha fazla bir şeydir (Anderson,1993’ten ataran Bentley,1999).

Binbaşıoğlu’na göre yaratıcılık, bir ürün değil bir süreçtir ve belli bir amaca yöneliktir. Ona göre, bu sürecin sonunda, genellikle sözel ya da sözel olmayan, somut ya da soyut, yeni ve değişik bir nesne ya da düşün ortaya çıkar. Yaratılan yalnızca “düşün” gibi soyut şeyler değildir; bunlarla ilişkili olarak, “araç ve gereç” gibi somut şeyler de yaratılabilir.İnsanlık tarihi bir tür “yaratma” tarihidir (Binbaşıoğlu, 1992).

Bu çalışmada yaratıcılık; bireyin doğasında var olan yaratma yeteneğiyle, bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni fikirler, çözümler, yeni sonuçlar ve farklılıklar üreterek

sistemin verimliliğini ve etkililiğini artırma becerisi olarak ele alınmaktadır (Binbaşıoğlu, 1992).

2.1.1.1. Kavram Olarak Yaratıcılık

Yaratıcı düşünen, yaratıcılık yeteneklerini keşfederek kullanan bireylerin yaşadığı toplum ve çalıştığı kurumlarda verimliliği, üretkenliği ve performansı arttırmada ne kadar etkili oldukları artık bilinen bir gerçektir. Hiç durmaksızın değişen dünyamızda her alanda ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar, karşılaşılan türlü problemler insanı yaratıcılığa zorlayarak yeni çözümler üretmeye, alternatifler geliştirmeye sevk etmektedir. Bu açıdan yaratıcı davranış biçimini benimsemiş insanlara toplumsal yaşantının her alanında büyük bir ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır (Aslan,Aktan ve Kamaraj, 1997).

Yavuzer'e göre yaratıcılık, birkaç seçkin kişinin ayrıcalığı olmayıp, gereksinme duyan her insanın başvuracağı çok önemli bir davranıştır (Yavuzer, 1989).

Samurçay ise yaratıcılığı bireylere çekici gelen, "sihir, deha, üstün yeteneklilik vs. gibi" çoklu kavramları çağrıştıran bir kişilik özelliği olarak tanımlamıştır (Samurçay, 1976).

Yaratıcılık, daha önce kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantılar, deneyimler, fikirler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir (Landou, 1974'den aktaran Çoban,1999).

Yaratıcılık, kendi ve/veya kendi çevresinde objeler veya sembolleri gözle görülür ustalıkla idare ederek, nadir, görülmedik sonuçlar ortaya çıkaran bir özelliktir (Fliegler,1959'den aktaran Çoban, 1999).

Saban'a göre yaratıcılık kavramı ile bir bireyin var olan kalıplardan kurtulması, statükoyu sorgulaması, ana yoldan ayrılması veya farklı olmaktan korkmaması kastedilir (Saban, 2000).

"Yaratıcılık, değişik durumlarda esnek, akıcı, özgün alışılmıştan farklı bir şekilde düşünmeyi kapsar." Burada özgünlük, benzersiz cevaplar üretme; esneklik, değişen koşullara uyum sağlama yeteneği; akıcılık ise fikirlerin hızlı bir şekilde sıralanması olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 1999).

Yaratıcılığa bireysel bir yetenek olarak yaklaşan, California Üniversitesi'nden psikolog Dean Keith Simonton, yaratıcı deha yeteneğini, “ zihinsel öğeleri-imgeleri, ifadeleri, anı sağanıklarını, sesleri, kafiyeleri, soyut kavramları ve duyuları değiştirme yeteneği” olarak tanımlamaktadır (Buzan ve Keane, 1996).

Bentley ise yaratıcılık kavramını şöyle tanımlıyor: Yaratıcılık, yeninin oluşturulması ve eskini elden geçirilmesidir (Bentley,1999).

Ünlü ABD'li psikolog Guilford da yaratıcılığa “birey” açısından yaklaşır ve şöyle tanımlar: “ Yaratıcılık, insanın mevcut bilgilerinin ıraksak parçalarıyla yeni ve yararlı bileşimler oluşturma yeteneğidir.” Guilford insan zihninin buluş, hafıza, yakınsak düşünme, ıraksak düşünme ve değerlendirme olmak üzere 5 tip işleme tarzı olduğunu, yaratıcı düşünmede bunların hepsinin belli ölçüde kullanıldığını ancak, burada 2 tip üretici düşüncenin önemli olduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan birincisi ıraksak (divergent) düşünmedir. ıraksak düşünme var olan bilgilere dayanılarak değerşik ve çok sayıda fikrin üretilmesi anlamına gelir. İkincisi ise yakınsak (convergent) düşünmedir ve üretilen çok sayıdaki fikir veya çözüm içinden en yararlı ve en uygun olanının belirlenmesinde kullanılan düşünme biçimidir. Dolayısıyla yaratıcı insanların ıraksak düşünme yeteneklerinin daha fazla olduğu belirtilmektedir (Guilford, 1964'ten aktaran Çoban, 1999).

Yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurabilme böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni fikirler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir. Dolayısıyla yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır (San, 1979).

Yaratıcılık bazen “akıcı düşünme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcılık her düzeyde var olan ve insan yaşamının her evresinde ortaya çıkan bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan alanda yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçlerin bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir (Özden, 1999).

2.1.1.2. Süreç Olarak Yaratıcılık

Yaratıcı bir fikrin genelde bir anda ortaya çıktığını savunanların yanında, bir takım evrelerden geçerek oluştuğunu varsayanlara da rastlanmaktadır. Yaratma süreci kesin olarak bilinmediği için karmaşık bir yapı söz konusudur.

Binbaşıoğlu'na göre yaratıcılık, bir ürün değil; bir süreçtir ve belli bir amaca yöneliktir. Bu sürecin sonunda genellikle sözel ya da sözel olmayan somut ya da soyut yeni ve değişik bir nesne ya da düşünce ortaya çıkar. Yaratıcılık, zeka ile ilgili ise de onunla eş anlamlı değildir. O, dizgeli bir düşünmeden çok, dağınık bir düşünme ile ortaya çıkar. Bu özellikleri taşıyan her şey bir yaratıcılıktır (Binbaşıoğlu, 1988).

Harmon'a göre ise; yaratıcı süreç ortaya yeni bir şeyler çıkaran herhangi bir süreçtir. Bu bir fikir, nesne, yeni bir şekil, yapıt ya da eski elemanların değişik bir düzenlemesi olabilir. Gerekli olan, yeni yaratılanın ne olursa olsun bir sorunun çözümlenmesine yardım etmesi, katkıda bulunmasıdır. Yaratıcı süreçte bir amaç güdülür (Harmon, 1956'dan aktaran Çoban, 1999).

Torrance, yaratıcılığı, "Sorunlara, yetersizliklere, bilgi açıklıklarına, eksik elemanlara, uyumsuzluklar vb.lerine duyarlı olma süreci; güçlükleri belirleme, yetersizliklere ilişkin çözümler arama, tahminlerde bulunma veya varsayımlar ileri sürme, varsayımları sınama, yeniden sınama ve büyük olasılıkla değiştirip yeniden sınama ve sonunda sonuçları iletme sürecidir." şeklinde tanımlamaktadır (Davaslıgil, 1994).

Herrmann yaratıcılık sürecini dört aşamada değerlendirmektedir:

1. *Hazırlık (preparation)*: Sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır, tanımlanır. Çözüm ya da gereklilikler için bilgi, malzeme toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından ölçütlere vurulur.
2. *Kuluçka (incubation)*: sorundan çıkarak geriye gidilir. Sorun zihnin irdelemesine, incelemesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalar sürebileceği gibi haftalar ya da yıllar sürebilir. Bu aşamada, görevini yapmış olmanın güveni içinde, bilinçaltının hummalı bir biçimde çalıştığına bilincinde olarak başka işlere dönülür.
3. *Aydınlanma (inspiration)*: Beyin bilinçli ya da bilinç altında konuyu düşünürken, bir uyarı aranan ilişkinin doğmasını sağlar. Bu uyarılar sonuç-ürünün parçaları olabileceği gibi sonucun kendide olabilir. Bağlamın tümü her iki durumda da birden ve tam olarak görülür. Bu aşama çoğunlukla an'lıktır, müthiş bir içgörüler zenginliği içinde gelişir. Birkaç dakika ya da birkaç saat sürebilir.
4. *Doğrulama (validation)*: Bu aşamada mantıksal düşünce devreye girer. Fikir üzerinde çalışılarak, fikir geliştirilip uygulanabilir hale getirilir. Yaratma

sürecinin en zor aşamalarından biridir (Herrmann 1969'dan aktaran Sungur, 1997)

Bireylerin yaratıcılık performanslarında zaman içinde dalgalanma, yani azalma ya da artma görülebilir. Yaratıcılık performanslarında görülen bu değişim, bireye ve koşullara bağlı olan bir sürenin sonunda yeniden eski düzeyine gelebilir. Kişinin yaratıcılık düzeyi ne kadar yüksek ve konu ne kadar ilgi çekici olursa olsun, yaratıcılık süreci bir zaman boyutunda düzenli aralıklar ile gerçekleşmeyebilir. Bazen ileriye yönelik hiçbir adım atılmadan uzun süreli duraklamalar yaşanabilir. Sürecin ne kadar zaman alacağı, bireyin yaratıcılık düzeyine ve konunun özelliğine bağlıdır (Özer, 1996).

2.1.2. Yaratıcılıkla İlgili Kuramlar

2.1.2.1. Psikoanalitik Kuramlar

Psikoanalitik görüşe göre yaratıcılık, insan yapısının olumsuz yönlerinden oluşur; bireyin iç çatışmalarının ve saldırgan enerjisinin onaylanan kültürel davranışlara dönüşmesidir; bilinmeyen içgüdüsel dürtülerle atılganlığın ürünü olarak ortaya çıkar (Ülgen, 1990).

Yaratıcılığın kaynağı ,güdülenmeleri, sapmaları, anlatımları ve ürünleri ile en fazla ilgilenen ve bu konuda en fazla araştırma yapan yaklaşımların başında psikoanalitik kuram gelmektedir.Bu kurama Sigmund Freud, Ernst Kris, Lawrance Kubie, Slochower, Mac Kinnon, Jung gibi psikologlar katkı sağlamışlardır.

Freud yaratıcılığı, topluma zarar verecek “libido” enerjilerine karşı, genç yaşta bilinçaltında yer alan çatışmalarına bir savunma olarak görülür. Bu görüş yaratıcılıkta ve ruhsal bozukluklarda, kullanılan savunmaların ayrıcalık gösterdiği, öncül önermesine dayanmaktadır. Ayrıca Freud yaratıcılığı küçümsemekle birlikte bu yetinin, çocukluk döneminde yer alan oyunların bir devamı olduğunu söylemektedir (Yavuzer, 1989).

Slochower, yaratıcı süreci iki aşamada incelemiştir. İlk aşama “esinlenme ve bilinçaltı” olarak kabul edilmekte, yaratıcı süreç bir düş, düşünce ya da derin düşünceye dalmada, herhangi bir yerde, bir zamanda ortaya çıkabilmektedir. İkinci aşamayı simgecilik ve bilinç öncesi oluşturmaktadır. Yaratıcı süreç için simgeye dönüştürme özellikle sanat ve kültürde ihmal edilemez bir koşuldur. Simgecilik ve yaratıcılık işlevleri, yaratıcı süreç içinde bilinçaltının

rolüne bağlıdır. İnsanın simgecilik gereksinme nedeni, fiziksel yaşamda tam doyuma erişememesinden ileri gelmektedir (Yavuzer, 1989).

Ernst Kris'e göre yaratıcı düşüncenin temeli bilinçaltıdır. Yaratıcılık süreci, yaratıcılığın esin ile ilgili aşaması ve özenli ayrıntılaşmış aşama olmak üzere iki aşamadan ibarettir. Kris daha ziyade birinci aşama üzerine ağırlık verip bu aşamada egonun geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine geri dönüşe izin vermek için, düşünce süreci üzerindeki kontrolünü gevşettiği denencesini geliştirmiştir. Birincil süreç, düşünme-dürtü yönelimli,fakat organize olmamış-dominant öncesi-yapıdadır. Bu tür bir düşünme anında oluşan nötr enerjinin serbest bırakılması, zevk vericidir ve bu "işlevsel zevk" yaratıcılığa yol açar. İkinci aşamada ise düşünceler,yoğun mantıksal değerlendirmeye tabii tutulurlar (Sungur, 1997).

Kris gibi Kubie'de bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğunu savunur. Yaratıcılık için bilinç öncesinin değeri ona göre bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte yatar. Kubie korku, suçluluk vb. kişilik yönlerinin yaratıcı üretimi sınırladığına inanmaktadır. Yaratıcı kişi çevresinin bilincindeyken; önceden seçmeden bilgiyi alarak kabul eder. Gerçekliği indirgemekten kaçınarak, tam tersine kulağıyla görür, ağzıyla hisseder, kalbiyle dinler. Formları işitir ve vücudu ile konuşur (Sungur, 1997).

Yaratıcılığa bir süreç olarak yaklaşan Jung, bu süreçleri psikolojik ve düşsel olmak üzere ayırır. Psikolojik süreç insan yaşamında önemli bir yer tutan duygusal olan yaşam krizlerini içerir. Düşsel süreç ise kolektif bilinçaltının derinliklerinden çıkar.Jung, insanların bilinçaltı semboller ürettiklerini; bireysel olmayan ama doğal ve aynı orijinden ortaklaşa şeyler temsil eden bu sembollerin, ilkel rüyalar ve yaratıcı fantezilerden doğabileceğini belirtir (Jung, 1964'ten aktaran Öztürk, 2003).

2.1.2.2. Hümanist Kuram

Hümanist psikologlar herhangi bir yaratıcılığı desteklemezler; ancak kişilerin kendilerini bulmalarına yardım ederler, aynı zamanda insanı ve doğayı yücelteni desteklerler. Onlara göre tüm insanlık için üstün yeteneği ve öz doyumunu sağlayacak türde bir yaratıcılığa gereksinme vardır. Hümanist yaklaşım, karşıt uçlarda oluşan davranışçılık ve psikoanalitik yaklaşımlardan ayrı ve güçlü bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Bu akım, insan konusunda

çeşitli sistem ve kaynaklardan esinlendiğinden özellikle yaratıcılık konusunda, çeşitli yolları ve girişimleri sağlayabilmektedir (Yavuzer, 1989).

İnsancıl kuramcılar, insanın doğasının sürekli mutluluk aradığına, insanın kendisiyle ve doğasıyla uyum içinde yaşamak için bilinçli olarak seçimler yaptığını inanırlar (Rogers,1961'den aktaran, Öztürk, 2003). Kuramı geliştirenlerin başında Carl Rogers ve Abraham Maslow gelir.

Rogers, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin bir tekliği (uniqueness), dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanların ya da onun yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar. Rogers'e göre bireydeki bazı koşullar yaratıcılıkla bir arada bulunur. Bunlar; deneyime açık olma, değerlendirmenin içsel dokusu ile elemanlar ve kavramlarla ilgilenme yeteneğidir. Deneyimlere açık olma, bireyin çevreden gelen biçim, renk, ses gibi uyarıcıları saptırmadan düzenlemesi anlamına gelir. Burada, kavramlarda, inançlarda, algılarda, varsayımlarda esneklik ve dış uyarıcılara karşı duyarlılık söz konusudur. Değerlendirmenin içsel dokusu ise, ürünün değerinin başkalarının beğeni ya da eleştirisine göre değil, kendine özgü standartlara göre olması anlamına gelmektedir (Anderson,1993'ten aktaran, Bentley, 1999). Bu anlamda Rogers, diğerlerinin aksine yaratıcı düşüncenin yararlılığı ya da uygunluğu ile özellikle ilgilenmemiştir. Rogers, "iyi" veya "kötü" yaratıcılığın olmadığını söyleyerek, " bir insan acıyı azaltmak için, diğeri daha katı bir işkence yöntemi bulmak için çalışır. Her ikisi de yaratıcı eylemlerdir." demektedir (Sungur, 1997).

Maslow; yaratıcılık, kendini gerçekleştirme ve insan olma kavramlarını birbirine çok yakın görür, " belki de bunların hepsi aynı şeylerdir" der.Ancak çalışmalarının sonunda özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılığı, kişilik özelliğinden ayrı tutmuştur.

Maslow'a göre yaratıcı bireyler, kendilerini diğerlerine oranla daha çok kabul edebilen, davranışları daha spontane, daha az denetimli, daha az ketleşmiş, daha az planlı, daha kolay dışa açılabilen, daha az engellenme algılayan, özeleştiriye daha az kullanan bireylerdir (Maslow, 1971'den aktaran Sungur, 1997).

2.1.2.3. Gestalt Kuramı

Geştalt Kuramı, çağrışımıcılığın çeşitli seçeneklerine karşı çıkararak, bütünüün parçadan önce geldiğini hatta bütün içerisinde analizi yapılabilen her bir ögenin, içinde barındığı bütüne bağımlı olduğunu ve bütünden dolayı anlam ve başka değerler kazandığını ileri sürer. Yaratıcı davranış ve keşfetme süreci, Geştalt psikolojisinde çözülmesi gerekli olan sorunların ya da ortaya çıkan zorlukların fonksiyonu olarak, belirli bir durumu yeni bir bütün içerisinde yeniden keşfetmektir. Geştaltçılar, sorunu tamamlanması gereken tamamı olmayan bir bütün olarak görmekte-dirler. Çözümün içten bir aydınlanma ve basit öğelerin analizi yoluyla kavranmaktan uzak olduğunu ileri sürerler. Geştaltçılar, sorun ve çözümler karşısında yaratıcı davranıştan söz etmelerine karşın yaratıcılık sürecini açıklamazlar (Yavuzer, 1989).

Geştaltçılar yaratıcılık yerine daha çok “Üretken Düşünce” ve “Sorun Çözme” kavramlarını kullanmaktadırlar. Bu kuramın savunucularından Max Wertheimer’e göre yaratıcı düşünce; sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Bir sorunun yapısal yönlerinin ve gereklerinin düşünürde stresler ve gerilimler yarattığını savunur. Eğer bu stresler takip edilirse onlar düşünürde stresleri azaltıcı ve düşünürün sorunu algılamasını değıştirici yöneltmelere yol açarlar (Sungur,1997).

2.1.2.4. Çağrışım Kuramı

Bu kuramın temelleri İngiliz ampirisistleri, Hume ve J.S. Mill’e kadar uzanmaktadır. Onlara göre fikirler arasındaki çağrışım, düşünmenin temelini şekillendirmektedir. Yaratıcılık, bu çağrışımın sayısına ve alışılmamış olmasına bağılıdır (Sungur,1997).

Sarnoff Mednick; gözlemlerine dayanarak yaratıcı süreci, belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yakınlılaştırarak yani bileşimler oluşturma şeklinde tanımlanmış ve ayrıca yeni durumda birleştirilen öğelerin birbirinden ne kadar uzak ise çözüm ya da sürecin o kadar yaratıcı olacağını belirtmiştir. Mednick yaratıcılık sürecinin tanımına dayanarak, yaratıcı çözüme ulaşmak için aşağıdaki üç yöntemi öne sürmüştür:

Rastlantı: Belli bir şeyi ararken beklenmeyen bir olay veya durumla karşılaşması, yeni bir düşüncenin, yeni bir ürünün bulunması rastlantı sonucudur. Buradaki çağrışım elemanları, rastlantı sonucu uyarıcıların yan yana gelmesiyle oluşur.

Benzerlik: Gerekli çağrışım elemanları özellikle eş sesli, uyaklı, sözcük yapılarının kullanıldığı yaratıcı yazarlıkta, müzikte, resimde, heykelde kısaca bütün sanat dallarında benzerliklerin çağrışımı söz konusudur.

Aracılık: Birbirleri ile çok uzaktan ilişkisi olan olayları ve olguları bazı ortak özellikler bularak birbirine bağlama, birbirleri ile uzlaştırma yani gerekli çağrışım elemanlarının, ortak öğeleri aracılığı ile akla gelmesini sağlama çağrışımın işleyişi için son derece önemlidir (Arık, 1987).

2.1.2.5. John Dewey'in Yaratıcı Düşünce Kuramı

Dewey'e göre yaratıcı düşünce;

- Kuşku durumu, duraksama, şaşkınlık, zihinsel güçlük
- Arama, bulma, yakalama, sorgulama gerektirir.

Yaratıcı düşünce, belli bir süre arayış ve güvensizliğin hakim olduğu bir ortamda kalmak anlamına gelir. Yaratıcı düşünce, daha güzel sonuçlara ulaşılması, yaşantının zenginleştirilmesini sağlamak için sistemli bir hazırlık, sorunlar ve deneyimi gerekli kılar. Ona göre, yaratıcılığın temeli; mantık, risk, sezgisel yöntem ve içgörü ile tümevarım karışımından oluşmaktadır (Sungur, 1997).

2.1.3. Bireysel Yaratıcılık

Geçmiş yıllardan günümüze kalan, yaratıcılığın sadece bazı insanların sahip olduğu tanrı vergisi bir yetenek olduğu görüşü geçerliliğini yitirmiştir. Artık günümüzde yaratıcılık tüm normal insanların sahip olduğu doğal bir yetenek olarak kabul edilmektedir. 1981 yılında geliştirdiği beyin kuramı ile Nobel ödülünü alan Sperry'e göre beyin, her bir yarım küresi birbiriyle çakışan işlevlere sahip iki yarım küreden oluşmaktadır. Sperry'nin çalışmasındaki en önemli nokta, beynin her iki yarım küresinin daha temel bir biçimde, farklı düşünme süreçleri üzerinde uzmanlaşmış olduğuna dikkat çekmesidir (Sperry, 1980'den aktaran Cengizhan, 1997).

Beynin sağ yarım küresi bir yandan vücudun sol yarım küresini yönetirken, diğer yandan da hayal gücüne, sezgiye, yaratıcılığa, sözel olmayan ya da sanatsal yeteneklere ilişkin işlevleri yerine getirmektedir. Doğrusal biçimde işleyen sol yarım küre ise çözümsel, mantıksal, sözel

olgulara dayalı düşünürken diğer yandan da vücudun sağ yarım küresini yönetmektedir. Sol yarım küre bilgiyi ardışık olarak ve belli bir sıra içinde teker teker işlerken, sağ yarım küre işlemleri ilişkilendirerek yapar ve daha bütüncüdür. Beynin sol tarafı varolanla uyum içinde olanı, kurallara ve kalıplara uygun olanı ve tek doğruyu üretirken, yeni ve farklı olanı, farklı seçenekleri beynin sağ tarafı üretir. Bu bağlamda yaratıcılık, temel olarak beynin sağ yarım küresinin işlevlerinden biridir (Goman, 1989'dan aktaran Bentley, 1999).

Cüceloğlu'na göre; Beyin tüm olarak çalışan bir sistemdir. Bazı beyin bölgeleri belirli işlevler için uzmanlaşmış olabilir. Fakat her bir beyin işlemi beynin tümünü ilgilendiren bir olaydır. En basit bir beyin işleminin temelinde çok sayıda son derece karmaşık ilişkiler yatar. Beyni, değişik yerleri birbirinden habersiz olarak çalışan, birbirinden kopuk işlevler toplamı olarak görmek yanlıştır. Beyin her bölümü diğeriyle ilişki kurmuş bir sistemdir ve bir bütün olarak çalışır. Bu bütünleşmiş bağlam içinde bazı bölgeler, bazı işlevler konusunda uzmanlaşmıştır (Cüceloğlu, 1987).

Yaşanılan toplumun, eğitim sisteminin, çalışılan örgütlerin insanı koşullandıran süreçleri, insanın beyninin sağ tarafını kullanmasını ve bu yeteneğini geliştirmesini, dolayısıyla yaratıcı olmasını engellemektedir. Yaratıcı olarak değerlendirilen ya da yaratıcılıklarını ortaya koyabilen insanlar sözü edilen koşullandırıcı süreçlerden belli ölçüde uzak kalabilen insanlardır. Dolayısıyla bütün insanların yaratıcılık yeteneğine sahip olduğunu, ancak bu yeteneğin kullanılmasını engelleyen çok sayıda faktörün insan üzerindeki etkisinin derecesine bağlı olarak, bu yeteneğin insanlar tarafından değişen derecelerde kullanılabildiğini söylemek mümkündür (Nolan, 1990'dan aktaran Bentley, 1999).

2.1.3.1. Bireysel Yaratıcılık ve Zeka

Yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla çok sayıda araştırma yapılmıştır. Literatürler incelendiğinde zeka ile yaratıcılığın birbirinden bağımsız olduğunu gösteren araştırmaların yanı sıra her iki değişkenin birbiri ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır.

Yaratıcılık ve zeka düzeyi arasındaki sürtüşmeler, bütünde karşılıklı olmayan bir ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Yaratıcı bireyler iyi, hatta üstün bir zeka düzeyine sahip bireyler arasında

yer almaktadır. Fakat bu düzeydekilerin sadece bir bölümü yaratıcı olmaktadır. Bu, değişik biçimlerde yorumlanabilir. Zeka şekilleri çeşitlidir, bunlardan biri daha çok buluşa yöneliktir; yaratıcılık, zeka artı bir şeydir. Hatta yaratıcılığın zekadan bağımsız olduğu bile iddia edilebilir. İncelenen bireyler daha çok araştırmacılar ve iyi bir zeka düzeyinin göstergesi olan belli bir eğitimden geçerek mesleki statülerine ulaşmış teknisyenlerdir. Bu durumda seçimle bir ilk eleme vardır. Bu olmasaydı başka bir şey bulabilir miydik? Bunu beklemek, zeka kadar buluşun da kapasite ve alıştırma şartlarını gerektiren kültürel geçişe bağlı olmadığını varsaymak anlamına gelir (Laborit, 1996).

Araştırmacılar, yüksek düzeyde zekanın, yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmediğini, yaratıcılık ile zeka arasında çok yüksek bir korelasyon olmadığını, daha zeki bir bireyin daha yaratıcı birey anlamına gelmediğini belirtmektedirler. Son araştırmacılar ise yaratıcılık için minimum genel zeka düzeyinin (IQ:125) gerektiğini ortaya koymaktadır (Diessner'den aktaran Sungur, 1997).

Guilford, zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır: “ Yaratıcılık ve zeka ilişkisi üzerinde çok tartışmalar yapıldı. İkincinin birinci üzerinde etki yapabileceği ve hatta yaratıcılığın salt zeka olduğu düşünüldü. Ne var ki zeka, yaratıcılıkta hiçbir zaman tek başına belirleyici değişken olmadı. Faktör analizi ile çok boyutluluğu ortaya konulan zeka, tek başına yaratıcılığı açıklayamadı. Üstelik zekanın bir alt bileşeni olarak ortaya çıkabilen bir değişken yaratıcılığın da bir alt bileşeni olarak karşımıza çıkabilirdi (Sungur, 1997).

L.L. Thurstone ve J.P. Guilford, Paul A. Witty tarafından, öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda zeka ve yaratıcılık arasındaki korelasyonun yüksek olduğu bulunmuştur. IQ ortalamaları düşük veya ortada olan çocukların düşük veya ortalama yaratıcılığa sahip oldukları, dolayısıyla yüksek zekanın, yüksek yaratıcılığın garantisi olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Yaratıcılık ile zeka arasında oldukça yüksek ilişkinin tespit edildiği araştırmalar da bulunmaktadır. Barron ve Harrington 1981 yılında yaptıkları bir çalışmada yaratıcılık düzeyi yüksek kişilerin genellikle ölçümlü zeka testlerinde de oldukça yüksek puan aldıklarını saptamıştır. Benzer bir durum Sternberg'in 1985 yılında yaptığı araştırmada da kendini göstermiştir. Sternberg, temel ilkeleri göz önüne alarak hem zeka hem de yaratıcılık için bir ölçüm tablosu hazırlamış, sonuçta zeka ile yaratıcılık arasında yüksek bir ilişki bulmuştur (Kneller, 1967'den aktaran, Cengizhan, 1997).

Bu alanda yapılmış çok sayıdaki diğer araştırmalar da dikkate alındığında, yaratıcılıkla zeka arasındaki ilişki konusundaki farklı görüşlere rağmen, yaratıcılık için zekanın gerekli olduğu ancak yüksek zekanın yaratıcılık için bir koşul oluşturmadığı söylenebilir.

2.1.3.2. Bireysel Yaratıcılık ve Cinsiyet

Türk kültüründe, yaratıcı düşünce ile ilgili ilk çalışma 1974-1975 yılları arasında Samurçay tarafından 60 lise ğrencisi üzerinde Meunier'in yaratıcılık testi kullanılarak yapılmış ve sonuçta kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yaratıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır (Samurçay, 1976).

Sungur(1997), Kurumsal ve uygulamalı çalışmaların sonucunda Türk toplumunun yaratıcılığına ilişkin şu sonuçlara varmıştır:

1. Yaratıcılık bir zeka sorunu olmayıp kişilik, tutumlar, kendine güven ve anlamlı bir amaç ile ilgilidir.
2. Yaratıcılık, açığa çıkartılabilir, geliştirilebilir, engelleri ortadan kaldıracaktır.
3. Yaratıcılığı engelleyen bireysel faktörlerin dışında, Türk toplumunda da engelleyici faktörleri,
 - a) Yöneticiler
 - b) ğretmenler
 - c) Anne ve Babalar oluşturmaktadır.

Sungur, her alandaki yaratıcı sürecin gelişmesi için ise şunları önermiştir:

1. Bireyler için, yaşamın anlamlı amacına ulaşacağı yolda psikolojik güvenlik ve hata yapma zgrlğ.
2. Yöneticiler için, başkalarına duyarlı olma ve toplumsal sorumluluk.
3. Toplum için, başkalarının düşüncelerinde doğruyu arayabilme ve bireysel olana sayėı.

Yaratıcılık ve cinsiyet puanları arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar kullandıkları testlere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Ayrıca önemli ölçüde kültürel değişkenlere bağımlı olan cinsiyet değişkeni üzerinde tartışmalar devam etmektedir. Ancak araştırmalar, yüksek düzeyde yaratıcı bireylerin, karşıt cins rollerini daha kolay kabul edebildiklerini ortaya koymaktadır (Hargaves'ten aktaran Sungur, 1997).

2.1.3.3.Bireysel Yaratıcılık ve Kişilik

Yaratıcılık, kendini göstermek için uygun koşullar ile karşılaşması gereken, kişide bulunan potansiyel bir güçtür. Yaratıcılığı kişilik özelliği olarak inceleyenler onu; bireyin değişken miktarlarda sahip olduğu ve durumlara bağlı olarak az çok ortaya çıkmaya elverişli bir tür özellik olarak tanımlamışlardır (Rauquette, 1992).

Yaratıcılık ve çeşitli kişilik veya davranış özellikleri arasında çeşitli bağlantılar kurmak üzere araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda yaratıcılığı kişilik özelliği olarak ele alanların yanı sıra, yaratıcı kişinin belirgin özelliklerini onun kişiliği içinde tanımayla çalışanlara da rastlanmıştır.

Bir kişiyi “dahi” yapan, nesne ve olayları normal bir insandan “farklı” algılama ve yorumlama becerisidir. Örneğin, büyük bilim adamları başkalarının göremediği gözlem ve ilişkilerden yararlanırlar, büyük ressamlar nesnelere başkalarından farklı görürler, büyük işadamları diğerlerinin düşünemediği konuları ticari başarıya dönüştürürler. Bu insanların ortak özellikleri diğerlerinden farklı olmalarıdır.

Büyük dehaları ortalama insana göre farklı kılan şey büyük ölçüde yaratıcılıklarıdır. Ancak bu durum onların mantıksal düşüncelerinin güçlü olmadığı anlamına gelmez. Bu kişilerin mantıksal becerileri ve bilgi birikimleri genellikle ortalama insana göre yüksektir. Üstelik başarıya ulaşabilmek için çoğu zaman diğer insanlardan daha fazla çalışırlar. Fakat hiç kimseye, güçlü mantıklarına, bilgi birikimleri veya çalışkanlıklarına bakarak “yaratıcı” sıfatı yakıştıramaz. Yaratıcı olmanın ve bunu kullanabilmenin birtakım kişilik özellikleri gerektirdiği ve bu özelliklerin bazen toplumdaki genel eğilimlere ters düşebildiği belirtilebilir (Rauquette, 1992).

Transaksiyonel Analiz’e (Psikolojide İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı) göre; kişilik kabaca üç benlik (ego) durumuna ayrılarak incelenir:

1. Ana-baba benlik durumu (Ebeveyn Ego Durumu)
2. Yetişkin benlik durumu (Yetişkin Ego Durumu)
3. Çocuk benlik durumu (Çocuk Ego Durumu)

Kişiliğimiz bu üç benlik durumunun bileşiminden oluşur. Bu üç benlik durumundan bir tanesi diğerlerine göre daha baskın olabileceği gibi, çeşitli durumlarda da farklı benliklere bürünerek davranılabilir (Akkoyun, 1997).

2.1.4. Toplumsal Yaratıcılık

2.1.4.1.Yaratıcılık ve Aile

Farklı kültür yapısına sahip ülkelerde yaratıcı potansiyelin farklı etkilendiği görülmektedir. Bazı kültürler özellikle doğu kültürleri çocukluk yaşlarından itibaren kişileri disiplin altında tutmaya çalışmakta, otoriter bir yapı kurmaktadır. Ailede çocukların aile büyükleri ile olan ilişkileri kısıtlanmaktadır (San,1979).

Yapılan araştırmalarda;

- Yaratıcı bireylerin çoğunlukla anne-babalarından biri, daha çok baba kaybı olan kişiler olduğu ortaya çıkmıştır. Siminton'un araştırmasına göre; çağdaş bilim adamlarından %15'inin on yaşından önce babalarını kaybettiği ortaya çıkmıştır. Bu durum çocuğun klasik sosyalleşmesinin niteliğini değiştirmekte ve çocuğun dünyayı daha a klasik biçimde algılamasını sağlamaktadır.
- Yaratıcı kişiler genellikle, ailede ilk doğum sırasına sahip çocuklardır.
- Gelecekte yaratıcı olarak çocuğun ev çevresi entelektüel ve kültürel uyarıcılardan oluşan materyallerle doludur. Anne-babalar evdeki kitaplık, gazete aboneliği, sanatsal ve mekanik hobilerin gerektirdiği objelere sahiptirler. Yaratıcı çocukların erken yıllarda çok sayıda hobileri vardır. Çok çeşitli konularda da okumaya düşkündürler (Sungur, 1997).

sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.1.4.2.Yaratıcılık ve Çevre

Yaratıcılığın niteliğini ve yönelişini, içinde yaşanılan toplumsal koşullar belirler. Bu koşullar da öncelikle ailenin koşullarıdır. Toplumun kültürel ve ekonomik yapısı insanda varolan yaratıcı özelliği destekleyici ya da engelleyici etkide olabilir.Yaratıcılık, yaratma için gerekli

maddi olanakların sağlanması yanında, kişinin özgürce davranabildiği ortam bulmasıyla ilgilidir. Bu nedenle çevre koşullarıyla biçim kazanarak artan ve eksilen yaratıcılık özelliği, bir özgürlük, ahlak ve eğitim sorunu olarak yeniden gündeme getirilmelidir (Devrim, 1990).

İnsan doğuştan ne denli yetenekle donanmış olarak doğarsa doğsun, doğum sonrasında başlayarak kendisine sağlanan çevre koşulları olumsuz ise yaratıcılığını ortaya koyması, geliştirmesi olanaksızdır. İlkel toplumlarda, toplumun kendi bireylerinden bazılarını ya da birini sanatçı olarak belirleyip ona gerekli desteği vermektedir (Herbert, 1981'den aktaran Fındıkçı, 1988).

2.1.5. Yaratıcılık ve Eğitim

Eğitim, kişilere davranış değişikliği kazandırmak amacıyla yapılır. Bu davranışlar, toplumun istekleri doğrultusunda değiştirilirler. Ancak davranış değişikliğini bireyin de istemesi ve en önemlisi benimsemesi gereklidir. Kısacası “ Eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Eğitim, kişilerde davranış değişikliği geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar bütünüdür. Bu bağlamda eğitim hem yaratıcılığın geliştirilmesinde, hem de köreltilmesinde çok önemli bir işleve sahiptir. Ancak genel olarak incelendiğinde pek çok bireyin yaratıcı potansiyellerinin okul kültürünün yaratıcılığa özendirilmesi nedeniyle hiç ortaya çıkmadığını gözlemlemek mümkündür. Gerçekten de, öğrencilerin pasif kaldığı, yani sırasında oturup yalnızca dinlemek ve öğretmenin sorularına doğru yanıtı vermek, arada sırada verilenlerden sınav olmakla yükümlü olduğu sınıf ortamında; düşünce açıları geniş, alternatif düşünceler üretebilen, sorunlara yeni çözümler bulabilen yaratıcı gençlerin yetişebileceği düşünülemez.. Buna karşılık çocuğun ya da gençlerin katılımının sağlandığı, kendisinden fikir üretmesi beklenen, fikirleri ile dalga geçilmeyen, yargılamamanın daha sonraki aşamalara bırakıldığı yani öğrencinin kendi öğrenmesinde aktif rol aldığı okul ortamında, bireyler yaratıcı potansiyellerini geliştirme olanağına sahip olurlar (Özer, 1996).

Yavuzer (1989), eğitim alanında ülkenin gereksinmesinin, salt okuyup-yazma öğrenimi olmadığını, kişiliğin olumlu gelişmesini, verimde de orijinal katkıların oluşmasını

sağlayabilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yıllarca öğrencilere sınıflarda birbiri ile bağlantıları olmayan aynı kuru olayları öğretmek ya da daha güç dersler vermenin yarar vermeyeceğini savunan Yavuzer, eskimiş bir makinenin pistonunun daha fazla çalıştırılarak makinenin yenilenmiş olmayacağı örneğini vermekte, edinilen bilginin sosyal amaçlara da çevrilebilmesi gerektiğini söylemektedir.

Yaratıcılık, çağımız sanatını çok yönlü düşünce yapısında biçimlendiğine ve sanat, yaşamla bütünleşme eğilimleri taşıdığına göre, eğitim de insanı mutluluğa götüren, kişiliğini geliştiren, uğraşlarında başarılı kılan yaradılışında varolan gizli güçleri ve yetenekleri ortaya çıkaran bir eğitim olmalı; insan onuruna saygılı, demokratik ve çağdaş bir toplumun üyesi olacak insanı yetiştirebilmelidir (Devrim, 1990). Oysa günümüzde okuldaki eğitim programları kalıplaşmış ve ezbere dayanan yöntemleri kapsamaktadır. Daha çok yakınsak düşünmeyi gerçekleştirmeye yardımcı olmakta, sınavlarda öğretilenlerin aynısı istenmekte ve buna karşılık yüksek not verilmesi, kişinin öğrendiklerine kendisinden de bir şeyler eklemesine ve bu bilgileri geliştirmesine engel olmaktadır. Bu da bir yerde yaratıcılığın gelişmesini ketyemektedir (Fındıkçı, 1988).

Bir çok araştırma sonucunda eğitim düzeyi arttıkça, yaratıcılığın düzeyinin de optimum bir noktaya kadar artmakta daha sonra ilerideki bir formel eğitimin başarı çizgisini düşürmekte olduğu belirlenmiştir. Dönüm noktası, orta öğretim ve lise sırsında ya da yüksek öğretime geçişte gözlenmektedir. Fazla eğitilmiş insanlar daha az yaratıcı olurlar. Çünkü yaşamları boyunca yanılma ve başarısızlığın tehlikelerini öğrenirler (Sungur, 1997).

Ayrıca yapılan çalışmalarda bir alana yönelik bilgi arttıkça, yaratıcılığın düşme eğilimi saptanmıştır. Diğer bir deyişle, bir alana yönelik eğitim seviyesi yüksek ve mesleki kariyerini tamamlamış kişilerin, mesleksi açıdan başarılı oldukları ve kendi çalışma alanları ile ilgili yenilikleri gerçekleştirebildikleri halde diğer alanlarda çok fazla yaratıcı olmadıkları gözlemlenmiştir. Diğer taraftan az eğitilmiş kişilerin bazılarının ise kendilerine “dahi” dedirtecek kadar ilginç yenilikler ortaya çıkarabildikleri belirtilmiştir. Söz konusu durum, yaratıcılıkta bir alana yönelik bilgi ile birlikte, daha değişik ilgi alanları, motivasyon, konu hakkında çalışma isteği, yetenekler, merak gibi değişkenlere gereksinim duyulduğunu göstermektedir (Runco ve Albert, 1990’dan aktaran Laborit, 1996).

Yaratıcılık ve eğitim seviyesi arasında ters bir ilişkinin bulunduğunu gösteren çeşitli araştırmalara rağmen, eğitimin yaratıcılığı geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmasının bu ilişkiyi değiştirebileceğini söylemek mümkündür. Çünkü yaratıcılığın temelinde çeşitli konulardan elde edilen bilgi yatmaktadır. Eğitimin artması bireyin çeşitli alanlarda bilgi edinmesi ve elde ettikleri arasında ilişki kurmasını arttıran bir faktördür. Doğuştan getirilen bir yetenek olan yaratıcılık öğrenilebilecek olan bir özellik değil desteklenip, geliştirilecek bir yetidir. Doğumdan itibaren uygun bir fiziksel çevre, çocuğa göre hazırlanmış destekleyici bir program ve bu alanda özenle yetiştirilmiş personelle bu yeti geliştirilebilir (Varış, 1996).

Chambers (Sungur, 1997), kimyager ve psikologlardan oluşan yaratıcı bireylerden, kendilerini yaratıcı olmaya özendirilen ve kendilerinin yaratıcı olmalarını engelleyen öğretmeni tanımlamalarını istemiş, öğrencilerin sıralamaları aşağıdaki gibi olmuştur.

2.1.5.1. Yaratıcılığı Kolaylaştıran Öğretmen Özellikleri

Sungur (1997), yaratıcılığı kolaylaştıran öğretmen özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencileri bir birey olarak kabul etme
- Öğrenciyi özgür olmaya özendirme
- Öğrencilere model olma
- Sınıfın dışında onlara çok zaman ayırma
- En iyiyi bekleme ve alışabileceğini gösterme
- Heyecanlı olabilme
- Öğrencileri eşit kabul edebilme
- Öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme
- Öğrenciye ilgi gösterme
- Sürekli okuyan kişiler olabilme
- İkili ilişkilerde kolay iletişim kurabilme

2.1.5.2 Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen Özellikleri

Sungur (1997), yaratıcılığı engelleyen öğretmen özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencinin cesaretini kıran
- Kendine ve başkalarına karşı güvensiz
- Aşırı eleştiride bulunan
- Davranışlarında bir uçtan, diğerine gidip gelen
- Heyecanı olmayan
- Düz okumayı vurgulayan
- Dogmatik ve katı
- Alanla ilişkisini sürdüremeyen
- Genelde yetersiz
- Dar ilgileri olan
- Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan

2.1.5.3. Yaratıcı Öğretmen Özellikleri

İlhan'a göre yaratıcı öğretmen özellikleri şu şekilde sıralanmıştır: (İlhan, 19..)

- Bireysel olarak, grupça veya tüm sınıfla işbirliği içinde konu ile ilgili sorunları çözebilen
- Öğrencilerin görüşlerini anlayabilmede empati ve iletişimin anlam ve önemini bilen
- Tek yönlü değil çok yönlü düşünen
- Paylaşıcılığı vurgulayan bir öğretim biçimi uygulayabilen
- Her şeyden önce mesleğini seven ve bunu öğrencilerine hissettirebilen
- Hazırladığı konuları heyecan verici kılarak, mümkün olduğunca gerçek yaşamla bağlantı kurma becerisini gösteren
- Karmaşık konuları anlaşılabilir hale getiren
- Öğrencilerine bilgi ve düşünmeyi, hayal gücünü kullanmayı gerektiren yanıtları sağlayıcı sorular yönelten
- Öğrencilerinin düşüncelerini dinleyen, değer verdiğini gösteren
- Öğrencilerinin aktif olarak çalışabileceği ortamı sağlayan
- Öğrencilerini yüreklendirerek, üstlendikleri görevleri başarıyla tamamlamalarını sağlayan
- Öğrencilerine sert tavırlı değil, yumuşak nazik tavırla davranan

- Öğrencilere sadece bir öğrenci gibi değil, aynı zamanda sorumluluk sahibi bir birey gibi davranan
- Sınıfta rahat ve eğlenceli, hoş bir atmosfer yaratan
- Sınıfa her koşulda hakim olan
- Derste konusunu ilginç ve canlı bir biçimde sunan
- Dersi anlaşılabilir kılan
- Öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayıcı bir biçimde neyi nasıl yapacakları konusunda açıklamalar yapan
- Öğrencilerin başarılı sonuçlar çıkarabileceği bir eğitim ortamı düzenleyen
- Zorlanan öğrencilere yardımcı olan
- Öğrencilerin yeteneklerine uygun aktiviteler seçen
- Öğrenciye motive edici övgülerde bulunan

2.1.6. Yaratıcı Bireylerin Tutum ve Davranışları

Yaratıcı düşünen, yaratıcı yetenekleri bulunan insanların hayata bakışlarında, dünyayı algılayışlarında, toplumsal ilişkilerinde, çeşitli olaylar karşısındaki tutum ve davranışlarında, sorun ve problemlere buldukları sıra dışı çözümlerde her zaman bir farklılık görülmektedir. İşte bu bireylerin yaşamları boyunca gösterdikleri anlayışlardan hareketle yaratıcı bireyleri görüp tanımamıza olanak sağlayan yaratıcı kişilik özellikleri ortaya çıkarılmıştır.

Bilim, sanat ya da iş dünyasındaki yaratıcı kişiler incelendiğinde onların bireysel yeteneklerinin yanında bir takım ortak yöntem ve davranış biçimleri sergiledikleri görülür. Aslında bu tutum ve davranışlar birbirinden bağımsız değildir, hemen hemen her biri diğerini tamamlar nitelik taşımaktadır. Yıldırım, yaratıcı bireylerin tutum ve davranışlarını sekiz ana başlık altında toplamıştır (Yıldırım, 1998):

- Farklı olmayı göze almak
- Yargılamayı geciktirebilmek
- Esnek düşünebilmek
- Çabuk düşünebilmek
- Kavram oluşturabilmek
- Kavramları ilişkilendirebilmek
- Hayal gücüne sahip olmak

- Konuya odaklanabilmek

Adıgüzel, Veber ve Ömeroğlu'na göre; yaratıcı bireylerin öğrenmeye hazır, ilgili, düşünsel alanda ve anlatımda akıcı, düşüncede esnek, özgür, meraklı, hayal gücünü kullanabilme, deneme, araştırma, sınaama, bulma, kalıplardan kurtulma, yeni fikirler üretme, farklı ve yeni olana karşı istekli olma, görülmemiş ve benzersiz olan şeyler üzerinde durabilme ve riski göze alma gibi belirgin özellikleri vardır (Cengizhan, 1997)

Guilford, yaratıcılık için çok fazla ayırıcı özellik bulunmadığını, yaratıcı insanların çok çalışmaya eğimli, uzun saatler boyunca çalışabilen ve bu çalışmaların kaynağından aldığı genel bir motivasyona sahip insanlar olduğunu belirtmektedir.

Schaffer, yaratıcı bireylerin genellikle yaşlılarından ziyade kendinden küçük veya büyüklerle arkadaşlık yapmayı tercih ettiklerini keşfetmiştir. Aynı araştırmacı, yaratıcı çocukların sporla daha az ilgilendiklerini ayrıca Somers ve Yawkey tarafından da doğrulanmış bulunan bir bulguya göre de yaratıcı çocukların hayali bir oyun arkadaşına sahip olduklarını kaydetmektedir. Hayali bir oyun arkadaşına sahip olma ve tiyatro ile ilgilenme yaratıcılığın en önemli iki biyografik göstergesi olarak kabul edilmektedir (Özden, 1999).

Lyman'a (Saban, 2000) göre, yaratıcı düşünebilen ve davranabilen bireylerin belli kişilik özellikleri söz konusudur. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Yaratıcı insanlar cesurdurlar, kendilerine güvenleri yüksektir ve risk almaktan çekinmezler.
- Yaratıcı kişiler yüksek enerjili bir yapıya sahiptirler.
- Yaratıcı kişiler isteklidirler ve idealisttirler.
- Yaratıcı kişiler meraklı, şakacı ve neşeli bir yapıya sahiptirler.
- Yaratıcı kişiler bağımsızdırlar ve kendi başlarına kalmayı severler.
-

Çalışmalarını daha çok işletmeler ve şirketlerde bulunan organizasyonların yaratıcılıkları üzerinde odaklayan Trevor Bentley (1999), yaratıcı insanlarda varolan özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Kurallara uymamak
- Ani tepkiler vermek

- Eğlenceden hoşlanmak
- Beş duyu konusunda oldukça hassas olmak
- Diğerlerinin göremediklerini görmek
- Eyleme yönelik olmak
- Önlerine çıkan engelleri aşmak
- Tamamen belirgin olandan memnun olmamak
- Fazlasıyla meraklı olmak
- Yüksek derecede motive olmak
- Kendine fazlasıyla güvenmek

Torrance'nin oluşturduğu yaratıcılığa ilişkin kişilik özellikleri, aşağıdaki gibi birbirine zıt, çelişkili nitelermelerle uçlarda gezinen sıfatlardan oluşmaktadır. Bu durum da yaratıcılığın doğasına ilişkin bilinen verileri desteklemektedir (Sungur, 1997).

- Düzensizliğe, karışıklığa tolerans
- Serüvenci
- Güçlü sevecenlik
- Özgeci
- Başkalarının farkında
- Sürekli herhangi bir şeyle meşgul
- Karışıklığa, düzensizliğe ilgi
- Gizemli olana ilgi
- Güç işlere el atma
- Dış dünyaya karşı çekingen
- Yapıcı eleştiride bulunan
- Cesaretli
- Bilinçli ve köklü kurallara bağlılık
- Görgü kurallarına uymayan
- Sağlık kurallarına uymayan
- Mükemmelliğe karşı istek
- Kararlı
- Farlı değer hiyerarşisine sahip
- Gayrimemnun
- Aşırı düzenlemeden rahatsız olan
- Başat (dominant)
- Coşkulu
- Enerjik
- Hata bulan
- “Farklı” diye tanınmaktan korkmayan
- Güzelin, iyinin, alışılmışın dışında olduğunu bilen

- Meraklı
- Kendi kendine yeten
- Yalnızlığı seven
- Değer yargılarında bağımsız
- Düşüncelerinde bağımsız
- Bireysel
- Sezgili
- Çalışkan
- İçe yönelimli
- Alışılmamış uğraşlarla vaktini geçiren
- İş yeteneği eksik
- Hata yapan
- Çok az canı sıkılan
- Uyumsuz
- Düşmanca ya da olumsuz tavırlardan bağımsız
- Popüler olmayan
- Garip alışkanlıkları olan
- Ayak direyen
- Herhangi bir sorunla sürekli kaygılı
- Karmaşık fikirleri tercih eden
- Soru soran
- Köktenci
- Dış uyaranlara açık
- Çok az gerileyen
- İç güdülerinde kontrolü reddeden
- Duygularını bastıramayan
- Az konuşan
- Amaca giden yolda kesin kararlı
- Denemeler geliştiren, özgür savları olan
- Başlatıcı
- Kendine yeterli
- Kader duygusuna sahip
- Mizah duygusuna sahip
- Güzelliğe duyarlı
- Güç, statü ve makamdan uzak duran
- İçten davranabilen
- Ayrıntılarla ilgilenmeyen
- Düşüncelerle oynayan
- Karşı fikirler ileri sürmede yetenekli
- Uzak amaçlara sahip
- Dik kafalı
- Değişken mizaçlı
- Kolay ikna olmayan
- Yumuşak coşkuları olan
- Utangaç
- Her alanda kendini yetiştirmiş
- Bazen ilkel, kültürsüz

- Sade, duygusal
- Hiçbir şeyi kendisine tanıtıldığı gibi kabul etmeyen
- Görsel algısı güçlü
- Çeşitliliğe değer veren
- Riske girmeye istekli
- Bazen kendi dünyasına çekilmiş sessiz,sakin.

2.1.6.1.Yaratıcı Kişinin Başkalarına Karşı Tutumu

Sungur (1997), yaratıcı kişinin başkalarına karşı tutumunu şöyle sıralamıştır:

- Katılımcı olmayan
- Çok az yakın dostu olan
- Bağımsız
- Başat
- Girişken, cesur, atılgan
- Kişilerarası ilişkilere çok az ilgi duyan
- Anne-babasından bağımsız
- Özellikle baskı altında bağımsız yargılama yeteneği olan
- Klasik değer sistemine sahip kişilerdir.

2.1.6.2.Yaratıcı Kişinin İşine Karşı Tutumu

Sungur (1997), yaratıcı kişinin işine karşı tutumunu şöyle sıralamıştır:

- Düşünceleri ve nesnelere bireylere tercih etme
- Zihinsel çalışmalara yüksek ilgi
- İş güvenliğine daha az değer verme
- Ayrıntılı ve rutin çalışmadan daha az doyum sağlama
- Kaynak kişi olmada yüksek yeterlilik ve uyum
- Kuşkucu
- Açık, eleştirci
- Dürüstlük ve bütünlük
- Elemanlarla oynayabilme
- Belirsizliğe karşı yüksek hoşgörü
- Dayanıklılık
- Teorik değerleri vurgulama

2.1.6.3.Yaratıcı Kişinin Kendine Karşı Tutumu

2.1.6.4.

Sungur (1997), yaratıcı kişinin kendine karşı tutumunu şöyle sıralamıştır:

- İçer dönük, ben merkezci, içsel kaygıları olan

- Yeni deneyimlere açık olan
- Kendini korumaya daha az istekli
- Kendi kendinin farkında olan
- İçsel olgunluk
- Büyük bir ego ve karakter gücü gösteren
- Aşırı heyecansal tepkileri olan
- Düşük heyecansal tutarlılık gösteren
- Kendini kabule daha az istekli bireylerdir.

2.1.7. Yaratıcılığın Engelleri

2.1.7.1. Bireysel Engeller

Bireysel yaratıcılığın önündeki engeller içinde yaşanan kültürden çok da bağımsız değildir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun yaratıcılığa, yeniliklere yönelik olumsuz bakış açılarının bulunması ve toplumda bu anlamda çok sayıda sınır, kısıtlama ve yasakların olması, uyumun ödüllendirilmesi bireylerin yaratıcı davranışlar sergileme olasılıklarını önemli ölçüde düşürmektedir. Ancak yaratıcılığın öncelikle bireysel olduğundan yola çıkarak, yaratıcı düşünmedeki en büyük engelin mantıksal düşüncenin baskın olması veya zamanından önce devreye girmesi olduğunu söylemek mümkündür. Burada mantıksal düşüncenin yani akılcılığın, yetişkin benlik durumundan kaynaklanan tutum ve davranışlar olarak ele alındığını belirtmek gerekir. Akılcılık yaratıcılığı engelleyebilir ancak; yine akılcılık sayesinde bu tür engelleri aşmak mümkündür. Oysa mantıksal düşünce olarak değerlendirilen ve sorgulamadan kabul edilen tutum ve davranışlar, daha doğrusu sorgulamadan değerlendirme eğilimi yaratıcılığın önündeki en büyük engeldir. Ana-baba benliğinden kaynaklanan bu eğilim büyük ölçüde bilinçaltında ortaya çıkar ve bu nedenle çoğunlukla farkına varılmaz (Ülgen, 1990).

Yaratıcılığın önündeki engeller beyin ve düşünsel fonksiyonlara da bağlı olabilir. Örneğin sol beyine yönelik yöntem ve araçların kullanılması ya da çok dar sınırlar içinde gözlem yapılması bu engelleri oluşturabilir.

Yaratma sürecini temel alarak her aşama için ayrı bir sınıflandırma yaparak incelemekte mümkündür. Örneğin hazırlık aşamasında tek yönlü davranmak, kuluçka evresini çok kısa

tutmak ya da fikri geliştirirken acele etmek veya gerektiğinde geri dönememek yaratıcılığı engelleyen etkenler olarak değerlendirilebilir.

Bireylerin daha az yaratıcı davranmalarının diğer bir nedeni de alışkanlıklarıdır. Genel olarak bireyler eğitim ve yaşantıların sonucunda düşünceleri katıştıran bir takım ketlemeler geliştirirler. Daha önceki deneyimlerinin genellikle bir ölçüdeki başarılı sonuçları, onların zihinsel tutumlar geliştirmesine neden olur. Bu tutumlar daha önce karşılaşılan sorunların benzerlerinin çözümünde yararlıdır. Ancak yeni bir sorunla karşılaşıldığında daha önce kazanılmış zihinsel tutumlar, yeni çözümler üretmeyi engelleme eğilimi taşırlar.

Lambert, yaratıcılığı engelleyen kişisel faktörleri şöyle sıralar (Lambert, 1987'den aktaran; Sungur, 1997):

- Kendine güvensizlik
- Hata yapma eleştirilme korkusu
- Mükemmeli isteme ve uyumculuk
- Engellerden korkma
- Bir konu üzerinde yoğunlaşma ve sabırla çalışma güçlüğü
- Bilişsel çelişkilere direnç
- Kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları.

2.1.7.1.1. Algısal Engeller

Ülgen, yaratıcılığın algısal engellerini şöyle sıralamıştır (Ülgen, 1990):

- Problemi ayırmada güçlük
- Problemi gereğinden fazla daraltmanın oluşturduğu güçlük
- Terimleri tanımadaki yetersizlik
- Gözlemlerde duyulan hepsini kullanmadaki başarısızlık
- Uzak ilişkileri görmede güçlük
- Neden ve etki arasındaki değerlendirmedeki güçlük.

2.1.7.1.2. Duygusal Engeller

Ülgen, yaratıcılığın duygusal engellerini şöyle sıralamıştır (Ülgen, 1990) :

- Kendini aptal yerine koyma ve hata yapma korkusu

- Düşünmede esnekliğin olmaması
- Akla gelen ilk görüşü hemen kabul etme
- Hemen başarı kazanmak için üst düzeyde motive olma
- Güvence isteği
- Bağımlı olma, meslektaşlarına güvenmeme ve denetim korkusu
- Bir problemi tamamlama ve test etmede dürtü azlığı
- İşe bir çözüm getirmede dürtü azlığı.

2.1.7.2.Örgütsel Engeller

Örgütlerde yaratıcılığın engelleyen, değişmeden kalmaya direnen bir yönetim, eski modellerin baskısı ve bunlara eklenen hiyerarşinin üst düzeylerinde yer alanların astlarına güvesizliği ve kurulu düzene bağlılığıdır. Bu tür örgütlerde, tartışılması güç toplumsal uyumculuğun savunmasını yapan basmakalıp yargılar modadır (Sungur, 1997).

Baskıcı, hiyerarşi ile donatılmış, bürokratik yaklaşımlı bir örgüt, yaratıcı bireylerin örgütten kaçmasına ya da yaratıcılıklarını iş dışında kullanmalarına neden olmaktadır (Mason'dan aktaran, Sungur, 1997).

Morgan, örgütlerde yaratıcılığı yok etmek isteyen yöneticilerin aşağıda belirtildiği gibi davrandıklarını belirtmektedir (Morgan, 1989).

- Çevresindeki herkesten daha çok bilir görünen
- Her süreçte çalışmalarını kontrol ettiğini gösteren
- Herkesin her çalışması ile ilgili olarak günlük kontroller yapan
- İyi yetişmiş profesyonel personele uzun süre rutin işler yaptırarak
- Teknik personelle, üst düzeyde karar verenler arasında en yüksek engelleri oluşturan
- Çalışanlarla üretim artışı dışında hiçbir şey konuşmayan
- Sorumlu olduğu her şeyle ilgili tek yetkili kişi olarak konuşan
- Sürekli toplantı yapan
- Her yeni fikri yokuşa süren
- Protokol için yaşayan
- Her konuda bütçeyi öne süren

2.1.7.3.Toplumsal Engeller

Bir ülkenin toplumsal yapısı, kendi gelişim sürecine uygun teknikler, ideolojiler, inançlar ve dünya görüşünden oluşan veriler yelpazesine sahiptir. Bütün bu değerler, o toplumun tüm buluş ve keşif formları belirleyecek, onların değerlendirme ölçütlerini oluşturacak süreçte önemli rol oynarlar.

Sungur, bir toplumda uyumculuğa değer verildiği zaman yaratıcılığa engel hazırlandığını belirtmiş ve bu engelleri şöyle sıralamıştır (Sungur, 1997):

- Fantezi ve hayal kurma zaman kaybıdır.
- Belki de çılgınlıktır.
- Oyun sadece çocuklar içindir.
- Sorunlar, matematik düşün ya da çok fazla para ile çözülür.
- Sorunların tek ve doğru bir çözümü vardır.
- Akıl-mantık-sayılar-yararlılık-başarı, iyidir.
- Sezgi-heyecanlar-saçma düşünce-yanılma-başarısızlık, kötüdür.

2.1.7.4.Eğitsel Engeller

Eğitim düzeyi yükseldiği ölçüde yaratıcılığın düzeyi de en üst noktaya kadar artış göstermekte, bundan daha ilerideki bir formal eğitim başarıyı düşürmektedir. Yaşamları boyunca yanılma ve başarısızlığın tehlikelerini öğrendiklerini öğrendiklerinden, fazla eğitim almış insanlar daha az yaratıcı olurlar. Araştırma ve yaratıcılıkta yüzlerce kez hatta binlerce kez yanılma, bir kez başarı vardır. Formal eğitim yani okul; aklın, mantığın egemenliğini güçlendirerek bilinmezi, özgün olanı ayıklamaktadır. Gerçeği, bilgiyi, eleştirel düşüncüyü mutlak bir içsellığe indirgeyen bu mantık, yeni, rahatsız edici, saçma olanı eleyerek düşüncenin kısırlaşmasına yol açmaktadır.

Öğrencinin ifade özgürlüğünü, kendiliğindenliğini, merakını, araştırıcılığını ve kendine güvenini sınırlayan herhangi bir durum veya faaliyet, yaratıcılığın gelişmesini engeller. Bazı eğitim uygulamaların yaratıcılık üzerinde potansiyel olarak zararlı etkileri bulunduğu bir gerçektir. Öğrencinin okuma, inceleme, eleştirme veya iraksak düşünmeye zamanının kalmaması; başarı notlarına haddinden fazla önem verilmesi ya da bütün öğrenme çabalarının başarı notlarına endekslenmesi; bu yolla öğrencinin önüne yüzeysel bir hedef konulmasının

yaratıcı davranışların teşvik edilmesi ve geliştirilmesiyle bir ilgisi bulunmamaktadır (Sungur, 1997).

2.2. DEĞERLER

2.2.1. Değer Kavramı

Değer kavramı hemen hemen bütün bilim dallarına konu edilen geniş bir alana işaret etmektedir. Başlangıçta felsefe bilimi içinde incelenen ve ahlak kuralları ile bağlantısı kurulan değerler, günümüzde daha çok psikoloji, sosyoloji, işletme ve tıp bilimlerinin ilgi alanına girmiştir.

Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık (TDK, 1983) olarak tanımlanmaktadır. Başaran (1992), değeri bir nesne, işlem, fikir veya eylemin örgüt içerisinde taşıdığı önemi belirleyen nitelik ve nicelik şeklinde tanımlamakta ve nesne, işlem, fikir veya eylemin değerlendirilmesinde araç olarak kullanıldıklarını belirtmektedir.

Rokeach'e göre(1973) değer, "belli bir davranış tarzı veya varoluşun temel amacı hakkında uzun süreli kişisel bir inanıştır. Değer sistemi ise, tercih edilen davranış tarzları veya varoluşun temel amacı hakkında uzun süreli inançların örüntüsüdür." Kluckhohn değeri, bir grubun veya bireyin özelliğini gizli veya açık olarak ortaya koyan, eylemin biçim, araç ve amaçları arasından tercih yapmayı etkileyen bir kavram olarak tanımlamaktadır (Kluckhohn 1951'den aktaran Arslan, 2006).

Özgüven (1994)'e göre değer kavramı, bireylerin ihtiyaç, tutum, arzu ve hedefleri gibi kişisel bir boyutta incelenebileceği gibi, kültürel ve örgütsel değerler gibi sosyal bir boyutta da incelenebilir. Sosyolojik anlamda değer "bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlar" olarak tanımlanmaktadır (Kızılcılık ve Erjen, 1994).

Türkçe’de “karşılık olma” anlamında “değmek” kökünden türetilen değer kelimesi, Hint-Avrupa dil grubunda ise “güç” anlamına gelen “wal” kökünden türetilmiştir. Başlangıçta “güçlü olmak” anlamında türetilen “la valera” kelimesi, sonraları değer anlamındaki “la valor”a dönüşmüştür. Değer kavramı İngilizce de ise “value” kelimesiyle ifade edilir.

Değerlere ilişkin pek çok tanım bulunup kabul gören beş ayrı özelliğe vurgu yapılmaktadır. Değerler:

- Bir inanç durumudur.
- Ait olunmak istenilen veya kabul gören bir haldir.
- Belirli durumları aşmaya yöneliktir.
- Olayların ve insanların davranışının seçimine veya gelişimine rehberlik eder.
- Önceki değerlerin oluşturduğu bir sistemin, diğer değerlerde oluşturduğu öneme bağlı olarak düzenlenir (Schwartz, 1992).

İnsan kişiliğine hakim olan değerlerin analizi kişiyi anlama ve bilmenin en iyi yoludur. Çünkü değer, insanın bireysel veya kolektif kullandığı ilke ve standartlar olarak, yaşamda, örgütsel veya kişisel davranışın değerlendirilmesinde, değerli ve önemli olan şeyi yansıtır (McEwan, 2001, Schwartz,1992). Birçok araştırmacı değeri, insanı harekete geçiren düşüncenin altında yatan temel inanç olarak ortaya koyar. Bu nedenle değer, insanın yaptıklarına ve davranışlarına yol gösterir. Diğer bir ifade ile insanın ne yaptığını ve nasıl yaptığını sahip olduğu değerler belirler. Bu açıdan bakıldığında insan davranışını, büyük ölçüde, sahip olduğu değerlerin şekillendirdiği görülür.Böylece, değer; bireyin işbirliği düzeyini, seçici algısını ve bilgiyi yorumlama gücünü etkiler, vizyon alanını belirler, alternatifler arasından seçim yapmasında, karar vermesinde, problem ve çatışmaları çözümlemesinde temel bir araç olarak rol oynar (Russell, 2001’den aktaran Schwartz,1992). Dolayısıyla değerler, bireylerin; tercihlerini, ilgilerini, güdülerini, ihtiyaçlarını, isteklerini, arzularını, amaçlarını ve tutumlarını yansıtan bir davranış biçimi, bireyin, kendisi için ve başkaları ile olan ilişkilerinde kural koyucu, davranış biçimleri arasından seçim yapılmasına yardım eden ve ideal davranış biçimini belirleyen standart, bireylerin elde etmek için çalıştıkları, başvurdukları, yücelttikleri ve benimsedikleri, herhangi bir durum veya nesne olarak işlev görür (Herriot, 1976’dan aktaran Arslan, 2006).

Toplum bilimsel anlamda değer kavramı, nesne ve bilinç olgularının özelliklerine, toplum, sınıf ve birey tarafından verilen önemi ifade eder. İnsanın ihtiyaçları değiştiğinde, nesne ve

bilinç olgularının temsil ettiği değerler de değişir. Bunu bir örnekler şöyle açıklayabiliriz: Bir vazıo eski bir hatırası olduğu için ruhbilimsel bir değere, alınıp satılan bir pazar malı olarak değıştirme değerine, bir eşya olduğu için kullanma değerine, bir sanat eseri olduğu için de sanatsal bir değere sahiptir. Bu demektir ki ihtiyacın özelliğine göre değerin anlam ve ölçüsünde değışiklikler olabilir. Fakat bu durum değerin insanın ihtiyacını karşılama vasfını değıştirmez. Bunun için değerler karşıladığı ihtiyaca göre bir içeriğe sahip olurlar. Bu da şu demektir: Değerler ahlaki ihtiyacımızı karşıladığı zaman ahlaki, ruhsal bir ihtiyacı karşıladığı zaman ruhbilimsel bir değer, sanatla ilgili ya da estetik ihtiyacımızı karşıladığı zaman sanatsal değer ifade eder (Hanđerliođlu, 1996).

Değer kavramı davranışlara yön veren önemli bir faktör olarak ele alındığında, “belli bir davranış ya da yaşam amacının diğerinden üstün olduğu yönündeki istikrarlı ve derin bir inanç “ olup, bir nesne kişi ya da durumun diğerinden üstünlüğünü ifade eder. Değer yönelimi kişilerde duygusal bir tepkiye yol aarak bir şeyin arzu edilen şey olup olmadığına, iyi mi yoksa kötü mü olduğuna dair inanç ve kabullerdir. Davranışlara yön vererek onları yargılayıp değerdirmemizi sağlayan değer kavramı, bireyin önemli gördüğu şeyleri tanımlayarak istek ve tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösteren, belli bir durumu diğerine tercih etme eğilimidir (Bilgin, 2003).

2.2.2. Diğer Bilimlerde Değer Kavramı

2.2.2.1. Sosyal Psikolojide Değer Kavramı

Kişiler arası etkileşimi konu alan sosyal psikoloji, bireylerin grup iğerisindeki tutum ve davranışları ve bunların birbirlerine olan etkilerini, bireyin duygu, düşünce ve niyetlerinin başkaları tarafından nasıl etkilendiği gibi konularla ilgilenir. Saldırđanlık, yardımseverlik, liderlik, çekicilik, tutumlar, iletişim vb. konuları inceler (Tekarşlan, 1989).

Sosyal psikoloji, bireyin yaşantı ve davranışını konu edinen psikolojiden bireyi grup içerisinde ele alması ile ayrılır. Ancak tutum çalışmaları ile tanınan Muzaffer şerif “bireyin psikolojisi sosyal psikolojide, sosyal psikoloji ise bireysel psikolojide geçerlidir. İki psikoloji değil tek psikoloji vardır.” diyerek sosyal psikolojiyi psikolojiden ayrı görmez (Tekarşlan, 1989).

Sosyal bilimciler uzun yıllar değerin nesnel bir gerçekliği olmadığı, bireylerin kişisel değer ve tercihlerine değinilmeksizin değer kavramının incelenemeyeceği gerekçesiyle, değerler üzerinde çalışma yapmaktan kaçınmışlardır. Bu dūřune bilimde hakim paradigma olan pozitivizmden beslenmekteydi. Çünkü bilimde yansız ve nesnel olmanın, ancak değerleri dışlamak, değerlerden bağımsız olmakla mūmkūn olacağı pozitivizmin temel tezidir. Eęer değerler iřin içine girerse şahsi kanaat, eğilim, inanç ve yargılar bilimsel araştırmaların objektifliğine zarar verir. Bu dūřune uzun sūre sosyal bilimcilerin değerler konusuna mesafeli durmasına neden olmuştur. Bu durum 1960'lı yıllardan sonra etkisini yitirmiş ve bu tarihten sonra değer araştırmalarında ciddi bir artış gōzlenmiřtir. M. Weber'in anlayıcı sosyolojisi Protestan ahlakı tezinin etkisiyle değerlerin önemi anlaşılmış ve bilimsel araştırmaya konu olabileceği dūřunesi kuvvet kazanmıştır (Özensel, 2002).

Sosyal Psikoloji'nin önemli isimlerinden sayılan Lewin'de ise "deęer" kavramı iktisadi bir terim olan "yararlılık" kavramında ifadesini bulmuřtur. Lewin bireyin yeme, içme, tutma, saldırma vb. ihtiyaa dair yaptıęı davranıřlardan yola çıkarak bireyin daha bebeklikte toplumsallařma sūrecine girdięi ve bu sūrete kazandıęı deęerler aracılıęı ile bu nesnelere iliřkisini yūrūttūęūnū sōyler. Bebek kendine yarar saęlayan nesnelere iliřki kurmaktadır (Lewin 1961'den aktaran Tekarslan,1989).

İnsanın toplumsal bir varlık haline gelmesi ancak bir kūltür dūnyası çevresinde yařaması ile mūmkūn olur. Bu sūrete insan öğrenir, öğrenerek sosyalleřir, toplumsallařır. Bireyin būtūn öğrenme ve tecrūbeleri, norm ve deęerleri edinmesi, içinde yařadıęı kūltür ve anlayıř, dūnya çerçevesinde řekillenir. Bu durumda bireyin davranıřını salt etki-tepki mekanizmasıyla açıklamak sıę bir yaklařım olur. Davranıř bilgi, duygu ve hareket olmak ūzere en az ū boyuttan oluřur. Konuyu psikologlar farklı açılardan ele alır. Mesela Freud duygu merkezli bir teori geliřtirirken, psikologlar harekete önem vermiřler, Piaget ve takipçileri ise zihinsel geliřmeler üzerinde durmuřlardır (Gūngōr, 1993).

Psikologlar insandaki bu oluřumun belli bir kūltür ve medeniyet çevresinde meydana geldięinin farkındadırlar ki , medeniyet çevresi kendine ait deęerleri olan, deęerler var eden, deęer hūkūmleri koyan bir referans çerçevesidir. Bir řeyin iyi veya kōtū, ahlaka uyun ya da aykırı, insani ya da gayri insani olması, bu çerçevenin sunduęu lūtler baęlamında meřru bir zemine oturabilir ya da gayri meřru sayılır. İřte birey içinde yařadıęı bu çerçeveye gōre řekil alır ve bu çerçevenin inanç ve kabullerini benimser ve bunu hayatında uygulamaya çalıřır.

Buradan davranışlarımızın altındaki hakiki etkenin değer olduğu sonucunu çıkarmak yanlış olmaz (Tozlu, 2004).

Schwartz ise değeri, “arzu edilen,kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı durum ötesi hedeflerdir.” şeklinde tanımlar. İnsanların kendileri de dahil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmek, eylemlerini seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları ölçütler olduğunu söyler. Değerler üzerinde yaptığı çalışmada Schwartz değerlerle ilgili şu soruların cevaplarını bulmaya çalışır. 1. Bireylerin ortak toplumsal tecrübelerinin değer önceliklerine etkisi nedir? 2. Bireylerin değer yönelim ve önceliklerinin onların diğer alanlardaki tutum ve davranışlarına etkileri nelerdir? 3. Bireylerin değer yönelim ve tecrübeleri, değer öncelikleri üzerinde kültürler arası farklılığın etkisi nedir? (Özensel, 2003).

Sosyal bilimciler açısından değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür.

1. Bireylerin şahsi kanaatlerine bağlı değildir. Çoğunluk tarafından kabul edilip paylaşılır.
2. Toplumsal ihtiyaçları karşılayan değerler genel kabul görürler.
3. İnsanlar yüce değerler için canlarını bile verme pahasına fedakarlıkta bulunabilirler. Bu aynı zamanda değerlerin duygusal içerikli bir yapıya sahip olduğunu da gösterir.
4. Değerler insanların zihninde kavramsal bir varlığa sahiptirler (Uysal ,2004).

2.2.2.2. Felsefede Değer Kavramı

Felsefede değere yönelik ilk tanımlama ortak değerlere ilişkindir. Ortak değerler ilk kez Rhetorika’da Aristoteles tarafından ele alınmıştır. Daha sonra Aristoteles, Topikler adlı yapıtını bu değerlerin incelenmesine ayırmıştır. Ortak değerleri genellikle ikiye ayırmışlardır. 1. Öznenin kendine dönük ve kim, ne, nerede, kimin yardımıyla, niçin, nasıl ve ne zaman sorularıyla belirtilen ortak “içsel” değerler. 2. Başka öznelere ilişkilere dönük ortak “dışsal” değerler.

Felsefenin çalışma alanına giren üç temel unsur bilgi, varlık ve değerdir. Bütün eylemlerimizde ya bir gerçeği araştırır ya bir şeyi değerlendirir ya da bir şeyin var olup olmadığını ortaya koymaya çalışırız. O halde “değerin anlamı nedir?”, “başka problemlerle nasıl bir ilişkisi vardır?” ve “değer denilince ne anlıyoruz?” sorularının cevabı nedir? Hilmi Ziya Ülken bu soruları sorar ve ardından şu cevapları verir. “... Değer veya kıymet deyince

bizim kendisine muhtaç olduğumuz, kendisini aradığımız, bizi tamamlayan bir şey anlarız. Örneğin “suya muhtacız” dediğimiz zaman kendisine muhtaç olduğumuz için değerli olan bir şeyi ifade ediyoruz . “su bir değerdir” dediğimiz zaman susadığımızda kendisini aradığımız ve kendisiyle ihtiyacımızı tamamladığımız şeyi anlıyoruz.” (Ülken, 1965).

J. Paul Sartre’a göre değer, tercih edilen ve istenen şeydir. Çünkü değerleri dünyaya getiren insandır. Bu yüzden hayatın apiriorik bir anlamı yoktur. Hayata değer vermek insanın tercihlerine bağlıdır. Ve insan kendi tercihlerinden sorumludur (Kıllıoğlu, 1990).

Değer tartışmalarının geçmişi neredeyse felsefe kadar eskiye dayanır. Fakat bu anlamda yapılan ilk ciddi çalışma Alman filozof Kant’ın “Ahlakın Metafizik Temelleri” adlı kitabında ortaya konmuştur. İnsan aklının istemek, kavramak ve duymak üzere üç yetisi olduğunu ifade eden Kant, isteme yetisini pratik akıl ya da ahlaka, kavrama yetisini pür akılla, duyma yetisini ise değerle açıklamaktadır. Kant, hakikatin bilgiyle temsil edildiğini, iyinin duyguyla algılandığını ve bu ikisinin karıştırılmaması gerektiğinin anlaşılmasına başlandığını ifade eder (Kıllıoğlu, 1990).

Çağdaş felsefecilerden Nietzsche, değeri, “bir canlı varlığın, kendi Ben’inin ve varlık koşullarının gerektirilmelerine bağlı olarak ortaya koyduğu tercih” olarak yorumlar. Nietzsche’ye göre değerlerin temelinde insanı istemesi, yani iradesi vardır ve dolayısıyla insan, dünyaya, nesnelere, olaylara ve olgulara belli değerler açısından bakar ve değerlendirmede bulunur. Ayrıca güçlü olma isteği taşıyan insan topluluklarının sahip oldukları ya da kabul ettikleri ahlak kuralları arasında belli bir hiyerarşi söz konusudur. İnsan topluluklarını düşünceleriyle etkileyen üstün insanlar, daha önceki değerleri yeniden irdeleyerek ve değerlendirerek, toplulukların gelecekte neleri “değer” olarak kabul edeceklerini belirlerler (Kıllıoğlu, 1990).

Felsefede değerler üzerine yapılan en yoğun tartışma, değerın özne mi yoksa nesnel mi olduğu konusundadır. Değerlerin farklı birey ya da kültür grupları için değıştiğini bu yüzden değerlerin özne olduğunu savunanlara karşın, değışen şeyin değer değil, farklı gruplar ve bireyler olduğunu savunarak değerleri nesnel bulan filozoflar da vardır. Değerin sübjektifliği-objektifliği meselesi üzerinde Sokrates, Platon, Aristoteles’ten XIX ve XX. yy. filozofları Windelband, Rickert, Scheler ve Hartman’a kadar pek çok filozof değerlerin mutlaklığını savunmuşlardır. Rölativist anlayış ise sofistlerden Nietzsche başta olmak üzere XIX ve XX.

yy.'da pek çok pozitivist, marksist ve hermenötikçi tarafından savunulmuştur (Randall ve Buchler, 1982).

2.2.2.3. Sosyolojide Değer Kavramı

Sosyoloji açısından değerler, sosyal sistemin sürekliliğini sağlamaya yönelik bir işlev taşır. Değerlerin stabil olma özelliği toplumsal olanın devamlılığını sağlayacaktır. Toplumsal açıdan yaşanan dönüşüm hızı, ekonomi, din, politika, aile gibi kurumların değişimine ve kurumlar arası etkileşime bağlı olarak bireysel değerlerde yaşanan değişim sürecine bağlıdır. Dikkat edilecek olursa toplumsal değerler, sosyoloji açısından “ilerleme, gelişme, çatışma” gibi toplumsal değişimi ifade eden kavramları çağrıştırmaktadır.

Sosyologlara göre, değere ilişkin herhangi bir tanımlama yapılmadan öncelikle, değerler sisteminin ve bu sistemin rollerinin neler olduğu, içeriğinin, biçimlerinin ve çeşitlenmelerinin hangi araçlarla belirlendiği, nasıl aktarıldığı ve toplumun onu nasıl benimsediği vb. soruların yanıtlanması gerekmektedir (Bektaş, 1992'den aktaran Orhan, 1997).

Kızılcılık ve Erjen'in (1992) Sosyoloji Sözlüğü'ne göre, sosyolojik anlamıyla değer, bir sosyal grubun ya da toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve bunu sürdürmek için üyelerinin çoğunluğunca doğru ve gerekli oldukları kabul edilen, onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlardır.

2.2.3. Değerlerin Oluşumu

Bireylerin yaşam biçimini oluşturan değerler, sosyal rolleri öğrenmeyle gerçekleşmektedir. Değerlerin öğrenilmesinde uyarıcı eşleşmesi (klasik koşullanma) söz konusudur. Köpek uluması ölüme yol açar anlayışı, sabaha karşı uluyan köpekten sonra birkaç kez cenaze haberinin alınmasıyla ortaya çıkmış olabilir. Değerlerin öğrenilmesinde takdir edilenin tekrar etmesi (operant koşullanma) de önemli rol oynamaktadır. Bir toplumda devlete vergi ödememe cezalandırılmaz ve ayıplanmaz ise bu davranışların ortaya çıkma sıklığı artar(Bal, 2004).

Değerlerin ortaya çıkmasında sosyal onay önemlidir. Sosyal olarak onaylananlar zamanla davranış ölçütleri haline gelerek değerleri oluşturmaktadır. Değerlerin öğrenilmesinde model alma ve taklit önemlidir. Örneğin, babanın dedeye gösterdiği saygı gösterme davranışı çocuk tarafından model alınır veya taklit edilir. Dolayısıyla sosyal öğrenme teorisinin temel varsayımları dikkate alınarak, değer yargılarının kişinin yetiştiği çevreden beslenerek şekillendiği söylenebilir. Değerlerin öğrenilmesinde bilgi ve düşünce boyutu da önemlidir. İnsanlar tercihlerini ve yargılarını yeni öğrendikleriyle değiştirmekte ve şekillenmektedir. Sonuçta değerler genetik olarak aktarılmazlar. Değerler sosyal rollerle öğrenilerek bir sonraki kuşaklara aktarılırlar. Sosyal roller içinde mesleki, cinsel, sosyal, kişisel gibi kimlik yapıları da yer almaktadır. Sosyal rollerle biçimlenen kimlik yapılarının oluşmasında değerler önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Belirli bir sosyal rolde kişilerin neler yapması, neler yapmaması ve nelere kıymet vermesi öğrenilir ve bunlar bir yaptırım da olabilir. Değerler çeşitli sosyal rollerde bize neler yapmamız gerektiğini de söylemektedir. Örneğin, cinsel kimlikle ilgili değerler kız ve erkek çocuklarında farklı oluşur. Bir erkek için cesaret, azim, sebat ve soğukkanlılık önem verilen değerler olurken kızlar için koruyuculuk, duygusallık ve bağlılık daha önemli değerler olarak karşımıza çıkar. Değerlerin oluşmasında sosyal destekler ve pekiştireçler önemlidir. Bir değer diğer insanlar tarafından onaylanır ve takdir görürse bireydeki etkisi yüksek olur. Değerler arkalarındaki toplumsal destekleri kaybettikçe değişmeye veya etkisiz olmaya başlamaktadır (Ünal, 1981).

Değerlerin oluşması ve yerleşmesi gelişimin erken dönemlerinde ailede kazanılmaya başlanır ve kişiliğin oluştuğu dönemlere kadar devam eder. Çocuklarda temel değerleri geliştirmek önce anne ve babaların daha sonra eğitimcilerin görevidir. Çocukta yanlış gelişmiş bir değeri arzulanan başka bir değerle değiştirmek, yeni bir değeri yerleştirmekten çok daha zordur (Bal, 2004).

Değerlerin değişimi bireylerin kişilik yapılarında önemli değişikliklere yol açar. Değerler bireysel açıdan benlik kavramının özünü oluşturarak eylem ve düşünceyi etkiler. Toplumsal açıdan değer değişimi ise sosyal ve kültürel değişimi doğurmaktadır. Değer değişimleri bazen toplumları, üretim biçimini, hatta çağları değiştiren niteliklerle kendini gösterebilmektedir. (Lau, 1988'den aktaran Uysal, 2004).

Değer, kültürden bağımsız olarak düşünülemez. Kültür ise paylaşılan değerler, simgeler, ideolojiler, inançlar ve yaşantıların bütünüdür (Şişman, 1994). Bireyin yaşadığı toplumun kültürü, sahip olduğu değerler, inançlar ve normlar, bireyin davranışlarının etik standartlara uygunluğunu belirler (Pehlivan ve Aydın, 2001). Değerler, kültürel bilgidir; kültürün öğeleri üzerine kurulur ve her zaman bir seçimi vurgular. Toplumdaki bireylerin o değerleri korumasına veya göz ardı etmesine paralel olarak değerler ya zamanla kaybolurlar ya da bir sonraki nesle aktarılarak yıllarca devam ettirilirlir. Değerlerin yıllarca devam etmesi ve kalıcı olması, onların insanlarca içselleştirilmesine ve genel kabul görmesine bağlıdır. Değerler, bize neyi yapmamız gerektiğini kesin olarak söylemezler, ancak yapılacak olan doğru şeyler için rehberlik ederler (Gudmundsdottir, 1991'den aktaran Durmuş, 1996).

Sosyal psikolojiye göre değerler, grubun önemli bir mahsulüdür. Grup iki veya daha fazla kişiden meydana gelen ve aralarında psikolojik bir iletişim etkileşim olan ve bir hedefe doğru yönelmiş sosyal bir yapıdır. Gruplar uzun veya kısa süreli, basit veya karmaşık olgular içine aldıkları insanların ihtiyaçlarını, inançlarını, değerlerini, tutumlarını ve davranışlarını etkilerler. Buna karşılık grupların yapı ve görevleri de fertler tarafından etkilenir. Kısaca grup, etkileşim halinde olan birden fazla insan manasına gelir (Mardin, 1985).

Birey; politik, dini ve diğer sosyal değerlere sahip olabileceği gibi kişiliği ile ilgili değerlere de sahip olabilir. Öz saygı ile ilgili değerlendirmelerde gözden kaçırılmasına rağmen, oldukça açıktır ki bireyin global öz saygısı sadece nitelikleri nedeni ile ona değer verilmesine bağlı değildir. Öz saygı, bireyin itibar edilen nitelikleri nedeni ile kendine değer vermesine bağlıdır.

Bir grup içinde bulunan fertler, grubun değerlerini aynı biçimde ve aynı tempoda benimsemezler. Aynı sosyal değerleri kendi içinde benimsemiş olan fertler bu değerlere aynı yoğunlukta bağlı değildirler, Bu bağlılıklarını aynı şekilde dışa vuramazlar. Grubun bütün üyelerinin değerleri, onların ortak taraflarını asgari derecede tebarüz ettirse bile, bu değerleri yaşama, dışa vurma, ifade gibi durumlarda, ferdi farklar kendini gösterir. Sosyal yapı ve grup değerleri incelenirken ferdi farklar unutulmamalıdır (Mardin, 1985).

2.2.4. Değerlerin Önemi

2.2.4.1. Değerlerin Bireysel Hayatta Önemi

Soyutlanmış bir hayatın, özellikle de ruhsal bir hayatın varlığı düşünülemez. Başka bir deyişle, insanın hareketleri var olan bir amaca yönelmedikçe, eylemlerini belirleyeni değiştiren ve sürekliliğini sağlayan bir amaç bulunmadıkça; insanın düşünmesi, duyması, istemesi ve hayal kurması mümkün olamaz. Bu durum organizmanın çevreye uyması veya uyum sağlaması ve tepkide bulunmak zorunda olması şeklinde de ele alınabilir. Kant, “insanın en büyük çabasının hatta amacının dünyadaki yerini gerçek anlamıyla nasıl belirleyip dolduracağını bilmesi ve bir insan olmak içinde, ne olması gerektiğini doğru bir biçimde anlamsız gerekir der.”Bu nedenle insanın niteliklerini geliştirmesi, kişiliğini olgunlaştırması ve tamamlaması gerekmektedir.

Değerlerin hayatın bütünü içinde belirleyici ve düzenleyici bir fonksiyon üstlenmesi için gösterilen çaba, değerlere uygun davranıldığında insanın kişiliği ve özgürlüğünü gerçekleştirmesinde ne kadar yapıcı olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü değerler esasında insanın hayatında,iç dünyasında yer edip kökleşmişlerdir. Bu bakımdan somut olaylarda değerlere uygun davranmak, aslında insanın kendisine uyması anlamını içermektedir. İnsanın her somut durum karşısında özgürce karar verebilmesi gerekmektedir. Çünkü değerler özgürce verilen kararlarla gerçekleşebilirler. Ancak bu nitelikleriyle değerler insan kişiliğinin gelişmesine, açılmasına hizmet ederler (Kıllıoğlu, 1990).

2.2.4.2. Değerlerin Toplumsal Hayatta Önemi

İnsanın toplumdan ayrı, toplum dışında yaşaması, varlığını bu ortama rağmen sürdürmesi teorik bakımdan düşünülebilirse de, mümkün değildir. Çünkü o, toplumsal bir varlık olarak toplum bütününe bir parçasıdır. Toplum ise, üzerinde insan kültürünün gerçekleştiği ve geliştiği bir ortamdır. Kültürün bir değer olduğu da açıktır.

Bir değer gerçekliğin birleşmesinden ibaret olan kültürün, toplumun ve tüm insanların varlığı, gelişmesi ve ilerlemesi için taşıdığı önem vurgulanmalıdır. Ahlak ve hukukta bunu açık bir şekilde görmek mümkündür. Hukuk toplum için gerçekleşir, daha doğrusu toplumun düzenidir. Gerçeğin ve estetik değerlerin gerçekleşmesi olan bilim ve sanatın da insan ve insanlık açısından önemi aynı şekilde açıktır. Böylece bütün bir kültür yoluyla insanlık, varlık ve hayatını kaostan, kargaşadan kurtarıp, evrensel bütünlük ve uyuma dönüştürür. Değerlerin

toplumsal hayat ya da insanlık toplumu açısından önemini duyurur, anlamını açık bir duruma getirir (Kılıoğlu, 1990).

2.2.5. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler, çeşitli sınıflama sistemlerine tabi tutulurlar. Filozoflar, yüksek ve düşük; akli ve fiziksel, sürekli ve geçici olarak sınıflandırmaktadırlar. Aynı zamanda nesne veya olayın ayrılmaz bir parçası olarak doğadan gelen değerler ve tamamlayıcı olan sonradan edinilmiş değerler olarak farklılaşmışlardır. Benzer şekilde, belirli hedef ve başarılar için fikir ve eylemlerin tamamlayıcı olduğu doğal değerler ile sonradan edinilen yardımcı değerler olarak da bir ayırım vardır.

Robbins'e göre (1994), her bireyin değerler sistemini inşa ettiği bir değerler hiyerarşisi vardır. Değerele attettiğimiz göreceli önem, işte bu hiyerarşik yapının belirleyicisidir (Bilgin, 1995). Graves, insanların sahip oldukları değerlere göre sıralanabileceğini ileri sürmüştür. Böylece yedi aşamalı bir değerler hiyerarşisi oluşmuştur:

1. *aşama; tepki gösterici:* Bu kişiler kendilerinin ve diğer insanların farkında değildir. Genelde tepkileri temel fizyolojik ihtiyaçlarına yöneliktir. Bir örgütte çok nadiren bu tip insanlar bulunur. Daha çok yeni doğmuş bebekleri tanımlamakta kullanılan bir aşamadır.
2. *aşama; kabile tarzı:* Bağımlılıkları çok yüksektir. Geleneklerden ve otorite temsilcilerinin gücünden çok etkilenirler.
3. *aşama; egosentrik:* Kaba biçimiyle bireyselliğe inanırlar. Saldırgan ve bencildirler. Temel tepkileri güce yöneliktir.
4. *aşama; uyumcu:* Belirsizlikten hoşlanmaz ve kaçınırlar. Kendilerinden farklı değerlere sahip insanları zor kabullenirler ancak kendilerinin sahip oldukları değerlerin hemen kabullenilmesini isterler.
5. *aşama; yönlendirici:* Amaçlarına ulaşmak için insanları ve olayları yönlendirmeye eğilimlidirler. Daha fazla statü ve şöhet elde etmek temel hedefdir.
6. *aşama; topluma yönelik:* İlerlemek yerine daha çok sevilmeye ve diğer insanlarla iyi anlaşmaya eğilimlidirler. Kuralcılık, yönlendirme ve materyalizm karşı çıktıkları ilkelerdir.

7. *aşama; varoluşçu*: Belirsizliğe ve farklı değerlere sahip kişilere karşı toleranslıdırlar. Esnek olmayan sistemlere, kısıtlayıcı uygulama ve politikalara, statü sembollerine ve otoritenin rasgele kullanımına karşıdırlar (Robbins, 1994).

Spranger'den yola çıkan Allport, Vernon ve Lindzey altı tür değer belirlemiştir:

- *Kuramsal*; emprisizm, kriticizm ve rasyonelliğe yönelik olmak.
- *Estetik*; haz kaynağı olarak biçim, uyum ve simetriğe öncelik tanımak.
- *Pratik*; uygulanabilirliği ve gerçekliği olan ekonomik görüşleri vurgulamak.
- *Dinsel*; yaşamın anlamını ve birliğini anlamak için mistik düşünceleri vurgulamak.
- *Güç*; her dalda kişisel gücü ve etkiyi vurgulamaktadır.

Rokeach, iki tür değer ayrımında bulunmuştur. Bunlardan birisi *instrumental* (araçsal) diğeri *terminal* (amaçsal) değerlerdir. Araçsal değerler, tercih edilen eylem, yürütme modlarıdır. Amaçsal değerler ise varoluşun tercih edilen nihai durumlarıdır. İkisi arasındaki farklılıklar bazı antropolog ve psikologların dikkatini çekmiştir. Aralarındaki temel fark odaklandıkları noktalardır. Araçsal değerler daha spesifiktir. Sosyal ve kişisel olarak daha çok arzu edilir. Amaçsal değerler, sadece varoluşun nihai durumu ile ilgilidir (Rokeach, 1973'ten aktaran Robbins, 1994).

Değerlerin en geniş kapsamlı sınıflandırmalarından biri de Kluckhohn tarafından yapılmıştır. Kluckhohn, değerleri ölçüler olarak ele alır. Bunlardan bazıları; tutarlılık, kapsam, özgünlüğe karşı genelleme ve yoğunluktur (Kluckhohn, 1951'den aktaran Arslan, 2006).

Schwartz (1992) da değerleri şu şekilde tasnif etmiştir. Güç, başarı, hedonizm, güdüleme ve özdenetim gibi bireyselliğe yönelik değerler; ve cömertlik, gelenek ve konfomite gibi kolektivizme yönelik değerler; evrenselcilik ve güvenlik değerlerini ise ikisinin karışımı değerler olarak ayırt etmiştir.

2.2.6. Değerlerle İlgili Kavramlar

2.2.6.1. Değerler ve Tutumlar

Tutum ve değer birbirleriyle yakın ilişkisi olan kavramlardır. Hatta günlük yaşamda kimi zaman tutumlar ve değerler birbirlerinin yerine kullanılır. Bu noktadan yola çıkan Thomas ve Znaniecki tutumları sosyal değerler ile açıklamıştır. Znaniecki'ye göre sosyal değer karşısında bireyin olumlu ya da olumsuz tavır alma eğilimine tutum denir. Değerler ya da tutumların sadece biri diğerinin nedeni değildir, ikisi karşılıklı etkileşim halindedir. Hatta değerler, belirli bir obje ya da durumlara ilişkin tutumların gelişmesi, korunması veya eyleme dönüştürülmesinde standart işlevi ve kriter rolü oynamaktadır. Çünkü değerler, yüksek düzeyde değerlendirici standartlardır (Rokeach, 1973'ten aktaran Robbins, 1994).

İnsan bir değere sahip olduğu zaman, o değerin gösterdiği yönde hareket etme ve bu konuda duygusal davranma eğilimi içinde olur. Sahip olduğu değerin lehinde, değere karşı durumların ise aleyhine tavır sergiler. Bu durum değerlerle tutumların ortak özelliklerindedir (Güngör, 1993).

Değerler ve tutumların farklarını Rokeach 1973'te "The Nature of Human Values" adlı kitabında şöyle açıklamıştır:

1. Değer sadece tekil inanç olmasına karşın tutum, belli bir objeye ya da duruma yönelik bir inançlar organizasyonudur.
2. Değerler bir objeden aşkın iken, tutum tanımlanmış bazı obje ve duruma odaklanmıştır.
3. Değer bir standarttır, tutum ise standart değildir.
4. İnsanın sadece bir düzine değeri var iken binlerce tutumu vardır.
5. Değerler bir kişinin bilişsel sisteminde ve kişiliğinin oluşumunda tutumlara oranla çok daha merkezi konumda yer alırlar. Bu nedenle davranışın olduğu kadar tutumun da determinantdırlar.
6. Değerler tutumlardan daha dinamik bir yapıdadırlar.
7. Değerin bileşenleri ego savunması, bilgi veya kendini gerçekleştirme işlevi ile doğrudan ilişkili iken, tutum böylesi bileşenlerle sadece dolaylı yollardan ilgilidir.

Rokeach, daha sonraki yıllarda, tutum-değer farklılıklarını değişik bir tarzda ifadelendirmiştir. nceki maddelerden farklı olarak bazı maddeler ilave etmiştir.

1. Tutumlar eğilimlerdir, değeler ise değişmiş eğilimlerdir.
2. Bireyin tutumlarını gizlemesi için binlerce sebebi varken, değerlerini gizlemek için daha az sebebi vardır.
3. Değerler tutumlara oranla hem daha derin hem daha geniştir.

4. Felsefeciler, sosyologlar, tarihçiler ve terapistlere göre kişinin tutumlarından ziyade değerleri daha önemlidir.
5. Ahlakla ilgili dilemmalar, değer konularını içermektedir.
6. Gruplar ve bireyler arası çatışma, tutum çalışmalarından daha çok değer çalışmalarını içermektedir.
7. Farklı sosyal enstitüler, tutumlardan ziyade farklı alt eğilimlerin öğretilmesi üzerine çalışmaktadır.

Özetle değerler, belirli bir duruma ya da spesifik bir objeye bağlı olmayan, ancak hayatımızı derinden etkileyen soyut idealar konumundadır. Değerlerden temel alan tutumlar, daha belirgin ve net sosyal objelere yöneliktir (Bilgin, 1995).

2.2.6.2. Değer-Tutum-İnanç İlişkisi

Davranışlarımızın önemli belirleyicilerinden bir diğeri de inançlarımızdır. Değerler, tutumlar ve inançlar bilgi ile bir araya geldiğinde davranış için gerekli alt yapıyı oluşturur. İnsanların kendilerine ve çevresine ait duygu ve düşüncelerinin bir bölümü bilgi bir bölümü de inançtır. İnanç bilginin bittiği yerde başlar. İnanç bir sanıya ya da bir kaniya kanaate dayanılarak oluşturularak benimsenen görüşlerdir (Zıllıoğlu ve Özkalp, 1983'ten aktaran, Arslan, 2006).

Rokeach'a göre değerler de bir çeşit inançtır. İnançlar gibi değerler de zihni, duygusal ve davranışsal unsurları içerir. Değer yalnızca bir inanç değildir, aynı zamanda bir hükümde taşır. Örneğin; "siyahlarla beyazlar arasında bir fark yoktur" ifadesi bir inancı, "siyahlara ayırım yapmak yanlıştır" ifadesi bir değeri ifade eder. Rokeach üç tür inançtan söz eder:

- Tanımlayıcı (Descriptive) veya varoluşa dair (existential); doğru veya yanlışta muktendir olan inançlar.
- Değerlendirici (Evaluative); inanç objesini iyi veya kötü olarak değerlendirmeye ilişkin inançlar.
- Hüküm verici (Prescriptive) veya yasaklayıcı (proscriptive); arzulanır veya arzulanmaz olarak değerlendirilen davranış sonuçları ya da manalara ilişkin inançlar.

Değer işte bunlardan üçüncü türe ait bir inançtır (Rokeach, 1973'ten aktaran Robbins, 1994). Rokeach inanç-tutum-değer kavramlarını bir konferansında yeniden tanımlamıştır. Buna göre: İnanç; varoluş, değerlendirme, hüküm verme, yasaklama veya nedenle ilgili herhangi bir beklentidir. Tutum; herhangi bir kişinin obje veya duruma yönelik belirlenmiş durumları

ifadeye zorlayan, sosyal kontrol ya da baskılara yönelik tepkileri önceden hazırlayan, obje veya durum etrafında örgütlenmiş, varoluşa ilişkin, değerlendirici, hüküm verici, yasaklayıcı nedensel inançların görece sürekli organizasyonudur. Bu doğrultuda değer ise; obje veya durum tarafından harekete geçirilmiş ve onları aşmış, varoluşun nihai durumları ve davranışın ideal tarzlarına ilişkin paylaşılan hüküm verici-yasaklayıcı inançlardır (Atay, 2003).

2.2.6.3. Değerler ve Sosyal Normlar

Normlarla değerler arasında çok yakın bir ilişki vardır. Normlar toplumsal düzlemde kabul edilmiş davranış şekilleridir, değerler de toplumun normlar aracılığı ile ulaşmak istedikleri hedefleri temsil eder. Değerler ve sosyal normlar arasındaki ayrımı şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Değerler varoluşu, nihai durumu veya davranış biçimlerini ifade ederken, norm sadece bir davranış biçimini ifade eder.
2. Değer geçmişten gelen spesifik bir durumdur, norm ise tam tersine belirli bir durumda davranış yolunu gösteren yasaklama veya hüküm vermedir.
3. Değer daha çok kişisel ve içseldir buna karşın norm uzlaşım ve dışsaldır (Rokeach, 1973'ten aktaran Robbins, 1994).

Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi için toplumsal düzeni, yani bireyler veya gruplar arasında gerekli ilişkileri sağlayabilecek ve koruyabilecek bir takım kurallar yaratması gerekir. Başka bir anlatımla, toplumsal yaşamda bireylerin tutum ve davranışlarının belirli kural ve ölçütlere göre örgütlenmiş olması zorunludur. Üretim veya tüketimde, din veya aile sistemlerinde, cinsel veya ailesel yaşamda bu tür kuralların düzenleyici ve tanımlayıcı katkısı kaçınılmaz bir gereksinimdir. Belirli bir toplum içinde yaşayan bireyler böylece, kendi tutum ve davranışlarının sınırlarını gösteren ve bilinçli ya da bilinçsiz olarak uyguladıkları bu soyut modeller sayesinde diğer bireylerin belirli bir durumda nasıl davranacaklarını, nasıl bir tutum takınacaklarını öngörebilmeye olanağını bulurlar. Bu anlamda, belirli bir durumda uygun olan veya olmayan değer, tutum veya davranışın ne olduğunu belirleyen ve yaptırımla desteklenen ortak toplumsal kurallara "norm" denir (Tolan, 1993).

Ahlaksal değerler, normlara ve törelere dönüştüklerinde, bir toplum içindeki grupların ve bireylerin yaşamının düzenlenmesini güvence altına alırlar. Normların incelenmesi özellikle güçtür. Pratikte sosyal bir normu soyutlamak ve grup içinde işleyişini incelemek daha güçtür. Tutum gibi, sonuç olarak çıkan bir değişkendir. Normlar toplumsal düzeyde kabullenilmiş

davranış şekilleridir. Bireyin, içinde bulunduğu toplumda kabul görebilmesi için o toplumun normlarına uygun hareket etmesi gerekir. Diğer taraftan değerler, toplumun bu normlarla ulaşmak istedikleri hedefleri oluştururlar (Atay, 2003).

2.2.7. Eğitim ve Değer

Eğitimde değerlerin rolü yüzlerce yıl önceden tartışılmaya başlanmış ve değerler doğrudan veya dolaylı olarak eğitimin içinde, özellikle hazırlanan programlarla açık veya kapalı bir şekilde verilmiştir. Bu süreçte eğitimcilerin kendilerine sürekli olarak sormaları gereken en önemli soru, *“Ben bir eğitimci olarak hangi değerlere sahip olmalıyım, benim işimle ilgili olarak sahip olmam gereken iş etiği ilkelerim neler olmalıdır?”* sorusudur (Gudmundsdottir, 1991’den aktaran Tolan, 1993).

Değer yargısı dediğimiz kavram, her ne denli anlaksal (zihinsel) bir kavram gibi görünürse de gerçekte yaşamsal bir olgudur. Bir takım söz değerlerinden yararlanarak değer yargılarına varmamız, değer yargısının yaşamsal bir gereksinmeden kaynaklandığı gerçeğini değiştirmez. Onun içindir ki çağdaş eğitim bilimciler, eğitimin değer yaratıcı,değer üretici yönü üzerinde duruyor; çalışmalarını eğitim-öğretim yoluyla yaratılacak ve üretilecek, değerlerin ve değer yargılarının insel, insel-yaşamsal, insel-doğasal bağlantısı üzerinde yoğunlaştırıyorlar. Bedensel, tinsel ve anlaksal gereksinmeler; azlık-çokluk, istek-isteksizlik, yararlılı-yararsızlık, güncelik-dünsellik, emek-yoğunluk-parasallık vb. niteliklemlerle oluşturulan değer yargılarının eğitimleşmedeki önemine dikkat çekiyorlar; nesnel varlıklara ve öznel düşünsel bir takım üretimlere değer katan, değer niteliği kazandıran şeyin nitelik ve niceliği üzerinde duruyorlar. Burada asıl ve değişmez özne, insandır. Bu aynı zamanda, çağdaş eğitim biliminin temel değer yargısıdır; tek değişmez değer ögesi budur (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Değerlerin oluşması ve yerleşmesi gelişimin erken dönemlerinde ailede kazanılmaya başlanır ve kişiliğin oluştuğu dönemlere kadar devam eder. Çocuklarda temel değerleri geliştirmek ilk önce anne ve babaları daha sonra eğitimcilerin görevidir. Çocukta yanlış gelişmiş bir değeri arzulanan başka bir değerle değiştirmek, yeni bir değeri yerleştirmekten çok daha zordur (Bal, 2004).

Örgüt, genel anlamda, bilinçli olarak belirlenen ortak amaçları gerçekleştirmek amacıyla oluşmuş bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Petersen, 1997’den aktaran Uysal 2004).

Toplumların temel örgütlerinden biri olan okulda, çalışanların ortak değerler etrafında birleşmesi okulun verimliliğini arttıracaktır. Ancak, okul örgütlerinde hangi değerlerin daha önemli olduğu hakkında değişik görüşler vardır. Örneğin, Doğanay ve Sarı (2004), okulların demokratik değerlerin kazandırılmasına önem vermesi gerektiğini vurgulamış ve değerlerin eğitimi ile ilgili modeller geliştirilmesini önermiştir. Şişman (2002), sorumluluk sahibi olmak, kendini kontrol, farkındalık gibi değerlerin okulda kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bal (2004) ise, değerlerin kazanılmasında ailenin önemini belirtmiş ve aile ile birlikte okulun bu konuda etkili bir şekilde çalışması gerektiğini vurgulamıştır.

Hangi değerlerin okullarda daha önemli olduğu konusundaki tartışmalar devam etmekle birlikte, eğitimin temel birimlerinden olan okul örgütünde insan gücü ve madde kaynaklarının etkili kullanımında, eğitim yöneticisi olan okul müdürlerinin önemli bir etkiye sahip oldukları konusunda fikir birliği vardır. Aynı zamanda, psikoloji ve eğitim alanında yapılan araştırmalarda, insanların genel olarak önemli gördükleri değerleri çalışma ortamlarına yansıttıkları bulunmuştur (İmamoğlu ve Aygün, 1999). Örneğin, Sağnak (2005), ilköğretim yöneticisi ve öğretmenlerinin değerleri üzerine yaptığı araştırmada, yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel ve kişisel değerleri arasında yüksek uyum bulmuştur. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin sahip oldukları değerler, sağlıklı bir okul kültürünün oluşturulması ve okulun etkili kılınmasında oldukça önemli bir rol üstlendikleri gibi (Altun, 2003), bu yöneticilerin kendi kişisel değerlerini görev yaptıkları kurumlarda da ön plana çıkaracakları açıktır; çünkü değerler insanların davranışlarında en etkili yapılardan birisidir (İmamoğlu ve Aygün, 1999). Ayrıca, örgütlerde iş gören ile yönetici arasındaki çatışmaların önde gelen sebeplerinden birisi değer farklılıkları olarak belirtilmektedir (Sağnak, 2005).

Eğitimde toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmak da bir amaçtır. Bu aktarım hazırlanan programlar yoluyla açık veya kapalı şekilde gerçekleştirilmektedir. Burada yine eğitimciler, programların hazırlanmasında ve bu değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu sebeple hangi değerlerin veya değerler sisteminin aktarılacağı, ne şekilde aktarılacağı, eğitimcilerin bunu gerçekleştirirken nasıl davranacağı belli etik ilkelere bağlanmalı ve eğitimciler bu etik ilkeleri içselleştirebilmelidir. Çünkü eğitim işi değerlendirmeyi, yargıyı ve seçimi gerektirdiği için belli değerlerin olduğu, olması gerektiği açıktır. Değerlerden arındırılmış ve değerleri kapsamayan bir eğitim olamayacağından; neyin doğru, neyin yanlış ve neyin öğretmede öncelikli ve önemli olduğunu vurgulama eğitimcilere

rehberlik edecek ilkelerin olması gerekmektedir. Bu sebeple eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin değer tercihleri ile ilgili çalışmaları yapması gerekmektedir.

Eğitim programları geliştirilirken değerlere önem verilmelidir. Değerler, halkın üzerinde birleştiği ve birleşmesi gereken ortak noktalardan birisidir. Eğitim ve öğretimin gayeleri ile öğrencilerin gayeleri ve değerleri arasındaki ilişkinin tutarlı veya tutarsız olması başarıyı etkiler. Okulun verdiği değerler ile sosyal değerler arasındaki çelişki öğrencilerin şahsiyet bütünlüğünü kazanmasını engeller (Varış, 1981).

Bazı eğitimcilere göre, değerler sisteminin fonksiyonları şunlardır:

- Ferde amaç ve yön tayin eder.
- Ferdi ve toplumsal eylemlerin esaslarını ve genel yönünü verir.
- Ferdin kendi davranışlarını yargılamaya yardımcı olur.
- Ferdin başkalarından ne bekleyeceğini ve kendisinden ne beklendiğini bilmesini sağlar.
- Ferdin doğru ve yanlış, haklı ve kaksızı, iyi ve kötüyü, hoşça gideni ve gitmeyeni, ahlaki olanla ahlaki olmayanı, ayırt etmesine yarar (Tezcan, 1997).

Değerlerin sürekli değerlendirilmesi, sosyal değişmeyi mümkün kıldığı gibi şahsiyet gelişmesinin de anahtarıdır. Kişi sosyal davranışlarında bir tutarlılık kazanmak ve olmak istediği şahsiyet çeşidine karar vermek istediği zaman, kendisi için değerli olan şeylerin neler olduğunu incelemek zorundadır. Bu konuda eğitimcilere de görev ve sorumluluklar düşecektir (Ünal, 1981).

Eğitim beşeri ve yaşamsal bir süreçtir. Her çağda ve insanın bulunduğu her yerde var ve güncel olan bu sürecin, ne zaman ve nerede başladığını, ne zaman ve nerede sona ereceğini kestirmek olanaksızdır. Eğitimciler ve eğitim bilimciler, eğitim olgusunu değerlendirirken, ortaya getirdikleri bir takım kesimlemeleri, başlangıç ya da sona göre değil, eğitim sürecinin zaman içinde kazandığı ya da yitirdiği değer yargılarına bakarak yaparlar. Konuya bu açıdan yaklaşan çağdaş eğitim bilimciler, eğitimi aynı zamanda değer yaratan bir süreç olarak algılıyor ve yorumluyorlar. İnsanı hem başlıca bir değer, hem de başlıca üretken olarak görüyorlar (Eren, 2001).

“Eğitimin gayelerini tespit ederken aynı zamanda eğitimin değerlerini de tespit etmiş oluruz.” (Bacanlı, 1999). Eğitim değerler doğrultusunda gelişir. Eğitim ile ilgili değerler her yerde mevcuttur. Aynı ayrı değerleri belli bir plan ve harçla yan yana getirip bir bina yapılabiliyorsa, orada eğitim var demektir. Okuldan, ferдин seçme faaliyetine kadar değerler her alanı kaplamışlardır. “Değerler okul uygulamalarının her cephesi ile alakalıdır. Seçme ve karar verme faaliyetlerinin temelidir. Değerler vasıtası ile öğretmen öğrencisini, öğrenci öğretmenini takdir eder. Takdir, değeri benimseme ve ona duygusal bakımdan olumlu yönde tepkide bulunmaktır. Birden fazla değerle karşı karşıya gelen bir öğrenci, değerleri organize edip, sistemleştirme, aralarındaki ilişkiyi tayin etme ve hangi değerlerin daha önemli olduğuna karar vererek, değerleri önem derecelerine göre sıralamak durumundadır. Öğrenciler değerlere sahip oldukça bunları kendi aralarında organize etmeye ve sıraya koymaya başlarlar. Eğitim hayatı boyunca öğrenciler, tedrici olarak bir değer sistemi geliştirirler (Altun,2003).

2.2.8. Eğitim Yönetimi ve Değerler

Eğitim yönetimi ve değerlerle ilgili çalışmalarda bireylerin karakterlerinin ve bunların değerlerinin, onların iş içi ve iş dışı karar ve davranışlarını etkiledikleri vurgulanmıştır (Çelik, 1999). Nitekim örgütteki değerlerle, örgüt kültürü, iş doyumunu, yönetsel kararlar ve işle ilgili diğer algı ve davranışların etkileştiği görülmüştür (Schein, 1985’ten aktaran Altun, 2003).

Eğitim yöneticileri günlük rutin işlerini yaparken ahlaki seçimler yapmayla yüz yüze kalmakta ve çoğu zaman belli etik ilkeler olmadığından kendi ahlaki değerleri ile karar vermektedirler. Nitekim yapılan bir çok araştırmada okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda ve eylemlerinde kişisel değerlerinden ve etik anlayışlarından etkilendikleri belirlenmiştir (Pehlivan, 1998).

Sergiovanni (1992) ise okulların moral değerlere sahip topluluklar olduğunu ve buraların yönetiminin ve liderliğinin, moral liderlikle yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okul yöneticileri başkalarına özen göstermeyi gerektiren bir mesleğe sahip olmaları dolayısıyla mesleklerini icra ederlerken;

- her bireye saygı göstermeli
- dürüst ve doğru bir iletişim kurmalı

- muhataplarının özgüvenlerini geliştirmeli
- herkesin yararına olacak adil bir kültürel sistem oluşturmalarıdır. (Smith, 1997'den aktaran Ülgen, 1990).

Her bireye saygı gösterme, doğru ve dürüst iletişim kurma özellikleri temelinde her bireyin sahip olduğu değerlerin farkında olmayı ve bu bireylerin sahip olduğu değerlere saygı göstermeyi gerektirir. Okul yöneticilerinin, çalışanların özgüvenlerini geliştirmeleri ve adil bir kültürel sistem oluşturmaları ise, onların güçlerini etik olmayan yönlerde, baskı aracı olarak kullanmalarını ortadan kaldıracığı gibi, bürokratik bir kültürün yerleşmesini de engelleyerek, daha yaratıcı çalışmaların çıkmasına fırsat ve olanak sağlar. Diğer bir deyişle, okul yöneticilerinin astlarını güçlendirmeleri ve onlarla daha adil bir ilişki ağı oluşturmaları; onlara, kendi değerlerini aşılamayı önleyerek etik davranmalarını temin eder.

Okul yöneticilerinin rutin işleri, onların değerlerini ve niyetlerini yansıtan sembolik araçlar olup, aynı zamanda bireylerin bir örgüt olarak okulla karşılaşmaları ve etkileşimde bulunmalarından dolayı da önemlidir; okulda ne olup bittiğini anlamak için yönetsel rutinelere bakmak gerekmektedir (Riehl, 1998'den aktaran Ünal, 1981). Değerler, yönetimin bütün süreçlerinde yer almakla birlikte kendini en fazla yönetim sürecinin kalbi sayılan karar verme ve liderin davranışı ve eylemlerinde hissettirir. Çünkü, gerek alınan kararlar gerekse liderin davranışı ve eylemleri birçok insanın hayatına etki etmektedir (Bursalıoğlu, 1991).

2.2.8.1. Liderlik ve Değerler

Liderliği, lider ve onu izleyenlerin birbirlerinin üst düzeyde moral ve motivasyonlarını artırma süreci olarak tanımladığımızda okul yöneticileri için en ideal liderlik modelinin *dönüşümcü* veya *moral liderlik* modelleri olacaktır (Bottery, 1992'den aktaran Sarı, 2005). Çünkü dönüşümcü liderler özgürlük, adalet, eşitlik, barış, insancıl olma gibi moral değerleri ve idealleri kendini izleyenlere çekici kılarak, böyle bir bilinç geliştirmeye çalışırlar (Yukl, 1994'ten aktaran Sarı, 2005). Bu ise, moral ve motivasyonu diri tutma ve artırma noktasında sürekli bir ivme sağlar. Öte yandan insanlar arası ilişkiyi ifade eden bir kavram olarak moral, ve onun işaret ettiği tüm içerik, okulları zorunlu olarak *moral topluluklar* kılmaktadır. Bir moral topluluk da ancak moral liderlikle yönetilmelidir (Sergiovanni, 1994'ten aktaran Sarı, 2005). Kendini var kılma ve gerçekleştirme süreci olan eğitimin yöneticileri başkalarının kişisel, entelektüel, sosyal ve siyasal yönden tüm potansiyellerini gerçekleştirmelerine

yardımcı olmalı; bunun için doğru bir topluluk oluşturmalı ve bunları doğru olarak yönetmelidir. Bu çerçeveden bakıldığında okul lideri, karşı tarafın görüşüne saygı gösteren, olası kişisel hataları kabul eden, okul içindeki görüş ayrılıklarını saygıyla karşılayan bir anlayış sergilemelidir. Dolayısıyla okul, farklı fikirlerin ve beklentilerin olduğu demokratik iklime sahip bir yer olmalıdır. Okul liderliği de adanmış değerleri içinde barındıran bir kavram olmalıdır. Özet bir ifadeyle okul yöneticisi, açık fikirli, kendini eleştiren, toleranslı, halihazırdaki yapıyla eğitimsel oluşumlar arasında köprü kurabilen, okul toplumu içinde yeni liderlerin ve yeni bakış açılarının çıkabileceğini öneren bir liderlik anlayışına sahip olmalıdır. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin uyması gereken etik ilkeler ise;

- hoşgörü
- adalet
- sorumluluk
- dürüstlük
- demokrasi
- saygıdır (Pehlivan-Aydın, 2001).

Eğer okullar bazı değerlerin takdir edildiği ve öğretildiği yerler ise orada bulunan öğretmen ve yöneticilerin de bu değerlere sahip olması gerekir. Bu da ancak anılan etik ilkelerle mümkün olabilir. Dolayısıyla, geleceğin eğitim liderleri de bu değerlerle donanmış olarak yetiştirilmelidir.

2.2.8.2. Karar Verme ve Değerler

Değerler konusunun yönetim süreçleri içinde en fazla ele alındığı kerte karar vermedir. *Yaşam kararlarla başlar kararlarla biter.* İnsanların birbirleri ile olan etkileşimleri, seçenekler ve verilen kararlar üzerinde gerçekleşir. Bireylerin ve kurumların nasıl karar aldığı konusundaki örüntüler anlaşıldığında kurumların gerçek hedefleri ortaya çıkar. Karar verme süreci, kurumların kendi kendilerini anlayabilmelerine ve daha etkili olabilmelerine imkan verecek önemli ve çok güçlü bir olgudur. Değerler ise bu kararların verilmesi sürecinde kullanılan filtrelerdir. Karar verme, bilimsel veri ve değerlerin kombinasyonu üzerine kurulur. Gerçek veriler ise karar vermede temel bileşen rolü üstlenir. Değerler, bu açıdan bakıldığında gerçek

verileri oluşturmada kullanılan temel öğelerdir . Örgüt ve birey geliştirdiği değere göre elindeki seçenekleri birbirleriyle karşılaştırarak seçim yapar (Başaran, 1992).

Ellis ve arkadaşları etik konuları içeren durumlarda doğru kararı vermek için;

- mesleki değerler veya etik ilkelerin
- örgütsel değerler veya etik ilkelerin
- kişisel değerler veya etik ilkelerin
- yasaların takip edilmesini önermektedirler.

Duruma göre yukarıdaki basamaklardan birisi, birkaçı veya hepsinden yararlanarak doğru kararlar verilebilir. Özellikle bilgisayar teknolojilerin yaygınlaşması, eğitime entegre edilmesi ve internetin kullanımı, yeni etik sorunlar doğurmuştur. Eğitim yöneticileri bütün bu gelişmelerden haberdar olup, bunlarla ilgili çözümlerde yasal, mesleki, örgütsel ve kişisel değerlerden yararlanarak sorunları çözebilmelidirler. Eğitimcilerin verdikleri kararlar başkalarını etkilediği ve bazen etik ikilemler yarattığı için, eğitim yöneticileri ve öğretmenler için etik ilkeler geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Etik ilkelerin oluşturulmasıyla yönetici, öğretmenler ve eğitimle ilgili diğer kesimler arasında daha fazla güvene ve iş birliğine dayalı bir ilişki ağı kurulabilir. Buna bağlı olarak meydana gelen etik iklimde bir çok yolsuzluk kendiliğinden ortadan kalkabilir.

2.2.9. Eğitim Yöneticilerinin Değerleri

Eğitim yöneticilerinin sahip oldukları değerler, eğitim politikalarının ve felsefesinin belirlenmesi, bu politikaların programlar yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılması, personelin seçimi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, kaynakların rasyonel kullanılması, sağlıklı bir okul kültürünün oluşturulması ve okulun etkili kılınmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğitim yöneticileri karar verici konumunda olmalarından dolayı tüm bu aşamalarda etik ikilemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar .Bazen bu etik problemler çok karmaşık ve değerlerle ilgili olabilmekte, bireysel çabayla çözülememektedir. Bu ikilemlerin aşılması için, eğitim yöneticilerinin bir takım etik ilkelere sahip olmaları gerekir. Burada şu soru akla gelebilir: *Yöneticiler kendi değerlerinden arnabilirler mi?* Bilimsel yönetim anlayışını benimseyenler

bunu gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Ancak insan olmanın gereği olan duygu ve değerlerden insanları arındırmaya çalıştıkları için eleştirilmişlerdir. Ancak bütün bu etkilenmeleri azaltmak ve iş yerlerinde belli ilkelerle çalışmak gerekmektedir. Bu durum, zamanla bir grubun sahip olduğu değerleri diğerlerine aşlamaları veya kendi değerlerini yasalaştırmayı önleyerek, olabildiği kadar nesnel olmayı sağlayabilir. Bottery (1992)'ye göre ne okul kültürü ne de eğitim felsefesi değerlerden arındırılabilir. Hem kültür hem de felsefe, kurumlarda bulunan bireylerin düşünme ve eylemlerini etkilemektedir. Okul yönetimi değerlerden arındırılmayacağına göre, bütün yöneticilerin yaptıkları işin altında yatan sebepleri bilmeleri gerekmektedir. Hangi güdüyle, hangi olaya nasıl yaklaşıyorlar? Eğitim yöneticileri, kendilerine sık sık “*Neler benim davranışlarımı ve kararlarımı etkilemektedir?*” sorusunu sormalıdır. Verilen kararlar, *birey ve örgüt yararına* olmalıdır. Eğitim yöneticileri karar verirken, yetkiyi otoriteye dönüştürüp, bunu kesinlikle bireysel öç alma ve muhataba zarar verme şeklinde kullanmamalıdır. Neuman (1994)'ın da dediği gibi etik, insanla başlar, insanla biter. Buradaki en önemli etken, kişinin sahip olduğu değerlerdir. Bunun da verilebileceği en etkin yer, ailenin yanı sıra, eğitim kurumlarıdır.(Bottery1992'den aktaran Erçetin, 2001) Eğitim yöneticileri sahip oldukları gücü kullanarak kendi ahlaki değerlerini öğrencilere ve okuldaki diğer personele empoze etmemelidir. Çünkü böyle bir kültür yerleştiği zaman, bu kültüre ait değerlerin silinmesi uzun zaman alır. Bundan hem o kurumda çalışan eğitimciler etkilenecek hem de o kurumdan iyi bir eğitim alma hakkına sahip öğrenciler etkilenecektir. Adil bir değerler sistemi oluşturmak için, eğitim yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzı ne olursa olsun, etik liderlikle kendi liderlik tarzlarını birleştirmeleri zorunludur. Milli Eğitim Bakanlığı eğitimcilerden, felsefecilerden, ailelerden, din adamlarından ve bilim adamlarından oluşturdukları komisyonlarla, gerek eğitim yöneticileri gerekse öğretmenler için etik ilkeler oluşturmalıdır. Mesleki etik ilkeleri oluşturma bağlamında ;

- dürüst, nesnel ve doğru olmak
- çalışanlara ve müşterilere bağlı olmak
- işinin ehli olmak
- meslektaşlara adil davranmak genel prensiplerinden yararlanılması önerilebilir (Howe ve Kaufman, 1983'ten aktaran Güngör, 1998).

Erçetin (2001), Ankara bölgesinde görev yapmakta olan ilköğretim yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmada, yöneticilerin en çok, sırasıyla aile, sosyal ilişkiler, yaratıcılık ve güç değerlerine önem verdiklerini bulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatının ana hizmet birimlerinden ilköğretim ve ortaöğretim genel müdürlüklerine bağlı okullar birer kültür ve değer organizasyonu olarak düşünüldüğünde, okulların benimseyeceği değerlerin belirlenmesinde en büyük pay eğitim yöneticilerine aittir. Eğitim yöneticilerinin öz değerleri yönetim tarzını, organizasyonun yapısını ve işlevini etkileyecektir. Eğitim yöneticilerinin, yönetici değerlerinin belirlenmesi yönetici öğretmen çatışmalarının önlenmesi açısından da önemlidir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin değerleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmadır. Bu nedenle araştırmanın yürütülmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 Eğitim Öğretim yılında, tabakalama yöntemi ile İstanbul Anadolu Yakası'nın Pendik, Kartal ve Kadıköy İlçelerindeki resmi veya özel kurumlarda görev yapan eğitim yöneticileri oluşturmaktadır. Yöneticilerin seçiminde kümeleme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 122 yöneticiye ulaşılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Hazırlanan anket formları çoğaltılarak Nisan 2007 tarihinde bizzat araştırmacının kendisi tarafından ve gönüllü olarak katılmak isteyen yöneticilerle İstanbul'un belirlenen ilçelerindeki okullarda görev yapan yöneticilere uygulanmıştır. Uygulama için anketler okullara dağıtıldıktan bir gün sonra toplanmıştır. Anketlerin ad-soyad gibi özel bilgiler yazılmadan cevaplandırılmaları istenmiştir. Uygulama yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Anketlerin dağıtılması, toplanması ve verilerin bilgisayar ortamına aktarılması bir ay sürmüştür.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan ankette ilköğretim okulu yöneticilerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, gelir düzeyi, mesleki kıdemi, yöneticilik kıdemi, çalıştığı kurum türünü, yöneticilik seminerine katılıp katılmadığını, mesleki yayın takip etme durumunu belirten çoktan seçmeli toplam 13 soru yer almaktadır.

Bu anketten elde edilen bilgilerden yararlanılarak yöneticilerin demografik özellikleriyle yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki ve yine yöneticilerin demografik özellikleriyle değer tercihleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

2. Ne Kadar Yaratıcısınız Testi: Bu araç, Eugene Raudsepp tarafından geliştirilen “ Ne Kadar Yaratıcısınız ?” (How Creative Are You?) testinden oluşmaktadır. Yaratıcılığı etkileyen; bireyin davranışları, değerleri, ilgileri, motivasyonları, kişisel özellikleri ve daha bir çok değişken göz önüne alınarak hazırlanan bu test araştırmacılar tarafından orijinal formu dikkate alınmak koşuluyla araştırmanın yapısına uygun olarak dilimize çevrilmiştir. Ayrıca bu testin geçerlik güvenirlik istatistikleri, Doktora Tezinde kullanılmak üzere Sabire Çoban tarafından yapılmış ve Cronchbach Alpha katsayısı yaratıcılık için 0,42 olarak bulunmuştur (Çoban,1999).

Yöneticilerin yaratıcılık düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan bu teste 50 ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi okuyan denek, ifadelerin karşısında yer alan tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinden birini işaretlemekle yükümlü tutulmuştur.

Her ifadeye göre söz konusu seçenekler; -2, -1, 0, +1, +2 değerlerinden birini almaktadır. Daha sonra bu puanların toplanması ile testi yanıtlayanların yaratıcılık puanları elde edilecektir.

Test puanı 100 ile 80 arasında olanların yaratıcılık düzeyi yüksek, 79 ile 60 arasında olanların yaratıcılık düzeyi ortalamanın üzerinde, 59 ile 40 arasında olanların yaratıcılık düzeyi orta, 39 ile 20 arasında olanların yaratıcılık düzeyi ortalamanın altı ve 19 ile 0 arasında olanların yaratıcı olmadıkları kabul edilmektedir (Du Brin, 1984'den aktaran Çoban, 1999).

Ancak bu çalışmada ölçek; 1,2,3,4,5 şeklinde puanlanmış en düşük yaratıcılık puanı 50 ve en yüksek yaratıcılık puanı 250 olarak bulunmuştur. Veriler buna göre değerlendirilmiştir.

3.Schwartz Değerler Ölçeği: Araştırmada, Schwartz H. Shalom tarafından geliştirilen Schwartz Value Servey (SVS)/ Schwartz Değerler Ölçeği (SDÖ) ölçeği kullanılmıştır. Bireylerin değer önceliklerini ortaya koymak amacıyla tasarlanan soru formu insan olmanın evrensel gereğinden türetilen toplam 10 değer boyutu içermektedir.Bu değer boyutlarının güvenilir olduğu 49 farklı ülkede yapılan araştırmalarda kanıtlanmıştır (Schwartz, 1997). Bu değer tipleri arasında dinamik bir ilişki vardır. Çünkü her bir değer boyutu diğeriyle uyumlu olabilen veya çatışabilen psikolojik, davranışsal ve sosyal sonuçlara sahiptir. Değer öncelikleri arasındaki çatışma veya uyum ilişkisinin modeli bir değer sistemi yapısı oluşturur.

Schwartz'ın değer formu esas alınarak bir değer soru formu oluşturulmuştur. Değerler, -1'den 7'ye kadar derecelendirilmiş, denekler bireysel yönelimlerine göre tercihlerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarının incelenmesi sırasında iç güvenilirliği tekrar test edilmiş ve yeterince yüksek bir (Cronbach Alpha 0.887) değere ulaşılmıştır. SDÖ, birinci bölümde otuz değer, ikinci bölümde ise yirmi yedi değer olmak üzere, iki bölümde toplam 57 değerden oluşmaktadır. Birinci bölümde yer alan otuz amaç değer (terminal) hayatın amacını yansıtmaktadır. Yirmi yedi sorudan oluşan ikinci bölüm ise aracı (instrumental) değerlerden oluşmaktadır. Schwartz, ölçeğin değerlendirilmesinde, amaç değerler ile aracı değerleri farklı ele almakta ve değerlendirmektedir. Aracı değerleri, amaç değerlere ulaşmadaki değerler olarak tanımlamaktadır. Fakat aslında bu değerler birbirine geçmiş durumdadırlar (Schwartz, 1992). Değer anketimizin güvenilirlik katsayısı 0,76 dır. Değer boyutları ve bu boyutların altında yer alan değerler ise şöyledir:

- **Güç:** Sosyal statü, prestij ve insanlar ve kaynaklar üzerine hakimiyet veya kontrolün önemini ortaya koyar. Bu boyut altında yer alan değerler; sosyal güç, zenginlik, yetki, kamu imajı ve sosyal tanınmadır.
- **Başarı:** Sosyal standartlara göre yetenek yoluyla gösterilen kişisel başarıyı belirtir. Bu boyut altında yer alan değerler; başarı, hırs, yetenek kullanımı, zeka ve etkili olmaktır.
- **Hazcılık:** Zevk ve hayatı sevmekle ilgilidir. Bu boyut altında yer alan değerler; zevk ve yaşam sevgisidir.
- **Uyarılma:** Yaşamda heyecan değişiklik ve mücadele aramakla ilgilidir. Bu boyut altında yer alan değerler; İlginç yaşam, değişik yaşam ve heyecanlı yaşamdır.
- **Öz-Denetim:** Düşünce ve eylem bağımsızlığını ortaya koyar. Bu boyut altında yer alan değerler; özgürlük, yaratıcılık, bağımsızlık, kendi amaçlarını belirleme, kendine saygı ve meraktır.
- **Evrensellik:** İnsanlığın ve doğanın refahını korumayı, kabul etmeyi ve anlamayı ortaya koyar. Bu boyut altında yer alan değerler; eşitlik, barışçıl bir dünya, doğa ile uyum, güzel bir dünya, sosyal adalet, fikir özgürlüğü, çevreyi koruma ve içsel uyumdur.
- **Yardımseverlik:** Kişisel ilişki kurulan insanların refahını korumak ve artırmakla ilgilidir. Bu boyut altında yer alan değerler; vefa, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk, affetme, dostluk, yaşamda anlam bulma ve manevi yaşamdır.
- **Geleneksellik:** Kişiye empoze edilen kültür ve dinin gelenek ve fikirlerine saygıyı ortaya koyar. Bu boyut altında yer alan değerler; Geleneğe saygı, alçak gönüllülük, ılımlılık, aşırıya kaçınmamak, kadere razı olmak, muhafazakarlık ve dindarlıktır.

- Uyum: Diğerlerine zarar veren veya sosyal beklenti ve normları çiğneyen istek, faaliyet ve hisleri sınırlamakla ilgilidir. Bu boyut altında yer alan değerler; nezaket, kendini disipline etme, şeref, itaatkarlık ve dürüst ailedir.
- Güvenlik: Kendi ilişkilerinin ve toplumun istikrarı, uyumu ve güvenliğini belirtir. Bu boyut altında yer alan değerler; sosyal düzen, aile güvenliği, ulusal güvenlik, sağlık ve ait olma duygusudur.

3.3.2. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından yöneticilere uygulanan ölçekler (Schwartz Değerler Ölçeği ve Yaratıcılık Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışılan kurumun türü, mesleki kıdemi yöneticilikteki kıdemi, algılanan gelir düzeyi, katıldığı hizmet içi eğitim sayıları, mesleki yayınları takip etme durumu, görev yapılan eğitim kademesi ve branş) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin toplam ve alt boyut puanları için \bar{x} , ss, $Sh_{\bar{x}}$ değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Schwartz Değerler Ölçeği ve Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,

2. Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Schwartz Değerler Ölçeği ve Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanların yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,

3. Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Schwartz Değerler Ölçeği ve Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanların yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve algılanan gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,

4. Schwartz Değerler Ölçeği ve Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanların medeni durum, çalışılan kurum türü ve kademe değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non parametrik Mann Whitney-U testi*;

5. Non-parametrik Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*,

6. Schwartz Değerler Ölçeği ve Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere *Pearson çarpım moment korelasyon analizi* kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:15.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışılan kurumun türü, mesleki kıdemi yöneticilikteki kıdemi, algılanan gelir düzeyi, katıldığı hizmetiçi eğitim sayıları, mesleki yayınları takip etme durumu, görev yapılan eğitim kademesi ve branş) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları; Schwartz Değerler Ölçeği ve Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları alt boyut puanları için \bar{x} , ss , $Sh_{\bar{x}}$ değerleri saptanarak tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Çizelge 4.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Bayan	41	33,6	33,6	33,6
Bay	81	66,4	66,4	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubu 41'i (%33,6) bayan, 81'i (%66,4) bay olmak üzere toplam 122 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 4.2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
35 ve altı	37	30,3	30,3	30,3
36-40	31	25,4	25,4	55,7
41-45	29	23,8	23,8	79,5
46 ve üstü	25	20,5	20,5	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 37'si (%30,3) 35 yaş ve altı; 31'i (%25,4) 36-40 yaş, 29'u (%23,8) 41-45 yaş, 25'i de (%20,5) 46 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 4.3. Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Medeni Durum	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{yig}</i>
Evli	100	82,0	82,0	82,0
Bekar	20	16,4	16,4	98,4
Dul	1	,8	,8	99,2
Boşanmış	1	,8	,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 100'ü (%82,0) evli, 20'si (%16,4) bekar, 1'i (%0,8) dul, 1'i de (%0,8) boşanmış olduğunu ifade etmiştir. Dul ve boşanmış gruplarında karşılaştırma analizleri için yeterli dağılım oluşmadığından söz konusu gruplar dışarıda tutulmuş ve karşılaştırmalar evli-bekar grupları arasında gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 4.4. Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim Düzeyi	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{yig}</i>
Eğt.Ens./Y.Okul	40	32,8	32,8	32,8
Lisans	70	57,4	57,4	90,2
Lisansüstü	12	9,8	9,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Çizelgeden anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 40'ı (%32,8) 2 veya 3 yıllık eğitim enstitüsü ya da yüksekokul mezunu olduklarını; 70'i (%57,4) lisans mezunu olduklarını, 12'si de (%9,8) lisansüstü eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.5. Görev Yapılan Kurum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kurum	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{yig}</i>
Resmi	110	90,2	90,2	90,2
Özel	12	9,8	9,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Çizelgeden anlaşıldığı gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin 110'u (%90,2) resmi okullarda, 12'si ise (%9,8) özel okullarda görev yapmakta olduklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.6. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kıdem	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
10 yıl ve az	32	26,2	26,2	26,2
11-15	27	22,1	22,1	48,4
16-20	24	19,7	19,7	68,0
21 üstü	39	32,0	32,0	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu gibi, örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 32'si (%26,2) 10 veya daha az süre, 27'si (%22,1) 11-15 yıl, 24'ü (%19,7) 16-20 yıl, 39'u de 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.7. Yöneticilik Kıdemi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kıdemi	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
5 ve altı	47	38,5	38,5	38,5
6-10	36	29,5	29,5	68,0
11 ve üstü	39	32,0	32,0	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 47'si (%38,5) 5 yıl veya daha az süre, 36'sı (%29,5) 6-10 yıl, 39'u (%32,0) 11 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi sahiplerini ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.8. Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gelir Düzeyi	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Düşük	31	25,4	25,4	25,4
Orta	71	58,2	58,2	83,6
Yüksek	20	16,4	16,4	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Çizelgede de görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 31'i (%25,4) kendilerini düşük, 71'i (%58,2) orta, 20'si de (%16,4) yüksek gelir düzeyinde algıladıklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.9. Katılan Hizmetçi Eğitim Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Hizmetçi Eğitim	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
0	2	1,6	1,6	1,6
1	3	2,5	2,5	4,1
2	12	9,8	9,8	13,9
3	12	9,8	9,8	23,8
4	4	3,3	3,3	27,0
5	23	18,9	18,9	45,9
6	9	7,4	7,4	53,3
7	1	,8	,8	54,1
8	5	4,1	4,1	58,2
9	3	2,5	2,5	60,7
10	25	20,5	20,5	81,1
11	1	,8	,8	82,0
12	2	1,6	1,6	83,6
13	4	3,3	3,3	86,9
15	10	8,2	8,2	95,1
16	1	,8	,8	95,9
18	1	,8	,8	96,7
20	3	2,5	2,5	99,2
25	1	,8	,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Çizelgede örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin katıldıkları hizmetçi eğitim sayıları sunulmuştur.

Çizelge 4.10. Mesleki Yayınları Takip Etme Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Takip Etme	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Düzenli Olarak	22	18,0	18,0	18,0
Bazen	67	54,9	54,9	73,0
Çok Az	21	17,2	17,2	90,2
Takip etmiyorum	12	9,8	9,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 22'si (%18,0) mesleki yayınları düzenli olarak, 67'si (%54,9) bazen, 21'i (%17,2) çok az takip ettiklerini, 12'si ise (%9,8) yayınları takip etmediklerini ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.11. Görev Yapılan Kademe Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kademe	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlköğretim	97	79,5	79,5	79,5
Ortaöğretim	25	20,5	20,5	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Çizelgede de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 97'si (%79,5) ilköğretimde, 25'i ise (%20,5) ortaöğretimde görev yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.12. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Branş	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Sınıf Öğrt.	58	47,5	47,5	47,5
Diğer	64	52,5	52,5	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Çizelgede de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 58'i (%47,5) branşlarının sınıf öğretmenliği, 64'ü ise (%52,5) diğer branşlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.13. Schwartz Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Evrensellik	122	5,98	,605	,055
Yardımseverlik	122	5,93	,638	,058
Güvenlik	122	5,87	,699	,063
Geleneksellik	122	5,87	,595	,054
Öz-denetim	122	5,86	,689	,062
Başarı	122	5,81	,683	,062
Uyum	122	5,69	,924	,084
Güç	122	5,52	,748	,068
Hazcılık	122	5,51	,867	,078
Uyarılma	122	5,46	,893	,081

Çizelgede örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği'nin alt boyutlarından almış oldukları puanlar, ortalaması en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanarak sunulmuştur. Buna göre, evrensellik alt boyutu puanlarının aritmetik

ortalaması $\bar{x}=5,98$, standart sapması $ss=0,605$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,055$ olarak, yardımseverlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,93$, standart sapması $ss=0,638$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,058$ olarak, güvenlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,87$, standart sapması $ss=0,699$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,063$ olarak, geleneksellik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,87$, standart sapması $ss=0,595$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,054$ olarak, öz-denetim alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,86$, standart sapması $ss=0,689$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,062$ olarak, başarı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,81$, standart sapması $ss=0,683$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,062$ olarak, uyum alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,69$, standart sapması $ss=0,924$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,084$ olarak, güç alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,52$, standart sapması $ss=0,748$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,068$ olarak, hazcılık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,51$, standart sapması $ss=0,867$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,078$ olarak, uyarılma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=5,46$, standart sapması $ss=0,893$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,081$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4.14. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Puan	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Toplam	122	153,78	8,187	,741

Çizelgede örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin yaratıcılık ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=153,78$, standart sapması $ss=8,187$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,741$ olarak hesaplanmıştır.

4.2.Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Schwartz Değerler Ölçeği ve Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*; yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*; yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve algılanan gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*; Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*, medeni durum, çalışılan kurum türü ve kademe değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non parametrik Mann Whitney-U testi*; Schwartz Değerler Ölçeği ve Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere *Pearson çarpım moment korelasyon analizi* sonuçları sırasıyla sunulmuştur.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.15. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Güç	Bayan	41	5,65	,898	,140	1,624	120	,107
	Bay	81	5,37	,881	,098			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güç alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,624$; $p>.05$).

Çizelge 4.16. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Başarı	Bayan	41	5,76	,670	,105	-,579	120	,564
	Bay	81	5,84	,693	,077			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,579$; $p>.05$).

Çizelge 4.17. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Hazcılık	Bayan	41	5,91	,810	,126	1,884	120	,062
	Bay	81	5,58	,963	,107			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,884$; $p>.05$).

Çizelge 4.18. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Uyarılma	Bayan	41	5,43	,984	,154	-,724	120	,470
	Bay	81	5,55	,805	,089			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyarılma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,724$; $p>.05$).

Çizelge 4.19. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Özyönetim	Bayan	41	5,85	,632	,099	-,135	120	,893
	Bay	81	5,87	,720	,080			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği özyönetim alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,135$; $p>.05$).

Çizelge 4.20. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Evrensellik	Bayan	41	5,94	,549	,086	,107	120	,915
	Bay	81	5,92	,682	,076			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği evrensellik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,107$; $p>.05$).

Çizelge 4.21. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yardımseverlik	Bayan	41	5,85	,455	,071	-,248	120	,805
	Bay	81	5,88	,656	,073			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,248; p>.05$).

Çizelge 4.22. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Geleneksellik	Bayan	41	5,53	,650	,101	,112	120	,911
	Bay	81	5,51	,797	,089			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği geleneksellik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,112; p>.05$).

Çizelge 4.23. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Uyum	Bayan	41	5,93	,565	,088	,604	120	,547
	Bay	81	5,85	,760	,084			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyum alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,604; p>.05$).

Çizelge 4.24. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Güvenlik	Bayan	41	5,91	,617	,096	-,948	120	,345
	Bay	81	6,02	,600	,067			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güvenlik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,948$; $p>.05$).

4.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.25. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Güç	35 ve altı	37	72,23	6,155	3	,104
	36-40	31	53,39			
	41-45	29	62,66			
	46 ve üstü	25	54,34			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güç alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,155$; $p>.05$).

Çizelge 4.26. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Başarı	35 ve altı	37	66,35	2,281	3	,516
	36-40	31	55,15			
	41-45	29	58,50			
	46 ve üstü	25	65,68			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,281$; $p>.05$).

Çizelge 4.27. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Hazcılık	35 ve altı	37	66,00	1,635	3	,652
	36-40	31	55,48			
	41-45	29	63,33			
	46 ve üstü	25	60,18			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,635$; $p>.05$).

Çizelge 4.28. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Uyarılma	35 ve altı	37	68,65	3,235	3	,357
	36-40	31	55,55			
	41-45	29	56,28			
	46 ve üstü	25	64,36			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyarılma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,235; p>.05$).

Çizelge 4.29. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Özyönetim	35 ve altı	37	67,61	8,418	3	,038
	36-40	31	54,63			
	41-45	29	50,24			
	46 ve üstü	25	74,04			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği özyönetim alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=8,418; p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.30. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	35 ve altı	36-40	41-45	46 ve üstü
35 ve altı	$\bar{x}=5,98$	$p>.05$	$p>.05$	$p>.05$
36-40		$\bar{x}=5,74$	$p>.05$	$p<.05$
41-45			$\bar{x}=5,62$	$p<.05$
46 ve üstü				$\bar{x}=6,10$

Çizelgede görülebileceği Schwartz Değerler ölçeği özyönetim alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 36-40 yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubu arasında 46 ve üstü yaş grubu lehine $p<.05$ düzeyinde; 41-45 yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubu arasında 46 ve üstü yaş grubu lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.31. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Evrensellik	35 ve altı	37	67,18	9,884	3	,020
	36-40	31	53,32			
	41-45	29	50,31			
	46 ve üstü	25	76,22			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği evrensellik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=9,884$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.32. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	35 ve altı	36-40	41-45	46 ve üstü
35 ve altı	$\bar{x}=6,02$	$p>.05$	$p<.05$	$p>.05$
36-40		$\bar{x}=5,81$	$p>.05$	$p<.05$
41-45			$\bar{x}=5,73$	$p<.01$
46 ve üstü				$\bar{x}=6,18$

Çizelgede görülebileceği Schwartz Değerler ölçeği evrensellik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 35 ve altı yaş grubu ile 41-45 yaş grubu arasında 35 ve altı yaş grubu lehine $p<.05$ düzeyinde, 36-40 yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubu arasında 46 ve üstü yaş grubu lehine $p<.05$ düzeyinde; 41-45 yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubu arasında 46 ve üstü yaş grubu lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.33. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yardımseverlik	35 ve altı	37	67,77	6,269	3	,099
	36-40	31	58,26			
	41-45	29	49,52			
	46 ve üstü	25	70,14			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,269$; $p>.05$).

Çizelge 4.34. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Geleneksellik	35 ve altı	37	71,68	6,378	3	,095
	36-40	31	60,00			
	41-45	29	49,72			
	46 ve üstü	25	61,96			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği geleneksellik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,378$; $p>.05$).

Çizelge 4.35. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Uyum	35 ve altı	37	61,09	4,370	3	,224
	36-40	31	60,47			
	41-45	29	53,16			
	46 ve üstü	25	73,06			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyum alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,370$; $p>.05$).

Çizelge 4.36. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Güvenlik	35 ve altı	37	68,58	11,228	3	,011
	36-40	31	56,13			
	41-45	29	46,45			
	46 ve üstü	25	75,14			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güvenlik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=11,228$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.37. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	35 ve altı	36-40	41-45	46 ve üstü
35 ve altı	$\bar{x}=6,10$	p>.05	p<.05	p>.05
36-40		$\bar{x}=5,91$	p>.05	p<.05
41-45			$\bar{x}=5,73$	p<.01
46 ve üstü				$\bar{x}=6,19$

Çizelgede görülebileceği Schwartz Değerler ölçeği güvenlik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 35 ve altı yaş grubu ile 41-45 yaş grubu arasında 35 ve altı yaş grubu lehine p<.05 düzeyinde, 36-40 yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubu arasında 46 ve üstü yaş grubu lehine p<.05 düzeyinde; 41-45 yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubu arasında 46 ve üstü yaş grubu lehine p<.01 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

4.2.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.38. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	$\sum sira$	U	z	P
Güç	Evli	100	58,77	5877,00	827,000	-1,224	,221
	Bekar	20	69,15	1383,00			
	Toplam	120					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güç alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,224$; $p>.05$).

Çizelge 4.39. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	$\sum sira$	U	z	P
Başarı	Evli	100	58,64	5863,50	813,500	-1,321	,187
	Bekar	20	69,83	1396,50			
	Toplam	120					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,321$; $p>.05$).

Çizelge 4.40. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	$\sum sira$	U	z	P
Hazcılık	Evli	100	58,20	5819,50	769,500	-1,636	,102
	Bekar	20	72,03	1440,50			
	Toplam	120					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,636$; $p>.05$).

Çizelge 4.41. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Uyarılma	Evli	100	58,78	5878,00	828,000	-1,220	,222
	Bekar	20	69,10	1382,00			
	Toplam	120					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyarılma alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,220$; $p>.05$).

Çizelge 4.42. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Özyönetim	Evli	100	62,36	6236,00	814,000	-1,315	,189
	Bekar	20	51,20	1024,00			
	Toplam	120					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği özyönetim alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,315$; $p>.05$).

Çizelge 4.43. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Evrensellik	Evli	100	61,28	6128,00	922,000	-,550	,582
	Bekar	20	56,60	1132,00			
	Toplam	120					

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklemleri oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği evrensellik alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,550$; $p>.05$).

Çizelge 4.44. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Yardımseverlik	Evli	100	61,06	6105,50	944,500	-,392	,695
	Bekar	20	57,73	1154,50			
	Toplam	120					

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklemleri oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=0,392$; $p>.05$).

Çizelge 4.45. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Geleneksellik	Evli	100	59,93	5992,50	942,500	-,406	,685
	Bekar	20	63,38	1267,50			
	Toplam	120					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği geleneksellik alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,406$; $p>.05$).

Çizelge 4.46. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Uyum	Evli	100	62,91	6290,50	759,500	-1,704	,088
	Bekar	20	48,48	969,50			
	Toplam	120					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyum alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,704$; $p>.05$).

Çizelge 4.47. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Güvenlik	Evli	100	61,19	6119,00	931,000	-,487	,626
	Bekar	20	57,05	1141,00			
	Toplam	120					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güvenlik alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,487$; $p>.05$).

4.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.48. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Güç	Eğt.Ens./Y.Okul	40	68,00	3,806	2	,149
	Lisans	70	56,19			
	Lisansüstü	12	70,83			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güç alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,806$; $p>.05$).

Çizelge 4.49. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Başarı	Eğt.Ens./Y.Okul	40	63,75	,809	2	,667
	Lisans	70	59,19			
	Lisansüstü	12	67,46			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=0,809$; $p>.05$).

Çizelge 4.50. Schwartz Değerler Ölçeği Hazırlık Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Hazırlık	Eğt.Ens./Y.Okul	40	65,90	2,691	2	,260
	Lisans	70	57,23			
	Lisansüstü	12	71,75			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,691$; $p>.05$).

Çizelge 4.51. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Uyarılma	Eğt.Ens./Y.Okul	40	64,88	2,585	2	,275
	Lisans	70	57,56			
	Lisansüstü	12	73,21			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyarılma alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,585$; $p>.05$).

Çizelge 4.52. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Özyönetim	Eğt.Ens./Y.Okul	40	58,10	1,957	2	,376
	Lisans	70	61,25			
	Lisansüstü	12	74,29			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği özyönetim alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,957; p>.05$).

Çizelge 4.53. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Evrensellik	Eğt.Ens./Y.Okul	40	59,80	4,653	2	,098
	Lisans	70	58,90			
	Lisansüstü	12	82,33			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği evrensellik alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,653; p>.05$).

Çizelge 4.54. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Yardımseverlik	Eğt.Ens./Y.Okul	40	61,70	6,285	2	,043
	Lisans	70	57,36			
	Lisansüstü	12	85,00			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=6,285; p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği

bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.55. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Eğt.Ens./Y.Okul	Lisans	Lisansüstü
Eğt.Ens./Y.Okul	$\bar{x}=5,88$	$p>.05$	$p<.05$
Lisans		$\bar{x}=5,80$	$p<.05$
Lisansüstü			$\bar{x}=6,27$

Çizelgede görülebileceği Schwartz Değerler ölçeği yardımseverlik alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın eğitim enstitüsü ve yüksekokul mezunu olanlarla lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde, lisans mezunu olanlarla lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.56. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Geleneksellik	Eğt.Ens./Y.Okul	40	54,30	7,171	2	,028
	Lisans	70	61,52			
	Lisansüstü	12	85,38			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği geleneksellik alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=6,269$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı

karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.57. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Eğt.Ens./Y.Okul	Lisans	Lisansüstü
Eğt.Ens./Y.Okul	$\bar{x}=5,88$	$p>.05$	$p<.01$
Lisans		$\bar{x}=5,80$	$p<.05$
Lisansüstü			$\bar{x}=6,27$

Çizelgede görülebileceği Schwartz Değerler ölçeği geleneksellik alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın eğitim enstitüsü ve yüksekokul mezunu olanlarla lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olan grup lehine $p<.01$ düzeyinde, lisans mezunu olanlarla lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olan grup lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.58. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Uyum	Eğt.Ens./Y.Okul	40	64,25	3,372	2	,185
	Lisans	70	57,37			
	Lisansüstü	12	76,42			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyum alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,372$; $p>.05$).

Çizelge 4.59. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Güvenlik	Eğt.Ens./Y.Okul	40	61,16	2,155	2	,340
	Lisans	70	59,30			
	Lisansüstü	12	75,46			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güvenlik alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,155; p>.05$).

4.2.5. Kurum Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.60. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Güç	Resmi	110	62,36	6859,50	565,500	-,816	,414
	Özel	12	53,63	643,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güç alt boyutu puanlarının görev yapılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,816; p>.05$).

Çizelge 4.61. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Başarı	Resmi	110	62,15	6836,50	588,500	-,618	,537
	Özel	12	55,54	666,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının görev yapılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,618$; $p>.05$).

Çizelge 4.62. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	$\sum sira$	U	z	p
Hazcılık	Resmi	110	61,32	6745,50	640,500	-,169	,866
	Özel	12	63,13	757,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının görev yapılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,169$; $p>.05$).

Çizelge 4.63. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	$\sum sira$	U	z	p
Uyarılma	Resmi	110	61,85	6803,00	622,000	-,329	,742
	Özel	12	58,33	700,00			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyarılma alt boyutu puanlarının görev yapılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,329$; $p>.05$).

Çizelge 4.64. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Özyönetim	Resmi	110	60,50	6655,00	550,000	-,949	,343
	Özel	12	70,67	848,00			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği özyönetim alt boyutu puanlarının görev yapılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,949$; $p>.05$).

Çizelge 4.65. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Evrensellik	Resmi	110	60,20	6622,50	517,500	-1,227	,220
	Özel	12	73,38	880,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği evrensellik alt boyutu puanlarının görev yapılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,227$; $p>.05$).

Çizelge 4.66. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Yardımseverlik	Resmi	110	61,03	6713,50	608,500	-,444	,657
	Özel	12	65,79	789,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu puanlarının görev yapılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,444$; $p>.05$).

Çizelge 4.67. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Geleneksellik	Resmi	110	61,72	6789,00	636,000	-,207	,836
	Özel	12	59,50	714,00			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği geleneksellik alt boyutu puanlarının görev yapılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,207$; $p>.05$).

Çizelge 4.68. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Uyum	Resmi	110	60,61	6667,50	562,500	-,843	,399
	Özel	12	69,63	835,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyum alt boyutu puanlarının görev yapılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,843$; $p>.05$).

Çizelge 4.69. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Güvenlik	Resmi	110	60,49	6654,00	549,000	-,957	,339
	Özel	12	70,75	849,00			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güvenlik alt boyutu puanlarının görev yapılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,957$; $p>.05$).

4.2.6. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.70. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Güç	10 yıl ve az	32	71,34	5,350	3	,148
	11-15	27	51,31			
	16-20	24	65,10			
	21 üstü	39	58,26			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güç alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,350$; $p>.05$).

Çizelge 4.71. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Başarı	10 yıl ve az	32	66,22	1,111	3	,774
	11-15	27	56,61			
	16-20	24	60,69			
	21 üstü	39	61,51			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,111; p>.05$).

Çizelge 4.72. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Hazcılık	10 yıl ve az	32	65,67	,767	3	,857
	11-15	27	59,76			
	16-20	24	57,94			
	21 üstü	39	61,47			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=0,767; p>.05$).

Çizelge 4.73. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Uyarılma	10 yıl ve az	32	68,08	1,808	3	,613
	11-15	27	60,19			
	16-20	24	55,90			
	21 üstü	39	60,46			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyarılma alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,808; p>.05$).

Çizelge 4.74. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Özyönetim	10 yıl ve az	32	65,42	4,383	3	,223
	11-15	27	68,93			
	16-20	24	49,56			
	21 üstü	39	60,49			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği özyönetim alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,383; p>.05$).

Çizelge 4.75. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Evrensellik	10 yıl ve az	32	67,91	10,532	3	,015
	11-15	27	64,31			
	16-20	24	40,71			
	21 üstü	39	67,09			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği evrensellik alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=10,532$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.76. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	10 yıl ve az	11-15	16-20	21 üstü
10 yıl ve az	$\bar{x}=6,02$	$p>.05$	$p<.01$	$p>.05$
11-15		$\bar{x}=6,00$	$p<.05$	$p>.05$
16-20			$\bar{x}=5,56$	$p<.01$
21 üstü				$\bar{x}=6,03$

Çizelgede görülebileceği Schwartz Değerler ölçeği evrensellik alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 10 yıl veya daha az kıdeme sahip olan grupla 16-20 yıl kıdeme sahip olan grup arasında 10 yıl veya daha az kıdeme sahip grup lehine $p<.01$ düzeyinde; 11-15 yıl kıdeme sahip olan grupla 16-20 yıl kıdeme sahip olan grup arasında 11-15 yıl kıdeme sahip grup lehine $p<.05$ düzeyinde; 21 yıl veya daha çok kıdeme sahip olan grupla 16-20 yıl kıdeme sahip olan grup arasında 21 yıl veya daha çok kıdeme sahip grup lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.77. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yardımseverlik	10 yıl ve az	32	68,30	4,674	3	,197
	11-15	27	62,57			
	16-20	24	48,29			
	21 üstü	39	63,31			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,674$; $p>.05$).

Çizelge 4.78. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Geleneksellik	10 yıl ve az	32	72,16	6,801	3	,079
	11-15	27	65,54			
	16-20	24	48,88			
	21 üstü	39	57,73			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği geleneksellik alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,801$; $p>.05$).

Çizelge 4.79. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Uyum	10 yıl ve az	32	64,20	3,368	3	,338
	11-15	27	64,13			
	16-20	24	49,71			
	21 üstü	39	64,72			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyum alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,368; p>.05$).

Çizelge 4.80. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Güvenlik	10 yıl ve az	32	72,17	5,942	3	,114
	11-15	27	61,67			
	16-20	24	49,10			
	21 üstü	39	60,26			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güvenlik alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,942; p>.05$).

4.2.7. Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.81. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güç	5 ve altı	47	5,42	,916	G.Arası	2,864	2	1,432	1,821	,166
	6-10	36	5,29	1,067	G.İçi	93,595	119	,787		
	11 ve üstü	39	5,67	,631	Toplam	96,459	121			
	Toplam	122	5,46	,893						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güç alt boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,821$; $p>.05$).

Çizelge 4.82. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Başarı	5 ve altı	47	5,94	,647	G.Arası	1,298	2	,649	1,399	,251
	6-10	36	5,71	,581	G.İçi	55,206	119	,464		
	11 ve üstü	39	5,75	,797	Toplam	56,504	121			
	Toplam	122	5,81	,683						

Çizelgede de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,399$; $p>.05$).

Çizelge 4.83. Schwartz Değerler Ölçeği Hazırlık Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Hazırlık	5 ve altı	47	5,72	,953	G.Arası	,761	2	,380	,441	,644
	6-10	36	5,57	1,013	G.İçi	102,610	119	,862		
	11 ve üstü	39	5,77	,810	Toplam	103,371	121			
	Toplam	122	5,69	,924						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,441$; $p>.05$).

Çizelge 4.84. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Uyarılma	5 ve altı	47	5,56	,860	G.Arası	2,523	2	1,261	1,698	,188
	6-10	36	5,30	,925	G.İçi	88,407	119	,743		
	11 ve üstü	39	5,65	,802	Toplam	90,930	121			
	Toplam	122	5,51	,867						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyarılma alt boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,698$; $p>.05$).

Çizelge 4.85. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Özyönetim	5 ve altı	47	6,04	,633	G.Arası	2,413	2	1,206	2,609	,078
	6-10	36	5,75	,715	G.İçi	55,018	119	,462		
	11 ve üstü	39	5,75	,701	Toplam	57,431	121			
	Toplam	122	5,86	,689						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği özyönetim alt boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,609$; $p>.05$).

Çizelge 4.86. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Evrensellik	5 ve altı	47	6,08	,573	G.Arası	1,838	2	,919	2,305	,104
	6-10	36	5,81	,673	G.İçi	47,447	119	,399		
	11 ve üstü	39	5,85	,658	Toplam	49,286	121			
	Toplam	122	5,93	,638						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği evrensellik alt boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,305$; $p>.05$).

Çizelge 4.87. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yardımseverlik	5 ve altı	47	6,01	,572	G.Arası	1,654	2	,827	2,393	,096
	6-10	36	5,75	,657	G.İçi	41,129	119	,346		
	11 ve üstü	39	5,81	,537	Toplam	42,783	121			
	Toplam	122	5,87	,595						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,393$; $p>.05$).

Çizelge 4.88. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Geleneksellik	5 ve altı	47	5,66	,677	G.Arası	1,641	2	,821	1,477	,233
	6-10	36	5,47	,856	G.İçi	66,126	119	,556		
	11 ve üstü	39	5,39	,714	Toplam	67,767	121			
	Toplam	122	5,52	,748						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği geleneksellik alt boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,477; p>.05$).

Çizelge 4.89. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Uyum	5 ve altı	47	5,99	,687	G.Arası	1,242	2	,621	1,276	,283
	6-10	36	5,76	,836	G.İçi	57,914	119	,487		
	11 ve üstü	39	5,83	,557	Toplam	59,156	121			
	Toplam	122	5,87	,699						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyum alt boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,276; p>.05$).

Çizelge 4.90. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güvenlik	5 ve altı	47	6,15	,565	G.Arası	2,121	2	1,061	2,989	,054
	6-10	36	5,87	,643	G.İçi	42,229	119	,355		
	11 ve üstü	39	5,88	,586	Toplam	44,350	121			
	Toplam	122	5,98	,605						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güvenlik alt boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,989; p>.05$).

4.2.8. Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.91. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Güç	Düşük	31	63,26	2,643	2	,267
	Orta	71	57,78			
	Yüksek	20	71,97			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güç alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,643$; $p>.05$).

Çizelge 4.92. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Başarı	Düşük	31	50,66	6,225	2	,044
	Orta	71	62,24			
	Yüksek	20	75,68			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=6,225$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.93. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	$\bar{x}=5,56$	$p>.05$	$p<.05$
Orta		$\bar{x}=5,85$	$p>.05$
Yüksek			$\bar{x}=6,07$

Çizelgede görülebileceği Schwartz Değerler ölçeği başarı alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın kendini düşük gelir grubunda algılayan grupla yüksek gelir grubunda algılayan grup arasında yüksek algılayan grup lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.94. Schwartz Değerler Ölçeği Hazırlık Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Hazırlık	Düşük	31	58,71	2,064	2	,356
	Orta	71	59,83			
	Yüksek	20	71,75			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,064$; $p>.05$).

Çizelge 4.95. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Uyarılma	Düşük	31	64,37	2,089	2	,352
	Orta	71	57,89			
	Yüksek	20	69,85			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyarılma alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,089$; $p>.05$).

Çizelge 4.96. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Özyönetim	Düşük	31	54,69	10,022	2	,007
	Orta	71	58,11			
	Yüksek	20	84,08			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği özyönetim alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=10,022$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.97. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	$\bar{x}=5,74$	$p>.05$	$p<.01$
Orta		$\bar{x}=5,79$	$p<.01$
Yüksek			$\bar{x}=6,31$

Çizelgede görülebileceği Schwartz Değerler ölçeği özyönetim alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın kendini düşük gelir grubunda algılayan grupla yüksek gelir grubunda algılayan grup arasında yüksek algılayan grup lehine $p<.01$ düzeyinde; kendini orta gelir grubunda algılayan grupla yüksek gelir grubunda

algılayan grup arasında yüksek algılayan grup lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.98. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Evrensellik	Düşük	31	58,65	9,176	2	,010
	Orta	71	56,61			
	Yüksek	20	83,28			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği evrensellik alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=9,176$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.99. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	$\bar{x}=5,87$	$p>.05$	$p<.05$
Orta		$\bar{x}=5,85$	$p<.01$
Yüksek			$\bar{x}=6,32$

Çizelgede görülebileceği Schwartz Değerler ölçeği evrensellik alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın kendini düşük gelir grubunda algılayan grupla yüksek gelir grubunda algılayan grup arasında yüksek algılayan grup lehine $p<.05$ düzeyinde; kendini orta gelir grubunda algılayan grupla yüksek gelir grubunda algılayan grup arasında yüksek algılayan grup lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği

saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.100. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Yardımseverlik	Düşük	31	56,74	7,555	2	,023
	Orta	71	58,00			
	Yüksek	20	81,30			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=6,285$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.101. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	$\bar{x}=5,87$	$p>.05$	$p<.05$
Orta		$\bar{x}=5,80$	$p<.05$
Yüksek			$\bar{x}=6,21$

Çizelgede görülebileceği Schwartz Değerler ölçeği yardımseverlik alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın kendini düşük gelir grubunda algılayan grupla yüksek gelir grubunda algılayan grup arasında yüksek algılayan grup lehine $p<.05$ düzeyinde; kendini orta gelir grubunda algılayan grupla yüksek gelir grubunda algılayan grup arasında yüksek algılayan grup lehine $p<.05$ düzeyinde

gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anla

Çizelge 4.102. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Geleneksellik	Düşük	31	64,37	13,767	2	,001
	Orta	71	53,32			
	Yüksek	20	86,10			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği geleneksellik alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=13,767$; $p<.01$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.103. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	$\bar{x}=5,59$	$p>.05$	$p<.05$
Orta		$\bar{x}=5,55$	$p<.001$
Yüksek			$\bar{x}=6,02$

Çizelgede görülebileceği Schwartz Değerler ölçeği geleneksellik alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın kendini düşük gelir grubunda algılayan grupla yüksek gelir grubunda algılayan grup arasında yüksek algılayan grup lehine $p<.05$ düzeyinde; kendini orta gelir grubunda algılayan grupla yüksek gelir grubunda algılayan grup arasında yüksek algılayan grup lehine $p<.001$ düzeyinde

gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anla

Çizelge 4.104. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Uyum	Düşük	31	62,45	3,672	2	,159
	Orta	71	57,44			
	Yüksek	20	74,43			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyum alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,672$; $p>.05$).

Çizelge 4.105. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Güvenlik	Düşük	31	61,98	4,438	2	,109
	Orta	71	57,20			
	Yüksek	20	76,00			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güvenlik alt boyutu puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,155$; $p>.05$).

4.2.9. Kademe Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.106. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Güç	İlköğretim	97	57,64	5591,50	838,500	-2,384	,017
	Ortaöğretim	25	76,46	1911,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güç alt boyutu puanlarının kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=-2,384; p<.05$). Söz konusu farklılık ortaöğretim öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.107. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Başarı	İlköğretim	97	63,20	6130,50	1047,500	-1,052	,293
	Ortaöğretim	25	54,90	1372,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,052; p>.05$).

Çizelge 4.108. Schwartz Değerler Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Hazcılık	İlköğretim	97	59,49	5770,50	1017,500	-1,247	,212
	Ortaöğretim	25	69,30	1732,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,247$; $p>.05$).

Çizelge 4.109. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Uyarılma	İlköğretim	97	59,90	5810,00	1057,000	-,994	,320
	Ortaöğretim	25	67,72	1693,00			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyarılma alt boyutu puanlarının kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,994$; $p>.05$).

Çizelge 4.110. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Özyönetim	İlköğretim	97	63,16	6126,50	1051,500	-1,025	,305
	Ortaöğretim	25	55,06	1376,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği özyönetim alt boyutu puanlarının kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,025$; $p>.05$).

Çizelge 4.111. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Evrensellik	İlköğretim	97	62,29	6042,00	1136,000	-,486	,627
	Ortaöğretim	25	58,44	1461,00			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği evrensellik alt boyutu puanlarının kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,486$; $p>.05$).

Çizelge 4.112. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Yardımseverlik	İlköğretim	97	62,78	6090,00	1088,000	-,791	,429
	Ortaöğretim	25	56,52	1413,00			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu puanlarının kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,791$; $p>.05$).

Çizelge 4.113. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Geleneksellik	İlköğretim	97	59,88	5808,50	1055,500	-,999	,318
	Ortaöğretim	25	67,78	1694,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği geleneksellik alt boyutu puanlarının kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,999$; $p>.05$).

Çizelge 4.114. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Uyum	İlköğretim	97	61,24	5940,00	1187,000	-,163	,871
	Ortaöğretim	25	62,52	1563,00			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyum alt boyutu puanlarının kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,163$; $p>.05$).

Çizelge 4.115. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Güvenlik	İlköğretim	97	61,90	6004,50	1173,500	-,248	,804
	Ortaöğretim	25	59,94	1498,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güvenlik alt boyutu puanlarının kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,248$; $p>.05$).

4.2.10. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.116. Schwartz Değerler Ölçeği Güç Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güç	Sınıf Öğrt.	58	5,53	,690	,091	,788	120	,432
	Diğer	64	5,40	1,045	,131			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güç alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,788$; $p>.05$).

Çizelge 4.117. Schwartz Değerler Ölçeği Başarı Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Başarı	Sınıf Öğrt.	58	5,90	,635	,083	1,367	120	,174
	Diğer	64	5,73	,720	,090			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,367$; $p>.05$).

Çizelge 4.118. Schwartz Değerler Ölçeği Hazırlık Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Hazırlık	Sınıf Öğrt.	58	5,74	,953	,125	,503	120	,616
	Diğer	64	5,65	,904	,113			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği başarı alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,503$; $p>.05$).

Çizelge 4.119. Schwartz Değerler Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Uyarılma	Sınıf Öğrt.	58	5,49	,831	,109	-,271	120	,787
	Diğer	64	5,53	,904	,113			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyarılma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,271$; $p>.05$).

Çizelge 4.120. Schwartz Değerler Ölçeği Özyönetim Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Özyönetim	Sınıf Öğrt.	58	5,86	,670	,088	,021	120	,983
	Diğer	64	5,86	,711	,089			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği özyönetim alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,021$; $p>.05$).

Çizelge 4.121. Schwartz Değerler Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Evrensellik	Sınıf Öğrt.	58	5,87	,649	,085	-,976	120	,331
	Diğer	64	5,98	,629	,079			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği evrensellik alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,976$; $p>.05$).

Çizelge 4.122. Schwartz Değerler Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yardımseverlik	Sınıf Öğrt.	58	5,88	,594	,078	,168	120	,867
	Diğer	64	5,86	,600	,075			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği yardımseverlik alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,168$; $p>.05$).

Çizelge 4.123. Schwartz Değerler Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Geleneksellik	Sınıf Öğrt.	58	5,55	,699	,092	,516	120	,607
	Diğer	64	5,48	,794	,099			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği geleneksellik alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,516$; $p>.05$).

Çizelge 4.124. Schwartz Değerler Ölçeği Uyum Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Uyum	Sınıf Öğrt.	58	5,86	,637	,084	-,163	120	,871
	Diğer	64	5,88	,756	,094			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği uyum alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,163$; $p>.05$).

Çizelge 4.125. Schwartz Değerler Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güvenlik	Sınıf Öğrt.	58	5,97	,650	,085	-,250	120	,803
	Diğer	64	6,00	,567	,071			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Schwartz Değerler Ölçeği güvenlik alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,250$; $p>.05$).

4.2.11. Yaratıcılık Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.126. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Yaratıcılık	Bay	41	154,00	8,614	1,345	,212	120	,833
	Bayan	81	153,67	8,016	,891			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Yaratıcılık Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,212$; $p>.05$).

Çizelge 4.127. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yaratıcılık	35 ve altı	37	60,93	2,188	3	,534
	36-40	31	65,85			
	41-45	29	64,88			
	46 ve üstü	25	53,02			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Yaratıcılık Ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,188$; $p>.05$).

Çizelge 4.128. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Yaratıcılık	Evli	100	60,48	6048,00	998,000	-,014	,989
	Bekar	20	60,60	1212,00			
	Toplam	120					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Yaratıcılık Ölçeği toplam puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,014$; $p>.05$).

Çizelge 4.129. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yaratıcılık	Eğt.Ens./Y.Okul	40	56,68	1,163	2	,559
	Lisans	70	64,22			
	Lisansüstü	12	61,71			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Yaratıcılık Ölçeği toplam puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,163$; $p>.05$).

Çizelge 4.130. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Yaratıcılık	Resmi	110	60,12	6613,50	508,500	-1,304	,192
	Özel	12	74,13	889,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Yaratıcılık Ölçeği toplam puanlarının görev yapılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,304$; $p>.05$).

Çizelge 4.131. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yaratıcılık	10 yıl ve az	32	64,11			
	11-15	27	57,57			
	16-20	24	65,31	,886	3	,829
	21 üstü	39	59,73			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Yaratıcılık Ölçeği toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=0,886; p>.05$).

Çizelge 4.132. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yaratıcılık	5 ve altı	47	153,34	9,201	G.Arası	118,480	2	59,240		
	6-10	36	155,28	7,977	G.İçi	7992,545	119	67,164	,882	,417
	11 ve üstü	39	152,92	7,016	Toplam	8111,025	121			
	Toplam	122	153,78	8,187						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Yaratıcılık Ölçeği toplam puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,882; p>.05$).

Çizelge 4.133. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Yaratıcılık	Düşük	31	55,37	1,305	2	,521
	Orta	71	63,13			
	Yüksek	20	65,20			
	Toplam	122				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Yaratıcılık Ölçeği toplam puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,305$; $p>.05$).

Çizelge 4.134. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Yaratıcılık	İlköğretim	97	61,94	6008,50	1169,500	-,273	,785
	Ortaöğretim	25	59,78	1494,50			
	Toplam	122					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Yaratıcılık Ölçeği toplam puanlarının kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,273$; $p>.05$).

Çizelge 4.135. Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Yaratıcılık	Sınıf Öğrt.	58	153,14	7,937	1,042	-,822	120	,413
	Diğer	64	154,36	8,428	1,053			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin Yaratıcılık Ölçeği toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,822$; $p>.05$).

Çizelge 4.136. Schwartz Değerler Ölçeği Alt Boyutları ile Yaratıcılık Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değerler	Yaratıcılık		
	N	r	p
Güç	122	-,128	,161
Başarı	122	,101	,267
Hazcılık	122	-,007	,937
Uyarılma	122	-,090	,323
Öz-yönetim	122	-,031	,735
Evensellik	122	,031	,733
Yardımseverlik	122	,054	,557
Geleneksellik	122	-,052	,570
Uyum	122	-,023	,798
Güvenlik	122	-,005	,960

Çizelgede görülebileceği üzere, Schwartz Değerler Ölçeği alt boyutları ile Yaratıcılık Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

BÖLÜM 5

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

5.1. Genel Sonuçlar

Bu araştırma ile Eğitim Yöneticilerinin Değer Tercihleri ile Yaratıcılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Örnekleme oluşturan yöneticilerin çoğunluğu erkeklerden oluşmakta ve en yüksek yaş frekansının 35 yaş ve altı grubunun oluşturduğu (Çizelge 4.2) görülmektedir. Bu sonucu MEB’de görevli yöneticilerin daha çok erkeklerden oluştuğu gerçeğiyle açıklayabiliriz. Medeni durum değişkenine baktığımızda grubumuzun çoğunluğunu evli yöneticilerden (Çizelge 4.3) oluştuğu ve yöneticilerin %32.8’inin enstitü ya da yüksekokul mezunu oldukları belirlenmiştir. Bu da yönetici kadrosuna geçebilmek için geçen sürede grubun evlilik sürecine girdiği sonucuyla açıklanabilir. Örneklem grubumuzun çoğunluğu resmi okullarda görev almakta (Çizelge 4.5) ve %26.2’si 10 yıl ve daha az kıdemli yöneticilerden oluşmaktadır. Çalışmamıza katılan yöneticilerin, yöneticilik kıdemi verilerine baktığımızda %38,5’i 5 yıl veya daha az süreli olduğu görülmektedir. Bu farklılığı, araştırmamızın evrenini oluşturan ilçelerde daha az kıdemli yöneticilerin bulunduğu gerçeğiyle açıklayabiliriz. Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin %25,4’ü kendilerini düşük gelir düzeyinde (Çizelge 4.8) algıladıklarını ifade etmişlerdir. Mesleki yayın takip etme oranlarına bakıldığında yöneticilerin %18’inin yayınları düzenli olarak takip ettiği görülmüş ve örneklem grubunun büyük çoğunluğunun ilköğretimde görev aldığı (Çizelge 4.11) belirlenmiştir.

Çalışmamız sonucunda; örneklem grubunu oluşturan eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin önem sırasına göre istatistiksel dağılımı incelendiğinde, tercihler arasında ciddi farklılıklar olmadığı görülmüştür. Eğitim yöneticileri tarafından en çok tercih edilen değer “evrensellik” olurken, en önemsiz bulunan değer “uyarılma” olduğu ortaya çıkmıştır (Çizelge 4.13). Daha sonra sırasıyla “Yardımseverlik, Güvenlik, Geleneksellik, Öz-Denetim, Başarı, Uyum, Güç ve Hazcılık” alt boyutlarının önemli olduğu belirlenmiştir. Bu durumun yöneticilerin yaptıkları iş gereği, hayata bakışları ve yaşamdan beklentileriyle yakından bir ilişki içinde olduğu söylenebilir.

5.2. Alt Amaçlara İlişkin Sonuçlar

1. Örnekleme oluşturan yöneticilerin Schwartz Değerler Ölçeği alt boyutu puanlarının “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle; kadın ve erkek yöneticilerin değer tercihlerinin yaklaşık olarak aynı olduğunu ifade edebiliriz.
2. Örnekleme oluşturan yöneticilerin Schwartz Değerler Ölçeği alt boyutu puanlarının “Yaş” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda güç, başarı, hazcılık, uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik ve uyum alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat yaş değişkeniyle özyönetim, evrensellik ve güvenlik alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sözü geçen özyönetim, evrensellik ve güvenlik boyutlarındaki farklılık, 46 ve üstü yaş grubuna ait yöneticilerin lehine saptanmıştır. Bu sonucu, yöneticilerin yaşla birlikte kazandıkları deneyimle açıklayabiliriz.
3. Yapmış olduğumuz çalışmada medeni durum değişkeninin yöneticilerin değer tercihleri alt boyut puanları açısından bir farklılık yaratmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle; evli ve bekar yöneticilerin değer tercihlerine ilişkin algıları aynı düzeydedir.
4. Örnekleme oluşturan yöneticilerin Schwartz Değerler Ölçeği alt boyutu puanlarının “Eğitim Düzeyi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda güç, başarı, hazcılık, uyarılma, evrensellik, uyum, özyönetim ve güvenlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat eğitim düzeyi değişkeniyle yardımseverlik ve geleneksellik alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık hem yardımseverlik hem de geleneksellik boyutlarında lisansüstü mezunu olan yöneticiler lehine saptanmıştır. Bu sonucu eğitim düzeyi arttıkça sorumluluk bilincinin oturması, adalet duygusunun güçlenmesi ve manevi değerlerin daha fazla farkında olma algısıyla açıklayabiliriz.
5. Örnekleme oluşturan yöneticilerin Schwartz Değerler Ölçeği alt boyutu puanlarının “Kurum” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Başka bir ifadeyle; yöneticilerin resmi ya da özel kurumlarda görev almaları onların değer tercihlerini etkilememektedir.

6. Örnekleme oluşturan yöneticilerin Schwartz Değerler Ölçeği alt boyutu puanlarının “Mesleki Kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özyönetim, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat mesleki kıdem değişkeniyle evrensellik alt boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç alanda yapılan çalışmaların sonuçlarına uymaktadır. Yapıcıkardeşler (2007), çalışmasında mesleki kıdemi yüksek olan eğitimcilerin evrensellik alt boyutuna daha fazla yöneldiklerini açıklamıştır. Yöneticilerin evrensellik algılarının farklılık kaynağı onların mesleki kıdem olarak kazandıkları deneyimlerden kaynaklanmaktadır.
7. Örnekleme oluşturan yöneticilerin Schwartz Değerler Ölçeği alt boyutu puanlarının “Yöneticilik Kıdemi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun sonuç da eğitim yöneticilerinin kıdem yılları ne olursa olsun değer tercihlerine ilişkin algıları aynı düzeydedir ifadesiyle açıklanabilir.
8. Örnekleme oluşturan yöneticilerin Schwartz Değerler Ölçeği alt boyutu puanlarının “Gelir Düzeyi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda güç, hazcılık, uyarılma, uyum ve güvenlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat gelir düzeyi değişkeniyle başarı, özyönetim, evrensellik, yardımseverlik ve geleneksellik alt boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Başarı boyutuna baktığımızda farklılık, kendini yüksek gelir grubunda algılayan yöneticiler lehine olmuştur. Aynı farklılık diğer boyutlar içinde geçerlidir. Bu farkı yaratan nedenler düşünüldüğünde akla gelebilecek ilk yanıt, devlette uygulanan ekonomik tedbirler dolayısıyla yöneticilerin aldıkları ücretten memnun olmamalarıdır. Diğer bir deyişle; ekonomik anlamda kendini yüksek gelir grubunda tanımlayan yöneticilerin başarı, yardımseverlik, özyönetim, geleneksellik ve evrensellik algıları daha yüksektir.
9. Örnekleme oluşturan yöneticilerin Schwartz Değerler Ölçeği alt boyutu puanlarının “Kademe” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda “güç” alt boyutu hariç diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Söz konusu farklılık güç alt boyutunda ortaöğretim yöneticileri lehine gerçekleşmiştir. Yani; ortaöğretimde görevli

yöneticilerin güç algıları daha yüksek düzeydedir. Bu sonucu, ortaöğretimde görevli yöneticilerin, büyük sınıflardaki öğrencilere hitap ettiklerinden daha fazla otoriteye ve sosyal güce sahip olmaları gerektiği gerçeği ile açıklayabiliriz.

10. Örneklemi oluşturan yöneticilerin Schwartz Değerler Ölçeği alt boyutu puanlarının “Branş” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle; farklı branşlardan olan eğitim yöneticilerinin değer tercihlerine ilişkin algıları aynı düzeydedir.
11. Örneklem grubumuzu oluşturan yöneticilerin Yaratıcılık Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yapılan kurum, gelir düzeyi, kademe, branş, mesleki ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
12. Son olarak; çalışmamıza katılan ve örneklem grubumuzu oluşturan yöneticilerin, Schwartz Değerler Ölçeği alt boyutları ile Yaratıcılık Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle; eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

5.3. Öneriler

İnsan, çevre ile sürekli bir etkileşim içindedir. Çevresinden bilgiler alır, onları yorumlar ve bir davranışta bulunur. Çevresinden etkilendiği gibi aynı zamanda kendisi de çevresini etkiler. Düşünen, duyguları olan, bu duyguları paylaşan, aktarmayı bilen ve birlikte yaşadığı toplulukla ortak değerleri olan insan bu nedenle; kendi yaşam alanında birtakım değerlere ve yaratıcı fikirlere sahip olmalıdır. Yapmış olduğumuz bu çalışmanın amaca hizmet edebilmesi için araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak şu *önerilerde* bulunulabilir:

- Eğitimin amaçlarından biri de toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır. Bu aktarım, eğitimciler, yöneticiler ve hazırlanan programlar sayesinde olmaktadır. Bu sebeple de eğitimcilere rehberlik edecek ilkelerin olması gerekir. Yani; eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin çalışma değerleri ile ilgili daha kapsamlı araştırmaların yapılması gereklidir.

- Eğitim yöneticileri; açık fikirli, yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen ve yaratıcı fikirlere kulak veren bir liderlik anlayışına sahip olmalıdır.
- Eğitim yöneticileri, yetiştirdikleri öğrencilerle ilgili olarak yaptıkları araştırmalar ve danışmanlıklarla ilgili çeşitli ilkeler geliştirmelidir. Eğitim yöneticilerinin ve eğitimcilerin sahip olması gereken değerler üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır
- Kişi, önce ailesi sonra okuldan aldığı eğitimle birtakım nitelikler kazanır.Dolayısıyla yaratıcılığın ortaya çıkarılıp desteklenmesi için yaratıcılık kavramının yetişkinlere kavratılması çok ciddiye alınmalıdır.
- Son olarak; “Yaratıcılık” değişkeniyle çalışacak diğer araştırmacalara da bu değişkeni daha kapsamlı ölçen ölçek kullanılabilir, önerisinde bulunulabilir.

EKLER

Ek 1- Kişisel Bilgi Formu

Ek 2- Schwartz Değerler Ölçeği

Ek 3- Ne Kadar Yaratıcısınız Testi

Ek 4- Valilik İzin Belgesi

EK – 1

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Yönetici;

Bu araştırma Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında yapılan yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu anket formu bazı kişisel özelliklerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin önündeki parantezin içine (x) işareti koyunuz. Ankette yer alan soruların tümünü içtenlikle yanıtlamanızı ve gereken özeni göstermenizi diler, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür eder , saygılarımı sunarım.

Doç. Dr. Halil Ekşi
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Tuba TANIT
Yeditepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Yaşınız (lütfen belirtiniz):

3. Medeni Durumunuz

Evli Bekâr Dul Boşanmış

4. Eğitim Durumunuz

2 yıllık Eğitim Enstitüsü 3 yıllık Eğitim Enstitüsü Eğitim Yüksekokulu Üniversite
 Yüksek Lisans/Doktora Diğer (Lütfen belirtiniz).....

5.En Son Mezun Olduğunuz Fakülte ve Bölüm:

Yüksek Öğretmen Okulu Eğitim Enstitüsü

Eğitim Fakültesi **Bölüm** (Lütfen belirtiniz)

.....

Edebiyat/ Fen- Edebiyat Fakültesi **Bölüm:** (Lütfen belirtiniz)

.....

Diğer (Lütfen

belirtiniz).....

6. Çalıştığınız Kurum

Resmi Özel

7. Mesleki Kıdeminiz (Yıl olarak belirtiniz):

8. Yöneticilik Kıdeminiz: (Yıl olarak belirtiniz):

9. Ailenizin tüm gelirini düşündüğünüzde kendinizi hangi gelir düzeyinde algılıyorsunuz?

Düşük Ortanın Altı Orta Ortanın Üstü Yüksek

10. Yöneticilik konusunda katıldığınız hizmet içi eğitim sayısı:

11. Mesleki yayın takip edebilme durumunuz

Düzenli Takip Ediyorum Bazen Takip Ediyorum Çok az takip edebiliyorum ()
Takip edemiyorum

12- Görev yaptığınız kademe: İlköğretim () Ortaöğretim ()

13. Branşınız (lütfen belirtiniz):

EK – 2
Schwartz Değerler Ölçeği

Bu bölümde Prof. Shalom Schwartz'ın belirlediği değerler bulunmaktadır. Anketin bu kısmı 57 madde/değer içermektedir. Bu değerlerin kazandırılmasının sizin için belirttiği önem derecesine göre 1 ile 7 arasında işaretleyiniz. Lütfen her değeri/maddeyi okuyun ve sizin için o değerın önem derecesini en yüksek 7 olmak üzere değerlendiriniz. Her değer için yalnızca bir adet puan işaretleyiniz.

	← Önemsiz			Önemli →			
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1. EŞİTLİK (Herkese eşit fırsat)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. İÇ HUZUR (Kendisiyle barışık olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. SOSYAL GÜÇ SAHİBİ OLMAK (Başkalarını denetleyebilmek, üstün olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. ZEVK (İstek ve arzuların doyurulması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5. ÖZGÜRLÜK (Düşünce ve hareket özgürlüğü)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6. MANEVİ BİR YAŞAM (Maddi değerlerden çok; manevi, içsel olanları önemsemek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7. BAĞLILIK DUYGUSU (Başkalarının beni düşündüğü duygusu)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8. TOPLUMSAL DÜZEN (İstikrarlı bir toplum içinde yaşamak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9. HEYECANLI BİR YAŞAM (Uyarıcı deneyimlerle dolu)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10. ANLAMLI BİR YAŞAM (Hayatta bir amacın olması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
11. KİBAR OLMAK (Nazik, terbiyeli)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
12. ZENGİN OLMAK (Maddi servet, para)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
13. ULUSAL GÜVENLİK (Ülkenin düşmanlardan koruması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
14. KENDİNE SAYGILI OLMAK (Kendinin değerli olduğuna inanç)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
15. İYİLİĞE KARŞILIK VERMEK (Borçlu olmaktan kaçınmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
16. YARATICILIK (Orjinal olmak, hayal gücünü kullanmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
17. BARIŞ İÇİNDE BİR DÜNYA (Savaş ve çatışmalardan uzak bir dünya)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
18. GELENEKLERE SAYGI (Eski -zamanın eskitemediği- geleneklerin korunması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
19. OLGUN SEVGİ (Derin, duygusal ve ruhsal yakınlıklar)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
20. KENDİNİ DENETLEYEBİLMEK (Kendini sınırlamak, yanılmaya direnmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
21. MAHREMİYET/ÖZEL HAKLARA SAYGI (Özel bir dünyası olma hakkı)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
22. AİLE GÜVENLİĞİ (Sevilenlerin tehlikelerden uzak olması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
23. SOSYAL SAYGINLIK (Başkalarından saygı ve kabul görmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
24. DOĞAYLA BÜTÜNLÜK (Doğayla uyum içinde olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
25. DEĞİŞKEN BİR HAYAT (Mücadele, yenilik ve değişikliklerle dolu)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
26. ERDEMLİ OLMAK (Olgun bir yaşam anlayışı)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

27. OTORİTE SAHİBİ OLMAK (Yönetme ve emir verme hakkına sahip olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
28. GERÇEK DOSTLUK (Yakın, destekleyici dostlar, arkadaşlar)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
29. GÜZEL BİR DÜNYA (Doğa ve sanatın güzelliği)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
30. SOSYAL ADALET (Haksızlığın düzeltilmesi, zayıfı kollama)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
31. BAĞIMSIZ OLMAK (Kendine yeterli, güvenli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
32. İLİMLİ OLMAK (Aşırı duygu ve hareketlerden kaçınmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
33. SADIK OLMAK (Arkadaşlarına ve çevresine bağlı olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
34. HIRSLI OLMAK (Çalışkan ve istekli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
35. AÇIK FİKİRLİ OLMAK (Değişik fikir ve inançlara saygılı olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
36. ALÇAK GÖNÜLLÜ OLMAK (İlimli olmak, kendini öne çıkarmamak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
37. CESUR OLMAK (Macera ve risk aramak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
38. ÇEVREYİ KORUMAK (Doğayı/tabiatı korumak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
39. SÖZÜ GEÇEN BİRİ OLMAK (İnsanlar ve olaylar üzerinde etkili olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
40. ANA BABAYA VE YAŞLILARA DEĞER VERMEK (Saygı duymak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
41. KENDİ AMAÇLARINI SEÇMEK (Kendi hedeflerini seçebilmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
42. SAĞLIKLI OLMAK (Fiziksel ya da ruhsal rahatsızlığı olmamak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
43. YETKİN/MUKTEDİR OLMAK (Yeterli, etkili, verimli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
44. BANA DÜŞEN HAYATI KABULLENMEK (Hayat şartlarına boğun eğmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
45. DÜRÜST OLMAK (İçten, samimi olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
46. TOPLUMDAKİ GÖRÜNÜMÜ KORUYABİLMEK (Başkalarına karşı mahcup duruma düşmemek, başkalarının bakış tarzının sürmesi için çaba göstermek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
47. İTAATLİ OLMAK (Görevini yapan, yükümlülüklerini yerine getiren biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
48. ZEKİ OLMAK (Mantıklı ve düşünen biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
49. YARDIMSEVER OLMAK (Başkalarının iyiliği için çalışmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
50. YAŞAMDAN ZEVK ALMAK (Yiyecek, cinsellik, müzik vb. den zevk almak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
51. DİNDAR OLMAK (Dinsel inanç ve kurallara bağlılık)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
52. SORUMLU OLMAK (Güvenilir, inanılır biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
53. MERAKLI OLMAK (Her şeyle ilgilenen araştırmacı biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
54. BAĞIŞLAYICI OLMAK (Başkalarının özürünü kabul edebilmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
55. BAŞARILI OLMAK (Amaçlara ulaşabilmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
56. TEMİZ OLMAK (Düzenli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
57. İSTEKLERİNE DÜŞKÜN OLMAK (Kendisine zevk veren şeyler yapmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

EK – 3

Ne Kadar Yaraticısınız Testi

Anketin bu bölümü 50 madde içermektedir. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyup size en uygun kararı sütunlara (x) işareti koyarak belirtiniz. Her madde için yalnızca bir bölüm işaretleyiniz.

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Belirli bir sorunu çözerken her zaman doğru işlemleri takip ettiğim konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışırım.					
2	Cevabımı alamayacağımı umduğum soruları sormak boş yere vakit kaybıdır.					
3	Sorun çözmeye adım adım mantıklı aşamaların en iyi yöntem olduğuna inanırım.					
4	Zaman zaman topluluk içinde bazı insanları şaşırtacak kadar değişik fikirler ortaya atarım.					
5	Başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri konusunda oldukça fazla kafa yorarım.					
6	İnsanlık için özel şeyler yapabileceğime inanıyorum.					
7	Benim için doğru olanları yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.					
8	Olaylar karşısında emin davranmayan kişiler saygımı yitiririm.					
9	Güç problemlerin çözümü ile bir süre uğraşabilirim.					
10	Sırasında bazı konulara kendimi fazlasıyla kaptırırım.					
11	Çoğunlukla en iyi fikirler özellikle meşgul olmadığım zamanlarda aklıma gelir.					
12	Bir sorunun çözümüne yaklaştığımda önsezilerime ve doğruluk veya yanlışlık hislerime güvenirim.					
13	Sorun çözdüğüm zamanlar, sorunun analiz aşamasında daha hızlı, elde ettiğim bilgiyi sentezleme aşamasında ise daha yavaş çalışırım.					
14	Bir şeyler biriktirme ile ilgili uğraşları severim.					
15	Hayal alemine dalmak, bir çok önemli projenin ortaya çıkmasını sağlar.					
16	Eğer şimdiki mesleğimin dışında başka iki meslek arasında seçim yapmam istenseydi, bir kaşif yerine bir tıp doktoru olmayı tercih ederdim.					
17	Aynı toplumsal sınıf ve aynı meslek grubundan olan kişilerle daha kolay anlaşabilirim.					
18	İleri düzeyde estetik duyarlılığım sahibim.					
19	Sorun çözünde ön seziler güvenilir rehberdir.					
20	Başkalarına düşüncelerimi beğendirmekten ziyade, yeni fikirler ortaya çıkarmayı severim.					
21	Kendimi yetersiz gördüğüm alanlardan kaçınmaya çalışırım.					
22	Bana göre bilginin kaynağı içeriğinden daha önemlidir.					
23	“Eğlenceden önce iş” kuralını uygulayan insanlardan hoşlanırım.					
24	Başkalarının gösterdiği saygıdan çok insanın kendisine olan saygısı daha önemlidir.					
25	Kusursuzluk peşinde koşan kişilerin, pek akıllı olmadığı düşüncesindeyim.					
26	Başkalarını etkilemeyi gerektiren işleri severim.					
27	Her şeye bir yer bulunması ve her şeyin yerli yerinde olması benim için önemlidir.					
28	Fazlası ile ilginç fikirler üretmek isteyen kişiler pratik değildir.					
29	Hiçbir çıkış yolu olmasa da yeni düşüncelerle dolu olmayı severim.					
30	Bir soruna belirli bir yaklaşımın yarar sağlamayacağını anladığımda yöntemimi rahatlıkla değiştirebilirim.					
31	Cevabı olmayan sorular sormaktan hoşlanmam.					
32	İlgilerim uğruna mesleğimi değiştirme yerine, mesleğim uğruna ilgilerimi değiştiririm.					

33	Bir sorunu çözememek, zaman zaman yanlış soruların sorulması yüzündendir.						
34	Zaman zaman sorulara şipşak çözümler bulabilirim.						
35	Kişinin yanlışlarını analiz etmesi boşuna zaman kaybıdır.						
36	Yalnızca düzensiz bir şekilde düşünenler benzetme ve analizlere başvururlar.						
37	Yakalanmadığı sürece, her zaman bir dolandırıcının zekasına hayran kalmışımdır.						
38	Sık sık pek anlayamadığım ve henüz açıklayamadığım bir sorun üzerinde çalışmaya başlarım.						
39	Sık sık insanların, yolların ve küçük şehirlerin isimlerini unuturum.						
40	Başarının yolunun çok çalışmaktan geçtiği inancındayım.						
41	İyi bir grup üyesi olarak kabul edilmek benim için önemlidir.						
42	İçimden geçenleri kontrol altında tutmasını bilirim.						
43	Sorumluluk duygusuna sahip bütünüyle güvenilir bir kişiyim.						
44	Kesin olmayan ve sezilmesi güç konulardan hoşlanmam.						
45	Grup ile çalışmayı tek başına çalışmaya tercih ederim.						
46	Bir çok kişinin sorunu, olay ve olguları çok ciddiye almaktan kaynaklanır.						
47	Sorunları bir kenara atmayarak, sık sık onların üzerinde çalışırım.						
48	Ulaşmayı tasarladığım hedeflerim uğruna çabuk elde edebileceğim bir kazancı ya da rahatlığı kolaylıkla bir kenara atabilirim.						
49	Bir üniversite profesörü olsaydım teoriye dayalı dersler yerine uygulamalı ders vermeyi tercih ederdim.						
50	Yaşamın gizemi ilgimi çeker.						

EK - 4
Valilik İzin Belgesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1233
Konu : Anket (Tuba TANIT)

24 Nisan 07

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.03.2003 tarih ve 2430 sayılı emri.
b) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsünün 26.03.2007 tarih ve 1811 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Tuba TANIT "**Eğitim Yöneticilerinin Değer Tercihlerinin Yaratıcılıklarıyla İlişkisi**" konulu anket çalışma isteği ile ilgili İlgi yazı Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçen yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, ekte onaylı ve mühürlü bulunan ekte isimleri bulunan ilçe okullarda İlgi (a) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulaması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Atıf ÖZER
Milli Eğitim Müdürü

EKLERİ:
Ek-1. İLGİ(b) yazı ve ekleri

OLUR
20/04/2007

Hikmet DİNÇ
Vali
Vali Yardımcısı



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

KAYNAKÇA

- Akkoyun, F. 1997, Transaksiyonel Analiz Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Altun, A. S., 2003, **Eğitim Yönetimi ve Değerler**, Değerler Eğitimi Dergisi, 1, 7-18.
- Arık, A., 1987, **Yaratıcılık**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Arslan, Z., 2006, **Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma**, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Aslan,E.&Aktan, E.& Kamaraj,I., 1997, “**Anaokulu Eğitiminin Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi**”, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:9.
- Atay, S., 2003, **Türk Yönetici Adaylarının , Siyasal ve Dini Tercihleri ile Yaşam Değerleri Arasındaki İlişki**, Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (3), 87-120.
- Bacanlı, H., 1999, **Değer Tercihleri**, V. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri, Ankara.
- Bal, U. G., 2004, **Çocuklar ve Değerler Eğitimi**, Çoluk Çocuk Dergisi, 45, 18-20.
- Baloğlu, M. & Balgalmış, E., 2005, **İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Özdeğerlerinin Betimlenmesi: Tokat ili örneği**. Değerler Eğitimi Dergisi, 3 (10), 19-31. Değerler Eğitimi Merkezi
- Başaran, İ., E.,1998, **Eğitim Psikolojisi**, Gül Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İ., E.,1992, **Örgütsel Davranış**, 2. Baskı, Ankara.
- Bentley, T., 1999, **Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık**, (çev.Onur Yıldırım), Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Bilgin, N., 2003, **Sosyal Psikolojide Kavramlar, Yaklaşımlar Sözlüğü**, Bağlam Yay., İstanbul.
- Bilgin, N., 1995, **Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar**, Sistem Yay., İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C., 1992, **Eğitim Psikolojisi**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C., 1990, **Eğitim Yöneticiliği**, Binbaşıoğlu Matbaası, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C., 1981, **Genel Öğretim Bilgisi**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Bursahoğlu, Z., 1991,**Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, 8. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- Bursahoğlu, Z., 2003, **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, 7. Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Buzan, T. Ve R. Keane, 1996, **Dehann El Kitabı**, (çev.Sinem Gül), Sabah Kitapları, İstanbul.

Cengizhan, S.,1997, **Üniversite Öğretim Elemanlarının Yaratıcılık Kapasitelerinin Değerlendirilmesi**, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Cevizci, A., 1999, **Paradigma Felsefe Sözlüğü**, Paradigma Yay., İstanbul.

Coarling, T. (1999), "Value Priorities, Social Value Orientations and Cooperation in Social Dilemans" **British Journal of Social Psychology**, pp397-408.

Cüceloğlu, D., 1987, **İnsan İnsana**, Altın Kitaplar Yayınevi, Ankara.

Çelik, V., 1999, **Eğitimsel Liderlik**, Pegem Yay., Ankara.

Çoban, S., 1999, **Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi İstanbul.

Davaslıgil, Ü., 1994, **"Yüksel Gizli Güce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerine Bir Deneysel Araştırma"** Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:6.

Demirel, Ö., 2005, **Eğitim Sözlüğü**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Demirtaş, H., Güneş, H., 2002 , **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Devrim, E., 1990, **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayın No: 1, İstanbul.

Durmuş, Ç., 1996, **Değerlerin Meslek Grupları Açısından İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Erçetin, S. S., 2001, With which values are elementary schools administered in Turkey? East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED346082).

Erdoğan, İ., 1999, **İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış**, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No:266, İstanbul.

Eren, E., 2001, **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Fındıkçı, İ., 1998, **Çocuk ve Yaratıcılık**, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Mayıs,Haziran.

Güngör, E., 1993, **Değerler Psikolojisi**, Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yay., Amsterdam.

Güngör, E., 1998, **Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar**, Ötüken Yay., İstanbul.

- Hançerlioğlu, O., 1996, **Toplum Bilim Sözlüğü**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- İmamoğlu, E. O., & Aygün, K. Z. 1999, **1970'lerden 1990'lara değerler**: Üniversite düzeyinde gözlenen, zaman, kuşak ve cinsiyet farklılıkları, *Türk Psikoloji Dergisi*, 14, 1-22.
- Kılıoğlu, İ., 1990, **"Değer Teorisi" Sosyal Bilimler Ansiklopedisi**, Risale Yay., İstanbul.
- Kızılcelik, S. ve Erjen, Y., 1994, **Açıklamalı Sosyoloji Terimleri Sözlüğü**, Atilla Kitabevi, Ankara.
- Kilby, R. W., 1993, *The study of human values*. Lanham, MD: University Press of America.
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç., 2000, **Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı**, *Türk Psikoloji Dergisi*.
- Laborit, H., 1996, **Yaratıcı İnsan**, (çev: Onaran, B.) Payel Yayınları, İstanbul.
- Mardin, Ş., 1985, **Sosyal Kuralların Psikolojisi**, Alan Yayıncılık, İstanbul.
- Orhan, K., 1997, **İş Doyumu ve Değerler**, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Özden, Y., 1999, **Öğrenme ve Öğretme**, Üçüncü Baskı, Pegem A yayıncılık, Ankara.
- Özensel, E., 2003, **"Sosyolojik Bir Olgularak Değer"**, DED.sa.3,s.218-222
- Özer, Z., 1996, **Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası**, Bilim Teknik.
- Öztürk, T., 2003, **İlköğretimde Tarih Konularının Öğretiminde Yaratıcı Düşüncenin Harekete Geçirilmesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Pehlivan ve Aydın İ., 2001 **Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik** ,2. baskı Pegem A Yay., Ankara.
- Randall, J. H. ve Buchler J., 1982, **Felsefeye Giriş**, çev. Ahmet Arslan, Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir.
- Rauquette, M. L., 1992, **Yaratıcılık**, (çev. Işın Gürbüz), İletişim Yayınları, İstanbul
- Robbins, S. P., 1994, **Örgütsel Davranışın Temelleri**, (çev: Öztürk, S.), ETAM Basın Yayın, Eskişehir.
- Saban, A., 2000, **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Saban, A., 2004, **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sağnak, M., 2004, **Örgütlerde değerler yönünden birey örgüt uyumu ve sonuçları**, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 37, 72-95.

- Sağnak, M., 2005, **İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin değer uyum Düzeyleri**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 207-228.
- Samurçay, N., 1976, “**G. Manuer’in Yaratıcılık Testine İlişkin Deneysel Bir Çalışma**” İstanbul Edebiyat Fakültesi Bülteni, Cilt III.
- San, İ., 1979, **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Sarı, E., 2005, **Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği**, Değerler Eğitimi Dergisi, 3 (10), 73-88. Değerler Eğitimi Merkezi
- Schein, E. H., 1985, **Organizational culture and leadership**, San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schwartz, S. H., 1992. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Z. Zanna (Ed.). Advances in experimental social psychology (vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Senemoğlu, N., 1999, **İlköğretimde Etkili Öğrenme ve Öğrenme El Kitabı: Öğrenme Ürünleri ve Öğretimi**, Burdur, ?
- Sungur, N., 1997, **Yaratıcı Düşünce**, İkinci Baskı, Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Şişman, M., 1994, **Örgüt kültürü**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yay. Eskişehir.
- Şişman, M., 2002, **Etkili Okullar**, Pegem A Yay., Ankara.
- Tekarslan, E., 1989, “**Sosyal Psikoloji Nedir?**” **Sosyal Psikoloji**, Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Tezcan, M., 1997, **Kültürel Antropoloji**, Kültür Bakanlığı, Ankara.
- Tolan, B., İsen, G., Batmaz, V., 1993, **Sosyal Psikoloji**, Adım Yayıncılık, Ankara.
- Tozlu, N., Topsakal., C., 2004, “**AB’ye Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi**” 26-28 Kasım 2004 tarihli Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Yayınlanmamış sempozyum metni, DEM, 2004, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 1983,c.6, s.345
- Uysal, “**Yetişkinlerde Dindarlık ve Değerler**” 26-28 Kasım 2004 tarihli Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Yayınlanmamış sempozyum metni, DEM, 2004, İstanbul
- Ülgen, G., 1990, **Yaratıcılık ve Eğitim**, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı:13.
- Ülken, H., 1965, **Bilgi ve Değer**, Kürsü Yayınları, Ankara.
- Ünal, C., 1981, **Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma**, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara.

Van, J.W. and E. SCARBOROUGH., 1995, **The Impact of Values**, Oxford University Press, New York.

Variş, F., 1996, **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**, Alkım Yayıncılık, Ankara.

Variş, F. 1973, **Cumhuriyetin 50. yılında Türkiye’de öğretmen yetiştirmede karşılaşılan birkaç sorun**, 50. Yıla Armağan içinde (s. 47-62), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

Yapıcıkardeşler, E., 2007, **Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ile İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yavuzer, H., 1989, **Yaratıcılık**, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Yıldırım, C., 1999, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, ÖSYM Yayınları, Ankara

Yıldırım, R., 1998, **Yaratıcılık ve Yenilik**, Sistem Yayıncılık, Ankara.

ÖZGEÇMİŞ

Tuba TANIT

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi : 29.01.1981

Doğum Yeri : İstanbul

Medeni Durum : Bekar

Eğitim:

İlkokul : 1987-1992 Zühtüpaşa Pansiyonlu İlköğretim Okulu

Ortaokul : 1992-1995 Bostancı Ortaokulu

Lise : 1995-1998 Hayrullah Kefoğlu Lisesi

Lisans :1999-2003 Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Bölümü ABD

Yüksek Lisans : 2005-2007 Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim
Yönetimi ve Denetimi Bölümü

Çalıştığı Kurum:

2003-2005 : Çakıllı Köyü İlköğretim Okulu, Kurtalan / Siirt

2005-2007 : Kavakpınar İlköğretim Okulu, Pendik / İstanbul