

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI İLE
ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Mustafa ÇAĞLIKÖSE**

**Danışman
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN**

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran 2015
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI İLE
ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Mustafa ÇAĞLIKÖSE**

**Danışman
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN**

**Haziran 2015
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Mustafa ÇAĞLIKÖSE

YÖNERGEYE UYGUNLUK

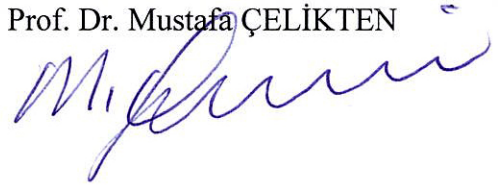
“Sınıf Öğretmenlerinin Mizah Tarzları İle Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Tezi Hazırlayan

Mustafa ÇAĞLIKÖSE

Danışman

Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN danışmanlığında **Mustafa ÇAĞLIKÖSE** tarafından hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin Mizah Tarzları İle Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

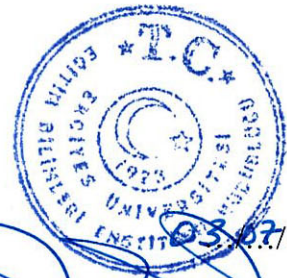
15.10.2015

JÜRİ:

Danışman : Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN
Üye : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ
Üye : Yrd. Doç. Dr. Özden TAŞĞIN

ONAY:

Bu tezi kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun **03/07/2015** tarih ve **28-05** sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Doç. Dr. Cevdet KIRPIK

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmada her zaman desteklerini gördüğüm, bana yol gösteren değerli hocam tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN'e destekleri, katkıları ve samimiyetleri için çok teşekkür ederim. Değerli hocalarım Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ'ye ve Arş. Gör. Emre TOPRAK'a anlayışları ve katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Anketleri içtenlikle yanıtlayan değerli meslektaşlarıma, birlikte güzel zaman geçirdiğimiz yüksek lisans arkadaşlarıma ve her zaman yanımda olan aileme gösterdikleri sabır ve anlayıştan dolayı teşekkür ederim.

Mustafa ÇAĞLIKÖSE

Haziran 2015, KAYSERİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI İLE ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Mustafa ÇAĞLIKÖSE

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2015
Danışman: Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mizah tarzları ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, kıdem, görev yeri, öğrenci sayısı, STK üyelik durumu ve mesleki istek durumu değişkenlerine göre bu iki kavrama yönelik mevcut durumlarını ortaya koymaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Martin ve Puhlik-Doris (1999) tarafından dört farklı mizah tarzını ölçmek amacıyla geliştirilen Mizah Yaşantıları Ölçeği ve öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerini belirlemek için Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan (1981) tarafından geliştirilen ve Sünbül ve arkadaşları (2003) tarafından uyarlanması yapılan Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde t testi ve varyans analizi (ANOVA) istatistikî yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mizah tarzları ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişkiler ortaya konmuş, ayrıca farklı değişkenlere göre ilgili kavramlara yönelik durumları tartışılmıştır. Elde edilen bulgulara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, mizah tarzları, motive etme.

**INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' SENSE OF HUMOR AND
LEVEL OF COMPETENCE TO MOTIVATE THE STUDENTS
(A CASE IN ERCİYES UNIVERSITY)**

Mustafa ÇAĞLIKÖSE

**Erciyes University Institute of Educational Sciences
Master's Thesis, June 2015
Supervisor: Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN**

ABSTRACT

The aim of this survey is to investigate the relationship between the sense of humour of classroom teachers and their level of competence to motivate the students and to determine the current situation of these variables according to gender, marital status, educational background, seniority, institution, number of students, STK membership status and professional desire. This survey is a descriptive research with relational survey method. In data collection, the personal information form which is developed by the researcher, the Sense of Humour Experience Scale developed by Martin and Puhlik-Doris (1999) to test four different sense of humour styles, the Teachers' Motivation Students Scale developed by Deci, Schwartz, Sheinman and Ryan (1981) and adapted by Sünbül and his friends (2003) to determine the level of teachers' motivation students is used. In the analysis of the data acquired, t test and variation analysis (ANOVA) statistics are used. Research results show that there is a relation between teachers' sense of humour and their level of competence to motivate the students, the situation about related topics have also been discussed according to different variances. Some proposals have been suggested intended to results.

Keywords: Class Teacher, Sense of humour Styles, motivation

İÇİNDEKİLER

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI İLE ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK	ii
ONAY:	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Alt Amaçlar.....	2
1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	4

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. MİZAH	6
2.1.1. Mizah Kavramı.....	6
2.1.2. Genel Mizah Kuramları.....	8
2.1.2.1. Üstünlük Kuramı	9
2.1.2.2. Uyuşmazlık-Aykırılık-Uyumsuzluk Kuramı.....	9

2.1.2.3. Psikoanalitik Kuram	11
2.1.2.4. Fizyolojik Kuram.....	11
2.1.2.5. Rahatlama Kuramı.....	12
2.1.3. Mizah Türleri.....	13
2.1.3.1. Komedi	14
2.1.3.2. Latife.....	14
2.1.3.3. Hiciv	14
2.1.3.4. Fıkra.....	15
2.1.3.5. Nükte	16
2.1.4. Olumlu ve Olumsuz Mizah	16
2.1.4.1. Mizahın Olumlu Yanları.....	16
2.1.4.2. Mizahın Olumsuz Yanları	19
2.1.5. Mizah Tarzları	20
2.1.5.1. Katılımcı Mizah.....	21
2.1.5.2. Kendini Geliştirici Mizah	22
2.1.5.3. Saldırgan Mizah.....	23
2.1.5.4. Kendini Yıkıcı Mizah	24
2.1.6. Mizah ile İlgili Araştırmalar	25
2.2. Motivasyon	29
2.2.1. Motivasyon Kavramı.....	29
2.2.2. Motivasyon Çeşitleri	30
2.2.2.1. İçsel Motivasyon	31
2.2.2.2. Dışsal Motivasyon	32
2.2.3. Motivasyon Teorileri.....	33
2.2.3.1. Kapsam (İçerik) Teorileri	34
2.2.3.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	34
2.2.3.1.2. McClelland'ın Başarı Teorisi	36
2.2.3.1.3. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	38

2.2.3.1.4. Alderfer'in Erg Teorisi	39
2.2.3.2. Süreç Teorileri	40
2.2.3.2.1. Skinner'in Davranış Koşullandırma Teorisi	41
2.2.3.2.2. Vroom'un Bekleyiş (Ümit) Teorisi	42
2.2.3.2.3. Adams'ın Eşitlik Teorisi	43
2.2.3.2.4. Locke'un Amaç Belirleme Teorisi	44
2.2.4. Öğrenme Kuramlarında Motivasyon	45
2.2.4.1. Davranışsal Yaklaşım	46
2.2.4.2. Bilişsel Yaklaşım	47
2.2.4.3. İnsancıl Yaklaşım	48
2.2.4.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı	50
2.2.5. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar	51

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	55
3.3.2. Mizah Tarzları Ölçeği	55
3.3.3. Öğrencileri Motive Etme Ölçeği	56

BÖLÜM IV

BULGULAR	57
-----------------------	-----------

BÖLÜM V

TARTIŞMA	94
-----------------------	-----------

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER	99
6.1. Sonuç.....	99
6.2. Öneriler	107
KAYNAKÇA	109
EKLER.....	120
EK 1- Kişisel Bilgi Formu	120
EK 2- Mizah Tarzları Ölçeği.....	121
EK 3- Öğrencileri Motive Etme Ölçeği	123
ÖZGEÇMİŞ.....	126

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı.....	54
Tablo 2.	Öğretmenlerin mizah tarzları ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişki.....	57
Tablo 3.	Öğretmenlerin mizah tarzlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	60
Tablo 4.	Öğretmen mizah tarzlarının medeni duruma göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	61
Tablo 5.	Öğretmenlerin mizah tarzlarının STK üyelik durumuna göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	62
Tablo 6.	Öğretmenlerin mizah tarzlarının mesleki istek durumuna göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	63
Tablo 7.	Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre mizah tarzı puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri.....	64
Tablo 8.	Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre mizah tarzlarına ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları	65
Tablo 9.	Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, kendini geliştirici mizah alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	66
Tablo 10.	Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre mizah tarzı puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri	67
Tablo 11.	Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre mizah tarzlarına ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları	68
Tablo 12.	Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	69
Tablo 13.	Öğretmenlerin görev yerlerine göre mizah tarzı puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri	70
Tablo 14.	Öğretmenlerin görev yerlerine göre mizah tarzlarına ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları	71

Tablo 15. Öğretmenlerin görev yerleri değişkenine göre katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	72
Tablo 16. Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre mizah tazı puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri	73
Tablo 17. Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre mizah tarzlarına ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları	75
Tablo 18. Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	76
Tablo 19. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	77
Tablo 20. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	78
Tablo 21. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin STK üyelik durumuna göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	79
Tablo 22. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin mesleki isteklerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	80
Tablo 23. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre motive etme düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri.....	82
Tablo 24. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre motive etme düzeylerine ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları.....	83
Tablo 25. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, orta düzeyli kontrol alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	84
Tablo 26. Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre motive etme düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri.....	84
Tablo 27. Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre motive etme düzeylerine ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları.....	85

Tablo 28. Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre, orta düzeyde özerklik, yüksek düzeyde özerklik alt boyutlarını puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	86
Tablo 29. Öğretmenlerin görev yerlerine göre motive etme düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri.....	87
Tablo 30. Öğretmenlerin görev yerlerine göre motive etme düzeylerine ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları.....	89
Tablo 31. Öğretmenlerin görev yerlerine göre, yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik, yüksek düzeyde özerklik boyutlarında puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	90
Tablo 32. Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre motive etme düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri.....	91
Tablo 33. Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre motive etme düzeylerine ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları.....	92
Tablo 34. Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre, yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik boyutlarında puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları..	93

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim kavramının önemi her geçen gün bir önceki yıla oranla değeri ve önem kazanarak artmaktadır. Bu artış beraberinde eğitim faaliyetlerinin bileşenleri olan öğretmen, öğrenci, okul, yönetici ve eğitim politikası gibi farklı boyutların her birinin toplumdaki konumunu etkilemekte, bu boyutlara yönelik olarak hem yeni görevler ortaya çıkarırken hem de farklı sorumluluklar oluşturmaktadır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesi eğitim faaliyetlerinin en verimli şekilde işlenmesini de sağlayacaktır.

Eğitim faaliyetlerinin verimliliğinde en temel nokta öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek tutulmasıdır. Çalışmalarında yüksek motivasyona sahip öğretmenin beraberinde nitelikli eğitim vereceği ve donanımlı bireyler yetiştireceği görülecektir. Motivasyonu yüksek öğretmenler öğrencilerini de derse karşı güçlü bir şekilde motive edecek, bu da beraberinde öğrenme motivasyonu yüksek öğrenciler oluşturacaktır. Motivasyonu yüksek ve kaliteli öğretmenler güçlü bir mizah duygusuna sahiptir. Sahip olduğu mizah hem motivasyonunu artıracak hem de artan motivasyon mizah gücünü yükseltecektir. Bu durumda mizah ve motivasyon arasında güçlü pozitif bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Literatürde mizah ve motivasyon kavramları farklı psikolojik yapılarla ilişkileri bakımından farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Bu araştırma ile de iki psikolojik yapının birbiri ile olan ilişkisi incelenerek mevcut durum betimlenmeye çalışılacaktır. Öğretmenlerimizin mizah tarzları ortaya konarak, olumlu ve olumsuz mizahın öğretmenler arasında kullanımı belirlenecektir. Mizah kavramının eğitimdeki hatta toplumsal hayatın her alanındaki yeri ve önemi düşünülerek, elde edilen sonuçların Milli Eğitim Bakanlığı'na eğitim politikalarına nitelikli ve değeri bilgiler sunacağına inanılmaktadır.

Motivasyon kavramının yaşamdaki yeri özellikle eğitim s¼recinde ortaya çıkmakta, motivasyonun y¼ksekliđi beraberinde y¼ksek başarı getirmektedir. Bu durum g¼z ¼n¼ne alındığında ¼đrencilerin motivasyon d¼zeyini geliştirmek adına ¼nemli faaliyetler gerçekleştirilmesi gereği kaçınılmazdır. ¼đrenci motivasyonuna etki eden en ¼nemli g¼ de ¼đretmen rol¼d¼r. ¼đretmenlerin ¼đrencileri motive etme becerilerinin geliştirilmesi sağlıklı ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde lokomotif g¼rev g¼recektir. Bu lokomotifin mevcut durumunu ortaya koymak açısından da bu araştırmanın ¼nemli bir faydası olacağına inanılmaktadır.

Bu noktadan hareketle ¼đretmenlerin ¼đrencileri motive etme d¼zeyleri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin ve bu kavramların mevcut durumlarının belirlenmesinin eğitim sisteminin niteliğinin artırılması ve bu kavramların ¼neminin ortaya konması açısından faydalı olacağı d¼ř¼n¼lmektedir. Ayrıca bu araştırma yeni araştırmacılar için de bir ¼rnek oluşturacak, ilgili kavramların başka kavramlarla ilişkisinin incelenmesine ¼nc¼l¼k edecektir. Araştırma farklı sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıkların da yeni araştırmalar için olumlu ve olumsuz y¼nleriyle yol g¼sterici olması beklenmektedir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacını, sınıf ¼đretmenlerinin mizah tarzlarının ve ¼đrencileri motive etme d¼zeylerinin incelenmesi ve bu iki kavram arasındaki ilişkinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle aşağıda belirlenen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.2.Alt Amaçlar

- ¼đretmenlerin mizah tarzları ile ¼đrencileri motive etme d¼zeyleri arasındaki ilişki nasıldır?
- ¼đretmenlerin mizah tarzları cinsiyetlerine g¼re farklılaşmakta mıdır?
- ¼đretmenlerin mizah tarzları medeni durumlarına g¼re farklılaşmakta mıdır?
- ¼đretmenlerin mizah tarzları ¼đrenim durumlarına g¼re farklılaşmakta mıdır?
- ¼đretmenlerin mizah tarzları kademelerine g¼re farklılaşmakta mıdır?

- Öğretmenlerin mizah tarzları görev yerlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin mizah tarzları öğrenci sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri görev yerlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri öğrenci sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Eğitim faaliyetlerinin verimliliğinde en temel nokta öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek tutulmasıdır. Çalışmalarında yüksek motivasyona sahip öğretmenin beraberinde nitelikli eğitim vereceği ve donanımlı bireyler yetiştireceği görülecektir. Motivasyonu yüksek öğretmenler öğrencilerini de derse karşı güçlü bir şekilde motive edecek, bu da beraberinde öğrenme motivasyonu yüksek öğrenciler oluşturacaktır. Motivasyonu yüksek ve kaliteli öğretmenler güçlü bir mizah duygusuna sahiptir. Sahip olduğu mizah hem motivasyonunu artıracak hem de artan motivasyon mizah gücünü yükseltecektir. Bu durumda mizah ve motivasyon arasında güçlü pozitif bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin eğitim sisteminin niteliğinin artırılması ve bu kavramların öneminin ortaya konması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma yeni araştırmacılar için de bir örnek oluşturacak, ilgili kavramların başka kavramlarla ilişkisinin incelenmesine öncülük edecektir.

1.4. Varsayımlar

- Sınıf öğretmenlerinin mizah tarzlarının ve öğrencileri motive etme düzeylerinin araştırmada kullanılan ölçeklerle ölçülebileceği varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek sorularını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırmadan elde edilen veriler Kayseri’de görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen veriler mizah tarzları ölçeği, motive etme ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

- **Yüksek düzeyli kontrol:**

Öğrencileri faaliyetler sürecinde yoğun kontrol altında tutmak, derslerini tamamlamadan oyuna yönelmesine izin vermemek.

- **Orta düzeyli kontrol:**

Öğrencileri kontrol altında tutmakla beraber, bir yandan da görevlerinin kendisi için olan önemini belirterek, kontrolü kısmen öğrenciye bırakmak.

- **Orta düzeyde özerklik:**

Etkinliklerin ve çalışmaların öğrenci için olan önemini vurgulayarak, öğrenciye kendisinin özerkliğini de hissettirmek ve onu desteklemek.

- **Yüksek düzeyde özerklik:**

Öğrenciyi tüm etkinlik süreçlerinde motive etmek ve desteklediğini göstererek ona olan güveni belirtmek.

➤ **Katılımcı mizah:**

Kendini geliştirici mizah, mizahın içsel ya da kişisel yönlerini kapsar ve bireylerin hem kendi, hem de diğerlerinin gereksinimlerini dikkate alarak, stresle baş etmede, etkili stratejiler geliştirebilmek için çaba sarf etmelerini ifade eder.

➤ **Kendini geliştirici mizah:**

Kendini geliştirici mizah anlayışı; genel anlamda hayata nükteli bir bakış açısını, hayatın uyuşmazlıkları tarafından sık sık eğlendirilme eğilimini, stres ve sıkıntı anında bile komik bir perspektif koruyabilmeyi içeren kişinin zihninde oluşan boyuttur (Hampes, 2006; Akt. Güven, 2013, 28).

➤ **Saldırgan mizah:**

Saldırgan mizah, bireylerin yalnızca kendi hegemonyaları ve haz duyguları ile ilgili gereksinimlerini karşılamak amacıyla mizahı uygun olmayan bir biçimde kullanma olarak ifade edilebilir. Bu mizah türü kişiler arası ilişkileri zedeleyici uyumsuz ve sağlıksız bir mizah tarzıdır. (Kuiper ve Martin, 1993; Akt. Akkaya, 2011, 52).

➤ **Kendini yıkıcı mizah:**

Kendini yıkıcı mizah, başkalarını güldürebilmek adına kendilerini sürekli mizahi bir yolla kötülemeyi ve yermeyi kapsamaktadır. Kendini yıkıcı mizah, depresyon ve anksiyete gibi olumsuz duygularla ve kişilik özelliklerinden nevrozizm ile pozitif yönde; tatminkar ilişkiler, öznel iyi oluş ve öz saygı ile negatif yönde ilişkilidir (Sayar, 2012, 59).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. MİZAH

2.1.1. Mizah Kavramı

Kökeni Arapça olan mizah kelimesi, Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat'ta mizah şaka, latife, eğlenceli olarak tanımlanmaktadır (Develioğlu, 2007). Bununla beraber mizah, hazırcevaplık, nüktedanlık ve gülmece gibi kavramları da içerir. Bilişsel, duygusal, davranışsal, psikolojik, sosyal yönlerle ilgili karmaşık bir olgu olan mizahı Koestler (1997), yüksek karmaşıklık düzeyindeki bir uyarının, fizyolojik tepkiler düzeyinde büyük bir tepki yarattığı tek yaratıcı eylem alanı olarak tanımlamaktadır (Akt. Akkaya, 2011, 43).

Öncelikli olarak felsefenin yüzyıllardır inceleme konusu olan mizah, psikologlar, filozoflar, edebiyatçılar ve din adamları tarafından açıklanmaya çalışılmış olup günümüzde de üzerine tartışılan önemli bir kavram olma özelliğine halen sahiptir. Maslow'a (1954) göre mizah duygusu, kendini gerçekleştirmiş bir kişinin özelliklerinden sayılmakta ve kendini gerçekleştirmiş bireylerin tümü, diğer insanlardan farklı olarak düşmanca olmayan ve felsefi bir mizah duygusuna sahip olarak düşünülmektedir. Örneğin; onlar mizahı; düşmanca, kendini üstün görme ya da cinsel amaçlı kullanmak yerine, mazoşistçe olmadan kendisiyle dalga geçebilme ve başkalarını eğlendirme amacıyla kullanırlar (Akt: İlhan, 2005). Fidanoğlu (2006: 46), mizahı yaşamdaki güç durumlarla ve sorunlarla başa çıkma düzeneklerinden birisi olarak görmekte ve mizahın kişiyi yaşamın katı gerçeklerinden korurken, yaşama uyum sağlamamasını kolaylaştırdığını söylemektedir. Özbek (2004)'e göre mizah, görülemeyen gerçeklerin üzerinden bir takım iğreti örtüleri çekiverme hınzırlığı iken;

Yoltaş (2004)'a göre mizah, kişilerdeki veya doğal saydığımız bazı olaylardaki bir takım çarpıklık, uyuşmazlık, çelişki ve gülünçlükleri bulup açığa vurma, gözler önüne serme sanatıdır.

Eysenck (1972), mizah duygusu denildiğinde:

- Karşımızdaki kişinin bizim yaptığımız ve güldüğümüz aynı şeylere gülüyor olması (uymacı anlamda),
- Kişinin kolayca ve oldukça fazla gülp eğlenbilmesi (miktar anlamında)
- Bir kimsenin komik şeyler söyleyerek diğer insanları çok fazla güldürmesi (üretici anlamda) olarak üç farklı anlamın ifade ediliyor olabileceğini belirtmiştir. (Akt. Sepetçi, 2010, 29)

Mizah duygusuna atfedilen yaygın bir başka anlam da, kişinin kendisini çok fazla ciddiye almayıp, kendi hataları ve zayıflıklarına da gülebilmesidir. Genelde bireysel farklılıkları belirtirken, mizah tarzları, mizah kullanımı, mizahi mizaç ya da basit bir biçimde mizah kavramlarını kullanmaktadırlar (Yerlikaya, 2003; Akt. Fındıklı, 2013, 23)

Mizah her dönemde bugün anıldığı gibi olumlu bir özellik olarak kabul edilmemiş, XVII. yüzyıl Avrupa'sında mizah, sosyal normlardan sapmayı, tuhaf davranışları ve karakterleri betimleyen bir kavram olarak kullanılmıştır. Tuhaf davranışlara sahip kimselere gülünmesi nedeniyle de kavram ilk kez komik içeriğine kavuşan mizah kavramı, daha sonra, mizahla uğraşan ve diğerlerini güldürmekte yetenekli olan kimseleri betimlemek için kullanılmış; ancak bu ifade bile, mizaha bugün yaygın bir şekilde yüklenen olumlu anlamdan uzak kalmıştır. (Ruch, 1998; Akt. Fındıklı, 2013, 21)

Araştırmacılar mizah duygusunu bazen bir alışlagelmiş davranış örüntüsü (sık sık gülme, espriler yapıp başkalarını eğlendirme, başkalarının yaptığı esprilere gülme eğilimi gibi), bazen bir mizaç (duyguyla ilişkili karakter özellikleri, neşeli bir insan olma) ya da bir beceri (bilişsel bir yetenek, mizah yaratabilme, başkalarını güldürebilme, esprileri anlayabilme ve akılda tutabilme becerisi), estetik bir davranım (belirli tip mizahtan hoşlanmak), bir tutum (mizaha ve komik insanlara karşı olumlu

tutumda olmak), bir dünya görüşü (hayata gülümseyerek bakmak) ve sorunlarla baş etme stratejisi (sıkıntılı durumlara karşı mizahi bakış açısını sürdürmek) anlamına gelecek şekillerde kullanmışlardır (Güven, 2013, 26).

Mizah kişisel ve sosyal pek çok açıdan değerlidir. Mizah olaylara farklı gözlerle bakmayı sağlar. Mizah, farklı açılardan bakıldığında şekil vererek değiştiren eski resimlere benzer. Bu resim, bir bakarsınız üzgün bir adamın resmidir. Resmi ters çevirdiğinizde adamın sakalı, saçları, bıyığı, kaşları olur ve bu adam birden gülümser, olaylara farklı gözlerle bakmayı sağlar. Aynı resim, başka bir açıdan bakıldığında ise tamamen farklı görünür. Mizah uzakları yakınlaştırır, her şeyin içini dışına çıkarır, altını üstüne getirir, her şeyi tepetaklak eder (Klein,1999; Akt. Akkaya, 2011, 44).

2.1.2. Genel Mizah Kuramları

Gülme ve mizahı açıklamaya çalışan kişiler, öncelikle “insan neden güler?” sorusuna yanıt aramaya çalışmış; bu soruya verdikleri yanıtlar da ilk mizah ve gülme kuramlarını oluşturmuştur (Aslan, 2006). Mizah ve gülme terimleri arasındaki bu yakınlık, mizah kuramları oluşturulurken de kendini göstermiştir. Öyle ki, gülmenin kökenleriyle ilgili olarak ileri sürülen görüş ve fikirler aynı zamanda mizahın da kökenine yönelik düşüncelere dayanak noktasını oluşturmuştur (Aydın, 2006; Akt. Fındıklı, 2013, 27). Mizah, gülme ve komedi üzerine birçok kuramcı ve filozof araştırma yapmış ve teori geliştirmiştir. Bunlar;

- Üstünlük Kuramı
- Uyuşmazlık-Aykırılık-Uyumsuzluk Kuramı
- Psikoanalitik Kuram
- Fizyolojik Kuram
- Rahatlama Kuramı

2.1.2.1. Üstünlük Kuramı

Mizah kuramlarının en eskisi olan bu kuramın savunucuları, mizahın insanların kendilerini, diğer insanlara karşı birçok yönden üstün hissetmelerinden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Bu kurama göre, kişinin yaşanan bir olumsuz durum karşısında bu olumsuzluğu kendisinde görmemesi bir üstünlük belirtisidir. Herhangi bir gülmece ögesini, fıkrayı; okuyan, duyan, seyreden bir kimse olay kahramanının yaptığı yanlışlığı kendisinin yapmayacağından emin olarak kendisini gülmece kahramanından daha üstün hisseder, bir rahatlama duyar, bu durum hoşuna gider ve güler (Özünü, 1999).

Bireylerin kendilerini diğer insanlardan izole ederek daha üstün gördüklerine inanan üstünlük kuramı Cem Yılmaz'ın gösterilerinde kendisini göstermektedir. Üstünlük kuramı bağlamında Cem Yılmaz'ın gösterilerine bakıldığında, onun jest ve mimikleri ile desteklediği üstünlük duygusunu anlatılarının konusu olarak seçtiği gözlenir. İnsanların başlarına gelen talihsiz olayları küçümseme içeren sözlerle ifade ederken bu durumu aynı zamanda mimikleri ile de tasdik eder. Daha sonra da, seyirciye dönerek: "Ne gülüyorsunuz? Siz de aynısını yapıyorsunuz" der. (Bilge, 2008). Negatif mizah, düşmanlık, saldırganlık benzeri sosyal güdülerini sergilememizde bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu tarz mizahın, eğlenmek için tehlikeli bir yöntemdir. Çünkü kendi üstün gelme çabası içerisinde olan birey, karşısındaki kişinin duygularını olumsuz yönde etkileyip, onun öfkelenmesine neden olabilir (Avşar, 2008; Fındıklı, 2013, 30)

Üstünlük teoremi kapsamlı bir mizah teorimi değildir, buna rağmen birçok mizahî durumu açıklayabilmek için bu teoremden faydalanılmaktadır (Morreall, 1997; Akt. Fındıklı, 2013, 30).

2.1.2.2. Uyuşmazlık-Aykırılık-Uyumsuzluk Kuramı

Uyuşmazlık kuramları üstünlük kuramlarıyla benzer özellikleri barındırır da, üstünlük kuramlarından farklı olarak gülmenin duygusal yönünden çok bilişsel yönü üzerinde durmaktadır. Üstünlük kuramı için eğlence daha ön plandayken, uyuşmazlık kuramında mizah; beklenmedik, tutarsız, mantıksız durumlara verilen ani zihinsel tepkilerdir. Uyumsuzluk kuramlarına göre mizah, umulmadık, tutarsız düşünce ya da durumların

birlikte olmasından veya farklı düşünce ve durumların bir arada bulunmasından doğmaktadır (Morreall, 1997; Akt. Öner, 2012, 31).

Uyuşmazlık kuramını ilk kez irdelemeye başlayan kişi Antik Yunan filozoflarından Aristo'dur, ancak Aristo bunu üstünlük kuramıyla uyuşmaması nedeniyle hiç geliştirmeye girişmemiştir. Aristo, dinleyiciler arasında belli bir beklenti yaratıp sonra da onları beklenmedik bir şeyle vurmanın, bir konuşmacı için iyi bir güldürme yolu olduğuna dikkat çeker (Morreall, 1997; Sepetçi, 2010, 25).

Uyuşmazlık teorileri, mizahın bilişsel öğelerine odaklanır. Bu yaklaşıma göre mizah, normalde birbirinden tamamen farklı olan fikirleri, kavramları ya da durumları şaşırtıcı ya da beklenmedik bir şekilde bir araya getirir. Mizah anlayışını, yaratıcılık ve zekâ ile ilişkilendirir. Mizahı takdir etmekten ziyade mizah yaratmayı ya da kavramayı vurgulayan tanımlar ve kendini değerlendirmeye dayalı ölçümlerden ziyade yeteneği, performansı ve davranışları gözlemleyerek ölçüm yapmanın vurgusunu yapar. Öte yandan mizahı; bilişsel karmaşıklık, belirsizliğe karşı tolerans ve kesinlik ihtiyacı gibi kavramları da içeren bilişsel tarz farklılıkları açısından ele alır. Bilişsel olarak daha karmaşık olanlar daha karmaşık yapıları içeren mizahtan hoşlanırken, bilişsel yöneliminde daha somut olanlar daha az belirsizlik içeren mizahtan hoşlanabilir. Mizahın üretilmesinden ziyade mizahın takdir edilmesine vurgu yapar ve mizahın temasından ve içeriğinden ziyade tercih edilen mizah uyarısının yapısına odaklanır. Pek çok sayıda araştırma mizah anlayışını yaratıcılığın bir formu olarak araştırmıştır; mizah yaratma yeteneği ve yaratıcılık yetenekleri arasında oldukça yakın bir ilişki bulmuştur (Martin, 1998; Akt. Sayar, 2012, 51).

Uyuşmazlık kuramına getirilen en önemli eleştiri, kuramın bütün gülme durumlarını açıklayacak kapsamda olmamasıdır. Yalnızca mizahi gülme durumları göz önünde bulundurulduğunda kuramın iyi işleyeceği, ancak uyuşmazlığı içermeyen birçok mizahi olmayan gülme durumlarının var olduğu ifade edilmiştir (Morreall, 1997; Akt. Sepetçi, 2010, 25).

2.1.2.3. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik yaklaşım, mizah duygusunun kişisel çıkmazların bir yansıması olduğunu ve bireylerin tehlikeli gördükleri cinsel ve saldırgan dürtülerini sosyal kabul içeren etkileşimlere dönüştürülmesini sağladığını öne sürmüş ve bireyin mizah duygusunun, algılama düzeyi ile ilgili olduğunu dile getirmiştir (Freud, 1905 Akt. Öner, 2012, 33). İnsanlar kendilerini rahatsız ya da suçlu hissettirecek konulara gülmektedir. Mizah yasaklanmış duyguların ortaya çıkmasına eşlik ederek kaygı düzeyinin azalmasını sağlar. Mizah yoluyla yasaklanmış ve birey için tehdit oluşturan dürtüler daha kolay ve kabul edilebilir biçimde dışa vururlar (Freud, 1905; Akt. Öner, 2012, 33).

Freud'un temel çıkarımı; esprilerin, şakaların bize, normal şekilde ifade edemediğimiz ve bilinç dışında hapsedtiğimiz cinsellik ve saldırganlık dürtülerimizi ifade etmede kelimeleri kısaltarak, birleştirerek, yer değiştirerek ifade etme imkânı verdiği, böylece normalde bu dürtüleri bastırmaya yarayan enerjinin açıkta kalıp, kahkahaya dönüştüğüdür (İkiz, 1998). Freud mizahın benliği dış dünyanın baskılarına karşı koruduğunu, öyle ki bu baskıların mizah sayesinde haz duyulacak durumlara dönüştüğünü ileri sürmüştür. Üst benlik, mizah sayesinde benliğin gerilemesine ve yaratıcılık alanında sözcüklerle oynamasına izin verir (Freud, 1998; Akt. Akkaya, 2011, 50). Freud'un psikoanalitik mizah kuramı da tıpkı diğer kuramlar gibi birtakım eleştirilere maruz kalmıştır. Freud'a göre kullanıldığı yere fazla gelmeye başlayan ruhsal enerji, espri, mizah ve komiklik sayesinde gülme şeklini alarak açığa çıkmaktaydı. İşte tam da bu noktada Freud'un kuramına eleştiriler başlamaktadır. Araştırmacılar Freud'un bahsettiği bu enerjinin ne tür bir enerji olduğunu, bu enerjiyi nasıl ölçebileceğimizi, en azından varlığını nasıl belirleyebileceğimizi açıklayamadığından söz ederler (Morreall, 1997; Akt. Sepetçi, 2010, 26).

2.1.2.4. Fizyolojik Kuram

Mizahı biyolojik olarak açıklamaya çalışan bu yaklaşımın savunucuları, gülme ve mizah potansiyelinin organizmanın sinir sisteminde yer aldığını, içsel olduğunu ve uyum sağlamayı kolaylaştırma gibi fonksiyonları olan bir mekanizma olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre mizah, ilk insanlardan modern insanın doğuşuna kadar insanlarla birlikte evrimleşen duygulardan birisidir ve insanların hayatta kalmalarını

sağlayan davranışlarla bağlantılıdır (Sepetçi, 2010, 27). Mizahın biyolojik bir yapısı olduğunu ileri süren bu kuramda, gülme ve mizahın insan sağlığı için olumlu etkilerinin bulunduğu, hayatta kalmaya ve uyum sağlamaya yardımcı olduğu vurgulanmıştır (Aslan, 2006; Akt. Sepetçi, 2010, 27).

2.1.2.5. Rahatlama Kuramı

Sosyal hayattaki pek çok kısıtlayıcı, yasaklayıcı tutum, insan üzerinde ister istemez baskı oluşturmakta ve bu baskıda belli ölçüde enerji birikimine sebep olmaktadır. Cinsellikle ilgili yasaklar, günlük hayatta bireylerin istemeseler de yapmak zorunda oldukları davranışlar, uymak zorunda kaldıkları kurallar ve benzeri daha pek çok husus, insanda tepkiyi ifade eden bir enerji birikimine yol açmaktadır. Uygun şartların oluşması neticesinde ortaya çıkan bu enerji de gülmeyi doğurmaktadır. Tabi ki bu gülmenin sonucunda da rahatlama gerçekleşir. (Şahin,2010).(Akkaya, 2011, 49).

Rahatlama kuramını ilk açıklayan Descartes (1649), gülmeyi "Bir kötülüğe karşı kayıtsız olduğumuzda veya ondan bize zarar gelmeyeceğini anladığımızda meydana gelen sevinç" olarak belirtmektedir. Aniden gelişen bir şeyden kaynaklanan şaşkınlıkta gülme rol oynayabilir. Gülme acı verici ve tehlikeli bir şeyin ortadan kalkmasının ifadesidir. Birden bire eğlenceli bir ruh haline girmenin, bir huzursuzluktan kurtulmanın, sonucunda gülme oluşur. Gülmenin gerçekleşmesi; aniden, iyi ve zevk veren hislerin normal düşünce sistemini kesmesidir. Bu durumda gülme gerçekleşerek kontrol altında tutulan düşünceden ve onun sıkıntısından kurtulma söz konusudur (Türkmen, 1996, Akt. Ay, 2011, 36).

Spencer'a göre gülme, duygusal enerjinin sıradan boşalması yöntemlerinden farklıdır. Gülmenin ilk evrelerinde ortaya çıkan kassal hareketler, bazı başka duygulanımların ilk evrelerinde ortaya çıkan kassal hareketlerden farklılıklar gösterir. Gülmeye ortaya çıkan kassal hareketler başka bir şeye dönüşmezler. Gülmek kişiyi tehlikeli bir durumdan kurtarmaz, kavgaya ya da başka şeylere de neden olmaz. Spencer gülmenin, o sırada yapılan bedensel hareketlerin "hiçbir dayanakları olmadığı için", yalnızca sinirsel enerjinin boşaltılmasına hizmet ettiğini belirtmektedir. Spencer'ın gülme kuramı, kendisinden sonra gelen pek çok düşünürü konu bakımından etkilemiştir. John Dewey, gülmeyi "sinirlerin aniden boşalması" olarak tanımlamıştır. Ona göre gülme, tüm nefes

alma ve sesle ilgili olan organlarda ortaya çıkmaktadır (Morreall, 1997, Akt. Sepetçi, 2010, 28).

Sonuç olarak, geleneksel ve çağdaş kuramlar incelendiğinde, bu kuramların birbirlerinin kuramlarını çürütmekten öte birbirlerini tamamladıkları görülmekte olup, bu durumun kuramların gülmenin farklı boyutlarını ele almasından kaynaklandığı söylenebilir.

2.1.3. Mizah Türleri

Mizah, hayatın güldürücü yönünü ortaya çıkaran sanat türüdür. İnsanı gülmeye sevk eden resim, karikatür, konuşma ve yazı sanatıdır (Fındıklı, 2013, 31). “Farklı toplumların ortak olarak güldükleri durumlar ve olaylar varsa da toplumların kendilerine özgü karikatür ve fıkraları incelendiğinde, bu toplumların kendi yaşantılarındaki durum ve olaylara daha çok güldüğü tespit edilmiştir. Bu durumda milletlerin kendi oluşturdukları unsur ve özelliklere gülme ise, bazı mahallî ve millî mizah tiplerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır” (Yücebaş, 2004; Akt. Fındıklı, 2013, 31).

Mizah kavramının içinde; güldürmek, eğlendirmek kadar alay etmek, iğnelemek, yermek, bam teline basmak da vardır. Mizah kavramını, yergi ve taşlamayı da içine alan geniş kapsamlı bir kavram olarak düşünmek gerekir (Güvemli, 1955). Mizahın farklı türleri bulunmaktadır. Öngören’e göre mizah türleri sırasıyla; latife, şaka, nükte, iğne, taş, hiciv, alay, halt gibi biçimleri; matrak, dalga, gırgır, curcuna gibi mizahi durumları belirtmek amacıyla kullanılmıştır (Öngören, 1976; Akt. Sayar, 2012, 31). Mizah türlerinin en önemli özelliği, eserin ayrıntılarının arasına, en can alıcı nokta olarak da adlandırılan, “esprinin” büyük bir ustalıkla gizlenmesi ve sırası geldiğinde ancak bizce beklenmedik bir anda söylenmesidir (Fındıklı, 2013, 31).

Günlük hayatta karşımıza çıkan başlıca mizah türlerini şu şekilde sıralayabiliriz;

- Komedi,
- Latife,
- Hiciv,

➤ Fıkra,

➤ Nükte.

2.1.3.1. Komedi

Mizah çeşitlerinden komedi veya komedyâ, olayların ve insanların esprili ve gülünecek yanlarını ortaya koyan tiyatro eseri ve oyunudur. Doğan (1992)'a göre gülünç davranış, hal veya olay, maskaralık. Komedi sonu acıklı olan bir türdür. Sonu acıklıdır demek mizahın tam trajedi olacağı anlamında gelmez. En çok toplumun aksayan yönlerini gülme unsurları ile süsleyerek anlatır. En klasik anlatımıyla güldürürken düşündüren komedi de gülerken mutlaka altında yatan bir gerçeklik söz konusu olmaktadır (Sayar, 2012, 31)

Ediskun (1985)'a göre komedi, topluluğun kusurlarını, gülünç durumlarını ortaya koyan tiyatro yapıtı, oyun, güldürüdür (Fındıklı, 2013, 32). Komedi için yaradılış ürünü huyların değil, parazit huyların toplamı denilmiş olup, komedi trajedi gibi, Eski Yunan'da bağbozumu tanrısı Dionysos şerefine yapılan din törenlerinden doğmuştur. Komedi alanında en büyükler Fransız Moliere, Yunanlı Aristophanes'dir (Karaalioğlu, 1983).

2.1.3.2. Latife

Mizah çeşitlerinden latife, yumuşak kökünden gelen bir sözcük olarak batı uygarlığının esprî motifidir. (Öngören, 1976; Akt. Sayar, 2012, 33). Latifelerin büyük bir kısmı anekdot niteliğindedir ve Akalın (1984) latifeyi; şaka, güldürü, fıkra olarak ifade etmiştir. (Fındıklı, 2013, 32). Lâtife kelimesinin çoğulu letâiftir. Lâtife daha çok bir başkasından alıntı anekdot olarak kullanılır. Anekdot ise, büyük bir olayın içinde başlı başına bir bütünlük gösteren küçük hikâyelerden biridir (Oruç, 2006).

2.1.3.3. Hiciv

Babusci (1989)'a göre hiciv, bazen sert ve bazen de yumuşak bir şekilde yazılan, ısırtıcı bir dili olan, insanları, fikirleri ve kurumları geliştirmek amacıyla eleştiren bir edebî türdür (Özkan, 2008).

Hiciv; var olan gerçek, ideale, toplum kurallarına ve şeriata uymadığı zaman, bu uygunsuzluğu yaratan bireye tepki göstermek ve onu bu yanlışından döndürmek amacıyla başvurulan bir mizah türüdür ve genellikle bireye yönelik olmasına karşın, topluma, sosyal sorunlara yönelik hicivler de vardır. Bu açıdan bakıldığında hiciv, toplumun adaletini korumaya çalışan ve düzenin yanında yer alan bir yapıdadır. Yine hicvin çıkış noktası da kişisel anlaşmazlıklar, husumetler, şakalaşmalardır (Apaydın, 2001; Akt. Sayar, 2012, 34). Hiciv ne kadar küfür ve kabalıktan uzak olursa o kadar kaliteli olur. Osmanlı'da hicvin, genç bir kızın yüzünü kızartmayacak diye ölçüsü bulunduğu değinen notlar vardır (Fındıklı, 2013, 33).

Karaalioglu (1983)'na göre hiciv, iyi kullanıldığı, daima hak ve hakikati savunduğu sürece en etkili bir anlatım yeteneği kazanan; günlük olayları izleyen, lirizme bağlı en gerçekçi bir edebiyat türü olup, tehlikeli oluşu ile mizahtan ayrılır. Hicivde egoizm, bencillik üstündür. Hiciv; kin, nefret ve öfke ile dolu olanların silahıdır ve hiciv kullanan kişi bu nefreti söz sanatına dönüştürmesini bilir (Sayar, 2012, 34).

2.1.3.4. Fıkra

Altınsoy (1981)'a göre fıkra, günlük hayatta olan olayların kısa ve özlü biçimde anlatıldığı hikâyelerdir (Fındıklı, 2013, 33). “Fıkranın gazete ve dergilerde yayımlanan güncel sorunları ele alan çeşitleri de vardır. Gülmece nitelikli fıkralar da olmakla birlikte yazılı kompozisyon türü ve daha çok düşünsel olan kısa yazılardır. Fıkralarda siyasal ve toplumsal olaylar ele alınırken belgelere ve kanıtlara ayrıntılara yer verilmez. Gazete yazısı olan fıkraların temeli de gülmece ve nükteye dayanır. Güncel olayları özlü ve nükteli olarak anlatmaya dayanır”(Oruç, 2006; Akt. Fındıklı, 2013, 33). Bütün dönemlerde kendini gösterebilen fıkrada mizahın kendisini taşıyabildiğini ve herkese rahatça yayabildiğini görmekteyiz. Diğer deyişle herkese kendini sevdirecek beğeni kazanır. Bu beğenisini her yerde o kadar konuşur ki en sert ve sakıncalı örnekleri de kabul görür (Öngören, 1983; Akt. (Sayar, 2012, 33).

Halk Edebiyatımızda, güldürürken eğiten, düşündüren, Türk zekâsının kıvraklığını yansıtan, şaka dolu fıkralarımızın bulunduğu bilinmektedir (Sayar, 2012, 33). Kültürümüzde özellikle Bektaşî, İncili Çavuş ve hemen hemen her konuda bir örneği bulunan Nasreddin Hoca Fıkraları bu türün en güzel örnekleridir.

2.1.3.5. Nükte

Güvemli (1955)'ye göre nükte, ince anlamdır. "Gizli fikri keşfe götürücü, alaycı ve ne de olsa aleyhte çeşnisi olan bir türdür. Her toplumun değişik bir mizah anlayışı vardır. Çünkü toplumların olaylar ve durumlar karşısında davranışları değişiktir. Zekâlarını işletme yeteneklerini, iklim ve hayat şartlarıyla da ilgili olarak, sıcak ülkede yaşayanların nükte ürünleriyle, soğuk ülkede yaşayanların nükteleri birbirine benzemez. Kavrama sürati, toplum terbiyesi gibi sebepler sosyal tesirlere eklenerek milletlerin nükte anlayışlarını değiştirir" (Fındıklı, 2013, 34). Nükte; bir sözün, bir düşüncenin yanlı olması halinde ya da bir açık verildiğinde bu durumla ilgili olarak ortaya çıkan mizah çeşididir.

2.1.4. Olumlu ve Olumsuz Mizah

Mizah kavramını ve gülme olgusunu açıklayan kuramlar incelendiğinde mizahın ve gülmenin bireyin psikolojik sağlığı ve uyumu açısından hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceği görülebilmektedir. Fakat son on yıla kadar mizah ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalara bakıldığında mizahın çoğunlukla olumlu ve tek boyutlu bir kavram olarak ele alındığı görülmektedir. Mizahın psikolojik uyum için faydalı olduğunu iddia eden çok sayıda kuramsal yaklaşım ve bunları destekleyen ampirik araştırmalar olsa da mizahın potansiyel olarak olumsuz bir biçimde kullanılabilceğini dile getiren kuramsal iddialar ve bu iddiaları destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Martin, 1998; Martin, 2007; Akt. Öner, 2012, 36).

2.1.4.1. Mizahın Olumlu Yanları

Daha önce de değinildiği gibi psikoloji literatürü içinde mizah birçok ünlü araştırmacı ve kuramcı tarafından insan yaşamında pozitif bir güç olarak ele alınmıştır. Freud (1905), mizahı savunma mekanizmalarının en üstünü olarak tanımlamış; May (1953), mizah duygusunun insanların problemlerinden uzaklaşmalarına ve bu şekilde kendi sorunlarına daha geniş bir bakış açısıyla bakabilmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Allport (1961), Maslow (1954) ve Rogers (1961) da mizah duygusunu olgun kişiliğin ya da kendini gerçekleştirmiş kişinin temel özelliklerinden biri olarak kabul etmiştir. Özellikle 1980'lerden sonra mizah duygusu ve psikolojik sağlık

arasındaki ilişkilerin incelendiği ve mizahın olumlu etkilerine ilişkin bulgular elde edildiği görülmektedir (Öner, 2012, 36).

Araştırmalar gülmenin, insan sağlığı üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu göstermektedir. Tıp alanında, bu alana ilişkin yeni çalışmalar yürütülmekte ve gülme bir ilaç niteliği taşımaktadır. Gülmenin, beynin çalışmasında ve vücut fonksiyonlarının işleyişinde iyileştirici gücü olduğunu, Hertfortshire Üniversitesinde araştırma bulguları göstermektedir. Gülmenin vücuttaki damarları rahatlatan kimyasallar salgıladığı saptanmıştır. Yine uzmanlar gülmenin ya da daha ileri boyutuyla kahkahanın insan sağlığı üzerinde şu yararlarını sıralamaktadırlar (Martin, 2000; Akt. Akkaya, 2011, 55):

- İmmünoloji sistemini güçlendirir,
- Kan dolaşımını geliştirir,
- Tansiyonu düşürür,
- Kalp kaslarını güçlendirir,
- Kronik ağrılardan kurtarır,
- Stresi azaltır,
- Kahkaha sırasında akciğerlere dolan oksijen zindelik verir,
- Sakinleştirici etki yaratır.

Mizah yalnızca hayatı neşelendirmekle kalmaz aynı zamanda öğrenmeyi de kolaylaştırır. Gerginlikleri yumuşatır, insanları birbirlerine yakınlaştırır, ciddi ortamlara insani bir boyut katar. Mizah en ağır durumları hafiflettiği için insan ruhunu dengede tutar. Mizah insanlara verilmiş kısa bir tatil, birkaç dakika için bile olsa insanı sorunlarından uzaklaştıran; bu sorunlara katlanmayı kolaylaştıran değerler içerir. Mizah zaafların ve kızgınlığın kabul ettiğini gösterir. Ama aynı zamanda gülmek, özgürlük simgesidir. Belki mizahla sorunlar çözülmez, ama en azından bir çıkış yolu keşfedilebilir. İster çok sıkıntılı bir durum, ister basit bir üzüntü ya da büyük bir hayal

kırıklığı olsun, hiç fark etmez. Eğer gülünebilecek bir şey bulunabiliyorsa yaşanan olumsuz olayların etkisinden kurtulmak kolaylaşır demektir (Klein, 1999; Akt. Akkaya, 2011, 53).

Mizahın olumlu yanı hakkında Lowe (1986) şunları söylemektedir: diğerleri hakkında yapılan espriler aracılığıyla, birlikte gülerken kurulan yakınlığın yanı sıra, grup üyelerinin grup tarafından neyin kabul edilir ve neyin kabul edilemez olduğu konusunda bir anlayış geliştirmektedir. Grup üyelerinin fikirlerini espriler aracılığıyla paylaştığı gruplarda da grup içi çatışmaları azaltıcı bir rol oynar (Fındıklı, 2013, 34).

Mizah, insanın kendi ve problemi arasında kurulmuş en sağlıklı “mesafe”dir. Farklı bir bakış açısı ile soruna bakılabilir. Mizah yeni görüşleri, kişide zararsız bir yapıyı ve rahatlamayı beraberinde getirir. Aynı zamanda bulaşıcı bir etkisi vardır ve iletişim kurmada çok önemli bir yoldur. Mizahın çok önemli iki özelliği vardır (Stock ve Strapparava, 2005; Akt: Torun, 2006);

➤ İnsanları hemen yakalar ve dikkatlerini önemli bir ölçüde çeker. Mizahın çeşidi ve ritmi farklılık gösterir bu da farklı etkilerin değişik durumlarda oluşmasını sağlar.

➤ Hatırlamaya yardımcı olur. Mizah yoluyla elde edilmiş bazı şeyleri ya da olayları hafızada geri çağırmaya yardımcı olur.

Şahin (2010)’e göre, bireyler arası iletişim kurmaya yardımcı olan mizah, aynı zamanda sosyal kabulü ve bireyler arasındaki sosyal mesafenin ayarlanmasını da sağlar. Mizahın günümüz toplumları için vazgeçilmez bir değer olduğunu, mizahın toplum üzerindeki etkisine bakarak anlamak mümkündür. Dünden bugüne hem sözlü gelenekte hem yazılı basın aracılığı ile mizah üretilmeye ve tüketilmeye devam etmektedir. Toplumların, daha geniş anlamda insanlığın sağlığı için, mizahın değeri daha fazla vurgulanır olmuştur. Çünkü mizah, toplum içindeki bireyleri kendi içinde rahatlattığı gibi fertlerin toplumla ilişkilerini düzenleyerek toplumsal denetimde de önemli rol oynar. Mizah, savunma mekanizmasını ortadan kaldırarak kabul etmeyi ve kabul edilmeyi kolaylaştırır. (Akkaya, 2011, 54).

2.1.4.2. Mizahın Olumsuz Yanları

Mizaha genel olarak olumlu bir anlam yüklense de, aslında bir iletişi aracı da olan mizah olumsuz durumları da ifade edebilmektedir” (Martin ve diğ., 2003). Bu durum toplumsal kültürü oluşturan atasözleri ve deyimlerde de yerini almaktadır. Örneğin “acı, acı gülümsemek” sözü bir memnuniyeti ifade etmezken, “kıs kıs gülmek” de alaycı ve olumsuz bir mizah durumudur. Olumlu yönde kullanılan mizah, kişinin diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır. Mizah, insani gereksinim olan güven duygusunu güçlendirerek kişinin sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir (Miller, 1996; Ruch, 1998; Akt. Fındıklı, 2013, 20).

Mizahın olumsuz bir biçimde kullanılabilceği ve bu nedenle de bireyin benlik duygusuna ve diğerleri ile ilişkilerine zarar vererek psikolojik sağlığını ve uyumunu olumsuz şekilde etkileyebileceği görüşü de çok eski bir geçmişe ve dikkate değer bir ampirik desteğe sahiptir. Platon ve Aristoteles’in ilk temsilcileri kabul edildiği üstünlük kuramları dikkate alındığında mizahın bireyler tarafından başkalarını aşağılamak amacıyla kullanılabilmesi ihtimalinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Hem Aristoteles hem de Bergson mizahın çok açık olmayan bir aşağılama ve küçük düşürme tehdidi ile başkalarının davranışlarını manipüle etmek amacıyla kullanılabildiğini belirtmişlerdir. Freud da saldırganca dürtülerin espriler yoluyla ifadesini bulduğunu ve mizahın saldırganca amaçlar için kullanılabilceğini belirtmiş, sağlıklı bir savunma mekanizması olarak tanımladığı mizah kategorisinin esprilerden oldukça farklı olduğunu vurgulama gereği hissetmiştir. Kubie (1971) mizahın birey tarafından duyguları ile yüzleşmekten kaçınmak, sorunlarını inkar etmek ve kendini savunmak amacıyla kullanılabilceğini belirtmiştir (Öner, 2012, 37).

Mizahın olumsuz yanı hakkında Spencer’ın (1989) yaptığı nitel bir çalışmada “mizahın, ırkçılık ve önyargılı olma suçlamalarına karşı bir savunma sağladığı, çünkü bu tip mizah kullanan kişinin, yaptığı ya da söylediği her şeyi espri amacıyla yaptığı ve kötü bir niyetinin olmadığı belirtilmiştir (Fındıklı, 2013, 20).

Martin ve ark. (2003), diğer kişilerle alay etmeyi, küçük düşürmeyi içeren saldırgan mizah tarzını kullanan kişilerin daha az güvenilir olduğu gibi daha kaba davranma eğiliminde olduklarını belirtirken, etrafındaki diğer kişilere kendini kabul ettirmek için

kendini aşağılama özeliği taşıyan kendini yıkıcı mizah tarzını kullanan kişilerin durumlar karşısında amaçsızlık, kaygı ve duygusal güvensizlik sergileyebileceklerini belirtmişlerdir (Güven, 2013, 31).

Mizahı kullanırken içinde bulunulan çevresel koşulların ve sosyal koşulların göz önünde bulundurulması gerekir. Aksi takdirde mizah kullanımı olumsuz bir etki yaparak, bireyde öfke ve kızgınlık meydana getirebilir. Mizahı kullanırken zamanlama, algılama ve içerik ölçülerini dikkate almak gerekir. Mizahın uygun zamanda kullanılması uygunluğu açısından önemlidir. Mizahı kullanırken bunun karşı taraf açısından nasıl algılayacağı dikkate alınır. Mizah kullanacak olan bireyin, karşısındaki kişinin mizaha yaklaşımı ve tepkisi konusunda hiç bilgisi yoksa mizahı kullanması uygun olmayabilir. Mizahın içeriği de önemlidir. Özellikle alaycı, bireyi aşağılayan, cinsellik ve etnik kökenle ilgili şakalardan kaçınılmalıdır (Aydın, 2005; Akt. Akkaya, 2011, 56).

2.1.5. Mizah Tarzları

Günlük yaşamda mizah kullanımının, uyumlu ya da uyumsuz ve bireyin kendi içinde ya da kişiler arası oluşuna göre belirlenecek 4 farklı tarz vardır. Bu tarzlar aynı zamanda mizahın kullanımında bireysel farklılıkları ifade etmektedir (İlhan, 2005). Bu mizah tarzlarından ikisi, psikolojik olarak iyi olma durumu açısından olumlu ve sağlıklı, ikisi de psikolojik olarak iyi olma durumu açısından olumsuz ve sağlıksız mizah tarzlarıdır (Erickson ve Feildstein, 2007; Güven, 2013, 28).

Martin ve arkadaşlarına (2003) göre katılımcı mizah ve kendini geliştiren mizah tarzları mizahın olumlu türleri arasındadır. Katılımcı mizah bireyin kendi gereksinimlerini göz ardı etmeksizin diğer kişiler üzerinde odaklandığı bir mizah tarzıdır. Bu mizah tarzında, birey hem kendine hem de diğer kişilere saygılı bir biçimde kişilerarası ilişkiler ve etkileşimler geliştirir. Bu mizah tarzına sahip olan kişiler, diğerlerini güldürebilmek için gülünç şeyler söylerler, başakları için şakalar yaparlar, ilişkileri kolaylaştırmaya çalışırlar ve kişilerarası gerilimleri azaltmaya eğilimlidirler (Öner, 2012, 38).

Mizahın uyumlu ve olumlu bir diğer tarzı da kendini geliştirici mizahtır. Bu mizah tarzı, mizahın kişisel yönünü kapsamaktadır. Bu mizah tarzına sahip olan bireyler, aynı

zamanda diğerk kişilerin gereksinimlerini de dikkate alarak, stresle başa çıkmada, problemlere yönelik bakış açılarını değıştirebilirler veya olumsuz duyguları azaltabilirler (Kuiper, Martin ve Olinger, 1993; Akt. Öner, 2012, 38). Bu mizah tarzı, bireylerin diğerk kişileri güldürmek için kendisini sürekli mizahi bir biçimde kötölemesi, aşğılaması, yermesi gibi davranışlarını içermektedir. Bu boyut, bireyin, kendisini aşırı derecede yermesini, onay kazanmak veya kendini sevdirmek için kendi aleyhinde gülünç şeyler söyleyerek ya da yaparak başkalarını eğlendirmeye çalışmasını, diğerklerinin kendisiyle alay etmesine izin vermesini, küçük düşürüldüğünde veya kendisi ile alay edildiğinde başkalarıyla birlikte gülmesini kapsamaktadır. (Öner, 2012, 39).

2.1.5.1. Katılımcı Mizah

Mizah, tıpkı diğerk insani zevkler gibi toplumsal bir olgudur. Hatta başkalarıyla birlikteyken bizi güldüren pek çok şey yalnızken çok seyrek güleriz. Bir topluluk içindeyken, bir şeyi yalnızca biz komik buluyorsak, genellikle ağzımızı kapatır gülüşümüzü, en azından diğerkleri bize katılıncaya kadar engellemeye çalışırız. Gülmenin toplumsal boyutu da, onun bulaşıcı olduğunu gösterir. Gülmek, grup halindeyken bir füzyon reaksiyonu gibi yayılır. Senin gülmen, benim gülmeme yol açar, benim gülmemse, senin gülmeni güçlendirir. Gerçekten de, bazen bir insanın gülmekte olması, o insanın neye güldüğünü bilmesek bile, bizim de gülmeye başlamamız için yeterli olur (Morreall, 1997; Akt. Akkaya, 2011, 51).

Girişken (katılımcı) tipteki mizah, olumlu ve uygun tipte mizah olarak tanımlanmaktadır. Katıldığı grubun moralini yüksek tutarak grup kimliği oluşturup grupta yer alan insanların kaynaşmasına yardımcı olan mizah tipidir. Bu mizah tipi şaka yoluyla gruba kendini kabul ettirerek, insanlar arasındaki olumsuz düşünceleri azaltıp iletişimi kolaylaştırmak amacındadır. Katılımcı mizah; komik sözler söyleyerek, diğerk insanlara kendini kabul ettirerek şaka aracılığıyla ilişkileri kolaylaştırıp başka insanlar üzerinde saygı sınırları içerisinde diyalog kurmayı amaçlar. Saldırgan olmayan, girişken olan diğerk insanlar üzerinde olumlu etki yapan mizahtır (Sayar, 2012, 57).

Katılımcı mizah anlayışı başkalarını eğlendirmek, gevşetmek için mizah (şaka yapma, fıkra anlatma, komik şeyler söyleme, zeki latifeler gibi) kullanma kabiliyetini içeren

kişilerarası uyumlu bir mizah türüdür (Hampes, 2006). Bu tip mizaha sahip olan kişiler; kişiler arası ilişkilerde gerilimi azaltmak, başkalarını eğlendirmek, ilişkileri kolaylaştırmak ve şaka yapmak için eğlenceli şeyler söyleme eğilimindedirler. Temel olarak düşmanlık içermeyen, kişiler arası ilişkileri geliştirmek için mizahın tolerans aracı olarak kullanıldığı bir tarzıdır. Katılımcı mizah, neşelilik, öz saygı, samimiyet, tatmin edici ilişki ve pozitif duyguların baskınlığı gibi ruh halleriyle olumlu yönde ilişkilidir (Martin ve ark., 2004). Ayrıca katılımcı mizah, kendini gerçekleştirmeyle, psikolojik iyi olma haliyle de olumlu yönde ilişkilidir, ancak katılımcı mizah depresyon ve sinirlilik haliyle olumsuz yönde ilişkilidir (Erickson ve Feildstein, 2007; Akt. Güven, 2013, 28).

2.1.5.2. Kendini Geliştirici Mizah

Katılımcı mizah gibi olumlu bir mizah tarzıdır. Bu mizah tarzını kullanan kişiler, mizahı, yanlarında başkalarının olmadığı zamanlarda, yaşamın zorluklarına, uyuşmazlıklara ve strese, olumsuz duygulara karşı bir başa çıkma aracı olarak kullanma eğilimindedir. (Martin ve diğ., 2003; Akt. Fındıklı, 2013, 38).

Kendini geliştirici mizah, mizahın içsel ya da kişisel yönlerini kapsar ve bireylerin hem kendi, hem de diğerlerinin gereksinimlerini dikkate alarak, stresle baş etmede, etkili stratejiler geliştirebilmek için çaba sarf etmelerini ifade eder. İnsanlar kendini geliştirici mizahı sergilediklerinde, hayata karşı mizahi bir bakış açısı kazanırlar ve kaçınılmaz sıkıntılarında dolayı fazla stresli olmazlar. Bu mizah tarzı, olumlu bir bakış açısı edinmeye yardımcı olan stresle başa çıkmanın bir yoludur. Kendini geliştirici mizah nevrozizmle negatif yönde ilişkilidir, öz saygıyla ve olumlu duygularla pozitif yönde ilişkilidir. Organizasyonlarda bu mizah tarzı kullanıldığında kullanan kişinin ilgisi onun imajını grup ve organizasyonlardaki diğerlerinin ilgisine bağlı olarak arttığını varsayabiliriz. Bu mizah tarzı, katılımcı mizahla kıyaslandığında daha kişiseldir. (Martin ve diğ. 2003; Akt. Ay, 2011, 38). Kendini geliştirici mizah anlayışı; genel anlamda hayata nükteli bir bakış açısını, hayatın uyuşmazlıkları tarafından sık sık eğlendirilme eğilimini, stres ve sıkıntı anında bile komik bir perspektif koruyabilmeyi içeren kişinin zihninde oluşan boyutudur (Hampes, 2006; Akt. Güven, 2013, 28).

Bu mizah tarzını kullanan kişiler, mizahı sadece mizahi görüşlerini devam ettirmek için değil, aynı zamanda başkaları olmadığı zamanlarda hatta hayatın zorluklarına, stres ve uyumsuzluklara karşı bir başa çıkma aracı olarak kullanma eğilimindedirler. Kendini geliştirici mizah; kişiler arası ilişkilere odaklanmadan daha çok, intapsişiktir. Bu yüzden, katılımcı mizah kadar dışadönüklük ile güçlü bir ilişkiye sahip değildir. (İlhan, 2005). Kendini geliştirici mizah tarzı da katılımcı mizah tarzı gibi neşelilik ve kendini gerçekleştirme ile olumlu, sinirlilikle olumsuz yönde ilişkilidir (Erickson ve Feildstein, 2007; Akt. Sayar, 2012, 57).

Kendini geliştirici mizah tarzı, Freud (1928)'un, bireyin, potansiyel olarak olumsuz bir durum karşısında gerçekçi bakış açısını yitirmeden olumsuz duygulardan kaçınmasına yardımcı olan sağlıklı bir savunma mekanizması olduğu yönündeki tanımına en yakın boyuttur. Mizahi bir bakış açısı ile olumsuz duyguların yönetimi vurgusu dikkate alındığında bu tarzın; üzüntü, kaygı, algılanan stres gibi olumsuz duygularla negatif, benlik saygısı ve psikolojik iyilik durumu ile pozitif yönde ilişkili olacağı beklenmektedir (Sayar, 2012, 58).

2.1.5.3. Saldırgan Mizah

Saldırgan mizah, bireylerin yalnızca kendi hegemonyaları ve haz duyguları ile ilgili gereksinimlerini karşılamak amacıyla mizahı uygun olmayan bir biçimde kullanma olarak ifade edilebilir. Bu mizah türü kişiler arası ilişkileri zedeleyici uyumsuz ve sağlıksız bir mizah tarzıdır. (Kuiper ve Martin, 1993; Akt. Akkaya, 2011, 52). Zillman (1983)'a göre saldırgan mizah anlayışı, kişiler arası uygun olmayan, iğneleyici alay, sataşma, dalga geçme, düşmanlık, küçük düşürmeyi içermektedir. Saldırgan mizah, başkalarının karakterine ve tavırlarına odaklanmaktadır (Öner, 2012, 40).

Saldırgan mizah, alay amaçlı kullanıldığında ilişkileri zayıflatacaktır. Bu tür saldırgan mizahın gereksiz rekabete sebep olduğu sonucuna varılmıştır (Romero ve Cruthirds, 2006; Akt. (Ay, 2011, 39). Bu mizah tarzına sahip olan kişilerin mizahı kullanmadaki amacı; istihza (alay), sataşma, karşısındakini küçük düşürme, cinsel ya da ırkçı içerikli bir tarzla insanları eleştirmek ya da onları baskı altında tutmaktır. Saldırgan mizah, nevrozizm, özellikle düşmanlık, kızgınlık ve saldırganlık ile pozitif yönde; yumuşak

başlılık ve sorumluluk gibi kişilik özellikleriyle negatif yönde ilişkilidir (Martin ve ark., 2003).

Bu mizah tipi bireyin, hem kendisine hem de diğer insanlara karşı hoşgörüsüz davranıp ciddi düzeyde zarar verdiği mizah tipidir. Saldırgan mizah özelliği gösteren bireyler; başka insanlarla alay ederek, onların çeşitli özellikleri ile dalga geçerek sadece kendi çıkarları için onları yönetmeyi amaç edinirler. Saldırgan mizah duygusu taşıyan birey, diğer kişilere karşı üstün ve kusursuz olmanın hazzını yaşamak ister. Böyle davranırken de başka insanların incinmesine neden olur. Söylediği sözler aracılığıyla diğer kişileri etrafından uzaklaştırır. Bu mizah duygusunu yaşayan kişilerin öfke ve saldırganlık duygularını yaşadığı düşünülebilir (Ay, 2011, 39).

2.1.5.4. Kendini Yıkıcı Mizah

Dördüncü mizah türü kendine yöneltilmiş, diğerlerine yakın olabilmek ve kendini başkalarına kabul ettirmek için kendini aşağılama pahasına komik şeyler anlatma ve yapma, kendini başkalarının maskarası yapma, kendisiyle alay edildiğinde ya da aşağılandığında diğerleriyle gülmeyi kapsayan bir mizah türü olan kendini yıkıcı mizahdır (Hampes, 2006; Akt. Güven, 2013, 29).

“Bu kişiler aynı zamanda, problemlerini yapıcı bir şekilde çözmekten kaçınmak ya da olumsuz duygularının altında yatan gerçek nedenleri gizlemek için de mizaha başvururlar” (Kazarian ve Martin, 2004; Akt. Fındıklı, 2013, 39). Kendini yıkıcı mizah, başkalarını güldürebilmek adına kendilerini sürekli mizahi bir yolla kötülemeyi ve yermeyi kapsamaktadır. Kendini yıkıcı mizah, depresyon ve anksiyete gibi olumsuz duygularla ve kişilik özelliklerinden nevrozizm ile pozitif yönde; tatminkar ilişkiler, öznel iyi oluş ve öz saygı ile negatif yönde ilişkilidir (Sayar, 2012, 59).

Kuramsal açıklamalar ve araştırma sonuçları incelendiğinde, mizahın ya da mizah duygusunun tek boyutlu ve bütünüyle olumlu bir kişilik özelliği olmadığı veya insan yaşamında her durumda olumlu bir olgu olarak değerlendirilemeyeceği anlaşılmaktadır.

2.1.6. Mizah ile İlgili Araştırmalar

Aydın (1993), 400 lise ve üniversite öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde, mizah duygusu, kontrol odağı ve genellenmiş başarı beklentisinin sağlık sorunlarının sıklığını yordama düzeylerine bakmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, dıştan denetimli, düşük mizah duygusu ve düşük başarı beklentisi erkek öğrencilerde sağlık sorunlarını anlamlı bir biçimde yordarken; kız öğrencilerde yüksek mizah duygusu, dıştan denetimlilik ve düşük başarı beklentisi sağlık sorunlarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

Kuiper ve Martin (1993), 218 üniversite öğrencisiyle yaptıkları araştırmanın bulgularına göre, yüksek mizah anlayışına sahip olanlar düşük olanlara göre, yaşamları üzerinde daha denetimli olduklarını ve stresörler karşısında daha güçlü oldukları görülmüştür.

Tekdemir (1994), çizgi film ile mizah ilişkisi konulu araştırmasında, çizgi film yapım aşamaları içerisinde var olan mizah öğesinin, ne şekilde görsel hale getirildiğini inceleyerek, mizahın film yapım sürecindeki yerini saptamıştır. Tekdemir'e göre, mizah çizgi filmlerde iletilerin çabuk kavranmasına, görüntülerin bellekte kalıcılığına ve izleyicinin film karşısında sıkılmamasına olanak sağlar.

Topuz (1995), popülerlik mizah duygusu ve akademik başarı arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Çalışmadaki bulgular genelde, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yaşlıları tarafından daha popüler algılandıklarını ve arkadaş olarak en çok tercih edilenler olduklarını gösterirken; mizah duygusuna sahip olma ve popülerlik arasında bir ilişki bulunamamış; mizah duygusuna sahip olma akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca popüler olma, mizah duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Klein (1999), mizahın insan üzerindeki etkileri anlatmıştır. Bu çalışmada Klein, mizahın psikolojik ve fizyolojik etkileri üzerinde durur, mizahla ilgili çeşitli egzersizler verir. Ayrıca, farklı alanlardan insanların mizahla nasıl ilgilendikleri ve mizahı nasıl gördükleriyle ilgili bilgiler sunar. Yazar, mizahla ilgili salt bilgi vermek yerine bu bilgileri örnek olaylarla zenginleştirmiştir.

Durmuş (2000), mizah duygusu ve basa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlarına göre, iyimser ve çaresiz başa çıkma tarzlarında

anlamli cinsiyet farki bulunduğunu göstermiştir. Mizah duygusu açısından, mizah duygusu yüksek ve düşük olan öğrenciler arasında iyimser ve kendine güvenli başa çıkma tarzları açısından anlamli fark varken; mizah duygusu ve cinsiyet etkileşiminin anlamli olmadığı görülmüştür.

Bayrak (2001), mizahla ilgili çalışmasını dört bölümde sunar. Birinci bölümde gülmece geleneğinin yazılı ve sözlü edebiyattaki yerine değinir. İkinci bölümde halk anlatı ürünlerinde gülmece; üçüncü bölümde, şiirsel ürünlerde gülmece ve yergi; dördüncü bölümde ise Batılılaşma hareketinden sonra gülmece ve yergi üzerinde durmuştur.

İncioğlu (2003), utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine, alan türlerine, algılanan anne-baba tutumlarına, algılanan kişilik yapısına, algılanan popülaritelerine ve algılanan bedensel sağlıklarına göre durumluk mizah tepki düzeylerini incelemiş, utangaçlık düzeyleri ve cinsiyet, alan türü, algılanan anne-baba tutumu, algılanan bedensel sağlık değişkenlerinin durumluk mizah tepki düzeyi anlamli bulmamıştır.

Yerlikaya (2003), mizah kullanımındaki bireysel farklılıklarla ilişkili dört boyutu ölçen çok boyutlu bir ölçeği Türk kültürüne uyarlamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sınamak için yapılan analizlerde ölçeğin orijinalindeki gibi dört faktörden oluştuğunu görmüştür.

Everts (2003), aileye mahsus mizah türünün belirlenmesi konusunda bir konuşma analizi çalışması yapmıştır. Bu amaçla; bir ailenin saldırgan mizahı nasıl kullandığını göstermek için doğal olarak oluşan bir saatlik aile içi etkileşim üzerine sosyolinguistik bir analiz uygulanmıştır. Analiz sonuçları, ailenin mizahı en önemlisi ilişkisel uyum olan ve büyük ölçüde bütün aile bireylerini etkileşime katılmaya yönlendirerek başarılı bazı etkileşimsel amaçları başarmak kullandığını göstermiştir.

Sarı ve Aslan (2005), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinde mizah tarzlarının stresle baş etme tarzlarına ve cinsiyetlerine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediklerini incelemişlerdir. Çaresiz Stresle Başa Çıkma tarzını yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin, kendini yıkıcı mizah tarzını daha çok kullandıklarını ve kendine güvenli stresle başa çıkma tarzını yüksek ve orta düzeyde kullanan öğrencilerin,

katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzların daha çok kullandıklarını belirlemiştir.

İlhan (2005)'in, mizah tarzlarının öznel iyi olma üzerindeki rolünü incelediği araştırma sonucunda hipotezde önerilmesine karşın mizah tarzlarının iyi oluş üzerindeki etkisinin çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, mizahın kullanımına kişilik özellikleri açısından bakıldığında ise, dışadönük kişiliğin katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizahın kullanımını etkilerken, duygusal denge kişilik özelliği de kendini yıkıcı ve saldırgan mizahın kullanımını etkilemektedir.

Çelik (2006), bilgisayar destekli mizah ile fizik öğretiminin öğrenci akademik başarısına ve fizik dersine yönelik tutumuna etkisinin belirlemek amacıyla 2005-2006 öğretim yılı birinci döneminde yapmış olduğu çalışmasını, fen lisesi 10. sınıfta okuyan 26 öğrenci ile fizik dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, karikatürler kullanılmış ve karikatür konuşmaları araştırmacı tarafından geliştirilerek, deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, bilgisayar destekli mizah ile fizik öğretimi gören deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan hem akademik başarıları daha yüksek hem de fizik dersine yönelik tutumları daha olumlu bulunmuştur.

Oruç (2006), ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntemi kullanarak, mizahın sosyal bilgiler dersinde 6.sınıf öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına olan etkisini araştırmış, mizaha dayalı yapılan öğretimin, öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında etkili olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmada elde edilen tutum değişikliğinin olumlu yönde olması öğretimde mizahın kullanımının tutumlara olumlu etki yaptığını göstermiştir.

Erickson ve Feldstein (2007) tarafından gerçekleştirilmiş araştırmada elde edilen bulgular katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının sağlıklı ve etkili başa çıkma tarzları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu; saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının ise sağlıklı başa çıkma tarzları ile negatif yönde sağlıksız başa çıkma yaklaşımları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Tümkiye, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek (2008), üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ yeteneklerinin, mizah tarzları ve yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını, öğretim elemanlarının duygusal zekâ yetenekleri, mizah tarzları ve yaşam doyumlarının akademik unvan değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının duygusal zeka yeteneklerinin mizah tarzlarını ve yaşam doyumunu anlamlı düzeyde açıkladığı ve yordadığı görülmüştür.

Hampes (2008), utangaçlık ile ilgili çalışmasından sonra bağlantılı olduğunu düşündüğü araştırmasında yalnızlık ile mizah tarzları arasındaki ilişkileri de incelemiştir. Utangaçlık ve yalnızlık birçok benzer karakteristiği paylaştığından yalnızlığın katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları ile negatif yönde, kendini yıkıcı mizah tarzı ile de pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Avşar (2008), öğretmenlerin mizah tarzları ile cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda katılımcı-sosyal, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları cinsiyet rolleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; kendini yıkıcı mizah tarzı cinsiyet rollerine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varmıştır.

Kahraman (2009), yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) ve normal okullara devam eden ergenlerde mizah duygusu ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını 340 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre normal okullarda okuyan öğrencilerin, YİBO'da okuyan öğrencilere göre daha esprili oldukları bulunmuştur.

Çetin (2009), çeşitli sektörlerdeki çalışanların mizah tarzları ile işe ilişkin duygusal iyilik algıları arasındaki ilişkiyi ve örgütteki sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre işe ilişkin pozitif duygusal iyilik algısı ile olumlu mizah tarzlarından olan kendini geliştirici mizah tarzı ve katılımcı sosyal mizah tarzları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Akkaya (2011), ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri ile mizah tarzları (kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ile katılımcı mizah tarzı arasında zıt yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

2.2. Motivasyon

2.2.1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon kelimesi, İngilizce ve Fransızca motive kelimesinden türetilmiştir. Motive kelimesi Türkçede güdü, saik veya harekete geçirici olarak belirtilebilir. Güdüleme; bir insanı belirli bir amaç için harekete geçirici, harekete devam ettirici (ya da sürdürücü) ve olumlu yöne yöneltici üç temel özelliğe sahip bir güçtür (Eren, 2000: 474).

Motivasyon; kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek maksadıyla kendi arzu ve istekleri ile davranmalarıdır. Bireyleri, beklenen ve istenen yönde hareket etmelerine ve davranmalarına teşvik eden; kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğudur (Karagöz, 2010, 35). Yüksel'e göre motivasyon, çalışanları çalışmaya isteklendirme ve örgütte verimli çalıştıkları takdirde kişisel ihtiyaçlarını en iyi şekilde tatmin edeceklerine inandırma sürecidir (Bul, 2007, 27). Fidan'a göre ise motivasyon; bir şey yapma isteğidir ve yapılan fiilin bireyin ihtiyaçlarını tatmin etme yeteneği sürdükçe bireyde bulunur. Motivasyon; güdülerin etkisiyle eyleme geçme ve gerçekleştirme sürecidir (Karagöz, 2010, 35).

Genellikle içsel veya dışsal olmak üzere iki ana kategoriye ayrılan güdü kavramında dışsal güdü, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bir öğrencinin aldığı yüksek not dolayısıyla öğretmeni tarafından övülmesi buna örnektir. İçsel güdü ise, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülere örnek gösterilebilir (Selçuk, 2000, 209; Akt. Kaya, 2008, 26)

Temel olarak motivasyonun iki seviyesi vardır: Hayatta kalmak ve başarı. İnsan hayatta kalmak için güvenliğe, beslenmeye, barınmaya ihtiyaç duyar. Bunlar günlük hayatımızın temel fiziksel ihtiyaçlarıdır. Bu temel ihtiyaçlar giderilirse bizler başarı,

duygusal tatminler, kişisel gelişim, değerli olmak, kabul edilmek gibi diğer ihtiyaç alanlarına bakmaya baslarız ve bu ihtiyaçların giderilmesine yöneliriz. Yani insanı harekete geçiren ve hareketlerin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu, ihtiyaç ve korkularıdır. Bu kelimeler ise aktif ve motive edici kuvvetlerdir (Kaya, 2008, 26).

Motivasyon, bireylerde belirli şeylere karşı duyulan gereksinme ile başlar. Bir gereksinme ortaya çıktığında bireyde onu karşılama isteği belirir. Birey böylelikle itici bir güçle uyarılmaya başlamıştır. Sonra çeşitli biçim ve yönde davranışlara geçer. Bireyin amacı gereksinmelere karşı duyduğu isteğin doyumunu sağlamaktır. Birey doyumuna ya da amaca ulaşmadığı sürece kendisinde bir boşluğun varlığını duyar. Gereksinme karşılandığında amaca ulaşmanın mutluluğunu yaşamaya başlar. (Çoğan, 2000; Akt. (Demirel, 2007, 39). Motivasyonun esas gereksinimlerin karşılanmasıdır. İnsan ihtiyaçları ve davranışlarının farklı olması nedeniyle motivasyon dinamiğinin canlı tutulabilmesi için fiziksel ve ruhsal gereksinimlerinin yani içsel ve dışsal güdülerinin tam olarak saptanması gerekmektedir. İnsanları motive eden gereksinimlerin neler olduğu ne kadar iyi anlaşılırsa o derece etkin şekilde motive edilebilirler.

Motivasyonun iki önemli özelliği vardır. Bunlardan birincisi motivasyonun kişiye özgü bir durum olmasıdır. Herhangi bir kişiyi motive eden bir unsur, diğer bir kişiyi etmeyebilir. Yani motivasyon sağlayan unsurlar kişiden kişiye değişebilir. Bir kişiyi daha çok para kazanmak beklentisi motive ederken bir başkasını terfi etmek beklentisi motive edebilir. Motivasyonun ikinci özelliği ise, motivasyon sürecinin sadece insan davranış ve hareketlerinde gözlemlenebilir olmasıdır. Kişinin motive olup olmadığı davranışlarından anlaşılabilir. Dolayısıyla motive olmuş kişinin iç ruh halinin davranışlarına yansıdığı söylenebilir (Koçel, 2007, 634; Akt. Bayram, 2013, 41)

2.2.2. Motivasyon Çeşitleri

İnsanların istek ve gereksinimleri birbirinden tamamen farklıdır. Bu durum her bireyin farklı şekillerde motive olacağı görüşünü doğrulamaktadır. İnsanların bir kısmı içsel uyarıcılarla motive olurken, bir kısmı dışsal uyarıcılar ya da her ikisi ile motive olmaktadır. Motivasyon hakkında belirtilen farklı görüşler ve ortaya atılan kuramlar bu

oluşumu güçlendirmektedir. Bu görüşler ışığında iki temel motivasyon türünden bahsedilmektedir. Bunlar; içsel ve dışsal motivasyondur.

2.2.2.1. İçsel Motivasyon

Ruhbilimcilere göre insanları bu denli aktif olmaya iten içten gelen güdü ve gereksinimleri olup, insanın güdülerini ve gereksinimlerini doyumaya çalışması içten gelen bir motivasyondur (Başaran, 2000: 75. “İç güdülenmeyi harekete geçiren içgüdü, bireyleri doğal nitelik taşıyan gereksinmelere yönelten bilinçsiz davranışlardır. İçgüdüler insanları hayvansal ve doğal nitelikli davranışlara yönelten ya da tepkiler diye tanımlanabilir. Yapılan davranışın her haliyle kendine özgü doğal bir süreçte meydana gelmesi gerekmektedir. Herhangi bir davranışın içgüdüsel olarak tanımlanabilmesi için şu koşulları taşıması gerekir.

- Kesin fizyolojik bir neden olmalıdır.
- İçgüdüsel olarak adlandırılan davranışın hayvanlar aleminde evrensel niteliği olmalıdır.
- İçgüdüye dayalı olduğu kabul edilen davranış öğrenme süreci sonunda değişmemelidir.

Farklı bireylerin farklı içsel güdüleridir. İçsel güdülenmede bireyin gereksinimleri ve beklentileri kendine özgüdür. Bu gereksinim ve istekler bireyin kendisi tarafından içten belirlenir. Bu yüzden birey kendine özgü olan bu güdülerini farklı yöntem veya farklı yollarla karşılamaya ve doyumaya çalışır. Bireylerin içten güdülenmeleri için yapacağı işi seçebilme, işle ilgili yeteneğe sahip olması, işini kendine göre anlamlı bulması, yaptığı işin sonucu görmeli ve yaptığı iş ile ilgili bir dönütün elinde olması gerekir. Birey bu içten gelen ödülleri kendisini içten işine motive eder (Yıldırım, 2002; Akt. Güven, 2009, 41).

Bireyin içten duyduğu gereksinimler ve istekler onu içten güdülemektedir. İçten güdülenme konusunda bilinmesi gereken en önemli nokta, bir bireyin gereksinimlerinin ve isteklerinin kendine özgü olduğudur. Diğer bireyler onu etkileme girişiminde bulunabilirler. Fakat ne istediği neye gereksinim duyduğu konusunda karar verme

noktasına gelindiğinde son söz kendisindedir. Bireyin gereksinim ve istekleri kendi kişiliğini oluşturan biyolojik ve psikolojik yapısı ile öğrenme deneyimleri etkileyen etkenler tarafından belirlenir (Aydın, 1986; Akt. Başın, 2012, 26).

2.2.2.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, çalışanın örgütün amacı doğrultusunda isteklendirilmesi sürecidir. Bir başka deyişle, dışsal motivasyon, çalışanın yönetmenince üyesi olduğu kümece ya da başka dış etkenlerce değişik yöntemler kullanılarak görev hedeflerini gerçekleştirmeye etkilenmesidir (Bul, 2007, 28). Başka bir ifadeyle bir görevin ya da etkinliğin tamamlanması için sağlanan ödüllerle oluşturulan motivasyon olarak da tanımlanabilir. Örgüt içerisinde bu motivasyon araçlarının çoğu örgüt yöneticileri tarafından verilir. Motive edilecek çalışanın dışsal olarak motive edilmesinde yöneticinin iki noktayı göz arda etmemesi gereklidir. Bunlardan birincisi farklı kişilik yapılarına sahip bireylerin farklı tepkiler verebileceği gerçeği ile çevre koşullarıdır. Sonuç olarak diyebiliriz ki dışsal motivasyon yönetimsel bir çabayı gerektirmektedir. Yönetici bu çabasını gerçekleştirmek içinde çalışanı motive etme yollarını etkin bir şekilde kullanabilmelidir.

Dıştan motivasyona örgütün iş görenlerinin açık olması da gerekmektedir. İçsel ve dışsal motivasyonda da iş görenin denetim odağı önemlidir. İçsel denetimli iş gören içsel motivasyonu tercih ederken, dıştan denetimli iş gören dıştan motivasyonu tercih etmektedir. Bu yüzden dıştan motive edilmeyi bekleyen iş görenler için yönetmen motive etme yöntemlerini uygulamalı ve motive etme koşullarını oluşturmalıdır. Dışsal motivasyonda yöneticinin iş görende ulaştırmaya çalıştığı hedefler vardır. Bunlar; İş görenin ölçümlenmiş düzeyde edim elde edilmesini sağlamak, iş görenin işten doyumunu arttırmak ve iş görenin üretim süresince yıpranmasını en aza indirmektir (Güven, 2009, 42).

İçten motivasyonda bireyin içindeki güçler (gereksinim, istekler) tarafından sağlanır. Dıştan motivasyon da içten motivasyona dayanmakta; bireyin içindeki güçleri içerdiği gibi, yönetici tarafından kontrol edilen ücret, çalışma koşulları, örgüt politikası, tanınma, gelişme ve sorumluluk gibi etkenleri de içermektedir. İş görenler, yöneticilerin davranışlarına olumlu ya da olumsuz tepki gösterirler. Bu olgu, yöneticinin iş görenler

de olumlu tepki yaratarak dıştan motivasyonu kullanmayı zorunlu kılmaktadır. İş görenlerin gösterdiği olumlu tepkiler, onların örgütün yararına çalıştıklarının göstergesi olarak kabul edilir. Yönetici, olumlu yada olumsuz dıştan motivasyon olarak kullanabilir. Olumlu motivasyonda onaylanır nitelikte performansı ödüllendirir. Olumsuz motivasyonda ise performans onaylanır nitelikte olmadığına cezayı ya da ceza tehdidini vurgular. Örgüt çalışanları kendi istek ve gereksinimlerini karşılamak için büyük ölçüde içten motive olurlar. Ancak dışsal motivasyonda, örgüt amaçlarına ulaşmada yöneticinin örgüt çalışanlarını motive etmek için göstermiş olduğu çaba daha önemli görülmektedir. Örgütün etkililiği açısından, örgüt çalışanlarını motive etmek amacıyla içsel ve dışsal faktörler birlikte düşünülmelidir (Aydın, 1986; Akt. Güven, 2009, 43).

Çevresel faktörler de, iş göreni görevinin hedeflerine motive etmede bireysel faktörler kadar önemlidir. Çevresel faktörler elverişli olduklarında bazen, yöneticilerin motive etmesine gerek kalmadan da iş gören içsel güdülenmeyle hedefe yönelebilir (Başın, 2012, 30). Dışsal güdülenmede dışsal faktörlerin etkisiyle birey bir işi yapmaya yönelir. Maaşın artması ya da ek maddi yararlar sağlanması, çeşitli ödüllerin verilmesi, terfi, tatil imkânı gibi hususlar da dışsal güdüleyiciye örnek verilebilir (Başın, 2012, 30).

2.2.3. Motivasyon Teorileri

Bireylerin davranışlarını yönlendiren motivasyonla ilgili değişik kuramlar ve modeller vardır. Kişinin kendini tanıması, yaşamı süresince kendini gerçekleştireceği hedefleri belirlemesi ve bu hedefleri gerçekleştirmek için davranışlarını nasıl güdüleyeceğini bilmesi yaşam doyumuna ulaşması açısından önemlidir. Bununla birlikte iş hayatında, çalışanların örgüt içindeki ve dışındaki fizyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini iyi bir biçimde algılayan bir yönetici, organizasyonun performansını artırabilir. Hem iş yaşamı hem özel yaşam için motivasyon kuramlarını tanımak son derece önemlidir. Motivasyon kuramları iki gruba ayrılır. Birinci grup Kapsam Kuramları (Content) olarak adlandırılır. Bu kuramlar içsel faktörlere ağırlık veren kuramlardır. İkinci kuram grubu ise Süreç Kuramları (Process)'dır. Bu kuramlar ise dışsal faktörlere ağırlık verir (Bayram, 2013, 45).

2.2.3.1. Kapsam (İçerik) Teorileri

Bu teoriler; insanın içinde bulunan ve insanı davranışa yönlendiren faktörleri anlamaya önem verirler. Ana varsayımları; yöneticinin, insanları belirli yönlerde hareket ettiren faktörleri anlaması ve bunlara hitap ederek insanları örgüt amaçları doğrultusunda davranmaya sevk etmesidir. En belirgin Kapsam Teorileri, dört tane olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: Maslow'un "İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi", McClelland'ın "Basarı Teorisi", Herzberg'in "Çift Faktör Teorisi", ve Alderfer'in "ERG Teorisi" dir.

2.2.3.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

İnsan ihtiyaçlarını bir hiyerarşi içerisinde ele alıp inceleyen ve güncelliğini en çok koruyan güdülenme teorisi Maslow'un ihtiyaçlar teorisidir. Abraham Maslow, insan ihtiyaçların ayrıntılı bir biçimde kuramsal bir iskelet şeklinde anlatmaktadır. Maslow'un bu yaklaşımının iki ana varsayımı vardır. Bunlardan birincisi kişinin gösterdiği her davranışın, kişinin sahip olduğu belli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğudur. Kişi ihtiyaçlarını gidermek için belirli yönlerde davranır. Bu nedenle ihtiyaçlar davranışı belirleyen önemli etmenlerdir (Balcı, 1989; Akt. Başın, 2012, 32).

Yaklaşımın ikinci varsayımı ihtiyaçların sırası ile ilgilidir. Bu varsayıma göre kişi belirli bir sıralama gösteren hiyerarşiye sahiptir. Alt kademelerde bulunan ihtiyaçlar giderilmeden üst kademelerdeki ihtiyaçlar, kişiyi davranışa yöneltmez. İhtiyaçların kişiyi yöneltme özelliği bunların tatmin edilme derecesine bağlıdır. Tatmin edilen ihtiyaç, davranışta etkili olma özelliğini kaybeder ve daha üst seviyedeki ihtiyaçlar davranışı etkilemeye baslar (Balcı,1989:7; Akt. Demirel, 2007, 71).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi olarak tanımladığı teorisi insan ihtiyaçlarının hiyerarşik bir düzeninin olduğunu ve üst seviyedeki ihtiyaçların giderilmesi için öncelikle alt seviyedeki ihtiyaçların giderilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Maslow'un teorisine göre, insan ihtiyaçlarının tatmini belirli bir Sırayı takip etmektedir. Üst sıralardaki bir ihtiyacın kesin olarak tatmin edilebilmesi için alt sıralardaki ihtiyaçların kesin olarak giderilmesi gerekmektedir. Aksi durumda, üst sıralardaki ihtiyaçlar arka plana itilmekte ve öncelik alt sıradaki ihtiyaçlara verilmektedir (Bayram, 2013, 46).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı hiyerarşik olarak sıralanmış olan beş ihtiyaç kategorisini öngörmektedir. Bunlar fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sosyal ihtiyaçlar, itibar ve saygı görme (kendini gösterme) ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır.

Fizyolojik ihtiyaçlar; insanın yaşayabilmesi için mutlaka karşılanması gereken, hayat boyu çeşitli aralıklarla ortaya çıkan ihtiyaçlardır. Yeme, içme, barınma, hayatı devam ettirme, uyku ve cinsellik gibi zorunlu ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar diğer ihtiyaçlara nazaran öncelik taşır. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin fizyolojik ihtiyaçları açısından bakılınca, aldığı ücretin bu birincil ihtiyaçları karşılayabilecek derecede yeterli olması düşünülebilir. Ayrıca, özel okullarda çalışma saatleri tam zamanlı olduğundan, öğle yemeği, gerektiğinde çay, kahve gibi ihtiyaçlarının giderilmesi de fiziksel ihtiyaçlar içine dahil edilebilir (Balcı, 1989, Açıkgöz, 1994; Kaynak, 1995; Eren, 2008; Akt. Başın, 2012, 33) Bunlar, insanın yaşabilmesi için mutlaka karşılanması gereken, hayat boyu çeşitli aralıklarla ortaya çıkan ihtiyaçlardır. İhtiyaçların karşılanmasında ilk sıra fizyolojik ihtiyaçlarıdır. Örneğin, açlık endişesi içinde olan bir insan için yemek ihtiyacını gidermeyen davranışlar ikinci planda kalır.

Güvenlik ihtiyacı: Tehlike, korku gibi etmenler karşısında kişinin kendini güvende hissetmesine yönelik ihtiyaçlardır. Birey fizyolojik gereksinimlerini karşıladıktan sonra hem fiziksel hem de psikolojik anlamda kendini güvencede hissetmek ister. Can güvenliği, sağlık, sosyal güvenlik ihtiyaçlarıdır. Kazalardan, fiziksel tehlikelerden, baskılardan korunması vb. güvenlik gereksinmesi grubuna girmektedir.

Eğitim örgütlerinde öğretmenler açısından bakıldığında, okulda güvenliğin sağlanması birincil güvenlik ihtiyacı olmakla birlikte ardından sağlık hizmetlerinde güvenlik ihtiyacını getirir. Yani öğretmenler, sağlıkla ilgili yasayacağı bir sorunda güvende olacağını hissetmek ister. Hasta olduğunda tedavi görebileceğini bilmek ve aynı zamanda yaşlılıkta da güvencede olabileceği bir sosyal güvenliğinin olduğunu bilmek ister. Bu Şartların sağlanmaması durumunda kendini güvende hissetmeyen öğretmenin motivasyon sağlaması da çok güçtür (Başın, 2012, 33).

Sosyal ihtiyaçlar: Bu ihtiyaç düzeyindeki kişi kendine sosyal çevre oluşturma, bir gruba ait olma, başkalarıyla sosyal ilişkiler geliştirme, sevme ve sevilme ihtiyaçlarının

güdümünde davranışlarını düzenler (Önen ve Tüzün, 2005; Akt. Bul, 2007, 49). Sevme ve sevilme insanın doğasından kaynaklanan evrensel bir ihtiyaçtır. İnsanlar sosyal bir varlık olmaları itibarı ile diğer insanlarla gruplar halinde bir arada yaşamak, birileri tarafından sevilirken, birilerini de sevmek ister.

İtibar Ve Saygı Görme (Kendini Gösterme) İhtiyacı: Maslow, bireylerin bu gereksinimlerine iki yönden yaklaşmıştır. İlki, bireyin kendisine olan saygısıdır ki, kendine güven, başarılı olma, yeterli olma, bağımsız olma gibi ihtiyaçlardır. İkincisi ise, bireyin başkalarından saygı görmesi ihtiyacıdır. Başkaları tarafından takdir edilmesi, tanınması gibi ihtiyaçlardır (Bayram, 2013, 46).

Kendini Gerçekleştirme Gereksinimi: Bu ihtiyaçlar bireyin kendi potansiyellerinin gizli güçlerinin farkına varması, bir işi yalnız başına yapması, yaratıcı olabilmek için kendisini sürekli bir gelişime tabi tutması ile ilgili ihtiyaçlardır (Hicks, 1979; Akt. Bul, 2007, 50). Sahip olunan potansiyeli geliştirme, ahlaki üstünlük, yaratıcılık ve problem çözme gibi unsurları kapsayan ihtiyaçlar şeklinde sıralanmaktadır. Bu basamakta bireyin tatmin olabilmesi için tüm potansiyelini ortaya koyması gerekecektir.

Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisi öğretmenin çocukları daha iyi tanıyarak, onları hangi güdüler altında hareket ettiklerini anlamasına yardımcı olur. Örneğin, disiplini bozan bir öğrencinin davranışı altında alışkanlık değil, arkadaşlarından kabul görme ihtiyacı olabilir. Böyle bir durumda, o öğrenciye arkadaşlarından kabul görmek için kötü davranışlar göstermesine gerek olmadığına, iyi davranışlarıyla da kabul görebileceğini anlamasına yardım edebilirse güdülenmeleri sağlanabilir (Kaya, 2008, 38).

2.2.3.1.2. McClelland'ın Başarı Teorisi

1930'lu yılların sonlarında ilk kez Henry Murray tarafından ortaya atılan Başarı Güdüsü kavramı daha sonra D. McClelland tarafından ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Diğerlerinden farklı olarak gereksinimlerin öğrenmeyle kazanılacağını belirten yazar, modelinin temelini oluşturan üç temel güdünün, oluşması için insan davranışlarıyla çevresel etmenlerin nasıl birleştirilebileceği üzerinde durur (Can, Aşan ve Aydın, 2006, 107). David McClelland yaptığı çalışmalar sonucunda insan ihtiyaçlarını üç grup altında toplamıştır. Bunlar başarı, güç ve bağlılık ihtiyaçlarıdır.

Başarı ihtiyacı: McClelland, bu üç ihtiyaç ve güdü içinden en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etki altında bıraktığını iddia etmektedir. Birey faaliyetlerinde başarılı olmayı arzuladığı halde başarısız olmaktan da büyük ölçüde korku ve çekingenlik duymaktadır. Bu korku onu başarıya götürecek faaliyetlerde bulunmaktan alıkoymaktadır. Şu halde bu korkunun yenilmesi halinde başarılı olma isteği bireyi faaliyette bulunmaya yöneltecektir (Başın, 2012, 38)

“Mc Clelland’a göre insanı ve toplumu en fazla etkileyen ihtiyaç başarı ihtiyacıdır. Başarılı olmayı çok isteyen insan aynı derecede başarısız olmaktan da korkar. Bu korku nedeniyle kendisini başarıya götürecek fiilleri işlemekten uzak durabilir. Ancak bu korku yenilebilirse insan yönlendirilebilir.

Başarıya yönelen insanların özellikleri şöyledir:

- Bireyi yönlendiren husus, ödüller değil başarılı olmanın verdiği kişisel tatmindir.
- Başarılı olmak isteyen insan sorumluluk alır.
- Başarılı olmak isteyen insan gerçekçi hedeflere yönelir.
- Yönlendirilmek için olmasa bile başarısını değerleyecek ödüllere ihtiyaç duyar.

İnsanları başarılı kılmak için başarısızlığı getiren sebeplerinde ortadan kaldırılması gereklidir. Bunlar:

- Gerçekçi ve aşırıya kaçmayan amaçlar belirlenmelidir.
- Belirsizliklerin ortadan kalkması için görev tanımları, yetki ve sorumluluk sınırları belirleyerek insanları özendirmek.
- Performans değerlemeye bağlı olarak ödül ve terfi sistemi geliştirmek (Demirel, 2007, 74).

Bağlılık ihtiyacı: Her bireyin belirli insanlara bağlılık ve onlara çeşitli derecelerde geliştirmiş olduğu arkadaşlık ve dostluk çevresi vardır. Ancak bu sosyal nitelik ve ihtiyaç kuskusuz insandan insana farklılıklar göstermektedir. Kimi insanlar dost ve

arkadaş edinmek ve onlarla bir arada olmaktan hoşlanırlar. Bazı insanlarda çoğu sorunlarını yalnız başlarına çözümlenmek ve ailesi ve çok yakın akrabaları dışında fazla dostluk kurmaktan kaçınırlar. Ancak az veya çok her insanın sosyo-ekonomik ve sosyo psikolojik yönden bağlı olduğu belirli insan ve gruplardan oluşan çevresi mevcuttur (Eren, 2001; Akt. Başın, 2012, 38)

Güçlü olma ihtiyacı: İnsanın çevresine egemen olma isteklerinin bir sonucudur. Bu nedenle insanlar ve gruplar çevresel ilişkilerinde etkinliklerini artıracak ve seslerini duyuracak her türlü araca başvurmaktan çekinmezler. Bu kişiler diğer çalışanlarla çatışma içine girmek pahasına güçlerini ispatlama eğiliminde olan kişilerdir. Bu ihtiyacın yüksek olduğu kişiler, her türlü riski almaktan çekinmezler. Kurum için kötü sonuçlara ulaşacak çatışmalar da yaşanabilir. Ancak her ne pahasına olursa olsun bu ihtiyaçlarını gidermek onlar açısından çok önemlidir (Eren, 2001; Akt. Başın, 2012, 38)

2.2.3.1.3. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Bu kuram, Herzberg'in 200 mühendis ve muhasebeciyle yaptığı araştırmasında elde ettiği bulgulara dayanmaktadır. Kuram, Maslow'un hiyerarşisini oluşturan gereksinimlerin alt ve üst düzey ihtiyaçlar olmak üzere ikiye bölünmesinden oluşmaktadır. Herzberg'e göre yalnızca saygı görme ve kendini gerçekleştirme gibi üst düzey gereksinimlerin doyurulmasını sağlayan koşullar iş motivasyonunu artırır. Alt düzey gereksinimlerin doyurulması iş motivasyonunu etkilememektedir (Bul, 2007, 50).

Bu kuramın varsayımlarına göre, iş yerinde işgörenin kötümser olmasına yol açan ve işten ayrılmasına ve tatminsizliğine sebep olan hijyenik etmenler ile, iş yerinde iş göreni mutlu kılan, iş yerine bağlayan özendirici (teşvik edici) ya da doyum sağlayan etmenlerin birbirinden ayrılması gerekmektedir. Çünkü iş yerinde belirli etmenlerin varlığı doyuma katkıda bulunmaktadır. Ama bunların yokluğu nötr bir durum yaratmakta, doyumsuzluğa yol açmamaktadır. Aksine belirli etmenlerin yokluğu iş göreni kötümser yapıp, doyumsuzluğuna neden olmaktadır. Ancak bunların varlığı güdülememekte yani iş gören sadece bunlara sahip olmakla doyuma (tatmine) ulaşmamaktadır (Başın, 2012, 36).

Herzberg yaptığı araştırma sonuçlarına göre hijyenik etmenler (veya buna dışsal faktörler adını da vermektedir) şu şekilde sıralanmaktadır; şirket politikası ve yönetimin kötüye gitmesi; teknik bilgi ve nezaretin yetersiz oluşu; amir ile beşeri ilişkilerin iyi olmaması; İş tatminin fiziksel koşullarının elverişsiz oluşu; ücret ve maaş düzeyi bunlardaki artışların yetersizliği; aynı seviyedeki iş arkadaşlarıyla geçimsizlikler ve kötü arkadaşlık ilişkileri; işgörenin kişisel yaşanan gereken saygının gösterilmemesi; ve istihdam güvenliğinin yetersizliğidir.

Öte yandan, Herzberg ve arkadaşları işgöreni özendiren (teşvik eden) (veya bunlara içsel faktörler adını da vermektedir) şu şekilde sıralamaktadır. Bir işi başarı ile tamamlamanın verdiği mutluluk, işyerinde başarılarıyla tanınma, bundan dolayı takdir edilme ve ödüllendirilme arzu, tutku yetenek ve bilgilerine uygun bir işte çalışma; iş yaparken yeterli düzeyde yetki ve sorumluluğa sahip olma (karar otonomisine sahip olma) terfi edebilme olanaklarına sahip olma; işinde kendisini geliştirip) yeni şeyler öğrenme ve yaptığı araştırmalarla çevresine olumlu katkılarda bulunabilmedir (Efil, 1999, 123; Akt. Bayram,2013, 49)

2.2.3.1.4. Alderfer'in Erg Teorisi

ERG kuramı, ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını desteklemek ve eksik yönlerini gidermek amacıyla Alderfer tarafından geliştirilmiştir. Alderfer, Maslow ve Herzberg'in kuramlarında kullandıkları sınıflamalara benzer bir sınıflama yaparak motive edici faktörleri değişik bir yaklaşımla üç temel gruba ayırmıştır. Bunlar varolma, ilişki ve gelişme gereksinimidir (Bul, 2007, 51).

Var olma ihtiyaçları; Var olma ihtiyacı doğuştan gelen ihtiyaçlar olarak tanımlanabilir. Var olma gereksinimleri, açlık, susuzluk ve barınma gibi fizyolojik istekleri kapsamaktadır. İnsan fiziksel olarak hayatta kalma ve neslini devam ettirme, bunun için her türlü tehlikeden uzak durup güvencede olmalıdır.

Sosyal ihtiyaçlar; kişilerin çalışma ortamında ve diğer tüm alanlarda insanlarla ilişki kurmasını kapsar. İnsanlarla iletişim kurmak, duygu ve düşünceleri paylaşmak ihtiyacı sosyal çevre edinme ve bir gruba dahil olma ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç kategorisi,

Maslow'un güvenlik, sosyal ilişkiler kurma ve saygı görme gereksinim düzeyine denk düşmektedir.

Gelişme ihtiyacı; çalışanların kişisel becerilerini, potansiyel güçlerini artırma ihtiyacıdır. Gelişim ile kendine güven sağlama, bir statü elde etme, kariyer sahibi olma da bu ihtiyaçlara dâhildir.

Maslow'da olduğu gibi Alderfer'de de ihtiyaçlar hiyerarşisi vardır. Bir alt grup ihtiyaç tatmin olmadan üst grup ihtiyaca geçilemez. Aynı zamanda ERG model'de hayal kırıklığına uğrama ve geriye çekilme ilkesi de vardır. Yani üst kademedeki bir ihtiyacın tatmininde görülen başarısızlık tatmin edilmiş bulunan alt kademedeki bir ihtiyacı da tetikleyerek bireyi aşağı düzey ihtiyaçların tatminsizliğine de götürür. ERG Modeli, bireylerin ihtiyaçlarını tatmin etme yetenekleri bağlı olarak ihtiyaçlar hiyerarşisinin altına da, üstüne de inebileceklerini ve iki taraflı hareket edebileceklerini iddia etmektedir (Bayram, 2013, 50).

2.2.3.2. Süreç Teorileri

Süreç teorileri adı altında toplanan motivasyon teorilerinin ağırlık noktası ise, kişilerin hangi amaçlar tarafından nasıl motive edildikleriyle ilişkilidir. Başka bir deyişle, "belirli bir davranışı gösteren kişinin, bu davranışı tekrarlaması (veya tekrarlamaması) nasıl sağlanabilir?" sorusu, süreç teorilerinin cevaplamaya çalıştığı temel sorudur. Süreç teorilerine göre ihtiyaçlar kişiyi davranışa sevk eden faktörlerden yalnızca birisidir. Bu içsel faktöre ek olarak pek çok dışsal faktör de kişinin davranışı ve motivasyonu üzerinde rol oynamaktadır (Karadağ, Baloğlu, Küçük, 2010, 419-420).

Süreç kuramları, güdülenmenin oluşumunu odak olarak alırlar. Süreç kuramlarının yanıt aradığı soru, insanın güdülerinin neden yekindiği; güdülenmenin nasıl olduğu, güdülerin davranışı nasıl oluşturduğudur (Başın, 2012, 40).

Belli başlı süreç teorileri şunlardır: Skinner'in Davranış Koşullandırma Teorisi, Vroom'un Bekleyiş (Ümit) Teorisi, Adams'ın Eşitlik Teorisi ve Locke'un Amaç belirleme Teorisi.

2.2.3.2.1. Skinner'in Davranış Koşullandırma Teorisi

Bu kuram, olumlu olarak pekiştirilen bir davranışın tekrarlandığı ve pekiştirilmeyen ya da olumsuz olarak pekiştirilen davranışın terk edildiği varsayımına dayanmaktadır. (Bayram, 2013, 51). B.F. Skinner'in geliştirdiği ilkeleri kullanarak çevresel pekiştireçlerle insanların nasıl güdülendiğini açıklayan pekiştirme (reinforcement) kuramıdır. Kurama göre çevrece kabul edilen ve ödüllendirilen davranışlar yinelenmekte, reddedilen, benimsenmeyen ve cezalandırılan davranışlar ise tekrarlanmamaktadır. Bu kuram, olumlu davranışların gösterilmesini ve pekiştirilerek alışkanlık haline gelmesini sağlamanın dört yolu olduğunu belirtmektedir. Bunlar; olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, son verme ve cezalandırmadır (Başaran, 2000).

Olumlu Pekiştirme: Olumlu pekiştirme “arzulanan bir davranışı yapan bireyin bu davranışı devamlı surette tekrar etmesi için teşvik edilmesi”dir. Olumlu pekiştirme aracı olarak çoğu kez ödüller verilmektedir. Ödüllerin bir kısmı içsel, bir kısmı da dışsal ödül niteliğindedir. İçsel ödülü birey her ne kadar işi yapmaktan zevk alma, eser yaratmaktan mutluluk duyma, başarısından dolayı çevresinde prestij sahibi olma gibi duygulardan elde etmekte ise de bireyin dışındaki yönetim onun başarısını kolaylaştırıcı örgütsel tedbirler ve kaynaklar da sağlamaktadır. Ancak önemli olan bireyi bu tatmini kendi içinde duyarak işteki başarılı davranışını devam ettirecek tekrarlar da bulunmasıdır. Dışsal ödüllerde bireyin başarısına yönetimce maddi ve manevi değer biçilmesidir. Prim, zam, ikramiye, terfi gibi ödüller olumlu pekiştirici roller oynamaktadırlar (Eren, 2011, 545-546).

Olumsuz pekiştirme: Bireye, davranışının yönetimce istenmeyen bir davranış olduğunu hissettirmektir. Bunu hisseden birey aynı davranışı tekrar etmekten kaçınacaktır. Örneğin, işe geç kalan bireye yönetici bu davranışı eleştirdiğini hissettirirse, eleştiriden kaçınmak için birey işe erken gelmeye çalışacaktır. Olumlu pekiştirme ile olumsuz pekiştirme arasındaki fark, olumlu pekiştirmede bireyin çevre tarafından istenen, ödüllendirilen davranışları pekiştirmek için; olumsuz pekiştirmede ise çevre tarafından istenmeyen davranışları azaltmak veya ortadan kaldırmak için çaba sarf etmesidir. Sonuçta, her iki pekiştirmede de aynı davranış güçlendirilmektedir (Bayram, 2013, 51).

İstenmeyen davranışı ortadan kaldırmak ve bireyi istenen davranışlara yöneltmek için çeşitli tedbirlerin alınması şeklinde özetlenebilir.

Son verme: Bir davranışı ortadan kaldırma ve ortaya çıkışını bütünüyle önleme tedbirlerinden oluşmaktadır. Böylece istenmeyen hareket tekrarlanmayacak ve pekiştirme süreci yaşanmayacaktır. Yine ceza söz konusu değildir. Söz konusu olan; bireye davranışının örgütten geleceğe ilişkin beklentilerini sekteye uğratacağını hissettirmektir. Bu beklentiler ise zam ve terfi benzeri beklentiler olabilmektedir (Tütüncü ve Küçükusta, 2008, 16; Akt. Bayram, 2013, 51)

Cezalandırma: Bireyin istenmeyen davranışları karşısında kendisine bir ceza verilmesidir. Ceza, motive edici olmaktan çok moral bozukluklarına yol açan bir unsur olarak görülmektedir; çünkü, cezalandırmanın istenmeyen davranışları ortadan kaldırmasına rağmen, istenen davranışı yaptırıcı gücü yoktur. Bu nedenle pekiştirilmek istenilen davranışlarda ödüllendirme daha iyi sonuçlar vermektedir (Yüksel, 2003, 4-147; Akt. Bayram, 2013, 51)

2.2.3.2.2. Vroom'un Bekleyiş (Ümit) Teorisi

Victor H. Vroom, motivasyona sadece bireyin içinde olan faktörlerin değil, dış faktörlerin de etkisi olduğu varsayımından yola çıkarak "Beklenti Kuramını" ortaya koymuştur. (Yıldırım, 2006). Vroom' un beklenti teorisine göre; iş ve görev başarısı büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur. Vroom bu teoriye bağlı olarak örgütsel davranışların nedenleri hakkında bazı bilimsel varsayımlar geliştirir. Bu varsayımlar şunlardır (Balcı, 1989: 20; Akt. Demirel, 2007, 78):

- Davranışın ortaya çıkmasına neden olan etmenler bireyin kendi kişisel özellikleri ve çevresel koşulların etkisi ile birlikte belirlenir ve yönlendirilir.
- Her birey farklı amaç, arzu ve ihtiyaçlara sahiptir. Bu nedenle her bireyin arzuladığı ödüllerde farklı olabilir.
- Bireyler kendilerini arzuladıkları ödüllere ulaştıracak alternatif davranış biçimleri arasından algılarına göre seçim yaparlar.

Beklenti kuramı birtakım değişkenleri ele alır. Bu değişkenler;

Başarı-Ödül Ümit İlişkileri: Bireyin aklındaki her davranışın bir takım sonuçları veya ödülleri vardır. Diğer bir deyimle, birey her davranışın sonucunda bazen ödüle sahip olacağına bazen de cezalandırılacağına inanır veya bu beklenti ile işe başlar. Beklentisinin gerçekleşeceğine inanıyor ise işe yönelik olarak daha çok çaba gösterecektir (Eren, 1996).(Bul, 2007, 54)

İstek veya İhtiyaç Şiddeti: Her birey farklı şiddet derecelerinde ödüle ihtiyaç ya da istek duyar. Buna ödülün değeri veya cazibesi de diyebiliriz. Vroom iki ya da daha çok amaca karşı duyulan isteklerin güçleri arasındaki ilişkiyi “valence” terimini kullanarak açıklamaktadır. Çekicilik olarak da adlandırılan “valence” bireyin gözünde sonuçların değeri ve bunlar hakkındaki tercihidir (Bul, 2007, 54)

Çaba-Başarı-Beklenti İlişkileri: Bireyin bir işte göstereceği çaba iki hususa bağlıdır. Bunlardan birincisi bu çaba sonunda kendinden beklenen başarıya ulaşma olasılığıdır. Eğer bu olasılık yüksek ise birey gereken çabayı gösterecektir. İkincisi bireyin gösterdiği çaba sonunda elde etmeyi düşündüğü, beklediği ödülleri arzulama derecesi bireyin çabasını etkiler (Eren, 1996). (Bul, 2007, 54)

2.2.3.2.3. Adams'ın Eşitlik Teorisi

Eşitlik kuramının kökleri bilişsel uyumsuzluk ve değişim kuramlarına dayanmakta ise de geliştirilmesi sosyal psikolog J. Stacy Adams'a aittir. Eşitlik kuramına göre, insanların çalışmaları sonucu elde ettikleri değerler hakkında sahip oldukları adalet ve eşitlik duyguları, onları daha sonraki çalışmaları için güdüleyebilir, buna karşılık eşitsizlik duyguları da güdülenmeyi engelleyebilir. İnsanlar kendi çalışmaları ile başkalarının çalışmaları ve karşılığında kendi aldıkları ödüllerle başkalarının aldıkları ödülleri karşılaştırırlar. (Yüksel, 2003, 150; Akt. Bayram, 2013, 53)

Teori dört temel kavrama dayanır (Demirel, 2007, 81):

➤ **Birey:** Eşitliği ya da eşitsizliği algılayan insan.

- **Karşılaştırma:** Yapılan işlere karşılık verilen ödüller anlamında bireyin karşılaştırma yaptığı diğer bireyler veya gruplar.
- **Girdiler:** İnsanın isine taşıdığı bireysel özellikler. Yas, cinsiyet, mesai, tecrübe.
- **Çıktılar:** Kişinin isten elde ettiği; ücret ve tanınma gibi ödüller.

Çalışanlar, kendilerine verilen ödüllerle yani çıktılarla başkalarına verilenleri karşılaştırırlar ve kendilerine verilen çıktıları benzer başarıyı gösterenlere verilenlerle karşılaştırıp eşit olup olmadığını belirlemeye çalışırlar. Eğer bireyin kendi girdileri ile çıktıları arasındaki oran, benzer işlerde çalışanların girdi ve çıktıları arasındaki orana eşitse denklik durumu vardır. Oranların karşılaştırılmasında biri diğerinden büyük ya da küçükse eşitsizlik durumu mevcuttur (Bul, 2007, 58)

2.2.3.2.4. Locke'un Amaç Belirleme Teorisi

Bu motivasyon teorisine göre kişilerin belirlediği amaçlar onların motivasyon derecelerini de belirler. Ana fikri ise kişilerin belirledikleri amaçların ulaşılabilirlik dereceleridir. Teoriysen

Locke; amacın, belirli bir isin nesnesi olduğunu ifade eder. Örneğin; günde 10 km. yol asfaltlamak (is) veya 10 ton mal üretmek (is) birer amaçtır. Belirlenmiş amaçlar, zorluk dereceleri ne kadar yüksek olursa olsun o derecede yüksek performans sağlarlar. Amaç belirlemenin üç özelliği vardır. Belirginlik, güçlük ve yoğunluk. Belirginlik, amacın sayısal ölçü değeridir. Güçlük, amaca ulaşabilme yeterliliğidir. Yoğunluk ise amaca nasıl ulaşılabileceğini belirlemektir. (Can, 1999: 185; Akt. Demirel, 2007, 83)

Ayrıca yüksek bir motivasyon için amaçların şu özelliklere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Aşan, 2001):

- Belirlenen amaçlar açık ve seçik olmalı genel ifadeli amaçlardan sakınılmaktadır. Belirsizlik içeren amaçlar isteksizlik ve kararsızlığa neden olur.
- Amaçlar, onu gerçekleştirecek kişi tarafından sahiplenilmeli ve benimsenmelidir. Burada unutulmaması gereken nokta; amacını kendisi belirleyen kişinin, bu amacı

benimseyecektir. Böylece performans ve motivasyon artar. Bu sebepten dolayı amaçlar belirlenirken yöneticiler astlarını da bu sürece katmalıdırlar.

- Amaçlar iddialı ve zor olmalıdır. Bu zorluk derecesi motivasyonu da belirler. Zor elde edilir amaçlar, kolay elde edilebilenlere göre daha motive edicidir.
- Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı hakkında geri bildirim sağlanması gerekmektedir. Eğer bu sağlanırsa, amacına ulaşan çalışanın daha istekle çalışacağı, ulaşamayanın ise bunun nedenlerini arayacağı görülür.

Amaç belirleme beş aşamada gerçekleşir. İlk asama; imkanlar açısından amaç belirlemeye hazır olmanın anlaşılması devresidir. İkinci asama; çalışanların iletişim, eğitim, hareket planları yolu ile amaç belirlemeye hazırlanması devresidir. Üçüncü asama; yöneticilerin ve çalışanların amaçları özelliklerini belirleme ve anlama devresidir. Dördüncü asama; belirlenen amaçlar için gözden geçirme ve düzeltmelerin yapılma devresidir. Besinci asama ise; Belirlenmiş amaçların başarıya ulaşma derecelerini kontrol için son bir gözden geçirme devresidir (Can, 1999: 185; Akt. Demirel, 2007, 83).

Amaç belirleme kuramı, bireylerin bilinçli amaç seçtiği ve bu amaçların açık ve seçik biçimde olduğu varsayımına dayanır. Ancak, insanlar her zaman amaçlı hareket etmedikleri gibi çoğu zaman da fazla düşünmeden, bilinçsizce amaç seçer ve harekete geçerler. Yine bireysel farklılıklar nedeniyle her bireyin seçtiği amaçlar kendi yargı ve duygularına göre farklılık gösterecektir. Bu nedenle, bireysel amaçları belirlemek oldukça zordur.

2.2.4. Öğrenme Kuramlarında Motivasyon

Motivasyon kavramı, insan davranışlarını açıklamaya çalışan kuramlar tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. İnsan davranışlarına farklı yaklaşım getiren bu kuramlar motivasyon kavramına da farklı yaklaşım getirmiştir. Bu yaklaşımlar şunlardır.

2.2.4.1. Davranışsal Yaklaşım

Klasik koşullanma ve davranışçılık akımından etkilenen psikologlar motivasyonu, hayvanların biyolojik ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl davrandıklarına, bu ihtiyaçlar karşılandığında davranışın nasıl pekiştirildiğine ve bu pekiştirmenin aynı anda meydana gelen başka olaylara nasıl genellendiğine bakarak açıklamaya çalışmışlardır. Bu şekilde, insanların belirli bir şeyi öğrenme motivasyonu da, öğrenmenin ilk yıllarında hangi temel ihtiyaçların karşılandığı ve ilk öğrenme çabalarına ne tür ödül ve pekiştiricilerin verildiği düşüncesine dayanarak açıklanmaya çalışılmıştır. Böylece, davranışçı psikologlar motivasyonu çoğunlukla bireyin kontrolü dışındaki etkenler açısından ele almış ve hangi durumların ne tür davranışları artırdığına ve davranışın sonuçlarının o davranışın tekrarlanma ihtimalini artırıp artırmadığına bakmışlardır. Bu görüşlerin yoğunlaşması dikkatleri temel insan ihtiyaçlarına çevirmiştir. Çünkü davranışın olabilmesi için öncelikle ihtiyacın hissedilmesi gerekmektedir ve bu ihtiyacın karşılanması için yapılan davranışlar arasından arzu edilenlerin pekiştirici yöntemiyle tekrar edilme sıklığının artırılması ve böylece bireyin bu davranışları ihtiyacıyla özdeşleştirerek istenilen zamanda yapması beklenmektedir (Karagöz, 2010, 39).

Davranışçılara göre motivasyon, şartlanma ve modelden öğrenme yollarıyla öğrenilmektedir (Açıkgöz, 2005, 212). Davranışların kalıcı hale gelmesi pekiştireçlere bağlıdır (Bayram, 2013, 42). Dolayısıyla pekiştirmelerin etkili bir şekilde yapılması davranışın devamı açısından da önemli olmaktadır. Bu bakımdan pekiştirme kavramına baktığımızda şunları söyleyebiliriz.

Pekiştirme: Belli bir uyarıcıya karşı gösterilen tepkinin tekrar gösterilme ihtimalinin artırılmasıdır. Pekiştirmede kullanılan uyarıcıya pekiştireç denir. Bir başka şekilde tanımlanacak olursa, pekiştirme bir tepkinin iç ve dış etkilerle kuvvetlendirilmesidir (Bacanlı 2004, 210).

Olumlu Pekiştirme: Olumlu pekiştirme, davranış sonrasında bireyin hoşuna giden bir uyarana ya da durumla karşılaşması sonucunda, bu uyarana ya da olayın izlediği davranışın oluşum sıklığını artırması sürecidir. Olumlu pekiştirme uygun davranışları artırmada ve uygun olmayan davranışları azaltmada oldukça etkili bir tekniktir. Olumlu pekiştirme sürecinin etkili olarak kullanabilmek için öncelikle uygun pekiştireçlerin

belirlenmesi gereklidir. Ayrıca, belirlenen bu pekiştiriciler hedef davranıştan hemen sonra verilmeli ve uygun pekiştirme tarifleri kullanılmalıdır. Bunlara ek olarak, uygun davranış istedik düzeye geldikten sonra pekiştiriciler silikleştirilerek, öğrencinin farklı ortamlarda, farklı kişiler ve farklı uyaranlarla da karşılaştığında uygun davranışı sergilemesi sağlanmalıdır (Erbaş 2005, 19).

Olumsuz Pekiştirme: Olumsuz pekiştirmede hoş gitmeyen davranış öncesi uyaran veya olay sunulmaz ya da hoş giden uyaran veya olay bireyin problem davranışının ardından ortamdan geri çekilir (Sulzer-Azaroff ve Mayer 1986: Akt. Yücesoy; Erbaş 2002, 52).

Olumsuz pekiştirme ile ceza çoğu zaman karıştırılmaktadır. Oysa, olumsuz pekiştirmede olumsuz pekiştiriciler ortamdan çıkartılırken, cezada olumsuz pekiştiriciler ortama konmaktadır. Hem olumlu hem de olumsuz pekiştirme davranışın yapılma olasılığını artırırken, ceza davranışın yapılma olasılığını azaltır (Yazılıtaş, 2010, 30).

2.2.4.2. Bilişsel Yaklaşım

Dış etkenlerin önemli olduğu davranışçı kurama tepki olarak geliştirilen bilişsel kuramda iç etkenler öne çıkmaktadır. Bilişselcilere göre, bireyler bir davranışta bulunup bulunmayacaklarına kendileri karar verir, yani seçme şansları vardır. Yapacakları arasında seçim yapabilmek için davranışın olası sonuçlarının farkında olmaları gerekir. Bu nedenle de birey bir davranışta bulunmadan önce zihinsel süreçlerini kullanarak bir değerlendirme yapar ve kendisine hedefler belirler. Bu hedeflere ulaşmak için nasıl hareket edeceğine karar verir ve uygular. Böylece, bilişsel perspektiften bakıldığında motivasyon, insanlar neden belirli şekillerde davranır ve yaptıkları seçimleri hangi faktörler etkiler gibi sorunsallarla ilgilidir (Williams ve Burden, 1999; Akt. Karagöz, 2010, 40).

Bilişsel kuramlara göre öğrenmede güdülenme ile amaç, birbirinin aynıdır. Birey amacını gerçekleştirmek için öğrenir. Birey öğrenmeye başlamadan amacını düşünebilmelidir. Hedeflediği amaca ulaşabileceğini düşündüğü müddet öğrenmeye güdülenmiştir. Öğretmenin öğrenciyi ulaşabilir amaçların olduğuna inandırması ve bir amacının olmasına uğraşması gerekmektedir. Öğrenci bazen, birkaç sonuçtan (amaçtan)

birini seçmede kararsızlığa düşebilir. Kararsızlık, öğrenciyi çatışmaya düşürür, öğrencinin çatışmadan kurtulmasında, öğretmen kılavuzluk etmelidir. Bu kurama göre insanlar, çalışmaktan hoşlandığı için ya da anlamak istediği için çalışırlar. Örneğin, bir öğrencinin ödevini eksiksiz olarak hazırlaması kendisi için bir ödüldür. Bu nedenle sınıf ortamında öğrencileri güdülemek için öğrendikleri konunun onlar için ne kadar önemli olduğu bu konunun nerelerde kullanıldığının açıklanması gerekmektedir. Derse ilgi çekici, merak uyandırıcı sorularla başlamak çocukları konuya yönlendirmek için kullanılmalıdır. Öğrencileri bu şekilde güdülemek her zaman kolay değildir. Öğrencilerin ayrı ayrı amaçlarını, merak ettikleri konuları ya da değerlerini tahmin etmek oldukça güçtür (Tufan Tuğcu, 2009, 46-47; Akt. Bayram, 2013, 43).

Kısacası bilişsel yaklaşım, davranışlarımızın basit etki tepki zincirlerinden ibaret olmadığını, etki tepki arasında ortaya çıkan bir takım zihinsel değerlendirmelerin bir sonucu olduğunu kabul eder. Motivasyon dış uyarıcılardan çok içsel süreçlerle açıklanmaktadır. Ancak motivasyonu değerlendirirken sadece bilişsel yaklaşıma göre hareket etmek yeterli görülmemiş ve son zamanlarda yapılandırmacı bir yaklaşım benimsemenin daha isabetli olacağı kabul edilmiştir. Çünkü bilişsel yaklaşım duyguları sosyal ve çevresel etkileri göz önünde bulundurmamaktadır.

2.2.4.3. İnsancıl Yaklaşım

Rogers insancıl yaklaşımı savunan en önemli bilim adamlarındandır. Rogers'ın kuramının temel ilkelerinden bazıları şunlardır (Lefrançois 1991: Akt. Bacanlı, 2004, 197-198):

- Her birey sürekli değişen yaşantı dünyasının merkezidir. Bu ilke fenomenolojiktir. Yani bireyin yaşantılarının öznel niteliğini, başkalarının onu bilemeyeceğini, ancak onların da kendi yaşantılarına benzeştirerek anlamaya çalıştıklarını belirtir.
- Organizma yaşadığı ve algıladığı sekiyle bir alana tepkide bulunur. Bu alan bireyin fenomenolojik alanıdır. Aynı öğretmen bazı öğrenciler tarafından sevilir; bazı öğrenciler tarafından seilmeyebilir. Aynı öğretmen aynı olayların yaşadığı aynı sınıftadır ama öğrenciler kendi algıladıkları ve yaşadıklarına göre tepkide bulunmaktadırlar.

- Organizmanın temel bir hedefi ve amacı vardır- yasayan organizmayı gerçekleştirmek, sürdürmek ve geliştirmek. Rogers'ın önemli kavramlarından biri kendini gerçekleştirmedir (orijinal kavram “tam işlevli kişi”). Kendini gerçekleştirme kişinin potansiyellerini ortaya çıkarması demektir. Kendini gerçekleştirme, yeterlik ve olgunluğu artırmaya yönelik bir yöneliş sürecidir. Yeterlik ve olgunluğun yanı sıra kendini yönlendirme ve özerkliğe doğru bir yöneliş sürecidir. Kısaca Rogers, bireyin özerkliği ve potansiyellerini gerçekleştirmeye yönelik bir eğilimi olduğunu kabul eder.
- Davranışı anlamamanın en iyi noktası, bireyin iç referans çerçevesidir. Yani, davranışı anlamak için kişinin nereden baktığını, dünyayı nasıl gördüğünü ve hatta nasıl algılayıp yorumladığını dikkate almak gerekir.
- Çevreyle etkileşimin bir sonucu olarak benlik yapısı oluşur. Yani, benlik çevreyle etkileşim sonucunda kişinin geliştirdiği “ben” algılarıdır ve bu algılara bağlı değerlerdir. Kişi bu algıları doğrudan veya dolaylı yaşantıları sonucunda geliştirmektedir.
- Organizmanın benimsediği davranış biçimlerinin çoğu benlik kavramıyla tutarlıdır. Bireyler ellerinden geldiği kadar benlik kavramına tutarlı davranmaya çalışırlar.

İnsancıl yaklaşım, bütün insanların güdülenmiş olduğunu savunur. Fakat insanlar, bizim belirlediğimiz hedefler için güdülenmemiş olabilirler, ancak onların tamamen motivasyonsuz olduğunu söylemek doğru olmayabilir. İnsanlar zihinsel, duygusal ve sosyal faktörler içinde incelenmeli ve bu faktörlerin öğrenme ve güdülenmeyi nasıl etkilediği üzerinde araştırma yapılmalıdır. İnsancıl psikoloji kişilerin algılamaları ve içten gelen ihtiyaçlarına cevapları üzerine odaklanır (Küçükahmet, 2006, 116; Akt. Bayram, 2013, 44).

İnsancıl yaklaşım güdülenmeyi, insanların büyüme ve gelişmelerine neden olan, etkin bir içgüdü olarak görmektedir. Güdülenme, öğretmenin öğrenciye veya yöneticinin çalışanına dışsal olarak yaptığı bir şey değildir, aksine büyüme gelişme ve yeni tecrübeleri entegre etmek için halihazırda var olan pozitif bir eğilimi beslemedir. Her insan doğuştan, tüm insan davranışlarına enerji veren ve onu yönlendiren büyüme ilkesine sahiptir. İnsancıl yaklaşıma göre, her birey değerlidir, çünkü doğuştan değerli

bir varlıktır. Çevrenin öğrenme ve güdülemedeki rolünü destekleyen ikna edici kanıtlar vardır.

2.2.4.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Bandura'ya göre, öğrenme ve performans birbirleriyle bütünleşmiştir. İnsanın yeni bir davranışı ya da tutumu kazanması gözlem yoluyla öğrenmeye bağlı değildir. Buna göre bir uyarın grubunun (girdi), performansa (çıkıtı) dönüşmesi organizmanın güdülenme düzeyiyle ilgilidir. Bu bağlamda güdülenme, bir yandan gözlemcinin model gibi davrandığında alacağı pekiştireç beklentisine, öte yandan öğrenmenin performansa dönüştürüldüğünde ulaşacağı doyum duygusuna bağlıdır. Güdülenmede önemli olan faktör, bireyin içsel varoluşundan kaynaklanan gerçek beklenti ve gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Bu amaçla bireyin kendine değer vermesi, öğrenme yaşantısını anlamlı bulma, hedef davranışlar hakkında bilgilenmesi ve öğretim etkinliğinden haz duyması gereklidir (Aydın 2003, 218). Örneğin bir öğrenci dersinde başarılı olabileceğini, derste bilgilerin kendisine yararlı olacağını ve bu dersi çalışmaktan zevk alıyorsa daha istekle çalışacak ve başarılı olmak için çaba gösterecektir.

Sosyal bilişsel kurama göre güdülenmeyi etkileyen üç ana etken vardır. Bunlar (Ataman 2004, 334; Akt. Yazılıtaş, 2010, 44):

- Öğrenenin amacına ulaşma beklentisi
- Amacın öğrenen için değeri
- Öğrenenin yapılacak olan işe yönelik tepkisi.

Birey ilk iki maddeye olumlu cevaplar veriyorsa öz-yeterlik duygusu geliştirecektir. Öz-yeterlik, bireyin belirli bir işi başaracak yeteneğe sahip olduğuyla ilgili algısıdır. Birey geçmiş yaşantılarına dayalı olarak veya başka kişilerin yaşantılarını gözleyerek, bir işin sonucunu tahmin eder. Beklenen sonuçlar olumlu işe ve yapılacak iş yarar sağlayacaksa güdülenme gerçekleşir. Davranışlar büyük bir çoğunlukta önceki davranışların sonuçları tarafından yönlendirilir. Örneğin ellerimizin donmasını beklemeksizin eldivenlerimizi giyeriz. Çünkü önceki yaşantılarımızdan böyle bir çıkarsama yaparız. Öğrenciler yeni bir yarıyla başladıklarında alacakları derslerin hangilerinde başarılı ya da başarısız

olacaklarına dair bir yargı geliştirirler. Bu yargı büyük ölçüde onların elde edecekleri sonucu etkiler (Selçuk, 2000; Akt. Kaya, 2008, 42).

2.2.5. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

Matyskiel (1990) araştırmasında iş adamlarının, öğretmenlerin ve yüksek okul öğrencilerinin eğitim alanında, performansa dayalı ödüllendirme sistemi hakkındaki algılarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, her üç grubun da performansa dayalı ücret yapısı kullanılarak çalışanların güdülenmesine ilişkin görüşleri oldukça benzer bulunmuştur. Ayrıca katılımcılar, eğitim alanının uygun bir ödeme sağlanması, pozitif performansın ödüllendirilmesi, müfettiş ve okul müdürlerinin adil ve uygun şekilde değerlendirme yapmaları konularında eğitilmeleri açısından büyük ölçüde eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir.

Sapancalı tarafından (1992) yılında yapılan “İşletmelerde Kullanılan Özendirici Araçların Güdülenme Üzerine Etkisi” adlı araştırma hangi özendirici araçların, çalışanların ihtiyaçlarını karşılamada ne kadar etkili olduğunu veya çalışanların hangi ihtiyaçlarına olan beklentilerinin daha fazla olduğunu ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada ankete katılanlar için en önemli ihtiyacın fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı olduğu ve çalışanlar için bu ihtiyaçları karşılamada ücret, iş güvencesi ve sosyal güvenliğin çalışanların güdülenmesinde en etkili araçlar olduğu saptanmış, fizyolojik ve güvenlik ihtiyacından sonra ikinci sırada ait olma ihtiyacının yer aldığı tespit edilmiştir.

Türe (1993) yılında “Yöneticilik ve Motivasyon” isimli bir yüksek lisans tez çalışması yapmış, grupların ve yöneticilerin motive edilmesi, insan davranışlarını etkileyen faktörler gibi konuları inceledikten sonra, örgüt elemanlarının motivasyonu, zamana, ortama, koşullara, kişilik yapısına ve kültür düzeyine göre değişebileceği sonucuna varmıştır.

Barbuto tarafından (1997) yılında yapılan “Motivasyon ve Liderlik” adlı doktora tezinde liderlerin motive etme yöntemlerini nasıl seçtikleri araştırılmaya çalışılmıştır. Barbuto araştırmasında motivasyon kaynakları ile motive etme yöntemleri arasında anlamlı güçlü bir ilişki bulmuştur. Bununla birlikte Barbuto motive etme kaynaklarıyla yani liderleri motive eden kaynaklarla motive etme yöntemlerini ilişkilendirmeye

çalışmış, bunun sonucunda da motive etme yöntemlerinin motivasyon kaynaklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmiştir.

Şahin (1997), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Güdüleyici Davranışları Gösterme Derecelerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin belirlenmeye çalışıldığı yüksek lisans tezinde şu sonuçlara varmıştır: Okul müdürlerinin motive edici davranışları gösterme derecelerine ilişkin öğretmenlerin algıları, cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermektedir. Okul müdürlerinin güdüleyici davranış gösterme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında önemli bir farklılık vardır. Öğretmenler okul müdürlerinin halen gösterdikleri güdüleme davranışlarının düzeyini düşük bulmaktadırlar.

Özbek (1998) yılında “İlköğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerilerine ilişkin algı ve beklentileri” isimli yüksek lisans tezinde okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerilerine ilişkin sahip olmaları gereken nitelikler ile mevcut durumun öğretmen görüşleri aracılığı ile karşılaştırılmasını yaparak ve bu görüşler arasında ki ilişkilerin ve farklılıkların ortaya çıkarılmasına çalışmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algılarına göre iletişim becerileri okul müdürleri tarafından ara sıra ve çok seyrek düzeyde uygulanmaktadır.

Karaköse (2002) yılında “ Okul yöneticilerinin örgüt çalışanlarını motive etme becerisi” isimli yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler; kurumlarında yeterince terfi imkanlarının bulunmadığı, okullarındaki çalışma ortamının yeterli olmadığı, devlet okullarında çalışanlar, kurumda fikirlerine değer verilmediğini, okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerini taşımadıkları, kurum içinde yeteneklerini geliştirme imkanlarının olmadığı ve yöneticilerin bilgi ve tecrübeleri ile öğretmenlere çok fazla güven vermedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öztürk ve DüNDAR (2003) “Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler” adlı çalışmalarında kamu çalışanlarının motivasyonunda manevi ödüller yanında maddi ödüllerin de etkili olduğuna dikkat çekmektedirler.

Mutlu (2003) yılında “Demokratik liderlik ve iş gören motivasyonu” adlı tezinde iş görenlerin motivasyonunda etkili olan faktörleri belirlemiş, liderin davranışları ve seçmiş olduğu liderlik tarzı kendi başına motive edici bir faktör olarak ele almış ve bu faktörlerin motivasyon sürecine katkılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda bazı demokratik liderlik özellikleri ile çalışan motivasyonu arasında ilişki belirlenmiş, motivasyon üzerinde yaş ve cinsiyet faktörlerinin etkiye sahip olduğu bulunmuş ve çalışanların motivasyon düzeylerinde içsel motivasyon faktörlerinin daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Özgan ve Aslan (2008) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi” araştırma sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda okullarda var olan iletişim motivasyon problemlerine ilişkin olarak önerilerde bulunmuştur.

Özdemir (2008), “Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Danışman Öğretmenlerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi” adlı araştırma ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen bulgular için tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Tufan Tuğcu (2009), “Mesleki ve Teknik Okullarda Teknik Öğretmenlerin Öğrenci Motivasyonu Üzerindeki Etkisi”, adlı çalışmada endüstri meslek ve teknik liselerde okuyan öğrencilerin teknik öğretmenlerinin davranışlarının öğrenci motivasyonlarını etkilemesine ilişkin görüşlerinin neler olduğunun saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisindeki güvenlik ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve sosyal ihtiyaç ve öğretmenin beden dili davranışları ile öğrenci motivasyonu arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Polat (2010) “Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın amacı okul yöneticilerinin kullandıkları yönetimsel güç türlerine yönelik öğretmen algıları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, İçsel Motivasyon düzeylerinin, Dışsal Motivasyon düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1991, 79). Bu çalışmada da görev yapan sınıf öğretmenlerinden bir kesit alınarak, bu öğretmenlerin mizah tarzları ve öğrencileri motive etme düzeyleri incelenmiş, iki kavram arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada evren ve örneklem belirlenirken çeşitli istatistiksel karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla Kayseri’de görev yapan öğretmenler seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kayseri’de görev yapan 135’i kadın (%52,3) 123’ü erkek (%47,7) toplam 258 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların öğrenim dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet					
Kız		Erkek		Toplam	
F	%	F	%	F	%
135	52,3	123	47,7	258	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 135 (%52,3)'ünün erkek, 123 (%47,7)'ünün kadın olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Mizah Tarzları Ölçeği ve Öğrencileri Motive Etme Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin mizah tarzlarını ve öğrencileri motive etme düzeylerini incelemek ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada “cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, kıdem ve öğrenci sayısı değişkenleri bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu Ek-3'te sunulmuştur.

3.3.2. Mizah Tarzları Ölçeği

Martin ve Puhlik-Doris (1999) tarafından dört farklı mizah tarzını ölçmek amacıyla 60 madde olarak geliştirilmiş olan Mizah Yaşantıları Ölçeği; daha sonra revize edilerek madde sayısı 32'ye düşürülmüştür. Mizah Yaşantıları Ölçeğinin ikisi uyumlu, ikisi uyumsuz mizah kullanımını ölçmek üzere tasarlanmış dört alt boyutu vardır. Bu alt boyutlar şunlardır;

- Kendini Geliştirici Mizah
- Katılımcı-Sosyal Mizah
- Kendini Yıkıcı Mizah
- Saldırgan Mizah

Bir bölümü ters puanlanan 8'er maddeden oluşan her bir alt boyutta yer alan sorular, sahip olunan mizah duygusunun belirtilen boyutlar açısından nasıl farklılaştığını

ölçmeye yöneliktir (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003; Akt. Sepetçi, 2010).

Ölçeğin puanlanması şu şekildedir:

Katılımcı -Sosyal- Mizah: 1*, 5, 9*, 13, 17*, 21, 25*, 29*

Kendini Geliştirici Mizah: 2, 6, 10, 14, 18, 22*, 26, 30

Saldırgan Mizah: 3, 7*, 11, 15*, 19, 23*, 27, 31*

Kendini Yıkıcı Mizah: 4, 8, 12, 16*, 20, 24, 28, 32

*1-7-9-15-16-17-22-23-25-29-31 maddeler ters yönde puanlanmaktadır (Sepetçi, 2010).

Ölçekte “Tamamen Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılmıyorum” (2), “Hiç Katılmıyorum” (1) şeklinde sıralanan beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160 ve en düşük puan 32’dir.

3.3.3. Öğrencileri Motive Etme Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerini belirlemek için Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan (1981) tarafından geliştirilen ve Sünbül ve arkadaşları (2003) tarafından uyarlanması yapılan Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği kullanılmıştır (Deniz, 2003). Ölçekte, 8 yüksek düzeyde kontrol, 8 orta düzeyde kontrol, 8 orta düzeyde özerklik desteği ve 8’i de yüksek özerklik desteğini ölçen toplam 32 madde vardır. Ölçek hiç uygun değil ile çok uygun arasında 5 dereceli likert tipi bir ölçektir.

Ölçekte “Çok uygun” (5), “Uygun” (4), “Olabilir” (3), “Uygun değil” (2), “Hiç uygun değil” (1) şeklinde sıralanan beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160 ve en düşük puan 32’dir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin mizah tarzları ile öğrencileri motive etme düzeyleri alt boyutları puanları arasındaki ilişkilerin düzeyi görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin;

- ❖ Katılımcı mizah tarzları ile kendini geliştirici mizah tarzları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,443$) vardır.
- ❖ Katılımcı mizah tarzları ile saldırgan mizah tarzları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki ($r=,-332$) vardır.
- ❖ Katılımcı mizah tarzları ile kendini yıkıcı mizah tarzları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,048$) vardır.
- ❖ Katılımcı mizah tarzları ile yüksek düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=,-278$) vardır.
- ❖ Katılımcı mizah tarzları ile orta düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,065$) vardır.
- ❖ Katılımcı mizah tarzları ile orta düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=,-086$) vardır.
- ❖ Katılımcı mizah tarzları ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,124$) vardır.
- ❖ Kendini geliştirici mizah tarzları ile saldırgan mizah tarzları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,026$) vardır.
- ❖ Kendini geliştirici mizah tarzları ile kendini yıkıcı mizah tarzları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,343$) vardır.
- ❖ Kendini geliştirici mizah tarzları ile yüksek düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=,-162$) vardır.
- ❖ Kendini geliştirici mizah tarzları ile orta düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=,-091$) vardır.

- ❖ Kendini geliştirici mizah tarzları ile orta düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=-,023$) vardır.
- ❖ Kendini geliştirici mizah tarzları ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,008$) vardır.
- ❖ Saldırgan mizah tarzları ile kendini yıkıcı mizah tarzları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,515$) vardır.
- ❖ Saldırgan mizah tarzları ile yüksek düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,175$) vardır.
- ❖ Saldırgan mizah tarzları ile orta düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=-,154$) vardır.
- ❖ Saldırgan mizah tarzları ile orta düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,017$) vardır.
- ❖ Saldırgan mizah tarzları ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=-,262$) vardır.
- ❖ Kendini yıkıcı mizah tarzları ile yüksek düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,008$) vardır.
- ❖ Kendini yıkıcı mizah tarzları ile orta düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=-,129$) vardır.
- ❖ Kendini yıkıcı mizah tarzları ile orta düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,049$) vardır.
- ❖ Kendini yıkıcı mizah tarzları ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=-,142$) vardır.
- ❖ Yüksek düzeyli kontrol düzeyleri ile orta düzeyli kontrol düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,359$) vardır.

- ❖ Yüksek düzeyli kontrol düzeyleri ile orta düzeyde özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,562$) vardır.
- ❖ Yüksek düzeyli kontrol düzeyleri ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,315$) vardır.
- ❖ Orta düzeyli kontrol düzeyleri ile orta düzeyde özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,468$) vardır.
- ❖ Orta düzeyli kontrol düzeyleri ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,600$) vardır.
- ❖ Orta düzeyde özerklik düzeyleri ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,375$) vardır.

Öğretmenlerin mizah tarzları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mizah tarzlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin mizah tarzlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Katılımcı mizah	Kadın	135	27,3333	5,17024	2,987*	,003
	Erkek	123	25,3659	5,40835		
Kendini geliştirici mizah	Kadın	135	24,4889	5,08123	,042	,967
	Erkek	123	24,4634	4,71533		
Saldırgan mizah	Kadın	135	17,8222	4,90487	-1,323	,187
	Erkek	123	18,6585	5,24612		
Kendini yıkıcı mizah	Kadın	135	19,9778	4,98276	-,640	,523
	Erkek	123	20,3902	5,36784		

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyete göre kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Katılımcı mizah alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 27,33, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 25,36 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,987$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin katılımcı mizah tarzı ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin mizah tarzları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mizah tarzlarının medeni duruma göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen mizah tarzlarının medeni duruma göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	X	SS	t	p
Katılımcı mizah	Evli	219	26,3699	4,79824	-,129	,857
	Bekar	39	26,5385	7,91350		
Kendini geliştirici mizah	Evli	219	24,5616	4,75352	,659	,511
	Bekar	39	24,0000	5,70318		
Saldırgan mizah	Evli	219	18,6438	5,03302	3,228*	,001
	Bekar	39	15,8462	4,71581		
Kendini yıkıcı mizah	Evli	219	20,5068	4,99667	2,475*	,029
	Bekar	39	18,3077	5,73610		

Tablo 4 incelendiğinde medeni duruma göre, katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Saldırgan mizah alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalamasının 18,64, bekar öğretmenlerin ortalamasının ise 15,84 olduğu görülmektedir. Grupların puan

ortalamları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,228$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre evli öğretmenlerin saldırgan mizah tarzı ortalamaları bekar öğretmenlerin saldırgan mizah ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

Kendini yıkıcı mizah alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalamasının 20,50, bekar öğretmenlerin ortalamasının ise 18,30 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,475$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre evli öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah tarzı ortalamaları bekar öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin mizah tarzları STK üyelik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mizah tarzlarının STK üyelik durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin mizah tarzlarının STK üyelik durumuna göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	STK üyelik	N	X	SS	t	p
Katılımcı mizah	Evet	138	25,0217	4,67712	-4,516*	,000
	Hayır	120	27,9750	5,68274		
Kendini geliştirici mizah	Evet	138	24,1522	4,79035	-1,141	,256
	Hayır	120	24,8500	5,01870		
Saldırgan mizah	Evet	138	18,8913	5,29934	2,312*	,022
	Hayır	120	17,4500	4,71516		
Kendini yıkıcı mizah	Evet	138	20,6522	5,03224	1,598	,111
	Hayır	120	19,6250	5,27888		

Tablo 5 incelendiğinde STK üyelik durumuna göre, kendini geliştirici mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Katılımcı mizah alt boyutunda STK'ya üye olan öğretmenlerin ortalamasının 25,02, STK'ya üye olmayan öğretmenlerin ortalamasının ise 27,97 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = -4,516$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre STK'ya üye olan öğretmenlerin katılımcı mizah tarzı ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Saldırgan mizah alt boyutunda STK'ya üye olan öğretmenlerin ortalamasının 18,89, STK'ya üye olmayan öğretmenlerin ortalamasının ise 17,45 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = 2,312$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre STK'ya üye olan öğretmenlerin saldırgan mizah tarzı ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin mizah tarzları mesleki istek durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mizah tarzlarının mesleki istek durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin mizah tarzlarının mesleki istek durumuna göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Mesleki istek	N	X	SS	t	p
Katılımcı mizah	Mesleği severek seçtim	204	26,2941	5,74600	-,763	,557
	Mesleği severek seçmedim	54	26,7778	3,60119		
Kendini geliştirici mizah	Mesleği severek seçtim	204	24,1912	5,10942	-2,143*	,034
	Mesleği severek seçmedim	54	25,5556	3,86892		
Saldırgan mizah	Mesleği severek seçtim	204	18,3382	5,28109	,721	,415
	Mesleği severek seçmedim	54	17,7778	4,23671		
Kendini yıkıcı mizah	Mesleği severek seçtim	204	20,2794	5,36504	,634	,527
	Mesleği severek seçmedim	54	19,7778	4,34227		

Tablo 6 incelendiğinde mesleki istek durumuna göre, katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah alt boyutunda mesleğini severek seçen öğretmenlerin ortalamasının 24,19, severek seçmeyen öğretmenlerin ortalamasının ise 25,55 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = -2,143$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre mesleğini severek seçen öğretmenlerin kendini geliştirici mizah tarzı ortalamaları severek seçmeyen öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin mizah tarzları öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mizah tarzlarının öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo x ve Tablo x.'te verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre mizah tarzı puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Boyutlar	Öğrenim durumu	N	X	SS
Katılımcı mizah	Önlisans	36	25,4444	4,51945
	Lisans	191	26,5864	5,48314
	Lisansüstü	31	26,3226	5,57606
Kendini geliştirici mizah	Önlisans	36	22,3333	4,69042
	Lisans	191	25,1099	4,77311
	Lisansüstü	31	23,0645	5,06580
Saldırgan mizah	Önlisans	36	18,0000	5,80148
	Lisans	191	18,5497	4,82825
	Lisansüstü	31	16,4516	5,47624
Kendini yıkıcı mizah	Önlisans	36	20,1944	6,13104
	Lisans	191	20,3403	4,91661
	Lisansüstü	31	19,1290	5,49389

Tablo 7 incelendiğinde mizah tarzlarından katılımcı mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 26,58, ile öğrenim durumu lisans olan öğretmenlere ait

olduğu, bunları sırasıyla 26,32 ortalama ile öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenler, 25,44 ortalama ile öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 25,10, ile öğrenim durumu lisans olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 23,06 ortalama ile öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenler, 22,33 ortalama ile öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Saldırgan mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,54, ile öğrenim durumu lisans olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 18 ortalama ile öğrenim durumu önlisans olan öğretmenler, 16,45 ortalama ile öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini yıkıcı mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20,34, ile öğrenim durumu lisans olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 20,19 ortalama ile öğrenim durumu önlisans olan öğretmenler, 19,12 ortalama ile öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre mizah tarzlarının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre mizah tarzlarına ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim durumu	KT	sd	KO	F	p
Katılımcı mizah	Gruplar arası	39,687	2	19,843	,688	,504
	Grup içi	7359,988	255	28,863		
	Toplam	7399,674	257			
Kendini geliştirici mizah	Gruplar arası	303,798	2	151,899	6,600*	,002
	Grup içi	5868,562	255	23,014		
	Toplam	6172,360	257			
Saldırgan mizah	Gruplar arası	119,452	2	59,726	2,341	,098
	Grup içi	6506,955	255	25,517		
	Toplam	6626,407	257			
Kendini yıkıcı mizah	Gruplar arası	39,149	2	19,574	,733	,482
	Grup içi	6814,002	255	26,722		
	Toplam	6853,151	257			

Tablo 8. incelendiğinde mizah tarzlarından katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte kendini geliştirici mizah boyutunda hesaplanan F değeri ($F=6,600$, $p<,05$) ilgili alt boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Kendini geliştirici mizah boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, kendini geliştirici mizah alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Öğrenim durumu	(J) Öğrenim durumu	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Kendini geliştirici mizah	Lisans	Önlisans	2,77661*	,005

Öğretmenlerin öğrenim durumları açısından kendini geliştirici mizah boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde öğrenim durumu lisans olan öğretmenler ile öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x’de görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin kendini geliştirici mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin mizah tarzları kıdem durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mizah tarzlarının kıdem durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre mizah tarzı puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Boyutlar	Kıdem	N	X	SS
Katılımcı mizah	5 yıla kadar	99	28,2727	5,42259
	6-10 yıl	36	27,9167	6,00654
	11 yıl ve üzeri	123	24,4390	4,39102
Kendini geliştirici mizah	5 yıla kadar	99	24,1515	4,99257
	6-10 yıl	36	26,9167	3,52440
	11 yıl ve üzeri	123	24,0244	4,99584
Saldırgan mizah	5 yıla kadar	99	15,8788	4,11635
	6-10 yıl	36	17,0000	4,66599
	11 yıl ve üzeri	123	20,4634	4,94940
Kendini yıkıcı mizah	5 yıla kadar	99	18,3939	4,84203
	6-10 yıl	36	20,8333	4,47533
	11 yıl ve üzeri	123	21,4146	5,22906

Tablo 10 incelendiğinde mizah tarzlarından katılımcı mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 28,27 ile kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 27,91 ortalama ile kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenler, 24,43 ortalama ile kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 26,91 ile kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 24,15 ortalama ile kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler, 24,02 ortalama ile kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Saldırgan mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20,46 ile kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 17 ortalama kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenler, 15,87 ortalama ile kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini yıkıcı mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 21,41 ile kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 20,83 ortalama kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenler, 18,39 ortalama ile kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre mizah tarzlarının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre mizah tarzlarına ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	KT	sd	KO	F	p
Katılımcı mizah	Gruplar arası	902,995	2	451,498	17,722*	,000
	Grup içi	6496,679	255	25,477		
	Toplam	7399,674	257			
Kendini geliştirici mizah	Gruplar arası	249,956	2	124,978	5,381*	,005
	Grup içi	5922,404	255	23,225		
	Toplam	6172,360	257			
Saldırgan mizah	Gruplar arası	1215,276	2	607,638	28,635*	,000
	Grup içi	5411,131	255	21,220		
	Toplam	6626,407	257			
Kendini yıkıcı mizah	Gruplar arası	518,661	2	259,331	10,440*	,000
	Grup içi	6334,490	255	24,841		
	Toplam	6853,151	257			

Tablo 11. incelendiğinde mizah tarzlarından katılımcı mizah boyutunda hesaplanan F değeri (F=17,722, p<,05), kendini geliştirici mizah alt boyutta hesaplanan F değeri (F=5,381, p<,05), saldırgan mizah alt boyutta hesaplanan F değeri (F=28,635, p<,05), kendini yıkıcı mizah alt boyutta hesaplanan F değeri (F=10,440, p<,05) ilgili alt boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini geliştirici mizah boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Katılımcı mizah	11 yıl ve üzeri	5 yıla kadar	-3,83370*	,000
		6-10 yıl	-3,47764*	,001
Kendini geliştirici mizah	6-10 yıl	5 yıla kadar	2,76515*	,010
		11 yıl ve üzeri	2,89228*	,005
Saldırgan mizah	11 yıl ve üzeri	5 yıla kadar	4,58463*	,000
		6-10 yıl	3,46341*	,000
Kendini yıkıcı mizah	5 yıla kadar	6-10 yıl	-2,43939*	,033
		11 yıl ve üzeri	-3,02069*	,000

Öğretmenlerin kıdem durumları açısından katılımcı mizah boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x'de görülmektedir. Bu bulguya göre kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin katılımcı mizah boyutundaki ortalamaları, kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin kıdem durumları açısından kendini geliştirici mizah boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenler ile kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x'de görülmektedir. Bu bulguya göre kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenlerin kendini geliştirici mizah boyutundaki ortalamaları, kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin kıdem durumları açısından saldırgan mizah boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 6-10 yıl

olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x’de görülmektedir. Bu bulguya göre kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin saldırgan mizah boyutundaki ortalamaları, kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin kıdem durumları açısından kendini yıkıcı mizah boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ile kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenler ve kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 13’de görülmektedir. Bu bulguya göre kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah boyutundaki ortalamaları, kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenler ve kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin mizah tarzları görev yerlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mizah tarzlarının görev yerlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 13 ve Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin görev yerlerine göre mizah tazı puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Boyutlar	Görev yeri	N	X	SS
Katılımcı mizah	İl merkezi	141	24,5319	4,22163
	İlçe merkezi	42	28,9286	5,26559
	Köy/kasaba	75	28,4800	6,02104
Kendini geliştirici mizah	İl merkezi	141	24,6809	4,80672
	İlçe merkezi	42	24,8571	5,15880
	Köy/kasaba	75	23,8800	4,94281
Saldırgan mizah	İl merkezi	141	20,2766	4,78257
	İlçe merkezi	42	16,4286	4,90964
	Köy/kasaba	75	15,3600	3,84019
Kendini yıkıcı mizah	İl merkezi	141	20,9362	5,05571
	İlçe merkezi	42	20,6429	6,08004
	Köy/kasaba	75	18,4800	4,43073

Tablo 13 incelendiğinde mizah tarzlarından katılımcı mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 28,92 ile görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 28,48 ortalama ile görev yeri köy/kasaba olan öğretmenler, 24,53 ortalama ile görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,85 ile görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 24,68 ortalama ile görev yeri il merkezi olan öğretmenler, 23,88 ortalama ile görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Saldırgan mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20,27 ile görev yeri il merkezi olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 16,42 ortalama ile görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler, 15,36 ortalama ile görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini yıkıcı mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20,93 ile görev yeri il merkezi olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 20,64 ortalama ile görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler, 18,48 ortalama ile görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre mizah tarzlarının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin görev yerlerine göre mizah tarzlarına ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Görev yeri	KT	sd	KO	F	p
Katılımcı mizah	Gruplar arası	1085,062	2	542,531	21,909*	,000
	Grup içi	6314,612	255	24,763		
	Toplam	7399,674	257			
Kendini geliştirici mizah	Gruplar arası	38,659	2	19,330	,804	,449
	Grup içi	6133,701	255	24,054		
	Toplam	6172,360	257			
Saldırgan mizah	Gruplar arası	1344,628	2	672,314	32,459*	,000
	Grup içi	5281,778	255	20,713		
	Toplam	6626,407	257			
Kendini yıkıcı mizah	Gruplar arası	306,363	2	153,181	5,966*	,003
	Grup içi	6546,788	255	25,674		
	Toplam	6853,151	257			

Tablo 14 incelendiğinde mizah tarzlarından kendini geliştirici mizah alt boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte katılımcı mizah boyutunda hesaplanan F değeri ($F=21,909$, $p<,05$), saldırgan mizah alt boyutta hesaplanan F değeri ($F=32,459$, $p<,05$), kendini yıkıcı mizah alt boyutta hesaplanan F değeri ($F=5,966$, $p<,05$) ilgili alt boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini geliştirici mizah boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin görev yerleri değişkenine göre katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Görev yeri	(J) Görev yeri	Ortalamalar arası	
			fark (I-J)	p
Katılımcı mizah	İl merkezi	İlçe merkezi	-4,39666*	,000
		Köy/kasaba	-3,94809*	,000
Saldırgan mizah	İl merkezi	İlçe merkezi	3,84802*	,000
		Köy/kasaba	4,91660*	,000
Kendini yıkıcı mizah	İl merkezi	Köy/kasaba	2,45617*	,002

Öğretmenlerin görev yerleri açısından katılımcı mizah boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yeri il merkezi olan öğretmenler ile görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 15’de görülmektedir. Bu bulguya göre görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin katılımcı mizah boyutundaki ortalamaları, görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin görev yerleri açısından saldırgan mizah boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yeri il merkezi olan öğretmenler ile görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 15’de görülmektedir. Bu bulguya

göre görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin saldırgan mizah boyutundaki ortalamaları, görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin görev yerleri açısından kendini yıkıcı mizah boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yeri il merkezi olan öğretmenler ile görev yeri köy/kasaba olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 15’de görülmektedir. Bu bulguya göre görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin katılımcı mizah boyutundaki ortalamaları, görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin mizah tarzları öğrenci sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mizah tarzlarının öğrenci sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 16 ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre mizah tarzı puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Boyutlar	Öğrenci sayısı	N	X	SS
Katılımcı mizah	20'ye kadar	60	27,7000	6,80304
	21-40 arası	166	25,6627	4,59849
	41 ve üzeri	32	27,7500	5,47723
Kendini geliştirici mizah	20'ye kadar	60	24,3000	5,49669
	21-40 arası	166	24,3193	4,78639
	41 ve üzeri	32	25,6250	4,25593
Saldırgan mizah	20'ye kadar	60	16,1000	4,80360
	21-40 arası	166	19,0181	5,04582
	41 ve üzeri	32	18,0625	4,71057
Kendini yıkıcı mizah	20'ye kadar	60	17,2500	4,61987
	21-40 arası	166	21,1325	5,11035
	41 ve üzeri	32	20,6875	4,43910

Tablo 16 incelendiğinde mizah tarzlarından katılımcı mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 27,75 ile öğrenci sayısı 41 ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 27,70 ortalama ile öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenler, 25,66 ortalama ile öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 25,62 ile öğrenci sayısı 41 ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 24,31 ortalama ile öğrenci sayısı öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenler, 24,30 ortalama ile öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Saldırgan mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 19,01 ile öğrenci sayısı 21-40 arası olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 18,06 ortalama ile 41 ve üzeri olan öğretmenler, 16,10 ortalama ile 20'ye kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini yıkıcı mizah tarzı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 21,13 ile öğrenci sayısı 21-40 arası olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 20,68 ortalama ile görev yeri 41 ve üzeri olan öğretmenler, 17,25 ortalama ile 20'ye kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre mizah tarzlarının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre mizah tarzlarına ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Öğrenci sayısı	KT	sd	KO	F	p
Katılımcı mizah	Gruplar arası	249,966	2	124,983	4,458*	,013
	Grup içi	7149,708	255	28,038		
	Toplam	7399,674	257			
Kendini geliştirici mizah	Gruplar arası	48,182	2	24,091	1,003	,368
	Grup içi	6124,178	255	24,016		
	Toplam	6172,360	257			
Saldırgan mizah	Gruplar arası	376,186	2	188,093	7,674*	,001
	Grup içi	6250,221	255	24,511		
	Toplam	6626,407	257			
Kendini yıkıcı mizah	Gruplar arası	673,942	2	336,971	13,906*	,000
	Grup içi	6179,209	255	24,232		
	Toplam	6853,151	257			

Tablo 17. incelendiğinde mizah tarzlarından kendini geliştirici mizah alt boyutlarında öğretmenlerin öğrenci sayısı açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte katılımcı mizah boyutunda hesaplanan F değeri ($F=4,458$, $p<,05$), saldırgan mizah alt boyutta hesaplanan F değeri ($F=7,674$, $p<,05$), kendini yıkıcı mizah alt boyutta hesaplanan F değeri ($F=13,906$, $p<,05$) ilgili alt boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini geliştirici mizah boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo x.x'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Öğrenci sayısı	(J) Öğrenci sayısı	Ortalamalar arası	p
			fark (I-J)	
Katılımcı mizah	21-40 arası	20'ye kadar	-2,03735*	,030
Saldırgan mizah	21-40 arası	20'ye kadar	2,91807*	,000
Kendini yıkıcı mizah 20'ye kadar		21-40 arası	-3,88253*	,000
		41 ve üzeri	-3,43750*	,005

Öğretmenlerin öğrenci sayıları açısından katılımcı mizah boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x'de görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlerin katılımcı mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin öğrenci sayıları açısından saldırgan mizah boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x'de görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlerin saldırgan mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin öğrenci sayıları açısından kendini yıkıcı mizah boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenler ve öğrenci sayısı 41 ve üzeri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x'de görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerin saldırgan mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenler ve öğrenci sayısı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Yüksek düzeyli kontrol	Kadın	135	23,8889	4,19073	-,714	,476
	Erkek	123	24,2439	3,79461		
Orta düzeyli kontrol	Kadın	135	26,4889	4,31393	-2,239*	,026
	Erkek	123	27,6829	4,24518		
Orta düzeyde özerklik	Kadın	135	25,5333	3,82997	-2,704*	,007
	Erkek	123	26,8293	3,85964		
Yüksek düzeyde özerklik	Kadın	135	27,6222	3,34099	-1,112	,267
	Erkek	123	28,1220	3,82953		

Tablo 19 incelendiğinde cinsiyete göre yüksek düzeyli kontrol, yüksek düzeyde özerklik motive etme düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Orta düzeyli kontrol boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 26,48 erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 27,68 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,239$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin orta düzeyli kontrol ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Orta düzeyde özerklik boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 25,53 erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 26,82 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,704$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin orta düzeyde özerklik ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	X	SS	t	p
Yüksek düzeyli kontrol	Evli	219	24,0959	4,12143	,418	,677
	Bekar	39	23,8462	3,29704		
Orta düzeyli kontrol	Evli	219	27,1096	4,42852	,519	,606
	Bekar	39	26,7692	3,64520		
Orta düzeyde özerklik	Evli	219	26,3151	3,93599	1,734	,088
	Bekar	39	25,2308	3,53525		
Yüksek düzeyde özerklik	Evli	219	27,6575	3,58214	-2,243*	,029
	Bekar	39	29,0000	3,41822		

Tablo 20 incelendiğinde medeni duruma göre yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik motive etme düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Yüksek düzeyde özerklik boyutunda evli öğretmenlerin ortalamasının 27,65 bekar öğretmenlerin ortalamasının ise 29 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,243$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre evli öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik ortalamaları bekar öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri STK üyelik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin STK üyelik durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin STK üyelik durumuna göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	STK üyelik	N	X	SS	t	p
Yüksek düzeyli kontrol	Evet	138	23,4130	4,06647	-2,826*	,005
	Hayır	120	24,8000	3,81197		
Orta düzeyli kontrol	Evet	138	26,3261	4,89475	-2,967*	,003
	Hayır	120	27,9000	3,35917		
Orta düzeyde özerklik	Evet	138	26,0870	3,54425	-,284	,780
	Hayır	120	26,2250	4,26922		
Yüksek düzeyde özerklik	Evet	138	26,8696	3,80516	-4,978*	,000
	Hayır	120	29,0000	2,93630		

Tablo 21 incelendiğinde STK üyelik durumuna göre orta düzeyde özerklik motive etme düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Yüksek düzeyli kontrol boyutunda STK’ya üye olan öğretmenlerin ortalamasının 23,41 STK’ya üye olmayan olan öğretmenlerin ortalamasının ise 24,8 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,826$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre STK’ya üye olan öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol ortalamaları STK’ya üye olmayan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Orta düzeyli kontrol boyutunda STK’ya üye olan öğretmenlerin ortalamasının 26,32 STK’ya üye olmayan olan öğretmenlerin ortalamasının ise 27,9 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,967$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre STK’ya üye olan

öğretmenlerin orta düzeyli kontrol ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Yüksek düzeyde özerklik boyutunda STK'ya üye olan öğretmenlerin ortalamasının 26,86 STK'ya üye olmayan olan öğretmenlerin ortalamasının ise 29 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-4,978$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre STK'ya üye olan öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri mesleki istek durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin mesleki istek durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin mesleki isteklerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Mesleki istek	N	X	SS	t	p
Yüksek düzeyli kontrol	Mesleği severek seçtim	204	23,7353	3,90005	-2,442*	,012
	Mesleği severek seçmedim	54	25,2778	4,18631		
Orta düzeyli kontrol	Mesleği severek seçtim	204	26,8088	4,48399	-2,096*	,038
	Mesleği severek seçmedim	54	28,0000	3,48040		
Orta düzeyde özerklik	Mesleği severek seçtim	204	25,8382	4,00102	-2,537*	,005
	Mesleği severek seçmedim	54	27,3333	3,20966		
Yüksek düzeyde özerklik	Mesleği severek seçtim	204	27,6912	3,70829	-1,478	,141
	Mesleği severek seçmedim	54	28,5000	3,01412		

Tablo 22 incelendiğinde mesleki istek durumuna göre yüksek düzeyde özerklik motive etme düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Yüksek düzeyli kontrol boyutunda mesleğini severek seçen öğretmenlerin ortalamasının 23,73 severek seçmeyen öğretmenlerin ortalamasının ise 25,27 olduğu görülmektedir.

Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,442$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre mesleğini severek seçen öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol ortalamaları severek seçmeyen öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Orta düzeyli kontrol boyutunda mesleğini severek seçen öğretmenlerin ortalamasının 26,80 severek seçmeyen öğretmenlerin ortalamasının ise 28 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,096$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre mesleğini severek seçen öğretmenlerin orta düzeyli kontrol ortalamaları severek seçmeyen öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Orta düzeyde özerklik boyutunda mesleğini severek seçen öğretmenlerin ortalamasının 25,83 severek seçmeyen öğretmenlerin ortalamasının ise 27,33 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,537$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre mesleğini severek seçen öğretmenlerin orta düzeyde özerklik ortalamaları severek seçmeyen öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin motive etme düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 23 ve Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre motive etme düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Boyutlar	Öğrenim durumu	N	X	SS
Yüksek düzeyli kontrol	Önlisans	36	24,6389	4,04371
	Lisans	191	24,0890	3,97855
	Lisansüstü	31	23,1935	4,09406
Orta düzeyli kontrol	Önlisans	36	29,1389	4,23018
	Lisans	191	26,7016	4,24883
	Lisansüstü	31	26,8387	4,26690
Orta düzeyde özerklik	Önlisans	36	26,9722	2,85343
	Lisans	191	26,1152	4,05324
	Lisansüstü	31	25,4194	3,84512
Yüksek düzeyde özerklik	Önlisans	36	28,4722	2,99987
	Lisans	191	27,6754	3,67343
	Lisansüstü	31	28,2903	3,63496

Tablo 23 incelendiğinde motive etme düzeylerinden yüksek düzeyli kontrol boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,63 ile öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 24,08 ortalama ile öğrenim durumu lisan olan öğretmenler, 23,19 ortalama ile öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Orta düzeyli kontrol boyutunda en yüksek puan ortalamasının 29,13 ile öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 26,83 ortalama ile öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenler, 26,70 ortalama ile öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Orta düzeyde özerklik boyutunda en yüksek puan ortalamasının 26,97 ile öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 26,11 ortalama ile öğrenim durumu lisan olan öğretmenler, 25,41 ortalama ile öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yüksek düzeyde özerklik boyutunda en yüksek puan ortalamasının 28,47 ile öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 28,29 ortalama ile öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenler, 27,67 ortalama ile öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre motive etme düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre motive etme düzeylerine ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim durumu	KT	sd	KO	F	p
Yüksek düzeyli kontrol	Gruplar arası	35,497	2	17,748	1,109	,332
	Grup içi	4082,631	255	16,010		
	Toplam	4118,128	257			
Orta düzeyli kontrol	Gruplar arası	181,639	2	90,820	5,032*	,007
	Grup içi	4602,489	255	18,049		
	Toplam	4784,128	257			
Orta düzeyde özerklik	Gruplar arası	41,118	2	20,559	1,362	,258
	Grup içi	3849,987	255	15,098		
	Toplam	3891,105	257			
Yüksek düzeyde özerklik	Gruplar arası	25,743	2	12,872	1,002	,369
	Grup içi	3275,234	255	12,844		
	Toplam	3300,977	257			

Tablo 24 incelendiğinde motive etme düzeylerinden yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik, yüksek düzeyde özerklik boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte orta düzeyli kontrol boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,032$, $p<,05$) ilgili alt boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Orta düzeyli kontrol boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, orta düzeyli kontrol alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Öğrenim durumu	(J) Öğrenim durumu	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Orta düzeyli kontrol	Önlisans	Lisans	2,43732*	,005

Öğretmenlerin öğrenim durumları açısından orta düzeyli kontrol boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde öğrenim durumu önlisans olan öğretmenler ile öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x’de görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin orta düzeyli kontrol boyutundaki ortalamaları, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri kıdem durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin motive etme düzeylerinin kıdem durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 26 ve Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre motive etme düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Boyutlar	Kıdem	N	X	SS
Yüksek düzeyli kontrol	5 yıla kadar	99	23,3030	4,07695
	6-10 yıl	36	24,3333	3,91335
	11 yıl ve üzeri	123	24,5854	3,90445
Orta düzeyli kontrol	5 yıla kadar	99	26,6364	3,83181
	6-10 yıl	36	28,0833	2,50000
	11 yıl ve üzeri	123	27,0976	5,01704
Orta düzeyde özerklik	5 yıla kadar	99	24,7576	4,50191
	6-10 yıl	36	28,5000	2,69921
	11 yıl ve üzeri	123	26,5854	3,18276
Yüksek düzeyde özerklik	5 yıla kadar	99	28,5455	3,48253
	6-10 yıl	36	29,2500	2,19578
	11 yıl ve üzeri	123	26,9024	3,74913

Tablo 27 incelendiğinde motive etme düzeylerinden yüksek düzeyli kontrol boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,58 ile kıdem durumu 11 yıl ve üstü olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 24,33 ortalama ile kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenler, 23,30 ortalama ile kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Orta düzeyli kontrol boyutunda en yüksek puan ortalamasının 28,08 ile kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 27,09 ortalama ile kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler, 26,63 ortalama ile kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Orta düzeyde özerklik boyutunda en yüksek puan ortalamasının 28,50 ile kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 26,58 ortalama ile kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler, 24,75 ortalama ile kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yüksek düzeyde özerklik boyutunda en yüksek puan ortalamasının 29,25 ile kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 28,54 ortalama ile kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler, 26,90 ortalama ile kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre motive etme düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre motive etme düzeylerine ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	KT	sd	KO	F	p
Yüksek düzeyli kontrol	Gruplar arası	93,365	2	46,683	2,958	,054
	Grup içi	4024,763	255	15,783		
	Toplam	4118,128	257			
Orta düzeyli kontrol	Gruplar arası	55,640	2	27,820	1,500	,225
	Grup içi	4728,488	255	18,543		
	Toplam	4784,128	257			
Orta düzeyde özerklik	Gruplar arası	414,069	2	207,035	15,184*	,000
	Grup içi	3477,035	255	13,635		
	Toplam	3891,105	257			
Yüksek düzeyde özerklik	Gruplar arası	228,852	2	114,426	9,498*	,000
	Grup içi	3072,125	255	12,048		
	Toplam	3300,977	257			

Tablo 27 incelendiğinde motive etme düzeylerinden yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte orta düzeyde özerklik alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=15,184$, $p<,05$), yüksek düzeyde özerklik alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=9,498$, $p<,05$), ilgili alt boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Orta düzeyde özerklik, yüksek düzeyde özerklik boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre, orta düzeyde özerklik, yüksek düzeyde özerklik alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken (I) Kıdem		(J) Kıdem	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Orta düzeyde özerklik	5 yıla kadar	6-10 yıl	-3,74242*	,000
		11 yıl ve üzeri	-1,82779*	,001
	6-10 yıl	11 yıl ve üzeri	1,91463	,018
Yüksek düzeyde özerklik	11 yıl ve üzeri	5 yıla kadar	-1,64302*	,002
		6-10 yıl	-2,34756*	,001

Öğretmenlerin kıdem durumları açısından orta düzeyde özerklik boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ile kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ve kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x’de görülmektedir. Bu bulguya göre kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenlerin orta düzeyde özerklik ortalamaları, kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ve kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür. Bununla birlikte orta düzeyde özerklik boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x’de görülmektedir. Bu bulguya göre kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin orta düzeyde özerklik ortalamaları, kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin kıdem durumları açısından yüksek düzeyde özerklik boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 29’da görülmektedir. Bu bulguya göre kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik ortalamaları, kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri görev yerlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin motive etme düzeylerinin görev yerlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 29 ve Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin görev yerlerine göre motive etme düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Boyutlar	Görev yeri	N	X	SS
Yüksek düzeyli kontrol	İl merkezi	141	25,2766	3,58391
	İlçe merkezi	42	22,2143	3,92326
	Köy/kasaba	75	22,8000	4,05703
Orta düzeyli kontrol	İl merkezi	141	27,2128	4,54942
	İlçe merkezi	42	25,4286	2,72426
	Köy/kasaba	75	27,6800	4,40871
Orta düzeyde özerklik	İl merkezi	141	27,0638	2,78058
	İlçe merkezi	42	22,5000	4,00761
	Köy/kasaba	75	26,4800	4,44899
Yüksek düzeyde özerklik	İl merkezi	141	27,2553	3,62413
	İlçe merkezi	42	27,6429	3,25967
	Köy/kasaba	75	29,1200	3,39698

Tablo 30 incelendiğinde motive etme düzeylerinden yüksek düzeyli kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 25,27 ile görev yeri il merkezi olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 22,80 ortalama ile görev yeri köy/kasaba olan öğretmenler, 22,2 ortalama ile görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Orta düzeyli kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 27,68 ile görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 27,21 ortalama ile görev yeri il merkezi olan öğretmenler, 25,42 ortalama ile görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Orta düzeyde özerklik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 27,06 ile görev yeri il merkezi olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 26,48 ortalama ile görev yeri köy/kasaba olan öğretmenler, 22,50 ortalama ile görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yüksek düzeyde özerklik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 28,12 ile görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 27,64 ortalama ile görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler, 27,25 ortalama ile görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yerlerine göre motive etme düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin görev yerlerine göre motive etme düzeylerine ilişkin ilişkilerin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Görev yeri	KT	sd	KO	F	p
Yüksek düzeyli kontrol	Gruplar arası	470,844	2	235,422	16,460*	,000
	Grup içi	3647,284	255	14,303		
	Toplam	4118,128	257			
Orta düzeyli kontrol	Gruplar arası	143,905	2	71,953	3,954*	,020
	Grup içi	4640,223	255	18,197		
	Toplam	4784,128	257			
Orta düzeyde özerklik	Gruplar arası	685,459	2	342,730	27,263*	,000
	Grup içi	3205,646	255	12,571		
	Toplam	3891,105	257			
Yüksek düzeyde özerklik	Gruplar arası	172,605	2	86,303	7,035*	,001
	Grup içi	3128,371	255	12,268		
	Toplam	3300,977	257			

Tablo 30 incelendiğinde yüksek düzeyli kontrol alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=16,460$, $p<,05$), orta düzeyli kontrol alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,954$, $p<,05$), orta düzeyde özerklik alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=27,263$, $p<,05$), yüksek düzeyde kontrol alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=7,035$, $p<,05$), ilgili alt boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik, yüksek düzeyde özerklik boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin görev yerlerine göre, yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik, yüksek düzeyde özerklik boyutlarında puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Görev yeri	(J) Görev yeri	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Yüksek düzeyli kontrol	İl merkezi	İlçe merkezi	3,06231*	,000
		Köy/kasaba	2,47660*	,000
Orta düzeyli kontrol	İlçe merkezi	İl merkezi	-1,78419*	,047
		Köy/kasaba	-2,25143*	,018
Orta düzeyde özerklik	İlçe merkezi	İl merkezi	-4,56383*	,000
		Köy/kasaba	-3,98000*	,000
Yüksek düzeyde özerklik	İl merkezi	Köy/kasaba	-1,86468*	,001

Öğretmenlerin görev yerleri açısından yüksek düzeyli kontrol boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yeri il merkezi olan öğretmenler ile görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x'de görülmektedir. Bu bulguya göre görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol boyutundaki ortalamaları, görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin görev yerleri açısından orta düzeyli kontrol boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler ile görev yeri il merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x'de görülmektedir. Bu bulguya göre görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenlerin orta düzeyli kontrol boyutundaki ortalamaları, görev yeri il merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin görev yerleri açısından orta düzeyde özerklik boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler ile görev yeri il merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x'de görülmektedir.

Bu bulguya göre görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenlerin orta düzeyde özerklik boyutundaki ortalamaları, görev yeri il merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin görev yerleri açısından yüksek düzeyde özerklik boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde görev yeri il merkezi olan öğretmenler ile görev yeri köy/kasaba olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x'de görülmektedir. Bu bulguya göre görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik boyutundaki ortalamaları görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin motive etme düzeylerinin öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 32 ve Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre motive etme düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Boyutlar	Öğrenci sayısı	N	X	SS
Yüksek düzeyli kontrol	20'ye kadar	60	22,6000	3,68322
	21-40 arası	166	24,8253	3,93272
	41 ve üzeri	32	22,8125	3,97928
Orta düzeyli kontrol	20'ye kadar	60	26,0000	3,97023
	21-40 arası	166	27,2892	4,32058
	41 ve üzeri	32	27,8438	4,67740
Orta düzeyde özerklik	20'ye kadar	60	24,1000	3,96895
	21-40 arası	166	26,9759	3,08064
	41 ve üzeri	32	25,7188	5,74868
Yüksek düzeyde özerklik	20'ye kadar	60	28,1500	3,39404
	21-40 arası	166	27,5843	3,44508
	41 ve üzeri	32	28,7500	4,47214

Tablo 32 incelendiğinde motive etme düzeylerinden yüksek düzeyli kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,82 ile öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 22,81 ortalama ile öğrenci sayısı 41 ve üzeri

olan öğretmenler, 22,60 ortalama ile öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Orta düzeyli kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 27,84 ile öğrenci sayısı 41 ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 27,28 ortalama ile öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenler, 26 ortalama ile öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Orta düzeyde özerklik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 26,97 ile öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 25,71 ortalama ile öğrenci sayısı 41 ve üzeri olan öğretmenler, 24,10 ortalama ile öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yüksek düzeyde özerklik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 28,75 ile öğrenci sayısı 41 ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 28,15 ortalama ile öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenler, 27,58 ortalama ile öğrenci sayısı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre motive etme düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo x.'te verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre motive etme düzeylerine ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Öğrenci sayısı	KT	sd	KO	F	p
Yüksek düzeyli kontrol	Gruplar arası	274,919	2	137,460	9,121*	,000
	Grup içi	3843,209	255	15,071		
	Toplam	4118,128	257			
Orta düzeyli kontrol	Gruplar arası	95,789	2	47,894	2,605	,076
	Grup içi	4688,339	255	18,386		
	Toplam	4784,128	257			
Orta düzeyde özerklik	Gruplar arası	371,332	2	185,666	13,451*	,000
	Grup içi	3519,772	255	13,803		
	Toplam	3891,105	257			
Yüksek düzeyde özerklik	Gruplar arası	43,007	2	21,504	1,683	,188
	Grup içi	3257,969	255	12,776		
	Toplam	3300,977	257			

Tablo 33 incelendiğinde motive etme düzeylerinden orta düzeyli kontrol, yüksek düzeyde özerklik boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte yüksek düzeyli kontrol alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=9,121$, $p<,05$), orta düzeyde özerklik alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=13,451$, $p<,05$), ilgili alt boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre, yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik boyutlarında puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Öğrenci sayısı	(J) Öğrenci sayısı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Yüksek düzeyli kontrol	21-40 arası	20'ye kadar	2,22530*	,001
		41 ve üzeri	2,01280*	,021
Orta düzeyde özerklik	20'ye kadar	21-40 arası	-2,87590*	,000

Öğretmenlerin öğrenci sayısı açısından yüksek düzeyli kontrol boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 20’ye kadar olan öğretmenler ve öğrenci sayısı 41 ve üzerinde olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 34’de görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 20’ye kadar olan öğretmenler ve öğrenci sayısı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin öğrenci sayısı açısından orta düzeyde özerklik boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde öğrenci sayısı 20’ye kadar olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x.x’de görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenci sayısı 20’ye kadar olan öğretmenlerin orta düzeyde özerklik boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmada kadın öğretmenlerin katılımcı mizah tarzı ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. Bu sonuç Mert (2012)'nin öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşlerini incelendiği araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Avşar (2008)'in, öğretmenlerin mizah tarzları ve cinsiyet rollerini incelediği araştırmasında elde edilen bulgulara göre, katılımcı sosyal mizah, kendini geliştirici mizah ve saldırgan mizah tarzları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Soyaldın (2007), mizah tarzları araştırmasında, kızların, kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah puanlarının erkeklere göre anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur. Saldırgan ve yıkıcı mizah alt boyutlarında ise erkeklerin puanlarının kızlara göre anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur. Yine bu sonuçlar da araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır.

Evli öğretmenlerin saldırgan mizah tarzı ortalamaları bekar öğretmenlerin saldırgan mizah ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. Evli öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah tarzı ortalamaları bekar öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. STK'ya üye olan öğretmenlerin katılımcı mizah tarzı ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. STK'ya üye olan öğretmenlerin saldırgan mizah tarzı ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. Mesleğini severek seçen öğretmenlerin kendini geliştirici mizah tarzı ortalamaları severek seçmeyen öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar literatüre yeni veriler olarak girmiştir.

Öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin kendini geliştirici mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. Öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin kendini geliştirici mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. Akkaya (2011) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin katılımcı mizah alt boyutu puanları mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bulmuştur. Araştırmasındaki analizler sonucunda, söz konusu farklılıkların önlisans ile lisans arasında lisans lehine; önlisans ile diğer mezuniyetler arasında diğerleri lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin katılımcı mizah boyutundaki ortalamaları, kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenlerin kendini geliştirici mizah boyutundaki ortalamaları, kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. Kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin saldırgan mizah boyutundaki ortalamaları, kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. Kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah boyutundaki ortalamaları, kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenler ve kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düşük olarak belirlenmiştir. Çetin (2009) Çalışanların Mizah Tarzlarının İşe İlişkin Duyusal İyilik Algıları Üzerine Etkisi ve Sosyal İklimin Bu İlişki Üzerindeki Şartlı Değişken Rolü adlı çalışmasında, olumlu mizah tarzlarından olan kendini geliştirici mizah ve katılımcı sosyal mizah tarzlarında kıdeme göre anlamlı farklılıklar bulmuştur. Diğer mizah tarzlarının ise anlamlı bir farklılık arz etmediğini belirtmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da Çetin (2009)'in sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin katılımcı mizah boyutundaki ortalamaları, görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin saldırgan mizah boyutundaki ortalamaları, görev yeri ilçe merkezi

olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. Görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin katılımcı mizah boyutundaki ortalamaları, görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. Öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlerin katılımcı mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlerin saldırgan mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. Öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerin saldırgan mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenler ve öğrenci sayısı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar da literatüre farklı ve önemli katkılar yapmıştır.

Recepoğlu (2011), Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları ve Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki adlı çalışmada öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine, çalıştıkları okuldaki görev süresine, branşına ve eğitim düzeylerine göre okul müdürlerinin mizah tarzları konusunda anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Araştırmada kadın öğretmenlerin orta düzeyli kontrol ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin orta düzeyde özerklik ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Yazılıtaş (2011)'in araştırmasında kadın sınıf öğretmenlerinin ve erkek sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri arasında bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgularından farklılık göstermektedir. Multhauf, Willower ve Licata (1978)'nin yaptığı araştırmada yasaklayıcı öğrenci kontrol eğilimi ile sınıf ortamının sağlıklı olarak algılanması arasındaki ilişki cinsiyet açısından incelenmiş ve yasaklayıcı kontrol eğilimi ile sınıf ortamının sağlıklı olarak algılanması arasında bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Bozgeyikli ve arkadaşları (2003)'nin öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada da, erkek ilköğretim öğretmenlerinin, bayan öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde kontrol davranışı sergiledikleri sonucu bulunmuştur.

Evli öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik ortalamaları bekar öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. STK'ya üye olan öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. STK'ya üye olan öğretmenlerin orta düzeyli kontrol ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. STK'ya üye olan öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Mesleğini severek seçen öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol ortalamaları severek seçmeyen öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Mesleğini severek seçen öğretmenlerin orta düzeyli kontrol ortalamaları severek seçmeyen öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Mesleğini severek seçen öğretmenlerin orta düzeyde özerklik ortalamaları severek seçmeyen öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin orta düzeyli kontrol boyutundaki ortalamaları, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. STK'ya üye olan öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyinin yüksek olması STK'ya üyelikleri teşvik etmesi açısından önemli bir sonuçtur.

Kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin orta düzeyde özerklik ortalamaları, kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. Kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik ortalamaları, kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Literatürde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencileri motive etme düzeylerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilemediği vurgulanmaktadır (Sparks ve Lipka 1992).

Görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol boyutundaki ortalamaları, görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. Görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenlerin orta düzeyli kontrol boyutundaki ortalamaları, görev yeri il merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Görev yeri ilçe merkezi

olan öğretmenlerin orta düzeyde özerklik boyutundaki ortalamaları, görev yeri il merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir. Görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik boyutundaki ortalamaları görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.

Öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenler ve öğrenci sayısı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. Öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerin orta düzeyde özerklik boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.

Araştırmada ele alınan değişkenlere göre literatüre yeni ve farklı sonuçlar katılmıştır. Bu değişkenlerin farklı araştırmalarda yeniden kullanılması, değişkenlerin farklı araştırmalardaki konumunu ve önemini daha iyi ortaya koyacaktır.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç

1. Araştırmada cinsiyete göre kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
2. Kadın öğretmenlerin katılımcı mizah tarzı ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
3. Araştırmada medeni duruma göre, katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
4. Evli öğretmenlerin saldırgan mizah tarzı ortalamaları bekar öğretmenlerin saldırgan mizah ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
5. Evli öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah tarzı ortalamaları bekar öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
6. Araştırmada STK üyelik durumuna göre, kendini geliştirici mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
7. STK'ya üye olan öğretmenlerin katılımcı mizah tarzı ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
8. STK'ya üye olan öğretmenlerin saldırgan mizah tarzı ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.

- 9.** Araştırmada mesleki istek durumuna göre, katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 10.** Mesleğini severek seçen öğretmenlerin kendini geliştirici mizah tarzı ortalamaları severek seçmeyen öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 11.** Araştırmada mizah tarzlarından katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 12.** Öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin kendini geliştirici mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
- 13.** Öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin kendini geliştirici mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
- 14.** Kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin katılımcı mizah boyutundaki ortalamaları, kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 15.** Kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenlerin kendini geliştirici mizah boyutundaki ortalamaları, kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
- 16.** Kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin saldırgan mizah boyutundaki ortalamaları, kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
- 17.** Kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah boyutundaki ortalamaları, kıdem durumu 6-10 yıl olan öğretmenler ve kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düşük olarak belirlenmiştir.

- 18.** Araştırmada mizah tarzlarından kendini geliştirici mizah alt boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 19.** Görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin katılımcı mizah boyutundaki ortalamaları, görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 20.** Görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin saldırgan mizah boyutundaki ortalamaları, görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
- 21.** Görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin katılımcı mizah boyutundaki ortalamaları, görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
- 22.** Araştırmada mizah tarzlarından kendini geliştirici mizah alt boyutunda öğretmenlerin öğrenci sayısı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 23.** Öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlerin katılımcı mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 24.** Öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlerin saldırgan mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
- 25.** Öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerin saldırgan mizah boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenler ve öğrenci sayısı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 26.** Araştırmada cinsiyete göre yüksek düzeyli kontrol, yüksek düzeyde özerklik motive etme düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

- 27.** Kadın öğretmenlerin orta düzeyli kontrol ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 28.** Kadın öğretmenlerin orta düzeyde özerklik ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 29.** Araştırmada medeni duruma göre yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik motive etme düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 30.** Evli öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik ortalamaları bekar öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 31.** Araştırmada STK üyelik durumuna göre orta düzeyde özerklik motive etme düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 32.** STK'ya üye olan öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 33.** STK'ya üye olan öğretmenlerin orta düzeyli kontrol ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 34.** STK'ya üye olan öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik ortalamaları STK'ya üye olmayan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 35.** Araştırmada mesleki istek durumuna göre yüksek düzeyde özerklik motive etme düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 36.** Mesleğini severek seçen öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol ortalamaları severek seçmeyen öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 37.** Mesleğini severek seçen öğretmenlerin orta düzeyli kontrol ortalamaları severek seçmeyen öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.

- 38.** Mesleğini severek seçen öğretmenlerin orta düzeyde özerklik ortalamaları severek seçmeyen öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 39.** Araştırmada motive etme düzeylerinden yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik, yüksek düzeyde özerklik boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 40.** Öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin orta düzeyli kontrol boyutundaki ortalamaları, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
- 41.** Araştırmada motive etme düzeylerinden yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 42.** Kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin orta düzeyde özerklik ortalamaları, kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
- 43.** Kıdem durumu 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik ortalamaları, kıdem durumu 5 yıla kadar olan öğretmenler ve kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 44.** Görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol boyutundaki ortalamaları, görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
- 45.** Görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenlerin orta düzeyli kontrol boyutundaki ortalamaları, görev yeri il merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 46.** Görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenlerin orta düzeyde özerklik boyutundaki ortalamaları, görev yeri il merkezi olan öğretmenler ve görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.

- 47.** Görev yeri il merkezi olan öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik boyutundaki ortalamaları görev yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 48.** Araştırmada motive etme düzeylerinden orta düzeyli kontrol, yüksek düzeyde özerklik boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 49.** Öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenler ve öğrenci sayısı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.
- 50.** Öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerin orta düzeyde özerklik boyutundaki ortalamaları, öğrenci sayısı 21-40 arasında olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir.
- 51.** Öğretmenlerin katılımcı mizah tarzları ile kendini geliştirici mizah tarzları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,443$) belirlenmiştir.
- 52.** Öğretmenlerin katılımcı mizah tarzları ile saldırgan mizah tarzları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki ($r=,-332$) belirlenmiştir.
- 53.** Öğretmenlerin katılımcı mizah tarzları ile kendini yıkıcı mizah tarzları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,048$) belirlenmiştir.
- 54.** Öğretmenlerin katılımcı mizah tarzları ile yüksek düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=,-278$) belirlenmiştir.
- 55.** Öğretmenlerin katılımcı mizah tarzları ile orta düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,065$) belirlenmiştir.
- 56.** Öğretmenlerin katılımcı mizah tarzları ile orta düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=,-086$) belirlenmiştir.

57. Öğretmenlerin katılımcı mizah tarzları ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,124$) belirlenmiştir.
58. Öğretmenlerin kendini geliştirici mizah tarzları ile saldırgan mizah tarzları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,026$) belirlenmiştir.
59. Öğretmenlerin kendini geliştirici mizah tarzları ile kendini yıkıcı mizah tarzları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,343$) belirlenmiştir.
60. Öğretmenlerin kendini geliştirici mizah tarzları ile yüksek düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=-,162$) belirlenmiştir.
61. Öğretmenlerin kendini geliştirici mizah tarzları ile orta düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=-,091$) belirlenmiştir.
62. Öğretmenlerin kendini geliştirici mizah tarzları ile orta düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=-,023$) belirlenmiştir.
63. Öğretmenlerin kendini geliştirici mizah tarzları ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,008$) belirlenmiştir.
64. Öğretmenlerin saldırgan mizah tarzları ile kendini yıkıcı mizah tarzları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,515$) belirlenmiştir.
65. Öğretmenlerin saldırgan mizah tarzları ile yüksek düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,175$) belirlenmiştir.
66. Öğretmenlerin saldırgan mizah tarzları ile orta düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=-,154$) belirlenmiştir.
67. Öğretmenlerin saldırgan mizah tarzları ile orta düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,017$) belirlenmiştir.
68. Öğretmenlerin saldırgan mizah tarzları ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=-,262$) belirlenmiştir.

69. Öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah tarzları ile yüksek düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,008$) belirlenmiştir.
70. Öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah tarzları ile orta düzeyli kontrol düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=-,129$) belirlenmiştir.
71. Öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah tarzları ile orta düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,049$) belirlenmiştir.
72. Öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah tarzları ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=-,142$) belirlenmiştir.
73. Öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol düzeyleri ile orta düzeyli kontrol düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,359$) belirlenmiştir.
74. Öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol düzeyleri ile orta düzeyde özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,562$) belirlenmiştir.
75. Öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrol düzeyleri ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,315$) belirlenmiştir.
76. Öğretmenlerin orta düzeyli kontrol düzeyleri ile orta düzeyde özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,468$) belirlenmiştir.
77. Öğretmenlerin orta düzeyli kontrol düzeyleri ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,600$) belirlenmiştir.
78. Öğretmenlerin orta düzeyde özerklik düzeyleri ile yüksek düzeyde özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,375$) belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen neticelerin literatüre önemli katkılar sağladığına inanılarak, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin de öğrencileri motive etme düzeyleri ve mizah tarzları karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Bununla birlikte her iki kavram da farklı ve daha önce çalışılmamış yeni kavramlarla karşılaştırılarak incelenebilir. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin bu kavramlara ilişkin görüşlerinin ortaya konulmasının eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hem değerlendirilmesi hem de bu faaliyetlerin niteliğinin geliştirilmesi açısından önemli bir etkisi olacağına inanılmaktadır.

Ayrıca yapılacak yeni çalışmaların devlet okullarında çalışan öğretmenler ile özel kurumlarda çalışan öğretmenler üzerine yoğunlaştırılması ve elde edilecek neticelere bağlı olarak, kurum türlerinin öğretmenler üzerindeki etkisinin ortaya konması, hem MEB'in ulusal düzeydeki politikalarına yön verecek hem de kurumlar arası farklılığı mümkün olduğunca azaltmak konusunda önemli bir veri olacaktır.

Bu araştırmada incelenen kavramlara yönelik yönetici ve denetleyici görüşlerinin de farklı çalışmalarla ele alınması, öğretmen-yönetici-denetleyici işbirliğini güçlendirecektir. Böylelikle bu üç eğitim görevlisinin görüşlerinden hareketle eğitim faaliyetleri sırasındaki iletişimine yardımcı olacak yeni fikirlerin doğması sağlanabilecektir.

Yapılacak yeni çalışmaların farklı eğitim kurumlarında gerçekleştirilmesi, kurum türüne göre önemli veriler sağlayacak ve kurumlara yönelik geliştirilecek yeni politikalara rehberlik edecektir. Yine yapılacak yeni çalışmaların farklı iller ve farklı yaşam bölgelerinde gerçekleştirilmesi, sosyal adaletin dağılımı ve sosyoekonomik faktörler açısından önemli sonuçlar ortaya koyabilir.

Nicel araştırmaların en önemli noktasını teşkil eden örneklem büyüklüğü düşünüldüğünde, yapılacak yeni araştırmaların mümkün olduğunca geniş örneklemelerde gerçekleştirilmesi, araştırmaların geçerliğinin artması açısından oldukça faydalı olacaktır.

Eğitimde mizahın önemli etkisi düşünöldüğünde, eğitimin dinamik ve geliştirme odaklı yapısı bağlamında öğretmenlerin mizah tarzlarını ve motive etme becerilerini geliştirmeye yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin oldukça önemli bir yeri olduğuna inanılmaktadır. Bu noktadan hareketle içeriği alan uzmanlarınca belirlenmiş eğitim faaliyetlerinin belirli aralıklarda yapılması hem öğretmen hem öğrenci hem de ülke geleceği açısından oldukça büyük etki yaratacaktır. Nitekim uluslararası alanda en önemli göstergelerden biri olan PISA sınavlarında düşük düzeyde başarı gösteren Çin'in yaklaşık 10 milyon öğretmenini hizmetiçi eğitimlerle geliştirmesinin ardından ilk üç ülke arasına girmesi buna en önemli kanıtlardan biri olarak gösterilebilir.

Son olarak mizah ve motivasyon gibi psikolojik yapılara yönelik yeni ve orijinal Türkçe ölçme araçlarının geliştirilmesi de ilgili kavramlara yönelik olarak yapılacak çalışmalarda faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. İzmir: Kan Yılmaz Matbaası.
- Açıköz, K. Ü. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Akalın, İ. S. (1984). *Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Akkaya, M. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Apaydın, M. (2001). *Türk Hiciv Edebiyatında Ziya Paşa*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyi İle Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*, Gündüz Yayıncılık, Ankara.
- Avşar, V. (2008). *Öğretmenlerin Mizah Tarzları İle Cinsiyet Rollerini İlişkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Avşar, V. (2008). *Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ve Cinsiyet Rollerini İlişkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ay, Ö. (2011). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Mizah Tarzları Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyum Düzeylerini Açıklayıcı Rolü*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.

- Aydın, A. (2005). Hemşirelik Ve Mizah. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9, 1.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Alfa yayınları, İstanbul.
- Aydın, G. (1993). İç-Dış Kontrol Odağı İnancı İle Durumluk Mizah Tepkisi Arasındaki İlişki. *II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, (87-98), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aydın, İ.S. (2006). *Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Aydın, M. (1986). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Balcı, E. (1989). “Yönetimde Güdüleme, Ödüller ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki Durum”. *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 4.
- Barbuto, J. E. (2005). *Motivation and Transactional, charismatic and transformational leadership: a test of antecedents*. *Journal of leadership and Organizational Studies*.11(4).
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış-insanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başın, H. (2012). *Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları*, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Uşak.
- Bayrak, M. (2001). *Halk Gülmecesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bayram, S. (2013). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Düşünme Becerileri İle Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi*, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Bilge, E. (2008). Cem Yılmaz Anlatıları: Üstünlük Kuramı Bağlamında, *Türk bilig*, 16, 16-23.

- Bozgeyikli, H., Sünbül, A. M., Kesici, Ş., Üre, Ö. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin, öğrencileri motive etme düzeyleri ile temel psikolojik ihtiyaçlarının ilişkisel analizi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Bul, S. (2007). *Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerisi İle Liderlik Yaklaşımları Arasındaki İlişki*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve Yönetim*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Can, H., Ö. Aşan ve M. Aydın. (2006). *Örgütsel Davranış*, Arıkan Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Çelik, E. (2006). *Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Mizahın Öğrenci Başarısına Ve Tutumuna Etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Çetin, M. (2009). *Çalışanların Mizah Tarzlarının İşe İlişkin Duygusal İyilik Algıları Üzerine Etkisi ve Sosyal İklimin Bu İlişki Üzerindeki Şartlı Değişken Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde Motivasyon ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Adana: Doktora Tezi.
- Çoğan, A. (2002) *İşletme Yönetiminde Motivasyon*, <http://www.tutuneksper.org.tr/bulten0598/motivasyon.htm>. 12.01.2007.
- Devellioğlu, F. (2007). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat*. Ankara: Aydın.
- Doğan, D. M. (1992). *Büyük Türkçe Sözlük, Türkçe /Osmanlıca/Yabancı Dillerden Türkçeye Geçen ve En Çok Kullanılan Kelimeler*, Ankara: Rehber Yayınları.
- Durmuş, Y. (2000). *Mizah Duygusu ile Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Efil, İ. (1999). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon* (Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 6. Baskı). Alfa Basım Yayım.
- Erbaş, D. (2005). “Olumlu Davranışsal Destek”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, s. 1-25.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)* (10.Baskı). , İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (1996).*Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Erickson, S. J.,& Feildstein, S. W. (2007). Adolescent Humor and Its Relationship to Coping, Defense Strategies, Psychological Distress and Well-Being, *Child Psychiatry and Human Development*, 37, 3, 255-271.
- Everts, E. (2003). Identifying A Particular Family Humor Style: A Sociolinguistic Discourse Analysis. *Humor International Journal Of Humor Research*, 16–4, 369–412.
- Eysenck, H. (1972). *Foreword*. (Goldstein, J. H. and McGhee, E. P., Ed.) *The psychology of humor*, London: Academic Press.
- Fındıklı, E.B. (2013). *Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Fidanoğlu, O. (2006). *Evlilik Uyumu, Mizah Tarzı ve Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Freud, S. (1905). *Jokes and their relation to the unconscious*. London: Penguin Books.
- Freud, S. (1998). *Espriler ve Bilinçdışı ile İlişkileri*. (Çev: E. Kapkın). İstanbul: Payel.
- Güven, R. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerini Motive Etmede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Güven, S. (2013). *Cerrahi Kliniklerde Çalışan Hemşirelerin Mizah Tarzları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Saptanması*, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Hampes, V.P. (2006). The Relation Between Humor Styles and Empathy, *Europe's Journal of Psychology*, 6(3), 34-45.
- Hampes, W. P. (2008). *Correlations between humor styles and loneliness*. Black Hawk College.
- Hicks, G. H. (1979). *Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- İkiz, T. (2001). *Psikanaliz Konuşmaları*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- İlhan, T. (2005). *Öznel İyi Oluşa Dayalı Mizah Tarzları Modeli*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, T. (2005). *Öznel İyi Oluşa Dayalı Mizah Tarzları Modeli*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İncioğlu (Eroğlu), M. (2003). *Utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencilerinin durumluk mizah tepki düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahraman, H. (2009). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (Yibo) ve Normal Okullara Devam Eden Ergenlerde Mizah Duygusu ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

- Karaalioğlu, S. K. (1983). *Ansiklopedik Edebiyat Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Ve Aka Kitapevi Yayınları
- Karadağ, E., N. Baloğlu ve E. Küçük. (2010). “Yönetici Denetimi Algısının Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyine Etkisi: Bir Path Analizi Çalışması”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, s. 417-437.
- Karagöz, M. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenleri Motive Etme Becerileri*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Karaköse, T.(2002). *Okul Yöneticilerinin Örgüt Çalışanlarını Motive Etme Becerisi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yüksek Lisans Tezi*, Elazığ.
- Kaya, M. (2008). *Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilerini Motive Etme Yeterliliklerinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Klein, A. (1999). *Mizahın İyileştirici Gücü*. (Çev: S. Karayusuf).İstanbul: Epsilon.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği* (11. Baskı). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Koestler, A. (1997). *Mizah Yaratma Eylemi*. İstanbul: İris Yayıncılık.
- Kubie, L.S. (1971). The destructive potential of humor in psychotherapy. *The American Journal of Psychiatry*, 127, 37-42.
- Kuiper, AN. And Martin, R. (1993). Humor and self-consept. *International Journal of Humor Research*, 6, 3.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A. ve Olinger, L. J. (1993). Coping humor, stress, and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25, 81–96.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A. ve Olinger, L. J. (1993). Coping humor, stress, and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25, 81–96.

- Küçükahmet, L. (Ed) (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Martin R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Martin, R. A. (1998). *Approaches To The Sense Of Humor: A Historical View*. (Ed) Ruch, W. Sense Of Humor, Mounten De Gruyter, New York.
- Martin, R. A. (2000). Humor. *Encyclopedia of Psychology*. (Ed. In A. E. Kazdin). Washington, DC: American Psychological Association, 4, 202–204.
- Martin, R. A., & Puhlik-Doris, P. & Larsen, G., & Gray, J. & Weir, K. (2003). Individua differences of uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire, *Journal of Research in Personality*. 37 (1), 48–75.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Van Nostrand.
- May, R. (1953), *Man's search for himself*. New York: Random House.
- Miller, J. (1996). Humor - an empowerment tool for the 1990s. *Empowerment in Organizations*, 4(2), 16-21.
- Morreall, J. (1997). *Gülmeyi Ciddiye Almak*. (Çev. Kubilay Aysevener, Şenay Soyer). İstanbul: İris Yayınları.
- Mutlu, B. (2003). *Demokratik Liderlik ve İşgören Motivasyonu*, Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Oruç, Ş. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Önen, L.; Tüzün, B. M. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Melisa Matbaası.
- Öner, A. (2012). *Yetişkin Bireylerin Anksiyete Bozukluğuna Sahip Olup Olmaması ile Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

- Öngören, F. (1976). *50 Yılın Türk Mizah ve Karikatürü*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Özbek, E. (2004). *Çizgi ve Kumaları*. 10. Uluslararası Karikatür Festivali, Ankara.
- Özbek, S.(1998).*İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yüksek Lisans Tezi*, İzmir.
- Özdemir, Y. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Danışman Öğretmenlerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özgan, H. ve Aslan N.(2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
- Özkan, H.İ. (2008). *Öğretmen ve Öğrencideki Mizah Anlayışının Sınıf Atmosferine Etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2.
- Özünlü, Ü. (1999). *Gülmecenin Dilleri*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Polat, S. (2010). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Alguları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Recepoğlu, E. (2011), “*Öğretmen Algularına Göre Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları ve Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki*” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

- Romero, E.J. ve Cruthirds, K.W. (2006). The Use of Humor in the Workplace, *Academy of Management Perspectives*, May, 58-69.
- Ruch, W. (1998). *The Sense of Humor: A new look at an old concept*. (Ed) Ruch, W: The Sense of Humor. New York: Mouton de Gruyter.
- Sapancalı, F.(1992). *İşletmelerde Kullanılan Özendirici Araçların GÜdülenme Üzerinde Etkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Sarı, T. ve Aslan, H. (2005). Mizah tarzları ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, (105-106), İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Sayar, B. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Umutsuzluk ve Boyun Eğici Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Selçuk, Ziya, “*Gelişim ve Öğrenme*”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000
- Sepetçi, C. (2010). *Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Betimlenmesi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.
- Soyaldın, S. Z. (2007). “*Orta öğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi.*” Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin.
- Sparks, R. ve Lipka, R. P. (1992). Characteristics of master teachers: personality factors self- concept, locus of control and pupil control ideology. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (3), 303-311.
- Şahin, H. İ. (2010). Türkmenistan’da Nasrettin Hoca ve Timur Fıkraları. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 55, 135-146.

- Şahin, S. (1997). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Güdüleyici Davranışları Gösterme Derecelerine İlişkin Algı ve Beklentileri*. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tekdemir, M. (1994) *Çizgi Film-Mizah İlişkisi*. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Topuz, S. (1995). *The Relationships Among Popularity, Sense Of Humor And Akademik Achievement*, Thesis Of Master. Ankara.
- Torun, Y. (2006). *Kültürlerarası Mizah Anlayışının Reklama Etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tuğcu, Ç. Tufan. (2009). *Mesleki ve Teknik Okullarda Teknik Öğretmenlerin Öğrenci Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M.E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2008). Duygusal Zeka Mizah Tarzı ve Yaşam Doyumu: Üniversite Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 30, 1- 20.
- Türe, R.(1993).*Yöneticilik ve Motivasyon*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkmen, F. (1996). Mizahta Üstünlük Teorisi ve Nasrettin Hoca Fıkraları, V. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi*, Ankara, 7.
- Tütüncü, Ö. ve D. Küçükusta. (2008). “Organizasyonlarda Bireyler: Davranış, Tutum ve Motivasyon”. 2. *Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı*, Çeşme, İzmir, 21-24 Şubat.
- Yazılıtaş, F. (2010). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri İle Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.

- Yerlikaya, E. (2003). *Mizah Tarzları Ölçeğinin Uyarlama Çalışması*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Yıldırım, D. S. (2006). *Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yıldırım, N. (2002). *Okul Müdürünün Öğretmenleri Güdüleme Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yoltaş, N. (2004). *Karikatür ve Mizah*. 10. Uluslararası Karikatür Festivali. Ankara.
- Yücebaş, H. (2004). *Türk Mizahçıları, Nüktedanlar ve Şairler*. İstanbul: Leyla İle Mecnun Yayınları.
- Yücesoy, Ş., D. Erbaş. (2002). “İşlevi Kaçma Yoluyla Olumsuz Pekiştirme Olan Problem Davranışların Yer Aldığı Araştırmaların incelenmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), s. 51-66.
- Yüksel, Ö. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

EKLER**EK 1- Kişisel Bilgi Formu****Değerli Katılımcı,**

Bu anketler Sınıf Öğretmenlerinin “**mizah tarzları ile öğrencileri motive etme düzeylerinin belirlenmesi**” amacıyla yürütülen bir tez çalışmasına aittir.

Vereceğiniz samimi yanıtlar yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Mustafa ÇAĞLIKÖSE

ERÜ Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz:

() Kadın

() Erkek

Medeni Durumunuz:

() Evli

() Bekar

Öğrenim Durumunuz:

() Önlisans

() Lisans

() Lisansüstü

Kıdeminiz:

() 5 yıla kadar

() 6-10 yıl

() 11-15 yıl

() 16 yıl ve üzeri

Görev yeriniz:

() İl merkezi

() İlçe merkezi

() Kasaba/Köy

Öğrenci sayınız?:

() 20'ye kadar

() 21-40 arası

() 41 ve üzeri

EK 2- Mizah Tarzları Ölçeği

Aşağıda mizahın yaşanabileceği farklı biçimleri ifade eden cümleler yer almaktadır. Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyarak o ifadeye ne ölçüde katıldığınızı ya da katılmadığınızı belirtiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Genellikle çok fazla gülmem ya da başkalarıyla şakalaşmam.					
2. Moralim bozuk olduğunda genellikle kendimi mizahla neşelendirebilirim.					
3. Birisi hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçerim.					
4. İnsanların benimle dalga geçmelerine ya da bana gülmelerine gereğinden fazla izin veriyorum.					
5. İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşmam gerekmez - doğuştan esprili bir insan gibiyimdir.					
6. Tek başıma bile olsam çoğunlukla yaşamın gariplikleriyle eğlenirim.					
7. İnsanlar asla benim mizah anlayışım yüzünden gücenmez ya da incinmezler.					
8. Kendimi yermem ailemi ya da arkadaşlarımı güldürüyorsa eğer, çoğunlukla bu işi kendimden geçerek yaparım.					
9. Başımdan geçen komik şeyleri anlatarak insanları pek güldürmem.					
10. Üzgün ya da mutsuzsam, kendimi daha iyi hissetmek için genellikle o durumla ilgili gülünç bir şeyler düşünmeye çalışırım.					
11. Espri yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşıdakilerin bunu nasıl kaldıracağını pek önemsemem.					
12. Çoğunlukla kendi güçsüzlüklerim, gaflarım ya da hatalarımla ilgili gülünç şeylerden söz ederek, insanların beni daha çok sevmesini ya da kabul etmesini sağlamaya çalışırım.					
13. Yakın arkadaşlarımla çok sık şakalaşır ve gülerim.					
14. Yaşama karşı takındığım mizahi bakış açısı, benim olaylar karşısında aşırı derecede üzülmemi ya da kederlenmemi önler.					
15. İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmam.					
16. Çoğunlukla kendi kendimi kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmam.					
17. Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmam.					

18. Tek başıyamsam ve mutsuzsam, kendimi neşelendirecek gülünç şeyler düşünmeye çalışırım.					
19. Bazen öyle komik şeyler gelir ki aklıma bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendimi tutamam söylerim.					
20. Espriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendimi gereğinden fazla eleştiririm.					
21. İnsanları güldürmekten hoşlanırım.					
22. Kederli ya da üzgünsem genellikle mizahi bakış açımı kaybederim.					
23. Bütün arkadaşlarım bunu yapıyor olsa bile, bir başkasıyla alay edip ona gülerlerken asla onlara eşlik etmem.					
24. Arkadaşlarımla ya da ailemle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi ben olurum.					
25. Arkadaşlarımla çok sık şakalaşmam.					
26. Tecrübelerime göre bir durumun eğlendirici yanlarını düşünmek, sorunlarla başa çıkmada çoğunlukla etkili bir yoldur.					
27. Birinden hoşlanmazsam çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da alay ederim.					
28. Sorunlarım varsa ya da üzgünsem, çoğunlukla gerçek duygularımı, en yakın arkadaşlarım bile anlamasın diye, espriler yaparak gizlerim.					
29. Başkalarıyla birlikteyken genellikle aklıma söyleyecek esprili şeyler gelmez.					
30. Neşelenmek için başkalarıyla birlikte olmam gerekmez, genellikle tek başıyken bile gülecek şeyler bulabilirim.					
31. Bir şey bana gerçekten gülünç gelse bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmem ya da bununla ilgili espri yapmam.					
32. Başkalarının bana gülmesine izin vermek; benim, ailemi ve arkadaşlarımı neşelendirme tarzımdır.					

EK 3- Öğrencileri Motive Etme Ölçeği

<p>A. Tolga vasat bir öğrencidir. Geçen iki hafta boyunca etkinliklere ilgisiz kaldı ve sınıf içi etkinliklere katılmadı. Genelde etkinliklerini iyi yapar fakat son zamanlarda etkinliklerini tamamlamamaktadır. Öğretmeninin annesiyle yaptığı telefon görüşmesi de fayda sağlamamıştır. Tolga'nın öğretmeninin yapacağı en uygun şey şudur:</p>	Hiç uygun değil	Uygun değil	Olabilir	Uygun	Çok uygun
1. Etkinliklerini kendi iyiliği için öğrenmesi gerektiğinden, öğretmeni ona etkinliklerini bitirmesinin önemini vurgulamalıdır.					
2. Ona bütün etkinliklerini şimdi bitirmesinin gerekli olmadığını söylemelidir ve etkinliklere devam etmemesinin nedenini çözmesinde ona yardım edip edemeyeceğini sormalıdır.					
3. O günün etkinliklerini tamamlayıncaya kadar onun okulda kalmasını sağlamalıdır.					
4. Öğrendikleri konusunda onun diğer öğrencilerle kendisini mukayese etmesini sağlamalı ve diğerlerine yetişmesi için onu cesaretlendirmelidir.					
<p>B. Dünkü veli toplantısında, bay ve bayan Özkan'a kızları İlkay'ın geçen toplantıdan bu yana beklenenden fazla ilerleme kaydettiği söylendi. Öğretmenleri onun çalışmalarına devam edeceği konusunda ümitli oldukları şeklinde görüş belirttiler. (ki bu durumu Özkan ailesi de beklemekteydi) Toplantıdan sonra, Özkan'lar şuna karar verdiler:</p>	Hiç uygun değil	Uygun değil	Olabilir	Uygun	Çok uygun
5. Eğer çalışmaya devam ederse ona çok istediği bisikleti almaya söz vermek.					
6. Ona şu anda sınıfındaki diğer birçok arkadaşı gibi olduğunu söylemek.					
7. Biz ve öğretmenlerin senin için elimizden gelen her şeyi yapıyoruz diyerek ona okuldaki başarı durumundan söz etmek.					
8. Daha başarılı olması için sıkı çalışması gerektiğini vurgulamayı sürdürmek.					
<p>C. Tayfun çok fazla sinirli ve başka öğrencileri rahatsız etme gibi bir huyu vardır. Ondan yapmasını istediğiniz şeyleri yapmıyor ve ihtiyacı olan sosyal becerileri öğrenemeyeceği için endişelenmektesiniz. Onun için yapacağınız en iyi şey:</p>	Hiç uygun değil	Uygun değil	Olabilir	Uygun	Çok uygun
9. Okulda ve diğer ortamlarda başarılı olabilmesi için "kendisini kontrol etmesinin" ne kadar önemli olduğunu ona vurgulamak.					
10. Tayfun'un ihtiyaç duyduğu şeyleri elde edebileceği bir ortam oluşturmak.					
11. Tayfun'un diğer öğrencilerin bu tip durumlarda nasıl davrandığını görmesine yardım etmek ve aynı şeyi yapınca onu övmek.					
12. Tayfun'un ihtiyaçlarına muhtemelen dikkat edilmediğinin farkına varmak ve ona daha fazla tepki vermeye başlamak.					

D. Oğlunuz, birçok maımı kazanmakta olan genç futbol takımının en iyi oyuncularından biridir. Fakat oğlunuz size ünite sınavından kaldığını ve ertesı gün aynı sınavı tekrar olacağını söylediği için endişeleniyorsunuz. Yapılacak en iyi şeyin şu olduğuna karar veriyorsunuz:	Hiç uygun değil	Uygun değil	Olabilir	Uygun	çok uygun
13. Sorunu halletmek için nasıl bir planı olduğunu ona sormak.					
14. Onun sınavdan geçebilmesi için yarınki maa gidip gitmeme konusunda kendisinin karar vermesi gerektiğini söylemek.					
15. Eğer onunla benzer durumda olanlar varsa onların yaptıklarına benzer hazırlıklar yapmasını önermek.					
16. Futbol onun okuldaki işlerini çok fazla aksattığından, ders çalışması için onu yarınki matan vazgeçirmek.					
E. Sınıftaki bir grup derste yıl boyunca etkinlikleri gerçekleştirmede sorun yaşıyor. Öğretmen bu gruba en iyi nasıl yardım edebilir?	Hiç uygun değil	Uygun değil	Olabilir	Uygun	çok uygun
17. Bu grubun da diğer gruplar gibi motive olması amacıyla düzenli etkinlikler yaparak.					
18. Onlara daha fazla örnek yaptırarak ve ilerlemeleri için özel ayrıcalıklar vererek.					
19. Her bir öğrenciye bir etkinlik yaptırarak ve bu etkinliği gerçekleştirmenin ne kadar önemli olduğunu vurgulayarak.					
20. Grubun konuyu birlikte öğrenme yollarını planlamalarına yardımcı olarak.					
F. Sınıfınızda yıllardır kendisiyle alay edilmiş Aylin isimli bir kız öğrenciniz var. Aylin genellikle sakin ve yalnız kalmayı tercih ediyor. ğretmenlerinin tüm gayretlerine rağmen, Aylin diğer öğrenciler tarafından kabul edilmemiş. Sizin ona yapabileceğiniz yardım şudur:	Hiç uygun değil	Uygun değil	Olabilir	Uygun	çok uygun
21. Onu etkileşime teşvik edip herhangi bir sosyal etkinlikte onu daha fazla övmek.					
22. Onunla sohbet edip, diğer insanlarla arkadaşlık kurması gerektiğini vurgulamak, böylece daha mutlu olabileceğini belirtmek.					
23. Diğer ocuklarla olan ilişkilerini size anlatmasını isteyip hazır olduğunda ufak adımlar atmaya onu teşvik etmek.					
24. Diğer ocukların ilişkilerini nasıl kurduklarını gözlemlemeye onu teşvik etmek.					

<p>G. Son birkaç haftadır öğretmen masasından bir şeyler kaybolmaktadır. Bugün, öğretmeni Dünder'ı, öğretmen masasından para alırken gördü. Öğretmen Dünder'ın annesini arayarak bu olayı ona anlattı. Diğer hırsızlık olaylarından da onun sorumlu olmasından şüphelenmesine rağmen, öğretmen yalnızca bu olayı anlattı ve annesini Dünder'a göz kulak olması konusunda uyardı. Annenin yapacağı en iyi şey şudur:</p>	Hiç uygun değil	Uygun değil	Olabilir	Uygun	Çok uygun
<p>25. Bir şey çalmanın sonuçları ve diğer çocukların bu konuda neler düşünebilecekleri hakkında Dünder'la konuşmak.</p>					
<p>26. Ona güvendiğini ifade ederek bu konuyu Dünder'a açmak ve niçin yaptığını anlamaya çalışmak.</p>					
<p>27. Hırsızlığın hoş görülecek bir durum olmadığı ve bunu da öğrenmesi gerektiği için onu azarlamak.</p>					
<p>28. Bu davranışının yanlış olduğunu belirtip öğretmeninden özür dilemesi ve bir daha yapmaması için söz verdirmek.</p>					
<p>H. Çocuğunuz notları ne çok yüksek ne de çok düşük fakat siz onun daha yüksek notlar almasını ve daha başarılı olmasını istiyorsunuz. Bunu sağlamak için faydalı bir yaklaşım şöyle olabilir:</p>	Hiç uygun değil	Uygun değil	Olabilir	Uygun	Çok uygun
<p>29. Onunla notları hakkında konuşmak ve notlarının kendisi için ne anlama geldiğini sormak.</p>					
<p>30. Karnesini ona gösterip, sınıfta ne seviyede olduğunu sormak.</p>					
<p>31. Daha iyi yapabileceğini vurgulamak ve bu notlarla asla üniversiteye gidemeyeceğini söylemek.</p>					
<p>32. Sonraki karnelerinde her İyi notu için 5 lira, her Pekiyi notu içinde 10 lira vermeyi teklif etmek.</p>					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihi: 02.07.1981

Doğum Yeri : KAYSERİ

EĞİTİM BİLGİLERİ

İlkokul : Aydınlıkevler İlkokulu

Ortaokul : Aydınlıkevler Ortaokulu

Lise : Aydınlıkevler Lisesi

Üniversite : Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

İŞ BİLGİLERİ

2007 yılında Şanlıurfa'nın Akçakale İlçesi'nin Ayyıldız İlkokulu'na atandım. 6 yıl bu okulda görev yaptıktan sonra 2013 yılında Kayseri ili Sarıoğlan ilçesi Palas İlkokuluna atandım. Halen bu okulda görev yapmaktayım.