

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

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARI VE
DİSİPLİN ANLAYIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Mehmet MERT

Danışman
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Yüksek Lisans Tezi

Haziran 2014
KAYSERİ

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

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARI VE
DİSİPLİN ANLAYIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Hazırlayan
Mehmet MERT

Danışman
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Haziran 2014
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.


Mehmet MERT

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

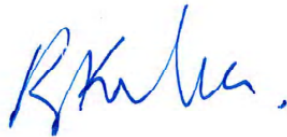
Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları ve Disiplin Anlayışları Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Mehmet MERT

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

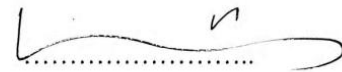
ONAY:

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ danışmanlığında **Mehmet MERT** tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları ve Disiplin Anlayışları Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

19./06/2014

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ



Üye : Doç. Dr. Mustafa ŞANAL

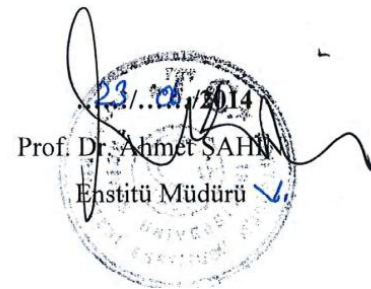


Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ


ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun ...23/06/2014... tarih ve ...19... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

23/06/2014
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Bu çalışma, ilköğretim okul yöneticilerinin mizah tarzları ve disiplin anlayışları arasındaki ilişkiyi belirleme amaçlı tasarlanmıştır.

Araştırmanın yürütülmesi esnasında birçok kişinin desteği, yardımı olmuştur. Yüksek Lisans eğitimim süresince değerli fikirleriyle bana yol gösteren araştırma sürecince görüş ve önerilerinden yararlandığım, büyük desteğini gördüğüm danışman hocam Sayın **Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**' ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Kendilerinin öğrencisi olmaktan kıvanç duyduğum değerli hocalarım **Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN**' e, **Doç. Dr. Mustafa ŞANAL**' a, **Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR**' a, **Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**' ye ve emeği geçen tüm hocalarıma en içten saygılarımı sunuyorum.

Araştırmamı gerçekleştirebilmem için bana kapılarını açan okul yöneticilerine, araştırmama gönüllü olarak katılan ve araştırmamı destekleyerek bana araştırmam esnasında kolaylık gösteren temel eğitim öğretmenlerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek Lisans Eğitimim ve yaptığım araştırma süresince benden yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşım **Mehmet ÇANAK**' a, değerli arkadaşım Araştırma Görevlisi **Emre TOPRAK**' a teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca beni sürekli destekleyen, dualarını esirgemeyen, her zaman yanımda olan anneme ve babama teşekkürü bir borç bilirim.

Bunun yanında yüksek lisans eğitimime başladığım günden bu yana sabır ve anlayışları ile hep yanımda olan, benimle her türlü sevinci ve sıkıntıyı paylaşan, çalışmalarımı sağlıklı bir şekilde sürdürebilmem için her türlü ortamı sağlayan değerli eşim **Şule**' ye, kızım **Rüveyda**' ya ve oğlum **Koray**' a sonsuz teşekkür ederim.

Mehmet MERT

Kayseri /Haziran/2014

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARI VE DİSİPLİN ANLAYIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Mehmet MERT

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi Haziran 2014

Danışman: Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

ÖZET

Bu çalışmada ilköğretim okul yöneticilerinin mizah tarzları ve disiplin anlayışları arasındaki ilişki incelenmektedir. Mizah, yöneticilerin konuşmalarında kullandıkları en güçlü araçlardan biridir. Yöneticiler mizahi unsurları kullandıklarında daha etkili olmaktadır. Disiplin çalışanların örgütsel kural ve normlardan sapmalarını engelleyen ve düzelten eylemleri kapsamaktadır. İlköğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin mizah tarzları ve disiplin anlayışlarının tespit edilmesi gereğinden hareketle bu çalışmada, Kayseri ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin mizah tarzları ve disiplin anlayışları incelenmiş, yöneticilerin mizah tarzları ve disiplin anlayışlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Bu kurumlarda çalışan 204 temel eğitim öğretmeninden kullanılabilir veriler elde edilmiştir. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla, temel eğitim yöneticilerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”, Mizah Tarzlarını belirleyebilmek için “Mizah Yaşantıları Ölçeği”, disiplin anlayışını belirleyebilmek için “Disiplin Davranışları Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16.00 programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum ,05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Sonuç olarak ilköğretim okul yöneticilerinin mizah tarzları ve disiplin anlayışları arasında düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, Okul Yöneticisi, Mizah, Disiplin.

**THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL
ADMINISTRATORS' HUMOR STYLE AND SENSE OF DISCIPLINE
IN TERMS OF TEACHERS' PERCEPTION**

Mehmet MERT

Erciyes University, Institute of Educational Sciences,

Master's Thesis, June 2014

Advisor : Associate Professor Hasan BOZGEYİKLİ

ABSTRACT

In this study the relationship between school administrators' humor style and sense of discipline is examined. Humor is one of the strongest means that the administrators use in their speeches. Administrators are more efficient when they use the humor elements. Discipline involves the actions that prevent the workers from diverging from the organizational rules and norms. Starting from the need to determine the humor style and sense of discipline in this study the school administrators' humor style and sense of discipline was examined according to the teachers that are on duty in the city of Kayseri, it was questioned whether the administrators' humor style and sense of discipline differentiate according to various variables. The available data acquired from 204 main education teachers that work in these institutions. In this descriptive study correlational survey model was used.

In this study to collect data and to determine the demographic traits of the main education administrators "Personal information form", to determine the humor style "the humor lives scale", to determine the sense of discipline "the attitude scale of discipline behaviour" was used. The data acquired was analysed by using the SPSS 16.00 data package, significance level was tested .05 level minimum and the findings were presented in the form of tables according to the aims of the study.

As a result the low relationship between the humor style and the sense of discipline of the main education school administrators was determined.

Key words: Administration, School Administrator, Humor, Discipline

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	ii
ONAY:.....	iii
ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Alt Amaçlar	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.7. Tanımlar	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Yönetim ve Yönetici	7
2.1.1. Yönetim	7
2.1.2. Yönetici.....	9
2.1.3. Yöneticilerin Sahip Olması Gereken Özellikler	10
2.1.4. Yönetim Süreci ve Nitelikleri	12
2.1.5. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticisi	13
2.1.5.1. Okul Yönetimi.....	13
2.1.5.2. Okul Yöneticisi	14
2.1.5.2.1. Okul Müdürü	16
2.1.5.2.2. Okul Müdürünün Görevleri.....	16
2.1.5.2.3. Müdür Başyardımcısı	17

2.1.5.2.4. Müdür Yardımcısı	17
2.2. Mizah Kavramı	17
2.2.1. Mizah ve Mizah Duygusu	17
2.2.2. Mizah Tarzları.....	22
2.2.2.1. Katılımcı -Sosyal- Mizah (Affiliative Humor)	22
2.2.2.2. Kendini Geliştirici Mizah (Self-Enhancing Humor).....	23
2.2.2.3. Kendini Yıkıcı Mizah (Self-Defeating Humor)	23
2.2.2.4. Saldırgan mizah (Aggressive Humor).....	23
2.2.3. Mizahın Olumlu ve Olumsuz Yanları.....	23
2.2.3.1. Mizahın Olumlu Yanları	23
2.2.3.2. Mizahın Olumsuz Yanları	25
2.2.4. Mizahın İş Yaşamına Yansımaları.....	25
2.2.5. Mizahın Okul Ortamına Yansımaları	27
2.3. Disiplin Kavramı	30
2.3.1. Disiplinin Tanımı.....	30
2.3.2. Disiplinin Amacı ve Önemi	31
2.3.3. Disiplin Anlayışının Gelişimi	33
2.3.4. Disiplin İlişkilerinde Ceza ve Ödül	33
2.3.5. Disiplin Modelinin Unsurları.....	39
2.4. Konu ile İlgili Literatür Taraması.....	40
2.4.1. Mizah Konusu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	40
2.4.2. Disiplin Konusu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	44
3. YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Evren ve Örneklem.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları.....	49
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	49
3.3.2. Disiplin Davranışları Ölçeği	49
3.3.3. Mizah Yaşantıları Ölçeği	50
3.4. Verilerin Çözümlemesi Ve Analizi	52
4. BULGULAR	53
5. TARTIŞMA	70

5.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması ve Yorumlanması	70
5.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Disiplin Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması ve Yorumlanması	75
5.3. Öğretmenlere Göre, Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları ve Disiplin Anlayışları Arasındaki İlişkinin Tartışılması ve Yorumlanması	78
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	80
6.1. Sonuçlar.....	80
6.2. Öneriler.....	82
KAYNAKÇA	85
EKLER.....	93
EK-1 KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	94
EK-2 DİSİPLİN DAVRANIŞLARI TUTUM ÖLÇEĞİ.....	95
EK-3 MİZAH YAŞANTILARI ÖLÇEĞİ.....	97
ÖZGEÇMİŞ.....	99

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans Dağılımı.....	47
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Frekans Dağılımı.....	47
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Frekans Dağılımı.....	48
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Frekans Dağılımı.....	48
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Frekans Dağılımı.....	48
Tablo 6. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	53
Tablo 7. Öğretmenlerin branşlarına göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	55
Tablo 8. Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin mizah düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri.....	56
Tablo 8.1. Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	57
Tablo 8.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin mizah alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	58
Tablo 9. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, okul yöneticilerinin mizah düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri.....	59
Tablo 9.1. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	60
Tablo 10. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin mizah düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri.....	61

Tablo 10.1. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	62
Tablo 10.2. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin mizah puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	62
Tablo 11. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	63
Tablo 12. Öğretmenlerin branşlarına göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	64
Tablo 13. Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri.....	65
Tablo 13.1. Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	65
Tablo 13.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeyleri puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	65
Tablo 14. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri.....	66
Tablo 14.1. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre disiplin düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	67
Tablo 15. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri.....	67
Tablo 15.1. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	68
Tablo 16. Ölçekler arasındaki korelasyon sonuçları	68
Tablo 17. Ölçekler ve alt boyutlar arasındaki korelasyon sonuçları	69

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
F	: Varyans Analizi
KT	: Kareler Toplamı
KO	: Kareler Ortalaması
N	: Frekans
Ort.	: Ortalama
P	: Anlamlılık düzeyi
s.	: Sayfa
ss	: Standart sapma
Std.	:Standart
T	: t değeri
sd	: Eleman sayısı
Vd.	: Ve diğerleri

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıtlıları, araştırmanın sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul yöneticilerinin mizah tarzları ve disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Arapça “müzah” sözcüğünden gelen ve yerini zamanla gülmece terimine bırakmaya başlayan mizah için Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat'ta (Develioğlu, 1993, 655) şaka, lâtife, eğlence karşılıkları kullanılmıştır. Türkçe Sözlük (TDK, 2005, 806) 'te mizahın karşılığı olarak gülmece sözcüğü kullanılmış, mizah “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü,” ironi” olarak tanımlanmıştır.

Mizah, yöneticilerin konuşmalarında kullandıkları en güçlü araçlardan biridir. Eğitim ortamında mizahtan yararlanırken amacın ne olduğu belirlenmeli ve mizah amaca ulaşmada etkili bir araç olarak kullanılabilmelidir. Yöneticiler mizahi unsurları belli bir plan dâhilinde kullandıklarında daha etkili olmaktadır. Bu onların başarılarını artırır.

Mizahı yönetimde güçlü bir silah olarak kullanmakta ve disiplin sorunlarının algılanıp mantıklı yarar getirecek şekilde çözümlenmesinde okul yöneticisine büyük görev düşmektedir.

Yöneticilerin iletişimde etkili olmaları bazı temel niteliklere sahip olmalarına bağlıdır. Bunlar; fiziksel görünüş, enerji, konuşma hızı, ses perdesi ve tonu, canlandırma, el, kol, baş hareketleri ve benzerleri gibi başarılı sinerjik özelliklerdir. Bu niteliklerin yanı sıra mizah tarzı ve disiplin anlayışının da iletişimde önemli bir rolü olduğu açıktır.

Bir düzenlilik anlatımı olan «disiplin», çoğu kimse tarafından «cezalandırma» olarak tanımlanır. Böyle bir düşünce, belki, çocukluğumuzda babalarımızın bizleri dövmek veya yoksun bırakmak biçimindeki cezalandırmalarının disiplin olarak nitelendirilmesinden ya da okulda kuralları bozan öğrencilerin, cezalandırılmak üzere «disipline verilmeleri» biçimindeki deyimlerden kaynaklanmaktadır. Bunun dışında, bazı örgütlere ilişkin yönetmeliklerde disiplinin cezalandırma ile eş anlamda kullanılması, çoğumuzu da aynı düşünceye sahip olmaya sevk etmiştir. Bu açıdan, en dar anlamıyla disiplin, «yanlış» davranış için ceza uygulama hareketini yansıtır (Bingöl, 1990, 23).

Disiplin kavramı, cezalandırmanın ötesinde daha birçok anlamı da içermektedir. Disiplinin olumsuz bir eylem olarak algılanmasına rağmen, disiplin kavramı, bir izleyici anlamı veren “Disciple” kelimesinden çıkarılmaktadır. Burada anlaşılması gereken, iyi disiplinin, iyi önderliği gerektirmesidir (Bingöl, 1990, 25).

Geleneksel disiplin kavramı şiddet içermesine karşın, eğitim açısından kabul edilen disiplin kavramı, bireyin başkasına ve kendisine karşı duyduğu sevgi ve saygı olarak da algılanabilir. Bu aşamada yaşanan sorun, disiplin kavramının bireyde yaptığı çağrışımdır.

Aşağıda araştırmanın amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Kayseri il merkezinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin mizah tarzları ve disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin cinsiyet, branş, yaş, eğitim düzeyi ve kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirleyerek, ilköğretim okul yöneticilerini mizah tarzları ve disiplin anlayışları çerçevesinde incelenmesidir.

1.3. Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşleri, branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşleri, eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşleri, kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin *mizah tarzları* ile *disiplin anlayışları* arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul yöneticilerinin doğru yerde ve doğru zamanda mizah kullanımının, öğretmenlerin motivasyonunu ve çalışma yaşamının kalitesini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Yerlikaya (2003)' ya göre de, mizah bir kişilik özelliği olarak kabul edilmekte ve gelişmiş mizah duygusuna sahip bireylerin olumlu kişilik özelliklerine sahip oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle mizahın pozitif bir güç olduğu unutulmamalı ve ilköğretim okul yöneticilerinin mizah tarzlarının betimlenmesi önem arz etmektedir.

Disiplin ise, eğitim kurumlarında düzenin ve huzurun sağlanması açısından gerekli bir unsurdur. İlköğretim okullarında; yöneticilerin liderlik özellikleri, okuldaki problemlerin çözülmesinde önem taşımaktadır. Okulda yaşanan disiplin sorunlarının çözümünde, okul yöneticisinin sergilediği disiplin yaklaşımlarının etkinliği önemlidir. Aynı zamanda okul yöneticisinin disiplin anlayışlarını olumsuz yönde etkileyen durumların belirlenmesi ve bu durumların olumsuz etkilerinin düzeltilmesi, okul yöneticisine hem sosyal çevreye karşı sorumluluk duygusu katacağı hem de daha kaliteli bir eğitim ortamına zemin hazırlayacağı da aşikârdır.

Araştırmanın ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin mizah tarzlarını ve disiplin anlayışlarını geliştirmesi, okullarına yönelik olumlu tutumlarına katkısı konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Böyle bir araştırmanın daha önce yapılmamış olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Çalışma sonucunda elde edilecek bulguların, Milli Eğitim Bakanlığına ve ilköğretim okul yöneticilerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bundan sonra yapılacak başka araştırmalara kaynak olma özelliği taşıyarak, yeni araştırmalara yol göstermesi de beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayılıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme aracına samimi ve doğru cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, 2013 – 2014 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Elde edilecek bilgiler mizah yaşantıları ölçeği, disiplin davranışları tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, 2013 – 2014 eğitim-öğretim yılında, Kayseri il merkezinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yönetim: Taymaz (2000), yönetimi herhangi bir örgütü, önceden belirlenen amaçlara ulaştırma ve amaçlarına uygun bir şekilde yaşatma, örgüt içindeki insan ve diğer kaynakları sağlama ve etkili bir şekilde kullanma, önceden belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulama ve işlerin yapılmasını sağlama, örgüt çalışmalarını plânlama, organize etme, izleme, kontrol etme ve geliştirmedir, diye tanımlamıştır.

Okul yöneticisi: İlköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarıdır.

Mizah: Bir gerçeği nükte, şaka ve takılmalarla süsleyip anlatan söz ya da yazı çeşididir. (www.tdk.gov.tr).

Mizah Duygusu: Ruch (1998), bir kimsenin gülünç olan bir şeyi görebilme, algılayabilme ve anlatabilme yeteneği, mizahı yaşayış ya da ifade ediş tarzı ve de günlük yaşamında verdiği mizahi tepkilerin sıklığı gibi bireysel farklılıklar diye tanımlamıştır.

Mizah Tarzları: Günlük yaşamda mizah kullanımının, uyumlu ya da uyumsuz ve intrapsişik ya da kişilerarası oluşuna göre belirlenebilecek bireysel farklılıkları ifade eden dört farklı tarz (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003: Akt. Yerlikaya 2003, 14):

- ✓ Katılımcı Sosyal Mizah (affiliative humor): Mizahın birey tarafından kendine ve diğerlerine saygılı olarak kişiler arası ilişki ve etkileşimleri geliştirici biçimde kullanılmasıdır (Yerlikaya, 2003, 14).
- ✓ Kendini Geliştirici Mizah (self enhancing humor): Mizahın intrapsişik ya da kişisel yönlerini kapsayacak şekilde bireylerin, aynı zamanda başkalarının ihtiyaçlarını da dikkate alarak, stresle başa çıkmada, sorunların üzerindeki perspektiflerini değiştirmede ya da olumsuz duygularını azaltmada kullandıkları mizah türü (Yerlikaya, 2003, 13).
- ✓ Saldırgan Mizah (aggressive humor): Mizahın birey tarafından kendi üstünlük ve haz duyguları için bireysel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla başkaları hakkında uygun olmayan bir biçimde kullanılması (Yerlikaya, 2003, 15).
- ✓ Kendini Yıkıcı Mizah (self-defeating humor): Mizahın birey tarafından başkalarını güldürmek amacıyla sürekli kendini mizahi bir yolla kötülemesi, yermesi (Yerlikaya, 2003, 15).

Disiplin: İnsana içten denetim kazandırmak için yapılan eğitimidir (Başaran, 1989, 158). Disiplin, istenmeyen davranış ve olumsuz etkilerini önleme biçimidir. Ayrıca, sorunu önlemek için ne yaptığımızın yanı sıra sorunu nasıl çözdüğümüzle ilgilidir. Bu bağlamda disiplin, eğitim, öğretim, ya da başka bir işi uygun kurallarıyla yapmayı öğrenme ve uygun biçimde yaparak başarmak anlamını taşımaktadır (Thomson, 1996: Akt. Aydın, 2001).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, okul yöneticilerinin mizah tarzları (mizah yaşantıları) ve disiplin anlayışları ile ilgili olarak öncelikle, yönetim, yönetici, okul yönetimi, okul yöneticisi, mizah, mizah duygusu ve mizah tarzı kavramları ile disiplin kavramının klasik ve güncel tanımları incelenmiştir.

2.1. Yönetim ve Yönetici

Üç kişi teker teker yerinden kımıldatamayacakları bir taşı yuvarlamak için işbirliği ettiklerinde “yönetim”; içlerinden birisi “haydi!” dediğinde de “yönetici” ortaya çıkar. Bu nedenle yönetim ve yönetici, Âdem’den beri var olan bir olgudur. Çünkü yönetim, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen insanların işbirliği, yönetici de bu işbirliğini temin eden kişidir (Aytürk, 2003, 1).

2.1.1. Yönetim

Yönetim en eski bilimdir. Tarih boyunca insanlar hem yönetmiş, hem de yönetilmiştir (Bursalıoğlu, 2010, 1).

Erdoğan (2003) yönetimi, elde bulunan maddi ve insani kaynakları amaca ulaşabilmek için en etkili şekilde kullanma bilimi ve sanatı olarak ifade eder. Follet ise yönetimi, “insanlar aracılığıyla iş yapma sanatı” olarak tanımlar (Akt.,Genç, 2004, 17). Özden (2002)’ e göre yönetimin görevi insanları ortak performansı gösterebilir duruma getirmek, onların güçlü yanlarını etkili kılmak, zayıflıklarını da önemli olmaktan çıkarmaktır.

Gözübüyük (2000) ise yönetimi, genel anlamda, belli bir amacın gerçekleştirilmesi için bireylerin işbirliği yapmaları olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda yönetim, örgütlenmenin yanında, örgütün işlerliğini sağlayacak her türlü yönetsel etkinlikleri, başka bir deyişle, kaynakların bir araya getirilmesini, eşgüdüm sağlanmasını, izlenecek yöntemleri ve denetimi de içine alır.

Özalp (2001)' e göre yönetim; diğer insanlarla çalışarak ve örgütsel kaynakları kullanarak örgütsel amaçlara ulaşmaktır. Kopyal yönetimi dört başlık altında toplamıştır (Akt.,Özalp, 2001, 38):

1. Disiplin olarak yönetim: Yönetim bilgi birikimine sahiptir ve bu bilgi birikimi organizasyon tarafından öğrenilmektedir. Yönetim ilkeler, kavramlar ve teorilerle ilgilenir.
2. İnsan topluluğu olarak yönetim: Yönetim, yönetici olanlar ile işleri görenlerle gerçekleşir. İşler insanlarla gerçekleştirildiği için yönetime insan tarzında bakmak gereklidir.
3. Süreç olarak yönetim: Yönetim, devamlı süren bir faaliyettir. Bu faaliyet, sürecin başarılı olmasıyla hedefine ulaşır.
4. Kariyer olarak yönetim: Yönetimde yükselmek kariyer yapmakla gerçekleşir. Kariyer yapmak için ise sürekli eğitim ve alınan eğitimin uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir.

Yönetim tarzı; yöneticinin, çalışanlar ile ilişki kurma ve onları harekete geçirmede kullandığı yöntemi belirlemektedir. Çalışanların bağlı oldukları ilk yöneticileri, çalışanlar ile üst yönetim arasında bir köprü görevi görmektedir. Yöneticiler, destekleyici bir örgüt iklimi yaratmada ve astların iş arkadaşlarıyla iyi ilişkilerde bulunmasında önemli bir role sahiptir (Arı, 2003, 9).

Örgüt yönetim tarzının çalışanların hedefleriyle uyumlu olabilmesi, örgüt bağlılığını da artırmaktadır ve bu noktada, liderlik de diğer önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sektöründe de, yöneticilerin yönetim tarzlarının ve liderlik vasıflarının eğitimciler üzerindeki etkisi tartışılmazdır. "Demokratik yönetim tarzı" ile yönetilen eğitim kurumlarındaki liderlerin davranışları ile o eğitim kurumlarında çalışan

eğitimcilerin örgütsel bağlılığı arasında olumlu ve doğru orantılı bir ilişki olduğu ve böyle sistemli bir yönetim tarzının eğitimcilerin örgütlerine, yani okullarına olan bağlılıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun aksine, otoriter ve ilgisiz yönetici davranışları ile eğitimcilerin örgütsel bağlılığı arasında olumsuz bir ilişki saptanmıştır (Terzi ve Kurt, 2005, 98).

Memduhoğlu ve Yılmaz (2010)' a göre en eski sanat en yeni bilim olarak değerlendirilen yönetim, insanlığın varoluşundan beri süregelen olgudur. Bu olgu geçmişten günümüze hep değişerek gelen bir seyir izlemiştir.

2.1.2. Yönetici

Yönetici; "Belirli amaçları gerçekleştirmek amacıyla kurulan, örgütlerin bu amaçlarına ulaşabilmesi için; insan ve insan dışındaki kaynakları yerinde ve zamanında en uygun ve en etkili biçimde koordine eden kişi" şeklinde tanımlanabilir.

Yönetim; bir uygulamadır, bir sanattır. Yönetim uygulamalarının, toplumsal yaşam kadar eski olması nedeniyle; sanatların en eskisi, yönetimin önemi ve evrenselliği nedeniyle de sanatların en yenisidir.

Köse (2008), yeni yaklaşımlarda yönetim kavramının içeriğine ilişkin önemli bir farklılaşmanın göze çarptığı üzerinde durmaktadır. Eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte bireyden beklentiler de farklılaşmıştır. İşini ancak yönlendirme ile yapabileceği varsayılan, yani çalıştırılabilmesi için mutlaka programlanması gereken makineler gibi görülen bireyler, bireysel gelişim hedefleri olan, özdenetim becerisine sahip, vizyonu ile örgüt kültürüne olumlu değerler sağlaması umulan bir konuma gelmiştir. Çünkü örgütsel yapının toplam gücü, bu bireysel güçlerin bileşimidir. Bu yeni kimliği ile örgüte katkı sağlayan herkes örgütün yöneticisidir.

Karlı (2004)' ya göre kişi, konumu ya da bilgisi nedeniyle işin gerçekleşmesinde ve sonuçların elde edilmesinde kuruluşun kapasitesini maddi olarak etkileyen bir katkıdan sorumlu ise, bir yönetici konumundadır. Bu yeni tanım eğitim kavramındaki gelişmelerle, yönetim kavramındaki değişim arasındaki ilişkinin de ifadesi durumundadır.

2.1.3. Yöneticilerin Sahip Olması Gereken Özellikler

Yönetim bilimlerine ilişkin kaynaklar, bir yönetimde bulunması gerekli nitelikler için pek çok nitelik sayarlar. Bu niteliklerin büyük bir kesimi, önderler için de sıralanabilir. Bu yüzden yönetmenlik nitelikleriyle, önderlik niteliklerinin pek çoğu birbiri üzerine binişir.

Bu niteliklerin içinde en önemlileri şunlardır (Drucker, 1994; Schermerhorn, 1989: Aktaran: Başaran, 2000, 80):

1. Yönetmen, zorlanmaya (stress) dayanıklı olmalı; zorlandığında, zorlama kaynaklarıyla başa çıkabilmelidir.
2. Yönetmen, belirsizliklere katlanabilmeli; sorunların çözümünde karsısına çıkacak belirsizlikleri, açıklamak için sabırla uğraşmalıdır.
3. Yönetmen, nesnel (objective) olmalıdır; okuldaki olaylar ve işgörenler karsısında yansız davranmalıdır.
4. Yönetmen, kendine özgü çalışma ölçünleri (standart) geliştirmelidir; ama olayların ve işgörenlerin arasındaki ilişkilerin niteliğine göre, çalışma ölçünlerini belli sınırlar içinde, duruma uyarlayabilmelidir.
5. Yönetmen, okulun zor koşullarına ve yönetimin çalışma zorluklarına dayanabilmeli; değiştiremediği koşullara ve zorluklara uyarlanabilmelidir.
6. Yönetmenin özgüveni tam olmalıdır; kendine güvenemeyen bir yönetmen ya güvensizliğini yenebilmeli ya da yönetimden çekilebilmelidir.
7. Yönetmen, kendini tanımaya çalışmalı ve kendini değerlendirirken elverdiğince nesnel olmalıdır. Öznesellik (self-objectivity) yönetmenin kendini eğitmesinde yöntem olmalıdır.
8. Yönetmen, zamanı iyi yönetebilmelidir. Zaman yönetimi, aynı anda yönetimin kendisidir.
9. Yönetmen, örgütsel önder olmak için önderlik niteliklerini geliştirebilmeli; bu amaçla kendini sürekli eğitebilmelidir.

Katılımcı yönetimde yönetmen, yasal ve doğal erkini yönettiği kişilerce paylaşır; erkini onların gönüllü olarak etkilenme isteklerinden alır.

Yönetmen, kendini yenileştiremediğinde bu niteliklerini yitirerek eskileşir. Eskimişliğin yeğlinliği, türü ve süresi yönetmenden yönetmene değişir, ilişkilerin bozulması, uyumsuzluk, başarıyı paylaşamamak, girişimsizlik, eylemden korkmak, sonuca katlanamamak, dönüt alamamak eskimişliğin nedenlerindedir (Başaran, 200, 81).

Robert Kaltz (1955), etkili bir eğitim yöneticisinin taşıması gereken bilgi ve becerileri üçe ayırmaktadır (Sergiovanni vd. 1980; Akt; Durmuş, 2003):

1. Teknik bilgi-beceri: Eğitim ve öğretim; yöntem ve teknikleri, süreçleri ile işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir. Bunun dışında finansman, muhasebe, envanter tutma, satın alma, inşaat ve bakım-onarım gibi alanlarda da eğitim yöneticisinin; belli düzeyde teknik bilgi ve beceriye gereksinimi vardır.

2. Beşeri bilgi-beceri: Okul yöneticisinin hem bire bir, hem de grup olarak insanlarla etkili ve verimli bir şekilde çalışabilme yeteneğidir. Bu beceri, kişinin kendisi hakkındaki anlayışı ile başkalarına ilişkin düşünceleriyle yakından ilgilidir. Bu beceri yöneticinin işgörenleri güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan gereksinimleri, moral ve insan kaynağını geliştirme hakkında bilgi ve beceri sahibi olmasını gerektirir. Beşeri bilgi ve beceriler; yöneticiye, grubun bir üyesi olarak etkili biçimde çalışma ve bu yolla lidere bulunduğu grup içinde işbirliği kurabilme yeteneği sağlamaktadır.

3. Kavramsal (Analitik) beceri: Okul yöneticisi okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içinde ve evrensel ölçüler içinde görebilme, okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı özgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. Bununla birlikte eğitim yönetimi alanında değişimler olduğunu da belirtmek gerekir. Taymaz (2000)' a göre Türkiye'de eğitim ve okul yönetimi; bir bilim alanı olarak gelişmekte, eğitim bir yatırım aracı olarak kabul edilip; bir eğitim ekonomisi gelişmekte, eğitimin çeşitli alanlarında uzmanlaşma zorunlu hale gelmekte, eğitim teknolojisinin değişimine paralel olarak eğitim yöntemleri hızla değişmekte, eğitim kurumlarında insan ilişkileri konusunda yeni anlayışlar benimsenmekte, eğitim hizmetleri yaygınlaşmakta, toplumun her kesiminde

yetenekli insan gücüne olan gereksinme artmakta, hizmet içi eğitime ve personel eğitimine olan ilgi giderek artmakta ve kurumsal beklentilerle, kişisel beklentilerin dengede tutulması zorunlu hale gelmektedir.

2.1.4. Yönetim Süreci ve Nitelikleri

Yönetim bilimine ilk kez işlevsel açıdan yaklaşan Henri Fayol, yönetim süreçlerini örgütsel hedeflerin tespiti ve kararlaştırılması, tahminde bulunma, plânlama, örgütleme, yönlendirme, eşgüdümleme, emir verme ve iletişim kurma olarak belirlemiştir. Daha sonra Fayol'un belirlemiş olduğu bu 8 yönetimsel süreç, 4 ana başlık altında toplanmıştır:

1. Plânlama: Hedeflerin belirlenmesi, tahminde bulunma, problemlerin analizi ve karar verme, bir başka anlatımla örgütün geleceğine ilişkin politikalar üretme.
2. Örgütleme: Hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli faaliyetleri belirleme, yapılacak işleri sınıflandırma ve işbölümü yapma.
3. Eşgüdümleme: Tüm işgörenlerin hem bireysel olarak hem de takım halinde, örgüt hedefleri doğrultusunda çalışmalarını ve bu hedeflere bağlı kalmalarını sağlama.
4. Emir verme: Plan ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen performansı kontrol etme.

Yönetim biliminin duayenleri dördüncü süreçte "emir verme" ifadesinin yerine "ölçme" ifadesinin kullanılmasını uygun görmüşlerdir. Bir de bu süreçlere ek olarak beşinci bir süreç daha yönetim bilimine kazandırılmıştır.

5. Çalışanları geliştirme: Örgütte kararlaştırılan hedeflere ulaşmak için çalışanların mevcut potansiyellerini geliştirmelerinin önemini vurgulamış ve bu konuda yöneticilerin örgüt içinde çeşitli faaliyetler yapmaları gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim yönetim süreci, plânlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve denetlemeyi yönetimin birer alt süreci olarak incelenmektedir (Başaran, 1996, 43).

2.1.5. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticisi

2.1.5.1. Okul Yönetimi

Bursalıoğlu (2010)' na göre okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını belirleyen ise eğitim sisteminin amaçları ve yapısıdır. “Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır”. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını öğretmenler ve diğer çalışanların rol ve beklentilerini de göz önünde bulundurarak ayarlamasına bağlıdır.

Bir eğitim sistemi içinde, okul nasıl bir alt sistem ise, eğitim yönetimine oranla okul yönetimi aynı durumdadır. “Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir” (Bursalıoğlu, 2010, 5).

Taymaz (2000), eğitim yöneticiliği konusunda şunları ifade etmektedir: Eğitim Yöneticiliği ise aynı zamanda genel yöneticilik özelliklerini de kapsar. Eğitim yöneticiliği hakkında şunları söyleyebiliriz: Eğitim yöneticiliği; eğitim örgütlerini, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak üzere; insan ve maddi kaynakları sağlayıp sahip olduğu kaynakları etkili bir şekilde kullanmak suretiyle, eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun, eğitim örgütünün özel amaçları çerçevesinde belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak ve yönetmektir. Burada eğitim örgütleri derken; sadece okulları amaçlamadığımız açıktır. Okulun dışında, okulları yöneten genel müdürlükler, halka bilgi ve eğitim vermek amacıyla kurulan örgütlerin, hepsinin yönetilmesi de bir eğitim yöneticiliğidir. Bu anlamda radyo ve televizyonlardan halka yapılan çeşitli yayınlar ile kütüphanelerin çalıştırılması da eğitim yöneticiliği biliminin kapsamına girmektedir (Binbaşoğlu, 1988, 3).

Konuyla ilgili olarak Türkiye'de görev yapan bir eğitim yöneticisinin göz önünde bulundurması gereken noktaları, Taymaz (2000) şu şekilde dikkatlere sunmaktadır:

1. Eğitim sistemi doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili hizmette bulunur, onların davranışlarını değiştirir veya yeni davranışlar kazandırır. İnsan davranışlarında

oluşturulan değişiklikler, veliler ve toplum tarafından beklenenlerden farklılaştığında çatışmalara neden olabilir.

2. Eğitimin amaçlarından biri, insanlarda düşünme ve eleştirme davranışlarını geliştirmektir. Öğrenciler okulda eleştirel düşünceyi geliştirince, farklı görüşlere sahip olanların tepkisi artar.

3. Eğitim sisteminde insan davranışlarında oluşturulan değişikliğin veya kazandırılan davranışların ölçülmesi, amaçlara ulaşma derecesinin saptanması ve başarının değerlendirilmesi güçtür.

4. Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı çevredeki insanlar olduğu için çevrenin gereksinimlerini karşılama durumundadır ve bu durumda çevrenin etkisi kaçınılmazdır.

5. Eğitimle ilgilenen ve eğitim sistemini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyenlerin sayısı çoktur. Değişik kesimlerin beklentileri farklı olacağından eğitim yöneticileri değişik baskılar altında çalışırlar.

6. Eğitim kurumları olan okullarda görev alan öğretim personeli genelde meslek eğitimi görmüş öğretmenlerden oluşur. Okul müdürleri Bakanlık tarafından çoğunlukla öğretmenler arasından seçilerek atanır. Bunların büyük bir kısmının okul yöneticiliği konusunda öğrenim deneyimleri olmadan atanması, teknik yetkinin kullanılmasını güçleştirir.

7. Eğitim yönetimi; çeşitli kademelerde ve alanlarda öğrenim yapan tüm kurumların, verimli bir şekilde yönetilmesinden sorumludur.

8. Eğitim kurumları, çevrenin gereksinimlerini karşılamakla yükümlü olmalarına karşın; yönetim, genelde merkezî sisteme bağlıdır.

2.1.5.2. Okul Yöneticisi

Okul örgütünde kazanılacak olumlu durumları sağlaması gereken en önemli kişi okul yöneticileridir. Liderlik vasıfları sayesinde örnek olma ve yol göstermelerinin yanı sıra diğer çalışanları, ortak vizyon ve misyonlar için birlikte çalışma, her çalışanın “ben” yerine “biz” olabildiği bir ortam yaratma, stres ve kaygıdan uzak çalışma ortamı

düzenleyebilme, ortak amaçlar doğrultusunda hep birlikte hareket edebilme isteği yaratacak kişi yine okul yöneticisidir.

Okul yöneticisi, okulun etkili ve verimli çalışmasını sağlamakla görevli olan kişidir (Karşlı, 2004, 86). Okul yöneticisinin kişilik özellikleri, diğer çalışanlara olan tutum ve davranışları, okuldaki çalışma ortamının niteliğini belirleyici özelliktedir. Çalışma ortamında iletişim arttıkça, verim de artacaktır.

Kaya (1993), okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikleri; okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak, okulun politikasını saptamak ve tanıtmak, okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak, okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek, okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak, öğretim ve eğitim etkinliğini planlamak, çevre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak, okul içi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak, etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak, yapılan çalışmalarını sürekli izlemek ve değerlendirmek olarak belirtmiştir.

Taymaz (2000) eğitim yöneticiliğini genel yöneticilik özelliklerinin eğitim alanına uygulanması olarak görür. Bununla birlikte temel girdisi ve çıktısı «insan» olan eğitim kurumlarında, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin yönetiminin çok önemli olduğu söylenebilir. Başaran (1994)' a göre eğitim yönetimi içerisinde yer alan insan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir.

Yöneticilerin etkili bir iletişim yeteneğine, zeki, çok yönlü bir kişiliğe sahip, bilgili, kendine güvenen, sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinde başarılı ve etkili karar veren kişiler olması istenmektedir. Artık günümüzde özellikle gelişmiş ülkelerde bu özelliklere ek olarak okul yöneticilerinden, problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip olması, kriz durumlarında soğukkanlılıkla karar vermesi beklenmektedir. Onun için yönetici adaylarının seçiminde adaylara görüşme esnasında örnek olay çözümlemesi yaptırılarak onların problemleri nasıl algıladıkları, ne gibi unsurları niçin ön plana çıkardıkları sorularak yönetici adayları hakkında geniş çaplı bilgi edinilmeye çalışılmaktadır (Çelik, 2010, 130).

2.1.5.2.1. Okul Müdürü

İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir.

Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir.

Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

Okul müdürü; okul içinde; idarî personel, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul personeli ile ilişkilidir. Okul dışında; öğrenci velileri, Okul Koruma Derneği, Okul Aile Birliği, diğer okul ve kurum müdürlükleri, İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı, yerel yönetimler, gönüllü kuruluşlar, öğrenci taşımaları, okul kantin işletmeciliği, okul çevresi ve diğer özel ve resmî kuruluşlar ile ilişkilidir. Rapor verdiği üst amirleri il/ilçe millî eğitim müdürüdür.

Okul müdürlüğünün; çalışma saati; 8.00 -17.00 olup görev 5 iş gününü kapsar. Görevin gerektirdiği durumlarda mesai saatleri dışında da çalışma yapılabilir. Çalışma süreklidir. Kılık kıyafet yönetmelikte belirtildiği biçimdedir. Görevini yapmaya engel bedensel ve ruhsal bakımdan bir durumun bulunmaması gerekir. Okulda görevli öğretmenler ile tüm idarî, teknik ve diğer personel okul müdürüne bağlıdır. Gerekli koşulları taşınması halinde; görevli olduğu okul tipinin bir üst tipi okulun müdürlüğüne veya yönetmelikte belirlenen Genel İdare Hizmetleri sınıfındaki görevlerden (Şube Müdürlüğü) birine atanabilir.

2.1.5.2.2. Okul Müdürünün Görevleri

Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plân, program ve emirler doğrultusunda plânlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürütmesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder.

Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor hâlinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirmesini yapar.

2.1.5.2.3. Müdür Başyardımcısı

Müdür başyardımcısı, ders okutmanın yanında müdürün en yakın yardımcısıdır. Müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Müdür başyardımcısı, okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapar. Bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludur. Müdür başyardımcısı, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

2.1.5.2.4. Müdür Yardımcısı

Müdür yardımcıları ders okutmanın yanında okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, nöbet, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapar. Müdür yardımcıları bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludurlar. Müdür yardımcıları, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

2.2. Mizah Kavramı

2.2.1. Mizah ve Mizah Duygusu

Arapça “müzah” sözcüğünden gelen ve yerini zamanla gülmece terimine bırakmaya başlayan mizah için Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat'ta şaka, lâtife, eğlence karşılıkları kullanılmıştır (Develioğlu, 1993). Türkçe Sözlük (TDK, 2005)' te mizahın karşılığı olarak gülmece sözcüğü kullanılmış, mizah “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü,” ironi” olarak tanımlanmıştır.

“Başlangıcından Günümüze Türk Edebiyatında Hiciv ve Mizah” adlı kitabında Özcan (2002), mizahı, “Eğlendirmek, güldürmek ve birinin, bir davranışına incitmeden takılmak amacını güden ince alay, humor; Gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan yazın türü” olarak ifade etmektedir.

Martin (2000) mizahın; bilişsel, duygusal, davranışsal, psikolojik ve sosyal yönlerle ilgili karmaşık bir olgu olduğuna değinmektedir. Fidanoğlu (2006), mizahı yaşamdaki güç durumlarla ve sorunlarla başa çıkma düzeneklerinden birisi olarak görür. Kişiyi yaşamın katı gerçeklerinden korurken, uyum sağlamayı kolaylaştırır. Mizah yoluyla yaşama esneklik kazandırılabilir (Thorson, Powell, 1993, 13).

Günümüze kadar mizah üzerine ortaya konan kuramlar, gülme eyleminden hareketle açıklanmaya çalışılmış; ancak bu kuramlar başta Monro (1963), Morreall (1997), Rucki (1993) olmak üzere birçok araştırmacı tarafından yetersiz görülmüştür. Shibles (2005) da, mizahın çözümlenebilmesi için aşağıdaki noktaların göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtir:

1. Mizah bir “duygu”dur ve duygunun bir kuram çerçevesinde çözülmesiyle açıklanabilir. Bu çerçevede mizah, estetik bir “duygu” ya da “güzellik” formu olarak görülebilir.
2. Mizah; duygu, düşünce, hareket ve bağlam içerir. Düşünce ve davranışların bilinmesi ve sınıflandırılmasında genellikle mizahi sınıflamadan yararlanılabilir.
3. Değerlendirmelere göre mizah; kusur, mantığa aykırılık, sapma, yanlışlığa vb. dayanır. Bu görüşler de uyumsuzluk ve üstünlük kuramının bileşenleri olarak görülebilir. Bu kurumlara ilerleyen bölümlerde detaylı bir şekilde değinilecektir.
4. Mizahi tiplerin sınıflandırılmasında metafor, yararlı bir yol olarak kullanılabilir. Hem mizah hem de metafor, benzer düşünce kalıplarıyla ilişkilidir; her ikisi de sapma ve yanlışlıkla ilgilidir.
5. Mizah teorisi, bir dil teorisinin üzerine dayandırılabilir.

Shibles (2005)’ in belirttiği bu özellikler, günümüze kadar ortaya konan kuramları bütünleştirici niteliktedir.

Görüldüğü gibi mizah üzerine yapılandırılan kuramlar, tek bir nedene bağlı olarak ortaya çıkmamıştır; ancak bu kuramlar hangi nedene bağlı olurlarsa olsun ya da derecesi ne oranda olursa olsun, özünde çoğu zaman gülmeyi barındırır. Ruch (1998), mizahın hazırcevaplık, nüktedanlık ve gülmece kavramlarını beraberinde getiren evrimleşmiş bir kavramı işaret ettiğini düşünmektedir. On yedinci yüzyılın sonuna kadar insanların garip karakterlere, hareketlere rahatça gülebilmeleri sosyal olarak kabul görmemiş, bunun yerine insanların birbirlerine nazik bir biçimde gülümsemeleri hem bilgeliğin işareti, hem de erdemli bir insan olmanın getirisi olarak görülmüştür. Böylece mizah farklı, tuhaf olana gülünmesi gerektiği gibi bir kalıp yargıdan kurtularak, olumsuz niteliği değişerek olumlu ve üstün bir özellik, bir erdem haline gelmiştir.

Rein ve Rein (2000) ise mizahı “iyi mizah”, “iyi olmayan mizah” olarak sınıflandırmıştır. Rein ve Rein, iyi mizahı şu şöyle açıklarlar:

- ✓ Hayatı tasdik eder,
- ✓ Farklılıkları olan ya da başka kültürlerden gelen insanları aşağılamaz,
- ✓ Kötü bir dil kullanmaz,
- ✓ Her iki tarafı da olumlu hisler içinde bırakır,
- ✓ Kimsenin duyguları incinmez,
- ✓ Şakanın yapılması sizi rahatsız etmez,
- ✓ Kimse kendini dışlanmış hissetmez.

Rein ve Rein (2000), iyi olmayan mizahı ise şöyle açıklarlar:

- ✓ Farklılıkları olan ya da başka kültürlerden olan insanları aşağılamak için kullanılır,
- ✓ Kötü bir dil kullanılır,
- ✓ Birinin kendini kötü hissetmesine neden olur,
- ✓ Birilerinin duyguları incinir,

- ✓ İnsanları küçük düşürmek için kullanılır,
- ✓ Şakanın size yapılmasını istemezsiniz,
- ✓ Birisi kendini dışlanmış hisseder; o şakaya dâhil değildir.

İlk kez sistematik olarak mizahı ve gülmeyi incelediği kabul görmüş Bergson'dan bu yana birçok araştırmacı mizahın ve mizah duygusunun nedenlerini açıklarken, bunun sağaltıcı etkileri dolayısıyla kişide olumlu etkiler bıraktığını belirtmiştir. Mizahtan etkili bir biçimde yararlanmanın en önemli yollarından birisi, daha çocukluk döneminde kazanılmaya başlanan mizah duygusudur. “Mizah Duygusu” sözünden ne anladığımız da burada çok önemlidir. Mizahın psikolojik boyutlarının ölçülmeye başlamasıyla birlikte mizah kadar üzerinde durulup, açıklanmaya çalışılan bir başka kavram da mizah duygusu olmuştur (Avşar, 2008, 27).

Martin (1998), mizah ve mizah duygusu terimleri arasında bir fark olduğunu, mizahta hareket, konuşma ya da yazma özellikleri eğlenceye neden olurken, mizah duygusunun daha belirli olarak kişilik özelliği ya da bireysel değişikliğe vurgu yaptığını belirterek, mizah duygusunun kişilik psikolojisi alanı içinde bir kavram olarak görülebileceğini ifade eder.

Ruch (1998), mizah duygusu kavramının, psikoloji alanındaki araştırmacılar tarafından genellikle insanların hangi sıklıkla mizahla meşgul oldukları, eğlenceli buldukları durumlar, kullandıkları mizah tarzları gibi özellikler bakımından birbirlerinden farklılaştıklarını belirtmek amacıyla kullanıldığı gibi, bireysel farklılık boyutlarını belirtmek maksadıyla da kullanıldığını belirtmektedir.

Eysenck (1972), mizah duygusu denildiğinde:

1. Karşımızdaki kişinin bizim yaptığımız ve güldüğümüz aynı şeylere gülüyor olması (uymacı anlamda),
2. Kişinin kolayca ve oldukça fazla gülmeye eğlenebilmesi (miktar anlamında)
3. Bir kimsenin komik şeyler söyleyerek diğer insanları çok fazla güldürmesi (üretici anlamda) olarak üç farklı anlamın ifade ediliyor olabileceğini belirtmiştir.

Hehl ve Ruch (1985), Eysenck'in belirtmiş olduğu üç maddelik bu listeyi mizah duygusundaki bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurarak:

1. Bireylerin şakaları ve mizahi uyaranları anlama dereceleri
2. Mizahı hem nitel, hem de nicel boyutta ifade ediş biçimleri
3. Mizahi yorum ve algılamalar yaratma yetenekleri
4. Farklı türlerdeki şaka, karikatür veya diğeri mizahi materyalleri beğenmeleri
5. Kendilerini güldüren kaynakları etkin bir şekilde arama dereceleri
6. Fıkra ve komik olaylarla ilgili hafızaları
7. Mizahı bir baş etme mekanizması olarak kullanma eğilimleri olarak genişletmişlerdir.

Maslow (1954)' a göre mizah duygusu, psikolojik açıdan kendini gerçekleştirmiş bireyin özelliklerinden birisidir. Kendini gerçekleştirmiş bireyin mizah anlayışları felsefi ve dostçadır.

Mizah yaşamın gelişim ve seyriyle yakından ilişkili görülen çok boyutlu bir yapıdır (Thorson, Powell, SarMann-Schuller ve ark., 1997). Betimleyici psikiyatrinin önemli isimlerinden Hecker (1873) ve Kreapelin (1895), sonrasında da Ribot ve Hall (1896), gülmenin ve komığın psikolojisi ve fizyolojisi hakkında alanyazına katkıda bulunmuşlardır. Pek çok teorisyen mizahın, adaptif bir baş etme mekanizması olduğunu ileri sürmüştür. Freud (1959) mizahı, savunma mekanizmalarının en yükseği olarak kabul etmiştir. Freud'a göre mizah, duygusal enerjiyi korumayı sağlamaktadır (Akt. Sepetçi 2010).

Mizahın özünün birinin kendisini durumdan ayırarak, duygusal değişime şaka yapmayla doğallık kattığını belirtmiştir. Mizah, baş etme stratejisi olarak Freud gibi pek çok teorisyen tarafından alkışlanmıştır. Allport (1950), nörotik bireyin, kendisine gülmeyi öğrendiğinde, kendisini idare edebileceğini, kendisine gülme durumunun belki de iyileşmeyi bile sağlayabileceği üzerinde durmuştur.

Araştırmacılar mizahın, bir kişilik değişkeni olarak mizah duygusunun (sense of humor), mizah anlayışı ve mizah üretme (humor responsiveness - humor production)

tarzlarından oluştuğunu ileri sürmüşlerdir (Martin ve Lefcourt, 1984). Mizaha ilişkin çalışmalar daha çok mizah anlayışı boyutu üzerinde yoğunlaşmış, mizahi tepkiler verme boyutu üzerinde çalışmalar 1980'li yılların ortalarından itibaren yaygınlaşmaya başlamıştır (Akt. Aydın, 1993, 313).

Birçok araştırmada, mizah boyutlarının kişilik ile ilişkisi incelenmiştir. Feingol ve Mazella (1991 ve 1993), mizah motivasyonunun ve iletişiminin, sosyal girişkenlik ve dışadönüklük gibi sosyal ve mizah değişkenleriyle ilişkili olduğunu, mizah kavramının zeka ve yaratıcılık ile ilişkili zihinsel değişkenlerle ilişkili olduğunu varsaymışlardır (Martin, 1998). Mizahtan söz edildiğinde (Thorson ve Powell, 1991); mizah üretmek, üretilen mizahı kavramak, değerlendirmek, takdir etmek, saldırganlık eğilimi, dışa dönüklük, toplumsal olarak onaylanma gereksinimi, iletişim becerisi ve isteği gibi değişik ruhsal ve toplumsal özellikler ve yetenekler kastedilmektedir. Bu boyutlar koşullara ve ortama bağlı olarak aynı bireyde de ayrılıklar gösterebilir (Akt. Aslan, Alpaslan ve ark., 1996, 99). Bu ayrılıklara neden olan bazı faktörlere; cinsiyet, yaş, etnik köken örnek olarak gösterilebilir.

2.2.2. Mizah Tarzları

Martin, Puhlik-Doris ve arkadaşları (2003), mizahın çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmasını ve mizahın olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu ileri sürmüşlerdir. Martin (2007), mizahın olumlu ve uyumlu türlerini; katılımcı –sosyal mizah (affiliative humor) ve kendini geliştirici mizah (self-enhancing humor) olarak ifade etmektedir.

Mizahın olumsuz ve uyumsuz tarzları kendini yıkıcı mizah (self-defeating humor) ve saldırgan mizah (aggressive humor) olarak ifade edilir. (Akt. Tümkeya, 2010, 159)

2.2.2.1. Katılımcı -Sosyal- Mizah (Affiliative Humor)

Martin (2007)' e göre bireyin kendi gereksinimlerini göz önünde bulundururken, diğer kişiler üzerinde de odaklandığı bir mizah tarzıdır. Bu mizah tarzında, kişisel ve kişilerarası saygı söz konusudur. Birey hem kendine, hem de diğer kişilere saygılı bir biçimde kişilerarası ilişkiler ve etkileşimler geliştirir. Bu mizah tarzına sahip olan kişiler, başkalarını güldürebilmek için gülünç şeyler söylerler, onlara şaka yaparlar, ilişkileri kolaylaştırmaya çalışarak kişilerarası gerilimleri azaltma eğilimindedirler.

2.2.2.2. Kendini Geliştirici Mizah (Self-Enhancing Humor)

Martin (2007), mizahın olumlu bir diğer tarzı da kendini geliştirici mizahtır (self-enhancing humor). Bu mizah tarzı, mizahın kişisel yönüyle alakalı ve yaşam karşısındaki genel mizahi bakışı, günlük yaşam içerisindeki uyumsuzluklar ve çelişkilere gülüp geçme eğilimini, stres ve olumsuz durumlar karşısında dahi mizahi bakışı korumayı içermektedir. Kendini geliştirici mizah tarzına sahip bireyler, stresle başa çıkmada problemlere yönelik bakış açılarını değiştirebilirler veya olumsuz duyguları azaltabilirler, şeklinde ifade eder.

2.2.2.3. Kendini Yıkıcı Mizah (Self-Defeating Humor)

Bireyin başkalarını güldürmek için kendisini sürekli mizahi bir yolla kötölemesi, yermesi ve buna yönelik davranışlar sergilemesini kapsamaktadır (Yerlikaya, 2003, 15). Ayrıca kendini yıkıcı mizah tarzını kullanan bireyler, problemlerini yapıcı bir şekilde çözmekten kaçınmak için de bu mizah tarzına başvururlar.

2.2.2.4. Saldırgan mizah (Aggressive Humor)

Bu mizah tarzına sahip bireyler ise mizahı yalnızca kendi üstünlük ve haz duyguları ile ilgili olarak kendi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, başkalarına sosyal olarak uygun olmayan bir biçimde kullanmaktadırlar (Yerlikaya, 2003, 15).

2.2.3. Mizahın Olumlu ve Olumsuz Yanları

2.2.3.1. Mizahın Olumlu Yanları

Eğitimde mizah kullanımı çok önemlidir. Bu tamamen öğretmenin mizah yeteneğine bağlı bir durumdur. Kişilere işlerini sevdirecek yaptırma mizahın rolü araştırmalarla tespit edilmiştir. Mizah duygusu iletişimi kolaylaştıran bir unsurdur. Gülen, espri yapabilen biri iletişime açıktır. Öğretmenin iletişime açık olması sorunlar büyümeden müdahale etmenin yolunu aydınlattığı gibi diğer yandan kişilere kendini ifade edebilme imkânını sağlar.

Mizah, zorluklarla mücadeleye bazı şekillerde yardım eder. En etkili yardımı ise yaşanan olumsuz durumlarda dikkati başka bir alana çekmesidir. Zorluklara biraz mizah katmak, onlarla başa çıkma konusunda yeni bir bakış açısı kazandırabilir. Gülme

ile pek çok kötü durumun üstesinden gelinebilir. Korku, güvensizlik, ümitsizlik gibi duygulardan mizah sayesinde uzaklaşılabilir.

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;

- ✓ 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 (Stock ve Strapparava, 2005; Akt: Torun, 2006).

Martin (2000)’ e göre 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:

- ✓ 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.

2.2.3.2. Mizahın Olumsuz Yanları

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, 9).

Morreall, (1997)' e göre belli bir kültürden olan yetişkinlerin belli bir dönemde neleri komik bulduğu değişebilir. Bir insanın eğitim düzeyi, sosyal sınıfı, mesleği ve cinsiyeti değişiklik yaratabilir. Hatta her bireyin kendi bakış açısına ve kişiliğine göre komik bulduğu şeyler bile farklılık gösterir. Bir insanın espri anlayışını etkileyen değişik etmenlerin tümünü araştırmak için, fazla deneysel veriye ihtiyaç vardır.

Mizahın eğitim alanında kullanılmasının birçok faydası olduğu gibi yanlış kullanımında pek çok zararı olabilir. Bu durumda dikkat edilmesi gereken nokta, mizahın kullanılacağı ortamın ve ortamda bulunan kişilerin özelliklerinin iyi bilinmesi, zamanında ve yerinde, uygun olan mizahın kullanılmasıdır. Mizahın kırıcı, tuhaf, taşlayıcı, alay edici biçimlerde kullanılması karşımızdaki kişileri rencide edecektir.

2.2.4. Mizahın İş Yaşamına Yansımaları

Mizahın bireyin diğerleriyle ilişkiler kurmasında yardımcı bir rolü olduğu bilinmektedir. Davies (1982), etnik mizah gibi mizah türlerinin grubun toplum içindeki yeri ile ilgili kaygılarını azaltıcı bir işlevi olduğunu dile getirmiştir (Akt., Yerlikaya, 2003, 11).

Cherrington (1994)' a göre iş yerinde nüktedanlıkla, iş daha eğlenceli bir hale getirilmeye çalışılır. Çünkü gülme, insan vücudunda ve kafasında pozitif, psikolojik etkiler meydana getirebilir.

İş yaşamında stresin bireyin tek başına yaşadığı ve genellikle kötü duyguların ana kaynağı olarak görülebilecek önemli bir olgu olduğunu savunan Çetin (2009), stresin oluşmasını ve olumsuz duygulara yol açmasını engelleyebilecek en önemli mekanizmaların kişinin farklı bakış açıları ve baş etme yöntemleri geliştirmesi olduğunu ifade etmektedir. Kendini geliştirici mizahı sıklıkla kullanan bireylerin işe ilişkin olumsuz duyguları daha az yaşamalarının nedeni, Martin ve diğerleri (2003)' nin de belirttiği gibi bu tarz mizah kullanımının olumsuz duyguları azaltma, olumsuz durumlarla daha kolay baş edebilme ve sorunlar üzerine farklı bakış açıları geliştirerek strese karşı koyma konularındaki gücüdür. İş yaşamında ortaya çıkan bir uyumsuzluk ya da olumsuzluk bazı çalışanlarda güçlü olumsuz duygular yaratırken, bazılarında bu denli olumsuz duygular yaratmayabilir. Kendini geliştirici mizah tarzını sıklıkla kullanan bireyler bu olumsuzluklara karşı farklı bakış açıları ve baş etme yöntemleri geliştirerek daha az olumsuz duygu yaşayabilirler. Katılımcı sosyal mizah tarzına sahip bireyler de, çevrelerindeki insanları eğlendirici, güldürücü ve rahatlatıcı sözler söyleme, şaka ve espriler yapma, bu yolla insan ilişkilerini kolaylaştırma ve kişiler arası gerilimleri azaltma davranışı gösterirler (Martin vd., 2003). Böylece aynı olaylar ve iklim içerisinde bile olsalar katılımcı sosyal mizahı sıklıkla kullanan bireyler daha az olumsuz duyguya sahip olabilirler (Akt., Çetin, 2009, 71).

Mizah yeteneği, etkili bir öğretimsel liderin ayrılmaz gerekli bir niteliğidir. 10 bin öğrenciden fazla öğrencisi olan üniversitelerden toplam 174 dekan, liderliğin görevleri ve nitelikleri ile ilgili veri toplamak amacıyla geliştirilen bir ankete cevap vermişlerdir (Moxley ve Olson, 1988). Mizah duygusu, liderlerin önemli nitelikleri içinde en fazla işaretlenen cevaplardan birisi olmuştur. Ankete cevap veren birçok kişi ünlem işaretleriyle bu özelliğin ne kadar önemli olduğunu hissettiklerini vurgulamışlardır. Yazarlar ayrıca, mizah yeteneğini işyerinde kullanmanın birisini gücendirmekten alıkoyacağını ve böylece iş doyumunu arttıracığını ifade etmişlerdir (Recepoğlu, 2008, 79).

Sonuç olarak iş yaşamında ortak hedefler doğrultusunda çalışan bireyler belli bir sosyal grubu oluşturmakta, dolayısıyla örgüt iklimi açısından belli bir sinerji üretilmesine olanak sağlayan iletişim ortamları mizah yoluyla etkileşime dönüştürülebilmektedir. Çalışanlar fikirlerini espriler aracılığıyla aktarabildikleri durumlarda, olumsuzluklar etkisini yitirip, olumlu bir ortam oluşabilir; grup içi çatışmaların azalması sağlanabilir.

İş yaşamını paylaşan bireylerin duygularını samimi bir biçimde ifade etmekten kaçındıkları ortamlarda var olan durumu mizahi yolla ortaya koymaya çalışmaları, karşısındakilere kırıcı olma riskini ortadan kaldıracak gibi zaman içerisinde bireyler arasında ortak bir mizahi dil gelişimini ve sıcak bir örgüt iklimini de sağlayabilir.

2.2.5. Mizahın Okul Ortamına Yansımaları

Okullar, etkili bir eğitim ve öğretim sağlayabilmek için uygun ve olumlu bir örgüt kültürü oluşturmak zorundadırlar. Okulun dinamikleri doğru zamanda doğru yerde kullanılmalı, tecrübeler paylaşılmalı ve ortak amaçlara doğru ortak hareket edilmelidir.

Bir örgüt iklimi insanlar arasında sıcak ve samimi bir ilişkiye olanak sağlıyorsa insanların kişisel özellikleri davranışlarına daha çok yansiyabilir. Esprili bir insan, insanların arasında soğuk ve resmi bir ilişki atmosferi olan bir ortamda bu özelliğini pek yansıtamazken, sıcak ve samimi bir ortamda bu yönünü yaşantıya dökebilir. Mizahi yaşantılar geliştirme de bir davranış olarak ele alınırsa bu davranışın niteliğini ve sıklığını, dolayısı ile sonuçları ile ilişkisini, örgüt ikliminin insan ilişkileri boyutunun etkilemesi beklenebilir (Çetin, 2009, 75).

Akar (2006)' a göre, araştırmalar yönetici becerileri ve örgüt ikliminin, örgütlerde amaçların gerçekleştirilmesi bakımından önemli etkenler olduğunu göstermiştir. Örgüt yöneticilerinin, yönetimde insan ilişkileri yaklaşımını benimsemesi ve başarıyla uygulaması gerekmektedir. İnsan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı örgütler daha çok eğitim örgütleridir. Zira eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insan olduğu için bu tür örgütlerde insan ilişkileri daha çok önem kazanmaktadır. Eğitim sistemi içinde yer alan en önemli eğitim örgütleri ise eğitim sisteminin var oluş nedeni olan okullardır.

Aydın (2006)' a göre, okul içi iletişimlerde okul yöneticisinin payı yadsınamaz bir gerçektir. Okul yöneticisi olumlu bir tavır sergilediği sürece öğretmen, öğrenci ve velilerin de eğitim öğretime katılmaya istekli olmaları; dolayısıyla okula karşı olumlu bir tutum benimsemeleri beklenmektedir. Okul yöneticisi tarafından iletişimde mizahi bir yol izlenmesinin, zorlukları kolaylaştırmak, olumsuzlukları olumluya dönüştürmek için hep birlikte çalışma isteğine neden olacağı düşünülmektedir. İlköğretimden ortaöğretime kadar müfredat programı ve ders kitapları incelendiğinde seçilen metinlerde ve yapılan etkinliklerde mizah türlerinin göz ardı edildiği görülmektedir.

Oysa mizah; sezgici düşünmenin, somut düşünceden soyut düşünceye geçişin belirlediği çocukluk yıllarında onlara hem zihinsel hem de duygusal yönden katkı sağlayacak bir ifade biçimidir. Olumlu yönleri göz önünde bulundurulduğunda mizahın müfredat programlarında daha fazla yer alması beklenen ve istenilen bir durum olmaktadır. Eğlenmenin, eğlenirken düşünmenin ve düşünürken de öğrenmenin derslerin akılda kalmasına katkıda bulunacağı söylenebilir. Bu nedenle mizah kullanımının ilköğretim ve ortaöğretim programlarından eksik edilmemesi gerektiği savunulabilir.

Topçuoğlu (2007)' na göre, mizahın, gülmek, hayal kurdurmak, düşündürmek, ayırtırmak, neden-sonuç ilişkisi kurdurmak, karşılaştırmak, duyumsatmak, içselleştirmek, gibi birçok sonucu vardır. Eğitim ortamında mizah kullanılırken kimin için, ne zaman, nasıl ve niçin kullanıldığı iyi bilinmelidir. Kültür, cinsiyet, yaş gibi birçok etkeni göz önünde bulundurmak gerekir.

Özkan (2008)' a göre mizah sınıfta çok yararlı bir isteklendirme aracı olarak kullanılabilceği gibi, öğretmen ve öğrenciyi rahatsız eden bir araca da dönüşebilir. Bu etkili araç yerinde ve zamanında kullanıldığında hem eğlenceli, hem halkça tutulma arttırıcı, hem de iyi bir güdüleyicidir. Sınıfta sosyal becerisi ve sosyal davranışları gelişmiş olan öğrenci ve öğretmenlerin mizah gelişimleri daha kuvvetli olmaktadır. Espri yapma, yapılan espriye gülme, karşılık verebilme sosyal davranışlar olduğu için, sosyal becerisi gelişen bireyler hem toplumdaki rahatlıklarından, hem de bu yöndeki yeteneklerinden dolayı mizahı etkili kullanmaktadırlar.

Kane ve arkadaşlarına (1977) göre mizah; gerilimi azaltması, kendini ifade etmede bir olanak sağlaması, sınıf içindeki rahatsızlıkları gidermesi, diğer öğrencileri yumuşatması, can sıkıntısını gidermesi, iyi niyeti göstermesi, kendi gücünün farkında olmasını sağlaması, eğlendirmesi vb. hedefleri başarmak amacıyla kullanılabilir (Akt., Durmuş, 2000). Aydın (2006), yerinde kullanılan mizahın, belirtilen olumlu özellikleriyle öğrenme-öğretme ortamını dolaylı ve dolaysız yönlerden etkilediğini belirtmektedir.

Kendini ifade etme konusunda sorun yaşayan bir öğrencinin mizahı kullanması sınıf ortamını rahatlatabileceği gibi, sosyalleşme açısından da öğrenciyeye olumlu katkılar sağlayabilir. Ayrıca mizahın eğlendirme yönü düşünüldüğünde, eğlenerek öğrenen

öğrencilerin bilgiyi daha kalıcı hale getirecekleri, diğer bir deyişle özümseyecekleri düşünülebilir.

Aydın (2006), öğretmenin baskıcı ve sert tutum yerine, olayların mizahi yanlarının ortaya çıkarılmasına yardımcı olmasının, öğrencinin sınıf içi iletişimine katkı sağlayabileceğini belirtmektedir. Yalın ve Özdemir (1998) ise güdüleyici bir kişiliğe sahip öğretmenlerin üç özelliği olduğunu savunur. Bunlar: isteklilik, yakınlık ve mizah duygusudur. Öğretmenin yakınlık ve mizah özelliğine sahip olması, güvenli ve verimli bir ortama katkı sağlayarak dolaylı olarak öğrenmeyi artırır. Öğretmenin mizahı etkili kullanımı, öğrenmeyi pekiştirir ve uzun süreli kalıcılığını artırır. Mizahın etkili kullanımının hem kendiliğinden, hem de amaçlı ya da planlı bir boyutu vardır. Sınıfta yapılan şakaların çoğu kendiliğinden olmakla birlikte, sınıfta şakanın etkili kullanımının aynı zamanda amaçlı bir boyutu vardır. Örneğin ders planı yaparken konunun gülünç ve eğlendirici noktalarını içeren bir plan yapılabilir.

Mizah öğrencinin eleştirel düşünmesine, yeni fikirler üretmesine yaratıcılığının geliştirilmesine katkı sağladığından dolayı Savaş (2009), bütün sınıflarda öğrencilerin gelişimlerine ve konuların özelliklerine uygun mizah etkinliklerinin eğitimin aracı olarak kullanılmasını savunmaktadır. Özellikle öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları derslerde mizah etkinliklerinin kullanımının çok daha yararlı olacağını ifade etmektedir.

Topçuoğlu, (2007)' na göre araştırmalarda sınıfta mizah kullanımının öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ders anlatırken mizah kullanan bir öğretmen, öğrencilerin derse ilgilerinin azalmasını engellemiş olmakla birlikte, dersin daha anlaşılır bir şekilde geçmesine de imkân sağlayabilir. Sınıflarda mizaha başvurulması öğrencilerin sosyal ilişkilerinin gelişmesi açısından da yararlıdır. Mizah, her şeyden önce paylaşımdır. Paylaşıcılık, güvensizlik duygusunun asılmasında vazgeçilmez bir davranış biçimidir. Paylaşıcılığın birliktelik, içtenlik, arkadaşlık ve dostluk duygularının güçlenmesindeki önemi yadsınamaz. Dahası mizah farklı kültürlerin birbirini anlamasında bir köprü görevi üstlenebilir.

2.3. Disiplin Kavramı

2.3.1. Disiplinin Tanımı

Püsküllüoğlu (2004), disiplin kelimesini sözlükte yer alan birinci anlamıyla, bilimde öğretim konusu olan ya da olabilecek bilgilerin tümüdür. Latince “disciplina (öğretilen konu)” sözcüğünden gelmektedir. Bu kelimenin kökü ise “discere”dir ve öğrenmek anlamını taşır, şeklinde ifade eder.

Demiray (1980)’ a göre ise disiplin sözlük anlamı itibariyle; yasalara, konan kurallara uygun davranış, kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak için alınan önlemlerin tümü, öğrenim dalı gibi anlamlar ifade etmektedir.

Disiplin genellikle, öğretmenler tarafından yanlış anlaşılan bir kavramdır. Disiplin kavramı toplumumuzca çoğu kez baskı, otorite, cezalandırma, itaat ettirme, sert kurallar anlamında kullanılır. Dar anlamda disiplin, istenmeyen davranış için ceza uygulama hareketini kapsar (Başaran, 1989, 158).

Başaran disiplini şu şekilde tanımlamıştır: "Disiplin, insana içten denetim kazandırmak için yapılan eğitimidir."

"Disiplin tamamıyla cezalandırma sistemi değildir, asıl anlamıyla disiplin bireyin kendi içinde oluşan ve kendi isteğiyle meydana getirilen bir düzendir" (Eren, 1989, 299).

Oktay (1976), disiplinin aslında bir düzeltme yönü olduğundan, korkutucu değil eğitici olması gerektiğini ifade etmektedir.

Disiplin başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir. Bu tür koruma mekanizmalarına evlerde, okullarda, işyerlerinde, topluluklarda ve de çocukların olduğu kadar, yetişkinlerin de yetersiz ya da aşırı kontrollü davranışlarına tepki olarak gereksinim duyulur. Önemli bir ilke, insanların kendi gereksinimlerinin karşılanmasından sorumlu oldukları ve diğer kişilerin sosyal açıdan zor davranışlarının bunu engellememesi gerektiğidir. İkinci bir ilke, disiplinsiz davranışların bir başkasını incitmek ya da engellemek için tasarlanması, failer tarafından kendi engellenmiş

gereksinimlerinin karşılanmasını sağlama ya da başarısızlık, incinme ve reddedilme deneyimlerini önleme amacıyla ortaya konulan samimi girişimler olduğudur. Çocukların, yetki sahibi kişilerin ve anne babaların sorumlu davranışlarının güçlü bir biçimde desteklenmesi, doğru disiplin ve "disiplin ötesi" sistemlerinin kurulmasının ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Celep, 2000, 170).

Hardal (2004), Türk Dil Kurumunun disiplini; bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyulması durumu; kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemler bütünü olarak tanımladığını ifade eder.

Risk (1958), iyi disiplinin bireyin kendi kendini kontrol anlayışı kazanmasına, sorumluluk kabulünün artmasına, okul kurallarına uymaya hazır hale gelmesine, bireyi diğer okul aktiviteleri ile okul çalışmalarından bir yarar sağlamaya istekli hale getireceğini belirtmektedir (Kök, 2007, 12).

2.3.2. Disiplinin Amacı ve Önemi

Disiplinin amacı ceza vermek değildir. Daha çok, bununla belirli bir tipteki bir davranış istenilir ve işçi o davranışın nedeni hakkında bilgi sahibi kılınır. Eğer davranış, her şeye karşın cezayı gerektirirse o zaman disiplin eylemi yürütülür (Bingöl, 1990, 32).

Tüm grup ve kurumlar, bünyelerinde barındırdıkları üyeleri arasındaki ilişkileri düzenlemek, kurumun ya da grubun bütünlüğünü sağlamak amacıyla kendilerine özgü normlar oluşturmaktadırlar. Bu normların toplum içerisindeki diğer kurumların normlarıyla da uyumlu olması gerekmektedir. Bu yüzden aynı toplum içerisinde yaşayan bireyler birbirlerinin davranışlarını, kurumlar da kendileri ile ilgili olan diğer kurumların faaliyetlerini sürekli olarak kontrol etmek durumundadırlar (Güçlü, 2004, 18).

Toker Dereli de örgütün üyelerinin önceden tahmin edilebilir ve güvenilir davranışlar elde edilmesi için disipline ihtiyaç bulunduğunu açıklamaktadır. Önceden tahmin edilebilir ve güvenilir olumlu davranışlar, kişi-örgüt bütünleşmesini sağlar. Bütünleşmenin-uyumun işçi açısından önemi; içinde faaliyetini sürdürdüğü sosyal yapıda huzur içerisinde olacağı, en azından iş ve çevresiyle ilgili faktörler açısından tatminsizlik duygusuna sahip olmaksızın bazı sinirsel rahatsızlıklar duymayacaktır.

Dolayısıyla farklı çıkarlara sahip olan işçi-işveren ikilisi arasındaki kin ve nefrete dayalı olmayan duygular gelişecektir. Bunların sonucu olarak önemle vurgulamaya çalıştığımız bütünleşme olayı, verimi olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü uyum halinde örgütün amacı benimsenmiş olacaktır. Kısaca, kişisel hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak olan bütünleşme olgusu, örgüt içerisinde yöneten-yönetilen sürtüşme ve çekişmesini de en alt düzeye indirecektir.

Öte yandan disiplinin amacı, örgüt üyelerinin davranışlarına yol gösterici olmak suretiyle örgütsel amaçlara ulaşmakta yardımcı olmaktır. Disiplin, iş görenle eşit olmak amacıyla kullanılmamalıdır; disiplin cezalandırıcı olmaktan çok, düzeltici olmalı, çalışanların yapmış oldukları yanlışlıklardan ders almalarını sağlamalıdır.

İşyerlerinde disiplin, çalışanlara örgütsel hedefleri ve amaçların benimsetilmesi sonucunda olduğu gibi, yönetimin baskısıyla da gerçekleştirilebilir. Yönetimin baskıyı kullanması, cezalandırma olarak nitelendirilen «disiplin eylemi» olarak kabul edilmektedir.

Denetim, örgütsel etkililik için vazgeçilmez bir süreçtir. Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de denetim çok önemli bir süreçtir. Son yıllarda okul müdürlerinin yapacakları denetim etkinliklerine artan bir şekilde önem verilmektedir. Bu önemin artmasında okul müdürlerinin rollerindeki değişmelerin büyük etkisi vardır. Artık okul müdürleri, teknik birer yönetici olmanın ötesinde birer öğretim lideri olarak algılanmaktadır. Bu algı okul müdürlerinden beklenen denetim etkinliklerinin önemini de artırmıştır (Yılmaz, 2009, 19-35).

Okul yönetimi ve öğretmen, öğrencinin yaşantısı boyunca onunla birlikte olamaz. Okul öğrenciye sorun çözme becerisini kazandırır. Bu sebeple öğrenci, okulda kendi yaptığı davranışların nedenleri, sonuçları ve diğer etkilerini öğrenmek zorundadır. Özgürlük kavramı, bireyin davranışlarından sorumlu olması gerektiğini ifade eder. Bireysellik, sorumlulukların kabul edilmeyeceği anlamına gelmez. Bir bireyin, kendi hür iradesiyle yaptığı davranışların toplumsal sonuçlarını anlaması gerekir. Burada önemli olan, disiplinin amaçlarını belirleyen öge dışsal uyarıcılar değil, bireyin kendi kendini kontrolüdür.

2.3.3. Disiplin Anlayışının Gelişimi

İnsanlar çok eski çağlardan beri birlikte yaşamak zorunda kalmışlardır. İnsanoğlu çeşitli ihtiyaçlarını temin etmek için başkalarıyla iletişim kurmuş ve onların yardımını sağlayarak yaşamını sürdürmeye çalışmıştır. Bu nedenle bir araya gelerek işbirliğinde bulunmaları onları güçlendirmiş ve ihtiyaçlarını kolaylıkla karşılamalarını mümkün kılmıştır. Ancak, bu durum, insan yapısında doğan farklı düşünceler ve çıkarlar nedeniyle yeni sorunları da beraberinde getirmiştir. Toplumsal yapıyı ve çalışma düzenini bozan çatışma niteliğindeki bu sorunları ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için yönetici güce ve disiplin kurallarına ihtiyaç duyulmuştur.

Düzeni oluşturma çabaları zaman içerisinde belirgin farklılıklar göstermiştir. Özellikle on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllarda yöneticilerin disiplini sağlamak uğruna sınırsız yetkilerle donatıldığını görüyoruz. Örneğin bu yüzyılda amirine sözlü olarak saygısızlık yapan bir iş görenin dilinin kızgın demirle dağlanması, toplum önünde kırbaçlama ya da işlediği suç boynuna asılarak herkesin görebileceği yere zincirleme gibi cezalar uygulanabiliyordu (Halley, 1990, 513; Akt. Baş, 1997, 5-6). On dokuzuncu yüzyıl sonları ve yirminci yüzyıl başlarında disiplin cezalarında bazı olumlu gelişmeler olmakla birlikte yöneticilerin keyfi uygulamaları devam etmiş endüstriyel disiplin geleneksel olarak hem şiddetli hem de güvenilmez olmuştur.

Son yıllardaki organizasyon yapıları ve yönetim şekillerinde olan gelişmeler disiplin sisteminin de değişmesini zorunlu kılmıştır. Özellikle yeni yaklaşımların uygulandığı organizasyonlarda yetkice cezalandırıcı olandan yapıcı eğitici olana doğru bir değişiklik gözlenmektedir (Baş, 1997, 20).

Sevgi ve saygıya dayanan yapıcı bir disiplin anlayışının okullarda hâkim olmasının geleneksel disiplin anlayışına göre daha fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

2.3.4. Disiplin İlişkilerinde Ceza ve Ödül

Nelson (2002) 'a göre yönetici, eğitimle ilgili araştırma ve bilgileri, öğretim programını, zamanı, etkinlikleri, yönettiği kişilerin duygularını tek bir eğitim potası içinde toplamalıdır. Her disiplin yöntemi, her durumda işe yaramayacağına göre, yönetimin

eğitim potasındaki yaygın tehditleri algılaması, disiplinsizlikle baş etmede anahtar faktördür.

Yasa ve yönetmelikler, (Milli Eğitim Bakanlığı Disiplin Kurulları ve Disiplin Amirleri Yönetmeliği, 1991) iş görenin yapması gereken işlem ve eylemlerden çok, yapmaması gerekenleri sıralar. Devlet Memurları Kanunu'na göre, kamu hizmetlerinin gereği gibi yürütülmesini sağlamak için kanun, tüzük ve yönetmeliklerin buyurduğu ödevleri yapmayanlara ve yasakladığı işleri yapanlara, işlenen suçun derecesine göre cezalar verilir.

Müdür, başmuallim ve muallimlere ve ilk tedrisat müfettişlerine işledikleri suçların mahiyetine ve derecesine göre aşağıdaki cezalar verilir:

- 1) İhtar
- 2) Tevbih
- 3) Ders ücretlerinin kesilmesi
- 4) Maaş kesilmesi
- 5) Kıdem indirilmesi
- 6) Derece indirilmesi
- 7) İstifa etmiş sayılmak
- 8) Vekâlet emrine alınmak
- 9) Meslekten çıkarılmak
- 10) Devlet memurluğundan çıkarılmak.

İhtar ve tevbih cezaları şu hareketlere karşı verilir

1 - Talimatname ve emirler mucibince yapılması lazım olan vazifelerin ifasında kusur etmek (bu halin neticesinde bir şahıs veya müessese zarar görürse zararın mahiyet ve derecesine göre daha ağır ceza verilebilir);

- 2 - Mektep dâhil ve haricinde muallimlik vakarına uymayacak hareketlerde bulunmak;
- 3 - Arkadaşlarına ve talebesine karşı kaba muamelede bulunmak ve kaba lisan kullanmak;
- 4 - Amirlerine karşı hürmetsiz tavır göstermek;
- 5 - Talebenin vazifelerini tashih etmemek;
- 6 - Yoklama ve imtihan evrakını idareye vaktinde teslim etmemek;
- 7 - Vazifeye geç gelmek veya vazifeden erken çıkmak.

Yukarıdaki hallerin ilk defasında ihtar, tekrarında tevbih cezası verilir.

Ders ücretlerinin kesilmesi cezası şu hallerde verilir.

- 1 - Kabule şayan mazereti olmadan derse girmemek veyahut girdiği halde dersten başka bir şeyle meşgul olmak;
- 2 - İnzibat ve muallimler meclisi ve mubayaat komisyonu içtimalarına mazeretsiz olarak devam etmemek (bu son halin ilkinde ihtar, ikinci defasında ücret kesilmek cezası verilir);
- 3 - Bir ay zarfında iki defadan ziyade derse geç gelmek;

Derse gelmeyen veya dershanede dersten başka bir işle meşgul olan muallimin maaşından kesilecek miktarı tayin için dört hafta bir ay itibar olunarak muallimin maaş yekûnu bir ay zarfında girmeğe mecbur olduğu ders adedine taksim olunur ve boş geçen her ders saati için muallimin maaşından bu miktarı ilk alacağı aylığından kesilir.

Uhdesinde fazla ders olan muallimin fazla aldığı ücret; asıl maaşına zammedilerek ders ücreti bu yekûna göre hesap olunur.

Mazeret sebebiyle derse girmeyen muallimin mazeretini en çok üç gün zarfında ihbar ve bir hafta içinde de ispat etmesi lazımdır.

Yoksa ceza tatbik olunur.

Maaş kesilmesi cezası şu hallerde verilir.

- 1 - Arkadaşlarına ve iş için gelenlere fena muamele etmek;
- 2 - Mektebin binasının ve eşyanın muhafazasına ihtimam etmemek;
- 3 - Talimatname ile uhdesine verilen işleri kasten yapmamak;
- 4 - Talebeyi dövmek;
- 5 - Aynı suçtan dolayı iki defa tevbih aldığı halde o fiili tekrar etmek;
- 6 - Arkadaşlarını ve maiyetini başkası yanında tahkir etmek;
- 7 - Gizlenmesi ve belli edilmemesi kabil olmayacak derecede sarhoş olarak gezmek.

Maaş, fiilin derecesine göre bir günlükten on beş günlüğe kadar kesilir. Daha ziyade kesilmez.

Kıdem indirilmesi cezası şu hallerde verilir.

- 1 - İmtihanalarda not takdirinde bitarafılıktan ayrılmak;
- 2 - Amirine karşı harekette bulunmak.

Derece indirilmesi cezası şu hallerde tatbik olunur.

- 1 - Sarhoş olarak mektebe gelmek.
- 2 - Kumar oynamayı itiyat etmek veya umumi yerlerde kumar mahiyetinde oyunlarla vakit geçirmek.
- 3 - Bir tarafı korumak veya mağdur etmek kastile memur olduğu tahkikatı esaslı bir surette yapmamak.

İstifa etmiş sayılmak

- 1 - Yeni tayin edildiği vazifeye, mazeretsiz olarak on beş gün zarfında başlamayan.
- 2 - Ders senesi başında vazifesine mazereti olmadan vaktinde gelmeyen;

3 - Ders senesi içinde mazereti olmadan bir hafta fasılasız mektebe gelmeyen,

4 - Bir sene zarfında dört defa ders ücreti kesilme cezasına uğrayan müdür, başmuallim ve muallim veya ilk tedrisat müfettişi istifa etmiş sayılır.

Meslekten çıkarılmak aşağıdaki hallerde tatbik olunur.

1 - Gerek talebeye karşı ve gerek hariçte muallimlik sıfatı ile telif edilmeyen iffetsizliği sabit olan,

2 - Talebeyi vekâletin ve mektebin amirleri ve muallim ve memurları aleyhine itaatsizliğe teşvik eden,

3 - Müdür başmuallim ve muallimlerle ilk tedrisat müfettişlerinden talebesine kopya verenler, meslekten çıkarılma cezası alırlar.

Hangi işlem ve eylemi yaptığında bu cezaların verileceği, her cezanın altında ayrıntılarıyla gösterilmiştir. Zaman zaman bunlara, yapılmaması gereken yeni işlem ve eylemler de eklenir.

Ceza, vereni de alanı da üzer ve bunların ilişkilerini bozabilir. Ceza vereni ve alanı daha az üzme, bunların arasındaki ilişkilerin bozulmasını önlemek; iş görenin adalet duygusunu bozmasına izin vermemek için bazı ussal kuralların önceden konulması, ceza verenin ve ceza alacak olanın bunları bilmesi gerekir. Ceza vermenin bazı örgütsel ve eğitsel kuralları şunlardır:

1. Cezaya konu olan olay ya da davranışın nedeni araştırılmalıdır. Bir kusurun ya da suçun, iş gören tarafından neden yapıldığı bilinmedikçe iş görene verilen cezanın haklı olup olmadığını kestirmek olanaksızdır. Kusura ya da suça ilişkin sağlam kanıtlar elde edilmelidir. Bu araştırma bazı yönetim kusurlarını da ortaya çıkarabilir. Ayrıca elde edilen kanıtların ceza verence incelenmesi, cezayı verenin, ceza alacak iş görenin yerine kendisini koymasına, böylece olaya ya da davranışa onun açısından bakmasına yol açar. Ceza verenin böyle bir eş duyum (empathy) içine girmesi, cezanın ussal verilmesine yardım eder.

2. Ceza geciktirilmeden zamanında verilmelidir. Bir kusurun ya da suçun cezası, iş görenin istenmeyen davranışını değiştirecek bir süre içinde verilmelidir. Ceza acıdır ama ilaçtır. Bu ilacın etkili olabilmesi için zamanında verilmesi zorunludur.
3. Ceza kusura ya da suça denk olmalıdır. Gereğinden fazla ya da az verilen ilaç hastayı iyileştirmez. Yalnız ilk kez islenen bir kusura ya da suça dengi olan cezadan daha azını vermek hukuksal bir kuraldır.
4. Disiplin kovuşturması belli bir süre içinde yapılmalıdır. Suç islendikten sonra, kovuşturmanın yapılmasının ve sürdürülmesinin iş gören üzerinde zorlayıcı bir etkisi vardır. Kimi kez bu zorlama, iş görene, verilecek cezadan daha ağır gelir, iş göreni bu zorlanmadan kurtarmak için soruşturma belli bir süre içinde başlamalı ve bitirilmelidir. Belli bir süre içinde soruşturulmasına başlanılmayan bir kusur ya da suçun zaman aşımına uğraması hukuksal bir kuraldır. Disiplin yönetmeliğinde bu süre bir aydır.
5. Sanığa kendini savunma hakkı verilmelidir. Kusuru ya da suçu kesinlik kazanmayan bir iş gören suçsuz sayılır. Gerek soruşturma sırasında gerekse disiplin kurullarının duruşmalarında sanık iş görenin, kendini savunması için zaman ve olanak verilmelidir. Sanığın yazılı ya da sözlü savunma yapması yine hukuksal bir kuraldır.
6. Sanık neden kusurlu bulunduğunu ve ne ile suçlandığını açık seçik bilmelidir. Çoğu kez disiplin soruşturması gizli yapılır. Ama bu gizlilik sanık iş görenin dışındaki kişiler içindir. Sanık iş gören kendine yüklenen kusurun ya da suçun belgelerini, gerekçelerini, raporlarını inceleyebilmelidir.
7. İş gören kendine verilen disiplin cezasına itiraz edebilmelidir. Soruşturmada ve disiplin kurullarının işleyişinde kusurlar olabilir, iş gören, yönetmenin ya da disiplin kurullarının hak dağıtmadaki kusurlarını düzeltmek için düzeltici adaleti temsil eden üst makamlara ceza ve cezanın verilmiş biçimine ilişkin itirazını ulaştırabilmeli ve dava açabilmelidir.
8. İş görene verilen ceza bir süre sonra silinebilmelidir. Özellikle bu silme işlemi, bir kez yapılan ve bir daha yinelenmeyen kusur ya da suç için kısa sürede olmalıdır. İşten çıkartmanın dışındaki cezalar, iş görenin davranışında iyileştirme görüldükten sonra bağışlanmalıdır.

Eğitim iş görenlerinin görevleriyle ilgili isledikleri suçlardan dolayı kovuşturulmaları, soruşturulmaları ve yargılanmaları 1999 yılında kabul edilen Memur ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanmaları Hakkında Kanunda gösterilmiştir. Bu kanun 1913 yılından beri uygulanan Memurun Muhakematı Hakkında Kanun-ı Muvakkat adıyla anılan geçici kanunu yürürlükten kaldırmıştır (Başaran, 2000, 191–192).

Devlet Memurları Kanununa göre, bağlı buldukları kurumlarda olağanüstü gayret ve çalışmaları sonucunda emsallerine göre başarılı görev yaptıkları görülen Devlet memurlarına bağlı veya ilgili Bakanın uygun görmesi üzerine bir mali yıl içinde bir aylıkları tutarını, Emniyet Hizmetleri Sınıfına dâhil memurlarla Maliye ve Gümrük Bakanlığında Gümrük işlerinde görevli memurlara iki aylıkları tutarını aşmamak üzere dl verilebilir. Bunlardan uygun görülenlere ilgili Bakanın teklifi ve Başbakanın tasvibi ile bir aylıkları tutarında daha ödeme yapılabilir.

657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun bu maddesine göre bir mali yıl içinde dllendirileceklerin sayısı, kurumun yılbaşındaki serbest kadro mevcudunun binde onundan, Maliye ve Gümrük Bakanlığına tahsis edilmiş serbest kadrolar ile Eğitim ve ğretim Hizmetleri Sınıfı ve Emniyet Hizmetleri Sınıfına dâhil kadrolar için binde yirmisinden fazla olamaz.

2.3.5. Disiplin Modelinin Unsurları

Yeterli bir disiplin modeli şunları içermelidir (Edwards, 1993; Akt. Tosun, 2001):

1. Yanlış davranışı düzeltme teknikleri Pek çok disiplin modeli öncelikle disiplin sorununu düzeltmeye yöneliktir. Genel yaklaşım, sınıftaki sorunların meydana gelmesine ve onların ortaya çıkmadan önce nasıl yok edileceğine dayalıdır.
2. Sınıftaki disiplin sorunlarını nleme prosedürleri: Sınıftaki potansiyel disiplin sorunlarını uzaklaştırmak için uygulanacak aşamaları içerir. Liderlik teorileri, disiplini bu şekilde nlemeyle işbirliği yaparlar. Bir model; ğretmen tarafından kontrol etmeyi vurguluyorsa, nleme disiplini genellikle engelleme biçiminde görülür. rn: Atılğan Disiplin modelinde ceza korkusu bir engel olarak hareket etmek üzere düzenlenir.
3. Okul çapında disiplin programı uygulamaları: Disiplin modellerinin hepsinde bulunur.

Fakat özellikle kütüphanede, koridorlarda, kantinde ve okul bahçesinde disiplin için uygulanacak kuralları belirleme seçme teorisinde ve sınırlı olarak da atılganlık teorisinde görülür (Edwards, 1993, 23; Porter,1996; Akt. Tosun, 2001).

2.4. Konu ile İlgili Literatür Taraması

2.4.1. Mizah Konusu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Vural (2004), mizah ve gülmenin yaşantımızdaki önemi üzerinde incelemeler yapmıştır. Çalışmasında mizahın tarihçesi, türleri ve öğeleriyle ilgili bilgilere yer vermiş ve mizahın yaratıcılıkla olan bağlantılarını incelemiştir. Bu çalışma ile gülme ve mizahın, psikolojik ve fizyolojik sağlığımızı korumadaki önemi vurgulanmış, ayrıca oluşmuş rahatsızlıkların iyileşme sürecinde de gülmenin bireye olumlu katkılarının olabileceği düşünülmüştür.

Aslan (2006), araştırmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının (Kendini Geliştirici Mizah, Katılımcı Mizah, Saldırgan Mizah, Kendini Yıkıcı Mizah) farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tüm mizah tarzları puanları üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Saltuk (2006), “Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları” adlı çalışmasında; üniversite öğrencilerinin mizah tarzlarının cinsiyet, yaş, algılanan kişilik yapısı ve algılanan popülerlik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmasında, Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları cinsiyet, algılanan kişilik yapısı ve algılanan popülerliğe göre farklılıklar gösterdiği; yaşta ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş puanlarının % 31 'i katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları tarafından açıklanmaktadır. Sürekli kızgınlık puanlarının % 16'sı kendini geliştirici, saldırgan mizah tarzları ve sürekli kaygı tarafından açıklanmaktadır. Sürekli kaygı puanlarının % 28'i ise katılımcı, kendini geliştirici, kendini yıkıcı mizah tarzları, sürekli kızgınlık ve yaş tarafından açıklanmaktadır.

Fidanoğlu (2006), evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi konusundaki çalışmasında, Mizah Tarzları ölçeğini kullanmış ve araştırmaya katılanların mizah tarzlarını etkileyen faktörler üzerinde durmuştur.

Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek (2007), üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ yetenekleri, mizah tarzları ve yaşam doyumlarının akademik unvan değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını, duygusal zekâ yeteneklerinin, mizah tarzları ve yaşam doyumlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada üniversite öğretim elemanlarının mizah tarzlarının akademik unvana göre sadece saldırgan mizah tarzında farklılaştığı gözlenmiş olup, duygusal zekâ yeteneklerinin mizah tarzlarını ve yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Soyaldın (2007), ortaöğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, orta öğretimde öğrenim gören öğrenciler arasında mizahı kullanmanın cinsiyetler arasında farklılaştığını sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın örneklemini Mersin ilinde öğrenim 284 kız ve 258 erkek olmak üzere toplam 542 oluşturmuştur. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği ve Mizah Tarzları Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin öfke kontrolü alt ölçeği ile geliştirici mizah puanları arasında ve öfke dışa ölçeği ile saldırgan mizah puanları arasında pozitif korelasyon olduğunu; öfke içe alt ölçeği ile ve katılımcı mizah puanları ile, öfke kontrolü alt ölçeği ve saldırgan mizah puanları arasında negatif korelasyon olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasında ilişki olduğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Avşar (2008), öğretmen adaylarının mizah tarzları (kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah) ve cinsiyet rolleri (erkeksi, kadınsı, androjen ve belirsiz) arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, katılımcıların mizah tarzlarını; cinsiyet rolleri ve çeşitli bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi) açısından incelenmiştir. Öğretmen adaylarının mizah tarzları ile cinsiyet rolleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren araştırmada, mizah tarzları alt boyutlarından katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları ile cinsiyet rolleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, kendini yıkıcı mizah alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Demografik

değişkenlerden cinsiyetle mizah tarzları arasında katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları boyutunda anlamlı farklılıklar bulunurken; anne ve baba eğitim düzeylerinde de mizah tarzları alt boyutları bakımından farklı düzeylerde farklılıklara rastlanılmıştır. Buna karşın yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre kullanılan mizah tarzlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mizah tarzları ile öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölümler arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çetin (2009), Mizah Tarzları Ölçeği, Sosyal İklim Ölçeği ve İşe İlişkin Duygusal İyilik Algısı Ölçeği ile birlikte yaş, cinsiyet vb. bazı demografik bilgileri soran bir bölümden oluşan anket kullandığı çalışmada, çeşitli sektörlerdeki çalışanların mizah tarzları ile işe ilişkin duygusal iyilik algıları arasındaki ilişkiyi ve örgütteki sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Sepetçi (2010), “Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının betimlenmesi” konusunda çalışma yapmıştır. Okul yöneticilerinin mizah tarzlarını (katılımcı sosyal mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) betimlediği çalışmada, katılımcıların mizah tarzları, çeşitli bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada okul yöneticileri kendi mizah tarzlarını değerlendirirken, öğretmenler de okul yöneticilerinin mizah tarzlarını değerlendirmişlerdir. Mizah tarzları ile yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu araştırmada, okul yöneticileri kendilerini ağırlıklı olarak katılımcı – sosyal– mizah tarzında görmektedirler. Öğretmenler ise okul yöneticilerinin katılımcı – sosyal– mizah tarzlarını daha fazla algılamaktadırlar.

Recepoğlu (2011), ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzlarının öğretim liderliği davranışlarına ve okulların örgütsel sağlığına etkisine ilişkin öğretmenlerinin algılarını incelediği doktora çalışmada, okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine, çalıştıkları okuldaki görev süresine, branşına ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yine çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri ile ilköğretim okullarının örgütsel

sağlığı okul müdürlerinin mizah tarzlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Akkaya (2011), Mizah Tarzları Ölçeğini kullanarak yaptığı araştırmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ile katılımcı mizah tarzı arasında zıt yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile yaş, mesleki kıdem, buldukları okuldaki kıdem süreleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi becerileri cinsiyet değişkenine göre katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, sınıf yönetimi becerileri mezuniyet değişkenine göre ise sadece katılımcı mizah tarzında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çimen (2011), “Devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde mizah kullanma yeterlilikleri konusundaki algılarının incelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, erkek öğretmenlerin okul içinde mizah kullanım düzeyinin kadın öğretmenlerden fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaptığı araştırmalarda erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre sınıf içinde daha çok mizah kullandığını göstermiştir. Araştırma sonuçlarında, okul yöneticilerinin okul içinde oluşabilecek stresi azaltmak ve başarıyı arttırmak için okul içinde mizah kullanımını konusunda eğitilmeleri gerektiği ve bu nedenle mizahın bilimsel ve felsefi temellerini iyi bilmenin yanında, yöneticilerin mizahın okulun farklı iklimlerinde de uygulanabilirliği konusunda özel eğitim almaları eğitim sistemimizin niteliğini artıracığı söylenmiştir.

Recepoğlu ve Özdemir (2012), öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırma ilişkiyel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonuçları; Okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine, çalıştıkları okuldaki görev süresine, branşına ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuçlar okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye işaret etmektedir.

Fındıklı (2013), “Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki” konulu araştırmada öncelikle, okul yöneticilerinin yaşam doyumları ve sahip olup, kullandıkları mizah tarzları, çeşitli değişkenler temel alınarak (cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü, okul kademesi, mesleki kıdem, algılanan gelir düzeyi) incelenmiştir. Araştırmada, yaşam doyumları ve mizah tarzları arasındaki ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır.

2.4.2. Disiplin Konusu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Nelson (2002), araştırmasında Doğu Tennessee bölgesindeki 20 okulda görev yapan yönetici ve öğretmenler ile öğrenci velilerinin okul disiplin politikalarının etkililiğine ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Yaptığı araştırmada 21 yönetici, 22 öğretmen ve 20 öğrenci velisine araştırmacı tarafından hazırlanan 4 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Araştırma sonuçlarının okulda uygulanan disiplin politikalarının etkililiğine ilişkin sunduğu önerilerden bazıları şu şekildedir: Okul disiplin politikalarının etkili olması için bütün tarafların katılımı sağlanmalıdır. Yönetici ve öğretmenler, uygun öğrenci davranışlarını oluşturmak için okul disiplin politikalarını uygulamaktan sorumludur. Veliler, öğrenciler ve toplum üyeleri, disiplin prosedürlerinin düzenlenmesinde eşit şekilde temsil edilmelidir. Disiplini sağlamada stratejik planlamayı öğrenmek amacıyla yönetici ve öğretmenlerin kalite gelişim fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Okul, iyi davranışı ödüllendirmeli ve topluma olumlu katkılar sağlamalıdır. Disiplin politikalarının etkililiği, tutarlılık ve işbirliği yoluyla sağlanır. Okul disiplin politikaları sürekli değerlendirilmeli ve okulda karmaşayı azaltan yöntemler devamlı yenilenmelidir.

Özcan (2008), öğretmenlere göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, disiplin sorunlarıyla ilgili tutumlarının incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında, verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “disiplin sorunları tutum ölçeği” ve “sosyo-demografik bilgi anket formu” kullanmıştır. Araştırması, İstanbul İli, Fatih ilçe sınırları içerisinde bulunan, 10 adet ilköğretim okulunda görev yapan, 150 adet sınıf ve branş öğretmenini kapsamakta olup, araştırmaya katılan öğretmenlerin profili incelendiğinde, yaklaşık olarak yarısının kadın, yarısının erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin okuldaki disiplin

sorunlarıyla ilişkili tutumları ile ilgili görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim düzeyine, mezun oldukları fakülteye, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre farklılık göstermezken, sadece yaşa göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin sorunlarıyla ilişkili tutumları hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Çerçi (2009), “Devlet okullarında görevli öğretmenlerin disiplin yaklaşımları” adlı çalışmasını devlet okullarındaki öğretmenlerin disiplin olaylarına yaklaşımını belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmada; devlet okullarında görevli öğretmenlerin okuldaki disiplin yaklaşımlarının cinsiyetlerine, eğitim düzeyine, mezun oldukları fakülteye ve disiplin yönetimi ile ilgili kurs almalarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırmada; devlet okullarında görevli öğretmenlerin okuldaki disiplin yaklaşımlarının sınıf veya branş öğretmeni olmasına, yaşa, kıdemine ve görev yaptıkları okullara göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır (2010), okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma da okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve iç dış kontrol odağı sonuçlarının kişisel özelliklerle arasındaki ilişkiye bakılırsa, öğretmenlerin denetim odağı türü, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıflarında bulunan çocuk sayısı, eğitim verdikleri yaş gurubu değişkenlerine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Disiplin anlayışları ile demografik özellikleri arasındaki ilişki durumu sonuçları bize gösteriyor ki, okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları, medeni durumlarına, sahip oldukları çocuk sayılarına mesleki kıdemlerine, sınıflarında bulunan çocuk sayılarına, eğitim verdikleri yaş grubu değişkenlerine göre herhangi bir farklılaşma göstermemektedir. Ancak yapılan istatistiksel analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının eğitim durumuna bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu yükseldikçe, disiplin anlayışları daha demokratikleşmektedir.

Bayrakdar (2010)’ in “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin disiplin anlayışları” konulu çalışmasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının ne olduğunu ortaya koymayı amaçlamış ve anket tekniği kullanmıştır.

Çalışmasında, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki kıdem durumlarının, disiplin anlayışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mizah tarzları ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, “iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 1994, 81). İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arası ilişkiler, korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğunu saptanmaya çalışılır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 1994, 82). Bu araştırmada, araştırma sorusu ile ilgili olarak ilişkisel, araştırma alt problemleri ile ilgili olarak karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kayseri il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli tüm öğretmenler oluşturmaktadır. (Kayseri il merkezinde toplam 213 ilkokul, 159 ortaokul bulunmakta ve bu kurumlarda toplam 8255 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırma örneklemini ise, Kayseri il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenler arasından tesadüfi eleman örnekleme yöntemine göre seçilen 204 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenlerinin cinsiyet, branş, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemlerine göre dağılımlarını gösteren bilgiler **Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5**'te verilmiştir.

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin frekans dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	110	53,9
Erkek	94	46,1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 110 (%53,9)'ünün kadın, 94 (%46,1)'sinin ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına ilişkin frekans dağılımı

Branş	F	%
Sınıf Öğrt.	94	46,1
Branş Öğrt.	110	53,9

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 94 (%46,1)'ünün Sınıf Öğretmeni, 110 (%53,9)'unun ise Branş Öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına ilişkin frekans dağılımı

Yaş	F	%
25 yaş ve altı	36	17,6
26-30 arası	85	41,7
31 yaş ve üzeri	83	40,7

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 36 (%17,6)'sının 25 yaş ve altı, 85 (%41,7)'inin 26-30 yaş arası, 83 (%40,7)'ünün ise 31 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine ilişkin frekans dağılımı

Eğitim Düzeyi	F	%
Yüksekokul	32	15,7
Lisans	134	65,7
Yüksek Lisans	38	18,6

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 32 (%15,7)'sinin yüksekokul, 134 (%65,7)'ünün lisans, 38 (%18,6)'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin frekans dağılımı

Kıdem	F	%
5 yıla kadar	71	34,8
6-10 yıl	75	36,8
11 yıl ve üzeri	58	28,4

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 71 (%34,8)'inin 5 yıla kadar, 75 (%36,8)'inin 6-10 yıl, 58 (%28,4)'inin ise 11 yıl ve üzeri süre kıdemi olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, ilköğretim okulu öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, mizah anlayışlarını belirleyebilmek için “Mizah Yaşantıları Ölçeği”, disiplin tutumlarını belirleyebilmek için “Disiplin Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda genel olarak tanıtılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket, öğretmenlerin bazı demografik özelliklerini (cinsiyet, branş, yaş, eğitim düzeyi ve kıdem) belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Disiplin Davranışları Ölçeği

Disiplin davranışları ölçeği, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin uygulama tutumları konusundaki algılamalarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçme aracı oluşturulurken, çalışmalar sonucunda 20 maddelik ölçme aracı hazırlanmıştır. Maddelerle ilgili cevaplar beşli likert tipinde hazırlanan cevap anahtarına işaretlenmektedir. Hazırlanan 20 maddelik ölçek geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amacıyla 150 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır (Özcan, 2008).

Ölçme aracının geçerlik analizi için Faktör analizi yapılmış, Faktör analizi yapmadan önce ise çalışma grubunun sayısının faktör analizi yapılamaya uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO testi, ölçme aracının faktör yapılarına ayrışıp ayrışmayacağını anlamak amacıyla da Bartlett's testi yapılmıştır. Analiz sonucu KMO değeri .893 olarak tespit edilmiş olup bu verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmüştür (Özcan, 2008).

Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde, tüm maddelerin birinci faktörle .30 üzerinde yük değere sahip olduğu görülmektedir. Hem birinci faktörün açıkladığı varyans

yüzdesinin 37.149 olması, hem de tüm maddelerin birinci faktörle yük değere sahip olması ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olabileceğini göstermektedir. Ayrıca birinci faktörün öz değerinin kendinden sonra gelen faktörün öz değerinden yaklaşık dört kat fazla olması da bu fikri desteklemektedir (Özcan, 2008).

Ölçme aracının cronbach alfa katsayısı .90 olarak tespit edilmiş olup, alt sınır olan .70'ten büyük olduğu görülmektedir. Alfa katsayılarının yüksek olması, ölçek maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve aynı özelliği yoklayan maddelerden oluştuğunu göstermektedir.

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 100 ve en düşük puan 20’dir.

3.3.3. Mizah Yaşantıları Ölçeği

Mizah Yaşantıları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire) Martin ve Puhlik-Doris (1999) tarafından dört farklı mizah tarzını ölçmek amacıyla 60 madde olarak geliştirilmiş; daha sonra revize edilerek madde sayısı 32’ye düşürülmüş bir değerlendirme ölçeğidir. Mizah Yaşantıları Ölçeğinin ikisi uyumlu, ikisi uyumsuz mizah kullanımını ölçmek üzere tasarlanmış dört alt boyutu vardır. Bu alt ölçekler;

- Kendini Geliştirici Mizah (Self Enhancing Humor),
- Katılımcı-Sosyal Mizah (Affiliative Humor),
- Kendini Yıkıcı Mizah (Self Defeating Humor)
- Saldırgan Mizah (Aggressive Humor)’tır.

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).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılmış olup, yapı geçerliği, ölçüt bağıntılı geçerlik ile iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirliği ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi için, temel bileşenler faktör analizi ve varimaks dönüştürme yöntemleri kullanılmıştır. İç tutarlık katsayılarını belirlemek için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi, test tekrar test güvenilirliği, ölçüt bağıntılı geçerlik ve ölçüt değişkenleri ile Mizah Yaşantıları Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyonları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin, orijinalindeki gibi dört faktörden oluştuğunu, her bir faktörün orijinal ölçekte yer alan 8 maddeden oluşan dört alt ölçekle eşdeğer olduğunu ortaya koymuştur (Yerlikaya ve İnanç, 2003).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında elde edilen Türkçe formunda yer alan tüm maddelerin orijinal formda yer aldıkları faktörlere .32 ile .75 arasında değişen faktör yükleri olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular ışığında ölçeğin tutarlı bir faktör yapısına sahip olduğundan söz edilebilir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında her bir alt ölçeğe ilişkin olarak elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları Katılımcı-Sosyal Mizah için .74, Kendini Geliştirici Mizah için .78, Saldırgan Mizah için .69, Kendini Yıkıcı Mizah için .67 olarak belirtilmiştir (Yerlikaya, 2003).

Yerlikaya, çalışmasında her bir alt ölçeğe ilişkin olarak elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarını Katılımcı -Sosyal- Mizah için .75, Kendini Geliştirici Mizah için .75, Saldırgan Mizah için .64, Kendini Yıkıcı Mizah için .63 olarak belirtmiştir.

Araştırmada ölçek, okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi için düzenlenmiştir.

Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha değeri 0.68–0.89 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı için iç tutarlılık düzeyi de Cronbach Alpha 0.89 olarak hesaplanmıştır.

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.

3.4. Verilerin Çözümlemesi Ve Analizi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçekler (Disiplin Davranışları Ölçeği, Mizah Yaşantıları Ölçeği) puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş, kıdem) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin alt boyut puanları için ss, değerleri saptanmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Disiplin Davranışları ve Mizah Yaşantıları Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar t testi*,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Disiplin Davranışları ve Mizah Yaşantıları Ölçeğinden aldıkları puanların eğitim düzeyi, yaş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,
3. ANOVA sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *TUKEY testi*,
4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Disiplin Davranışları ve Mizah Yaşantıları Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

4. BULGULAR

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzına ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
Katılımcı-Sosyal Mizah	Kadın	110	27,9545	4,64992	3,061*	,003
	Erkek	94	25,8723	5,05929		
Kendini Geliştirici Mizah	Kadın	110	24,8364	3,99432	-1,012	,313
	Erkek	94	25,4043	3,99817		
Saldırgan Mizah	Kadın	110	18,9091	5,43442	,916	,361
	Erkek	94	18,2553	4,63028		
Kendini Yıkıcı Mizah	Kadın	110	19,4091	3,61266	,213	,832
	Erkek	94	19,2979	3,84045		

Tablo 6 incelendiğinde katılımcı-sosyal mizah alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 27,95, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 25,87 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,061$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlere göre

okul yöneticilerinin katılımcı sosyal mizah düzeyleri erkek öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde yüksektir.

Kendini geliştirici mizah alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 24,84, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 25,40 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-1,012$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Saldırgan mizah alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 18,91, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 18,26 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=,916$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Kendini yıkıcı mizah alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 19,41, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 19,30 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=,213$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzına ilişkin görüşleri, branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin branşlarına göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin branşlarına göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	N	X	Std. Sapma	t	p
Katılımcı-Sosyal Mizah	Sınıf Öğretmeni	94	27,2766	4,58000	,751	,453
	Branş Öğretmeni	110	26,7545	5,23956		
Kendini Geliştirici Mizah	Sınıf Öğretmeni	94	24,8936	4,22096	-,674	,501
	Branş Öğretmeni	110	25,2727	3,80465		
Saldırgan Mizah	Sınıf Öğretmeni	94	18,4043	4,02497	-,543	,598
	Branş Öğretmeni	110	18,7818	5,84255		
Kendini Yıkıcı Mizah	Sınıf Öğretmeni	94	19,1489	3,59796	,743	,459
	Branş Öğretmeni	110	19,5364	3,81132		

Tablo 7 incelendiğinde katılımcı-sosyal mizah alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 27,28, branş öğretmenlerinin ortalamasının ise 26,75 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=,751$ $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Kendini geliştirici mizah alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 24,89, branş öğretmenlerinin ortalamasının ise 25,27 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-,674$ $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Saldırgan mizah alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 18,40, branş öğretmenlerinin ortalamasının ise 18,78 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-,543$ $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Kendini yıkıcı mizah alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 19,15, branş öğretmenlerinin ortalamasının ise 19,54 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=,743$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 8 ve Tablo 8.1’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin mizah düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Boyutlar	Yaş	N	X	Std. Sapma
Katılımcı-Sosyal Mizah	25 yaş ve altı	36	28,2581	4,04943
	26-30 arası	85	27,5294	4,73485
	31 yaş ve üzeri	83	26,0429	5,43055
Kendini Geliştirici Mizah	25 yaş ve altı	36	24,3871	2,60355
	26-30 arası	85	25,3765	3,79529
	31 yaş ve üzeri	83	25,5571	4,64582
Saldırgan Mizah	25 yaş ve altı	36	15,8065	4,11031
	26-30 arası	85	19,3882	4,54369
	31 yaş ve üzeri	83	19,0571	5,79576
Kendini Yıkıcı Mizah	25 yaş ve altı	36	18,7097	4,42865
	26-30 arası	85	19,6235	3,54218
	31 yaş ve üzeri	83	19,1000	3,76925

Tablo 8 incelendiğinde katılımcı-sosyal mizah alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 28,26 ile 25 yaş ve altı öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 27,53 ortalama ile 26-30 yaş arası, 26,04 ortalama ile 31 yaş ve üzeri öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 25,56 ile 31 yaş ve üzeri öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 25,38 ortalama ile 26-30 yaş arası, 24,39 ortalama ile 25 yaş ve altı öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Saldırgan mizah alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 19,39 ile 26-30 yaş arası öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 19,06 ortalama ile 31 yaş ve üzeri, 15,81 ortalama ile 25 yaş ve altı öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini yıkıcı mizah alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 19,62 ortalama ile 26-30 yaş arası öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 19,10 ortalama ile 31 yaş ve üzeri, 18,71 ortalama ile 25 yaş ve altı öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 8.1’de verilmiştir.

Tablo 8.1. Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Katılımcı-Sosyal Mizah	Gruplar Arası	155,012	3	51,671	2,152	,095
	Grup İçi	4801,983	200	24,010		
	Toplam	4956,995	203			
Kendini Geliştirici Mizah	Gruplar Arası	100,349	3	33,450	2,129	,098
	Grup İçi	3141,690	200	15,708		
	Toplam	3242,039	203			
Saldırgan Mizah	Gruplar Arası	315,829	3	105,276	4,281*	,006
	Grup İçi	4918,798	200	24,594		
	Toplam	5234,627	203			
Kendini Yıkıcı Mizah	Gruplar Arası	37,126	3	12,375	,898	,443
	Grup İçi	2757,751	200	13,789		
	Toplam	2794,877	203			

Tablo 8.1. incelendiğinde mizah faktörlerinden katılımcı-sosyal mizah, kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında öğretmenlerin yaşları açısından okul yöneticilerinin mizah düzeylerinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte saldırgan mizah alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=4,281, p<.05) ilgili alt boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Saldırgan mizah alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 8.2’de verilmiştir.

Tablo 8.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin mizah alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımsız Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Saldırgan Mizah	26-30 arası	25 yaş ve altı	3,58178*	,004
	31 yaş ve üzeri	25 yaş ve altı	3,25069*	,014

Öğretmenlerin yaşları açısından saldırgan mizah alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 25 yaş ve altı öğretmenler ile 26-30 yaş ve 31 yaş ve üzeri öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 8.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre 25 yaş ve altındaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin saldırgan mizah algıları 26-30 yaş ve 31 yaş ve üzeri öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde düşüktür.

4. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzına ilişkin görüşleri, eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 9 ve Tablo 9.1’de verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, okul yöneticilerinin mizah düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	X	Std. Sapma
Katılımcı-Sosyal Mizah	Yüksekokul	32	25,4000	4,84768
	Lisans	134	27,0779	4,90102
	Yüksek Lisans	38	28,0800	5,09837
Kendini Geliştirici Mizah	Yüksekokul	32	24,8800	3,23161
	Lisans	134	24,9740	4,09997
	Yüksek Lisans	38	26,0800	4,04063
Saldırgan Mizah	Yüksekokul	32	18,6800	5,44457
	Lisans	134	18,4481	4,73762
	Yüksek Lisans	38	19,5200	6,65908
Kendini Yıkıcı Mizah	Yüksekokul	32	19,7600	2,66583
	Lisans	134	19,2273	3,76868
	Yüksek Lisans	38	19,7600	4,28447

Tablo 9 incelendiğinde katılımcı-sosyal mizah alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 28,08 ortalama ile yüksek lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 27,08 ortalama ile lisans, 25,40 ortalama ile yüksekokul mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 26,08 ortalama ile yüksek lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 24,97 ortalama ile lisans, 24,88 ortalama ile yüksekokul mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Saldırgan mizah alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 19,52 ortalama ile yüksek lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,68 ortalama ile yüksekokul, 18,45 ortalama ile lisans mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini yıkıcı mizah alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 19,76 ortalama ile yüksek lisans ve yüksekokul mezunu öğretmenlere ait olduğu, bunu 19,23 ortalama ile lisans mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mizah düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 9.1’de verilmiştir.

Tablo 9.1. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Katılımcı-Sosyal Mizah	Gruplar Arası	94,090	2	47,045	1,945	,146
	Grup İçi	4862,905	201	24,194		
	Toplam	4956,995	203			
Kendini Geliştirici Mizah	Gruplar Arası	27,663	2	13,832	,865	,423
	Grup İçi	3214,376	201	15,992		
	Toplam	3242,039	203			
Saldırgan Mizah	Gruplar Arası	24,863	2	12,432	,480	,620
	Grup İçi	5209,764	201	25,919		
	Toplam	5234,627	203			
Kendini Yıkıcı Mizah	Gruplar Arası	10,712	2	5,356	,387	,680
	Grup İçi	2784,165	201	13,852		
	Toplam	2794,877	203			

Tablo 9.1. incelendiğinde mizah faktörlerinden katılımcı-sosyal mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

5. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzına ilişkin görüşleri, kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mizah düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 10 ve Tablo 10.1’de verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin mizah düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Boyutlar	Kıdem	N	X	Std. Sapma
Katılımcı-Sosyal Mizah	5 yıla kadar	71	28,6479	4,44361
	6-10 yıl	75	25,5600	5,07841
	11 yıl ve üzeri	58	27,4286	5,38467
Kendini Geliştirici Mizah	5 yıla kadar	71	25,2394	3,15986
	6-10 yıl	75	24,3200	3,69865
	11 yıl ve üzeri	58	27,4286	5,60045
Saldırgan Mizah	5 yıla kadar	71	18,3380	4,91628
	6-10 yıl	75	19,1200	4,45385
	11 yıl ve üzeri	58	18,6429	6,90257
Kendini Yıkıcı Mizah	5 yıla kadar	71	19,8592	4,14831
	6-10 yıl	75	19,0000	3,70536
	11 yıl ve üzeri	58	19,2857	3,18395

Tablo 10 incelendiğinde katılımcı-sosyal mizah alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 28,65 ortalama ile 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 27,43 ortalama ile 11 yıl ve üzeri, 25,56 ortalama ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 27,43 ortalama ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 25,24 ortalama ile 5 yıla kadar, 24,32 ortalama ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Saldırgan mizah alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 19,12 ortalama ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,64 ortalama ile 11 yıl ve üzeri, 18,34 ortalama ile 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kendini yıkıcı mizah alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 19,86 ortalama ile 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 19,29 ortalama ile 11 yıl ve üzeri, 19,00 ortalama ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mizah düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 10.1’de verilmiştir.

Tablo .10.1 Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin mizah düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Katılımcı-Sosyal Mizah	Gruplar Arası	369,594	3	123,198	5,371*	,001
	Grup İçi	4587,401	200	22,937		
	Toplam	4956,995	203			
Kendini Geliştirici Mizah	Gruplar Arası	208,466	3	69,489	4,581*	,004
	Grup İçi	3033,573	200	15,168		
	Toplam	3242,039	203			
Saldırgan Mizah	Gruplar Arası	38,525	3	12,842	,494	,687
	Grup İçi	5196,103	200	25,981		
	Toplam	5234,627	203			
Kendini Yıkıcı Mizah	Gruplar Arası	29,105	3	9,702	,702	,552
	Grup İçi	2765,773	200	13,829		
	Toplam	2794,877	203			

Tablo 10.1. incelendiğinde mizah faktörlerinden saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında öğretmenlerin kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte katılımcı-sosyal mizah alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,371$, $p<.05$) ve kendini geliştirici mizah alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=4,581$, $p<.05$) ilgili alt boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Katılımcı sosyal mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 10.2’de verilmiştir.

Tablo 10.2. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin mizah puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımsız Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Katılımcı-Sosyal Mizah	5 yıla kadar	6-10 yıl	3,08789*	,001
Kendini Geliştirici Mizah	11 yıl ve üzeri	6-10 yıl	3,10857*	,002

Öğretmenlerin kıdemleri açısından katılımcı-sosyal mizah alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 10.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin katılımcı- sosyal mizah düzeyleri 6-10 yıl kıdem sahip öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde yüksektir.

Kendini geliştirici mizah alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 10.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kendini geliştirici mizah düzeyleri 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde yüksektir.

6. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
Disiplin	Kadın	110	54,5182	9,42448	-3,721*	,000
	Erkek	94	58,6277	6,22514		

Tablo 11 incelendiğinde disiplin boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 54,52, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 58,63 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,721$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlere göre okul

yöneticilerinin disiplin düzeyleri erkek öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde düşüktür.

7. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin branşlarına göre okul yöneticilerinin disiplin düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin branşlarına göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Branş	N	X	Std. Sapma	t	p
Disiplin Toplam	Sınıf Öğretmeni	94	57,0000	9,85268	,905	,367
	Branş Öğretmeni	110	55,9091	6,80872		

Tablo 12 incelendiğinde disiplin boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 57,00, branş öğretmenlerinin ortalamasının ise 55,91 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-,905$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

8. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 13 ve Tablo 13.1’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Yaş	N	X	Std. Sapma
25 yaş ve altı	36	56,0968	8,37598
26-30 arası	85	54,6471	9,07339
31 yaş ve üzeri	83	58,8571	7,61061

Tablo 13 incelendiğinde disiplin boyutunda en yüksek puan ortalamasının 58,86 ile 31 yaş ve üzeri öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 56,10 ortalama ile 25 yaş ve altı, 54,65 ortalama ile 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 13.1’de verilmiştir.

Tablo 13.1. Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	693,608	3	231,203	3,439*	,018
Grup İçi	13447,804	200	67,239		
Toplam	14141,412	203			

Tablo 13.1. incelendiğinde disiplin boyutunda öğretmenlerin yaşları açısından hesaplanan F değeri ($F=3,439$, $p<,05$) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 13.2’de verilmiştir.

Tablo 13.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeyleri puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
31 yaş ve üzeri	26-30 arası	4,21008*	,009

Öğretmenlerin yaşları açısından disiplin boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 31 yaş ve üzeri öğretmenler ve 26-30 yaş arasındaki öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 13.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre 31 yaş ve üzeri öğretmenlere göre okul yöneticilerinin disiplin düzeyleri, 26-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde yüksektir.

9. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 14 ve Tablo 14.1’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Eğitim Düzeyi	N	X	Std. Sapma
Yüksekokul	32	58,3200	7,37518
Lisans	134	56,2403	8,75748
Yüksek Lisans	38	55,5600	6,41665

Tablo 14 incelendiğinde disiplin boyutunda en yüksek puan ortalamasının 58,32 ile yüksekokul mezunu öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla 56,24 ortalama ile lisans mezunu, 55,56 ortalama ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 14.1’de verilmiştir.

Tablo 14.1. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre disiplin düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Disiplin	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	113,701	2	56,851	,815	,444
Grup İçi	14027,710	201	69,790		
Toplam	14141,412	203			

Tablo 14.1. incelendiğinde disiplin boyutunda öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

10. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin disiplin düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 15 ve Tablo 15.1’de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Kıdem	N	X	Std. Sapma
5 yıla kadar	71	55,1408	6,77452
6-10 yıl	75	57,5867	10,87036
11 yıl ve üzeri	58	57,5714	6,82820

Tablo 15 incelendiğinde disiplin boyutunda en yüksek puan ortalamasının 57,58 ile 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 57,57 ortalama ile 11-yıl ve üzeri, 55,14 ortalama ile 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 15.1’de verilmiştir.

Tablo 15.1. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin disiplin düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Kıdem	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	286,576	3	95,525	1,379	,250
Grup İçi	13854,835	200	69,274		
Toplam	14141,412	203			

Tablo 15.1. incelendiğinde disiplin boyutunda öğretmenlerin kıdemleri açısından gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

11. Öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin mizah tarzları ile disiplin anlayışları arasındaki ilişki nasıldır?

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mizah tarzları ve disiplin anlayışlarına ilişkin olarak yapılan korelasyon testi sonuçları Tablo 16 ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 16’de ölçekler arasında belirlenen korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. Ölçekler arasındaki korelasyon sonuçları

Ölçekler	Mizah Toplam	Disiplin Toplam
Pearson Correlation	1	,185**
Mizah Toplam Sig. (2-tailed)		,008
N	204	204
Pearson Correlation	,185**	1
Disiplin Toplam Sig. (2-tailed)	,008	
N	204	204

Tablo 16’den elde edilen verilere göre öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin mizah tarzları ile disiplin anlayışları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 17’de ölçekler ve alt boyutlar arasında belirlenen korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 17. Ölçekler ve alt boyutlar arasındaki korelasyon sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar		Disiplin	Katılımcı- Sosyal Mizah	Kendini Geliştirici Mizah	Saldırgan Mizah	Kendini Yıkıcı Mizah
Disiplin	r	1				
	N	204				
Katılımcı-Sosyal Mizah	r	,161	1			
	N	204	204			
Kendini Geliştirici Mizah	r	-,186	,743	1		
	N	204	204	204		
Saldırgan Mizah	r	,442	-,544	-,276	1	
	N	204	204	204	204	
Kendini Yıkıcı Mizah	r	,467	-,423	-,396	,542	1
	N	204	204	204	204	204

Tablo 17’den elde edilen verilere göre öğretmenlerin;

- Disiplin algıları ile Katılımcı-Sosyal Mizah algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,161$) vardır.
- Disiplin algıları ile Kendini Geliştirici Mizah algıları arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,186$) vardır.
- Disiplin algıları ile Saldırgan Mizah algıları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,442$) vardır.
- Disiplin algıları ile Kendini Yıkıcı Mizah algıları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,467$) vardır.
- Katılımcı-Sosyal Mizah algıları ile Kendini Geliştirici Mizah algıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,743$) vardır.
- Katılımcı-Sosyal Mizah algıları ile Saldırgan Mizah algıları arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,544$) vardır.
- Katılımcı-Sosyal Mizah algıları ile Kendini Yıkıcı Mizah algıları arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,423$) vardır.
- Kendini Geliştirici Mizah algıları ile Saldırgan Mizah algıları arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,276$) vardır.
- Kendini Geliştirici Mizah algıları ile Kendini Yıkıcı Mizah algıları arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,396$) vardır.
- Saldırgan Mizah algıları ile Kendini Yıkıcı Mizah algıları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,542$) vardır.

5. TARTIŞMA

İlköğretim okul yöneticilerinin mizah tarzları ve disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşleri açısından incelendiği bu çalışmada ilköğretim okul yöneticilerinin mizah tarzları ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumu ele alınmıştır. Çalışmada ilköğretim okul yöneticilerinin mizah tarzları, Katılımcı-Sosyal Mizah, Kendini Geliştirici Mizah, Saldırgan Mizah, Kendini Yıkıcı Mizah olmak üzere dört alt boyutuyla incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler istatistiksel analizlerle değerlendirilmiş, bulgular mizah tarzları ve disiplin anlayışları ile ilgili daha önce yapılmış araştırmalarla tartışılıp yorumlanmıştır.

Öncelikle ilköğretim yöneticilerinin mizah tarzları, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemlerinin farklılığına ilişkin tartışma ve yorumlara; ardından da ilköğretim yöneticilerinin disiplin anlayışları, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemlerinin farklılığına ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması ve Yorumlanması

İlköğretim yöneticilerinin mizah tarzları ile ilgili veriler Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılan “*Mizah Tarzları Ölçeği*” kullanılarak elde edilmiştir. Ülkemizde, mizah ile ilgili ölçek uyarlamalarının son yıllarda artması mizahla ilgili araştırmaların artmasına da zemin hazırlamıştır.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, katılımcı-sosyal mizah alt boyutunda kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin katılımcı sosyal mizah düzeyleri erkek öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde yüksektir. Katılımcı sosyal mizah alt boyutunda kadın öğretmenler için anlamlı bir farkın çıkmış olmasının, kadın öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik düşüncelerinin daha olumlu ve pozitif olmasının evde ve okulda daha yapıcı rolleri üstlenmelerinin ve hayata daha katılımcı bir bakış açısı geliştirmelerinin etkili olduğu, söylenebilir.

Kendini geliştirici mizah alt boyutunda, Saldırgan mizah alt boyutunda ve Kendini yıkıcı mizah alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Avşar (2008)' in çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Avşar'ın, öğretmen adaylarının 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 gösterirken, kendini yıkıcı mizah tarzı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Erkek öğrenciler saldırgan mizah tarzını, kız öğrenciler ise katılımcı -sosyal- mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarını diğer mizah tarzlarına göre daha çok kullanmaktadırlar.

Soyaldın (2007), "Orta öğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları incelendiğinde kızların öfke içe ve öfke dış alt ölçeklerinden erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları, erkeklerin ise sürekli öfke ve öfke kontrolü puanlarının kızlardan anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Mizah tarzları alt ölçekleri karşılaştırıldığında, kızların, kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah puanlarının erkeklere göre anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur. Saldırgan ve yıkıcı mizah alt ölçeklerinde ise erkeklerin puanlarının kızlara göre anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmadan elde ettiğimiz bulgulara göre Soyaldın (2007)' nin katılımcı sosyal mizah alt boyutunda elde ettiği sonuçlar araştırma bulgularımızla örtüşürken, kendini geliştirici mizah, Saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında kızların lehine elde ettiği sonuçlar araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir.

Saltuk (2006), Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları adlı çalışmasında araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin katılımcı sosyal ve saldırgan mizah tarzları cinsiyet değişkeni bakımından farklılıklar göstermiştir. Katılımcı sosyal mizah tarzı puanları kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterirken, saldırgan mizah tarzı puanları ise erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kendini geliştirici ve kendini yıkıcı mizah tarzları puanlarının ise anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmadan elde ettiğimiz bulgulara göre Saltuk (2006)' un katılımcı sosyal mizah alt boyutunda elde ettiği sonuçlar ile Kendini geliştirici mizah alt boyutunda ve Kendini yıkıcı mizah alt boyutunda elde ettiği sonuçlar araştırma bulgularımızla örtüşürken Saldırgan mizah alt boyutunda erkek öğrenciler lehine elde ettiği sonuçlar araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir.

Çimen (2011) “Devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde mizah kullanma yeterlilikleri konusundaki algılarının incelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, erkek öğretmenlerin okul içinde mizah kullanım düzeyinin kadın öğretmenlerden fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaptığı araştırmalarda erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre sınıf içinde daha çok mizah kullandığını göstermiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşleri, branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; Katılımcı-sosyal mizah, Kendini geliştirici mizah, Saldırgan mizah, Kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamı olmadığı anlaşılmaktadır.

Sepetçi (2010) “Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının betimlenmesi” adlı çalışmasında Okul yöneticilerinin mizah tarzlarını branş değişkeni açısından incelemiş, katılımcı sosyal mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında sınıf öğretmenliği branşına sahip okul yöneticileri lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Bu bulgular ile araştırma bulgularımız örtüşmemektedir.

Recepoğlu (2011) “Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki” adlı doktora çalışmasında Okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine, çalıştıkları okuldaki görev süresine, branşına ve eğitim düzeylerine göre anlamlı bir

farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Recepoğlu (2011)' nun elde ettiği okul yöneticilerinin mizah tarzlarının branşlarına göre farklılaşmadığı sonucu, araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; mizah faktörlerinden katılımcı-sosyal mizah, kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında öğretmenlerin yaşları açısından okul yöneticilerinin mizah düzeylerinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Araştırmamızda 25 yaş ve altındaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin saldırgan mizah algıları 26-30 yaş ve 31 yaş ve üzeri öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Henüz mesleğine yeni başlamış olan genç öğretmenlerin, okul yöneticilerini saldırgan mizah tarzında görmediği, olaylara daha olumlu bakmasında farklı okul yöneticileri ile henüz çalışmamış olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Akkaya (2011) araştırmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmasında örnekleme oluşturan öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeğine göre katılımcı sosyal mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarındaki puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akkaya (2011)' nin katılımcı sosyal mizah, kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarındaki elde ettiği bulgular araştırma bulgularımızla örtüşürken, saldırgan mizah alt boyutunda elde ettiği bulgular araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir.

Fındıklı (2013) “Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki” konulu yüksek lisans çalışmasında, okul yöneticilerinin mizah tarzları ölçeğine göre kendini geliştirici mizah alt boyutunda anlamlı farklılıklar elde etmiştir. Çalışmasında yaş değişkenine göre 31-37 yaş ile 38-44 yaş grubu arasında 38-44 yaş grubunda olanlar lehine; 38-44 yaş ile 52 ve üzeri yaş grupları arasında 52 ve üzeri yaş grubunda olanların lehine; 45-51 yaş ve 52 yaş ve üzeri olanlar arasında 45-51 yaş grubunda olanların lehine anlamlı düzeyde farklılıklar elde etmiştir. Elde ettiği bulgular araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir. Fındıklı (2013) saldırgan mizah alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamış olup elde ettiği bulgular araştırma

bulgularımızla örtüşmemektedir. Fındıklı (2013) katılımcı sosyal mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamış olup elde ettiği bulgular araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşleri, eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; mizah faktörlerinden katılımcı-sosyal mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Akkaya (2011) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin mizah tarzları ölçeği, katılımcı mizah alt boyutu puanları mezuniyet durumu değişkenine karşı anlamlı bulmuştur. Araştırmasındaki analizler sonucunda, söz konusu farklılıkların önlisans ile lisans arasında lisans lehine; önlisans ile diğer mezuniyetler arasında diğerleri lehine, lisans ile yüksekokul arasında lisans lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Akkaya (2011)' nın araştırmasında, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında ise anlamlı bir farkın olmaması araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Fidanoğlu (2006) araştırmasında katılımcı mizahla öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Üniversite mezunu katılımcıların aldıkları puanlar lise mezunlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Yine Araştırmaya katılanlarda yıkıcı mizahla eğitim seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmış olup eğitim düzeyi yükseldikçe yıkıcı mizahtan alınan puanların düştüğü görülmektedir. Fidanoğlu (2006)' nın araştırmasında saldırgan mizah ve kendini geliştirici mizah alt boyutlarıyla eğitim seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamış olup, bu durum araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşleri, kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; katılımcı-sosyal mizah alt boyutundaki puan ortalamalarına göre 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin katılımcı- sosyal mizah düzeyleri 6-10 yıl kıdem sahip öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde yüksektir. Kendini geliştirici mizah alt boyutundaki puan ortalamalarına göre 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kendini geliştirici mizah düzeyleri 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde yüksektir. Araştırma bulgularımıza göre mizah faktörlerinden saldırgan

mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında öğretmenlerin kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Çetin (2009)' in “ Çalışanların mizah tarzlarının işe ilişkin duygusal iyilik algıları üzerine etkisi ve sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken rolü” adlı yüksek lisans tez 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. Araştırmamızdan elde ettiğimiz bulgulara göre Çetin (2009)' in saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarında elde ettiği sonuçlar araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Mizahı etkili bir iletişim aracı olarak kullanabilmek oldukça önemlidir. Görevinin daha başlarında bulunan, 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin katılımcı ve sosyal yönlerinin daha ön planda olduğu söylenebilir. Özellikle katılımcı sosyal mizah, okul yöneticileri tarafından etkili kullanılabilirse okuldaki öğretmen, öğrenci ve veli işbirliği oluşturulabilir ve başarı daha kolay sağlanabilir.

5.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Disiplin Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması ve Yorumlanması

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılığı incelenmiştir. Araştırmada disiplin davranışları tutum ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin disiplin düzeyleri erkek öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Özcan (2008) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuldaki Disiplin Yaklaşımları” adlı çalışmasında, araştırmaya katılan bay ve bayan öğretmenler arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak Özcan (2008)' nin araştırmasında fark bulunmamasına rağmen ortalamalara bakıldığında, bayların ortalamasının bayanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan çıkarılan sonuç araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Yani erkek

öğretmenlerin, okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına karşı bayan öğretmenlere göre daha olumlu tutum içerisinde olduğu söylenebilir.

Çerçi (2009)' nin yaptığı “Devlet okullarında görevli öğretmenlerin disiplin yaklaşımları“ konulu araştırma sonuçlarına göre; Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki disiplin yaklaşımları ile ilgili görüşleri ankete katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, disiplin boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ile branş öğretmenlerinin ortalamaları arasındaki farkın anlamı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen ortalamalara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin puanlarının branş öğretmenlerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarını daha olumlu karşıladıkları söylenebilir.

Özcan (2008) çalışmasında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Özcan (2008)' in elde ettiği sonuçlar araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Çerçi (2009)' nin yaptığı “Devlet okullarında görevli öğretmenlerin disiplin yaklaşımları“ konulu araştırmasında, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki disiplin yaklaşımları ile ilgili görüşleri ankete katılan öğretmenlerin sınıf veya branş öğretmeni olmasına göre farklılaşması sonucu ise araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, öğretmenlerin yaşları açısından disiplin boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark, 31 yaş ve üzeri öğretmenler ve 26-30 yaş arasındaki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 31 yaş ve üzeri öğretmenlere göre okul yöneticilerinin disiplin düzeyleri, 26-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde yüksektir.

Çakır (2010) “Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki” adlı çalışmasında, disiplin anlayışının medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, mesleki kıdem, sınıflarında bulunan öğrenci sayısı ve öğrenci yaş grupları değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, disiplin boyutunda öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Özcan (2008) araştırma bulgularında göre eğitim düzeyi, ön lisans, lisans ve yüksek lisans olan öğretmenler arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin puanlarının diğerlerine göre yüksek olmasından yola çıkarak, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin daha olumlu tutum içerisinde olduklarını belirtmiştir. Özcan (2008)’ in araştırma bulgularında yer alan eğitim düzeyi, ön lisans, lisans ve yüksek lisans olan öğretmenler arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu, araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarına ilişkin görüşleri, mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, disiplin boyutunda öğretmenlerin kıdemleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Bayrakdar (2010)’ in “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin disiplin anlayışları” konulu çalışmasında, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki kıdem durumlarının, disiplin anlayışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bayrakdar (2010)’ in din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki kıdem durumlarının, disiplin anlayışları üzerinde etkisinin olmadığına dair elde ettiği bulgular araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanmasının kaçınılmaz olduğu günümüz dünyasında, göreve yeni başlayan

öğretmenler ile mesleki kıdemi ve aynı zamanda mesleki tecrübesi yüksek olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olmaması düşündürücü olup, bu durum öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yeterince önem vermediklerini göstermektedir.

5.3. Öğretmenlere Göre, Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları ve Disiplin Anlayışları Arasındaki İlişkinin Tartışılması ve Yorumlanması

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah tarzları ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkiye ait görüşleri genel açıdan incelendiğinde, elde edilen verilere göre öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin mizah tarzları ile disiplin anlayışları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah tarzlarının alt boyutu olan Katılımcı-Sosyal Mizah algıları ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkiye ait görüşleri incelendiğinde düşük düzeyde ve pozitif bir ilişkinin olduğunu görüyoruz.

Araştırma sonuçlarımıza göre disiplin algısı yüksek olan okul yöneticilerinin katılımcı sosyal mizah algılarının da kısmen yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Okul yöneticisi bir yandan okuldaki disiplini sağlarken diğer yandan okuldaki iletişim ve etkileşim ortamını oluşturmaya daha fazla gayret göstermelidir. Okullarda öğretmenler ile yöneticiler arasındaki iletişim ne kadar olumlu olursa, öğretmenlerin okul yöneticilerinin katılımcı sosyal mizah algısı hakkındaki düşünceleri de o kadar olumlu olacaktır.

Recepoğlu (2008), okul müdürlerinin mizah yeteneklerini kullanmalarının öğretmenlerin iş doyumuna olan etkilerini belirlemek amacıyla öğretmenlerle yaptığı çalışma sonuçlarına göre, işyerinde mizah yeteneklerini paylaşan müdürlerin, paylaşmayanlara ya da çok az paylaşanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını göstermiştir. Benzer çalışmalarda da, mizahı kullanan okul müdürlerinin yaklaşımlarının daha ılımlı ve sağlıklı bir okul ortamının oluşmasında önemli rollerinin olduğunu görebiliriz.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah tarzlarının alt boyutu olan Kendini Geliştirici Mizah algıları ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkiye ait görüşleri incelendiğinde düşük düzeyde ve negatif bir ilişki olduğunu görüyoruz. Araştırma sonuçlarımıza göre disiplin algısı yüksek olan okul yöneticilerinin kendini geliştirici mizah algılarının ise kısmen düşük olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlere göre disiplinli okul yöneticilerinin

kendini geliştirici mizah yönünün kısmen olumsuz olduğu söylenebilir. Okul yöneticileri mizahi ve mesleki açıdan hem kendilerini geliştirmeli, hem de okuldaki personelinin her açıdan gelişmesi için gerekli tedbirleri almalıdır.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah tarzlarının alt boyutu Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah algıları ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkiye ait görüşleri incelendiğinde orta düzeyde ve negatif bir ilişki olduğunu görüyoruz.

Son yıllarda okul yöneticileri sadece koltuğunda oturan bir idareci olarak değil bir eğitim öğretim lideri olarak görülmektedir. Okul yöneticileri, okulda ve sınıflarda yapılan bütün eğitim öğretim etkinliklerini denetleme görevlerini yaparken gerek öğretmenlerle gerekse öğrencilerle olumlu iletişim içerisinde bulunmayı ihmal etmemelidir.

Okul yöneticileri disiplin ve mizah algısı konusunda bugüne kadar tarihsel süreçte oluşan tabuları yıkmalı ve karşılıklı saygı, sevgi, güven ve empatik anlayış ile hareket ederek eğitim öğretime en yüksek düzeyde katkı sağlamalıdır. Ortak amacımızın ülkemizi muasır medeniyetler seviyesine çıkartmak olduğu hiçbir zaman unutulmamalı ve herkes üzerine düşen görevi yapmalıdır.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

1. Araştırmada kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerin disiplin düzeyleri erkek öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde düşük olarak tespit edilmiştir.
2. Araştırmada sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin disiplin düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
3. Öğretmenlerin yaşları açısından okul yöneticilerinin disiplin düzeylerine yönelik olarak yapılan incelemede 31 yaş ve üzerindeki öğretmenler ve 26-30 yaş arasındaki öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre 31 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin disiplin düzeyleri, 26-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde yüksektir.
4. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından yapılan incelemede okul yöneticilerinin disiplin düzeylerinde ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.
5. Öğretmenlerin kıdemleri açısından yapılan incelemede okul yöneticilerinin disiplin düzeylerinde ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.
6. Katılımcı-sosyal mizah alt boyutunda kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin katılımcı sosyal mizah düzeyleri erkek öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde yüksektir.

7. Kendini geliştirici mizah alt boyutunda kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olmadığı belirlenmiştir.
8. Saldırgan mizah alt boyutunda kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olmadığı belirlenmiştir.
9. Kendini yıkıcı mizah alt boyutunda kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olmadığı belirlenmiştir.
10. Katılımcı-sosyal mizah alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olmadığı görülmüştür.
11. Kendini geliştirici mizah alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olmadığı görülmüştür.
12. Saldırgan mizah alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamı olmadığı görülmüştür.
13. Kendini yıkıcı mizah alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olmadığı görülmüştür.
14. Öğretmenlerin yaşları açısından saldırgan mizah alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 25 yaş ve altı öğretmenler ile 26-30 yaş ve 31 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu bulguya göre 25 yaş ve altındaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin saldırgan mizah algıları 26-30 yaş ve 31 yaş ve üzeri öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde düşüktür.
15. Mizah faktörlerinden katılımcı-sosyal mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.
16. Öğretmenlerin kıdemleri açısından katılımcı-sosyal mizah alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin katılımcı- sosyal mizah düzeyleri 6-10 yıl kıdem sahip öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde yüksektir.
17. Kendini geliştirici mizah alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre

okul yöneticilerinin kendini geliştirici mizah düzeyleri 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre olandan anlamlı düzeyde yüksektir.

18. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin mizah anlayışları ile disiplin anlayışları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.
19. Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin Disiplin algıları ile Katılımcı-Sosyal Mizah algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin Disiplin algıları ile Kendini Geliştirici Mizah algıları arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin Disiplin algıları ile Saldırgan Mizah algıları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin Disiplin algıları ile Kendini Yıkıcı Mizah algıları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

1. Okul yöneticilerinin mizah kullanarak etkili iletişim sağlayabilmeleri ve disiplin davranışlarını okul iklimi içerisinde daha etkili kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
2. Okul yöneticilerinin mizah tarzları konusunda bilgilendirilmesi ve mizah tarzının olumlu alt boyutları olan katılımcı sosyal mizah ve kendini geliştirici mizah kullanmalarına teşvik edilmesi konusunda seminer türü çalışmalar yapılabilir .
3. Daha genç ve ileri yaşlarda olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ve disiplin anlayışlarına ilişkin bakış açılarının farklılığının nedeni araştırılabilir.
4. Okul yöneticilerinin mizah tarzları ve disiplin anlayışları ile örgüt iklimi ilişkisini inceleyen başka bir araştırma yapılabilir.
5. Mizah tarzları ve disiplin davranışları üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenler dikkate alınarak, çalışmanın daha farklı ve daha geniş bir örneklem üzerinde tekrarlanması sağlanabilir.

6. Araştırmanın bir devamı olarak öğretmenlerin mizah tarzları ve disiplin anlayışları arasındaki ilişki incelenebilir.
7. Araştırma ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerini kapsamaktadır. Ortaöğretim kurumlarından örneklerle yapılacak başka bir çalışma, ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin mizah tarzları ve disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu çalışma ile karşılaştırılması faydalı olabilir.
8. Kurum çalışanlarının denetim altında olduklarını hissetmeleri onların işlerini daha dikkatli yapmalarını sağlar. Bu yüzden yönetici, kurum çalışanlarının işlerini yapması sırasında denetim altında olduklarını hissettirmelidir.
9. Uygulamada var olan yönetmelik dışında, keyfi ceza uygulanmasının önüne geçilmesi gerekmektedir. Bu da öğretmenlerin haklarıyla ilgili daha çok bilgi sahibi olması ile sağlanacaktır. Böylece yöneticilerin, disiplin yönetmeliğini tehdit unsuru olarak kullanması engellenecektir. Cezaların kişiye göre değil suça göre verilmesi sağlanacaktır.
10. İkili ilişkilerde sezgiler önyargılara ve yanlış anlaşılmalara sebep olduğundan yönetici, insan ilişkilerinde karşılıklı sezgiye dayalı ilişki kurmamaya dikkat etmelidir.
11. Yönetici sosyal ve sorumluluk duygusu yüksek bir kişi olmalıdır. Yönetici, iş birliği yapmadaki becerikliliği, kural koyma ve kurallara uymadaki ustalığı ile örnek bir kişi olmalıdır. Bu özellikler yöneticinin örgütte saygı görmesini de sağlayacaktır.
12. Yönetici, çalışanlarına rehberlik edebilmelidir. Kurumun amaçlarının gerçekleştirebilmesi için bilgi birikimini kullanarak çalışanları hedefe ulaşma noktasında yönlendirici olmalıdır.
13. Okul müdürü çalışanlarına şahsi ihtiraslarına dayanarak hak etmedikleri cezalar vermemelidir. Bu şekilde verilen cezalar, okul müdürünün öğretmenlerin gözündeki saygınlığını zedeler. Okul müdürü verdiği cezaların yerinde ve adil olmasına dikkat etmelidir. Ceza verilirken aslında cezanın öğretmen ya da yöneticiye verilmediği, cezanın davranışa verildiği disiplin amirleri tarafından karşı tarafa hissettirilmelidir. Böylece karşı tarafın meslekten soğuması, öğrencilere kötü davranması engellenmeli, hataların tekrarlanmaması sağlanmalıdır.

14. Okul müdürü okuldaki disiplinsizliklerin sebeplerini araştırmalı ve ona göre yapıcı şekilde çözüm stratejileri geliştirmelidir.
15. Okul müdürü okuldaki disiplini sağlamak için bir otokontrol mekanizması geliştirmelidir. Okul müdürü istenmeyen davranışları önlemek için astlarının kendi özdenetimlerini gerçekleştirmelerini sağlamalıdır. Okulda alışanların disiplin özdenetim mekanizmasının oturmasıyla ceza kurallarına gerek kalmadan okulda disiplin sağlanabilir.
16. Okul müdürü, disiplin kurallarına uymayan astlarını, okulda uyulması gereken kurallar hakkında bilgilendirmelidir. Bu, onların daha duyarlı olmalarını sağlayacaktır.
17. Okul müdürü mizahı astlara karşı etkili bir iletişim aracı olarak kullanmalı ve disiplin sorunlarında ise astlara karşı tatlı sert davranmalı, okulda disiplini sağlamak için cezaya başvurmaktan kaçınmalıdır.
18. Disiplin yönetmeliklerinin nadiren uygulandığı kanısında olan öğretmenlerde bir rehavet oluşması doğaldır. Bu nedenle yönetimin iyi niyetle de olsa görevini aksatmaması iş disiplini açısından daha faydalı olacaktır. Okul müdürü astlarının disiplin kurallarına uymaları için gereken tedbirleri almalı, ayrıca astlarının disiplin kurallarına ne derece uyduklarını izleyerek aldığı tedbirlerin sonuçlarını değerlendirmelidir.
19. Personele sürekli hatalarından, yanlışlarından bahsetmek yerine; onların iyi davranışları desteklenip, ödöl mekanizması ön plana çıkarılmalıdır. Ödüllendirme, alışanların motivasyonunu artırır. Okul müdürü astlarının disiplin kurallarına uymalarını teşvik etmek ve onların daha başarılı olmasını sağlamak için kurallara riayet eden astlarını ödüllendirmelidir. Eğitimde cezadan çok ödüle yer verilmelidir.
20. Benzer bir araştırma diğer meslek gruplarında da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, A. (2006). “*İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara İli Örneği).*” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Akkaya, M. (2011). “*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği*”. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Allport, G. W. (1950). “*The individual and his religion: A psychological interpretation.*” New York: Macmillan.
- Arı, G.S., (2003). “Yöneticiye Duyulan Güven Örgütsel Bağlılığı Artırır mı?”. *Gazi Üniversitesi Ticaret Ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-36.
- Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Avşar, V. (2008). “*Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları ve Cinsiyet Rollerini İlişkisi*”. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Aydın A. (2000). “*Sınıf Yönetimi*”, İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Aydın, G. (1993). “*Olumlu Kişilik Özelliklerinin Sağlık Sorunlarının Sıklığını Yordamadaki Rolü*”. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*.
- Aydın, S. Ğ. (2006). “*Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum Ve Başarısına Etkisi.*” Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir.
- Aydın, A. (2005). “*Hemşirelik Ve Mizah.*” *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9, 1.

- Aytürk, N. (2003). *“Yönetim Sanatı Başarılı Yönetim ve Yöneticilik Teknikleri”* Dördüncü Baskı. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Bayrakdar, N. (2010), *“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları.”* Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri.
- Baş, T. (1997). *“İşletmelerde Etkin Disiplin Sisteminin Oluşturulması”* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.
- Başaran İ. E. (1989). *“Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi”*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1994). *“Türkiye Eğitim Sistemi.”* Ankara: Özel Basım.
- Başaran, İ. E. (2000). *“Eğitim Yönetimi,”* Dördüncü Kez Yeniden Yazım. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bingöl. D. (1990). *“İşyeri Disiplini Ve Çalışma Barışı”*, İstanbul: BASİSEN Eğitim ve Kültür Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *“Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış”*. Onbeşinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *“Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama”*. Dokuzuncu Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2000) *“Sınıf Yönetimi ve Disiplini.”* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, N. (2010), *“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları İle İç-Dış Denetim Odakları Arasındaki İlişki.”* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale.
- Çelik, V. (2010). *“Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi”* Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Çerçi, H.Y. (2009), “*Devlet Okullarında Görevli Öğretmenlerin Disiplin Yaklaşımları.*” Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çetin, M. (2009). “*Çalışanların Mizah Tarzlarının İşe İlişkin Duygusal İyilik Alguları Üzerine Etkisi ve Sosyal İklimin Bu İlişki Üzerindeki Şartlı Değişken Rolü.*” Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çimen, G. (2010). “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışları*”. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Çimen, B. (2011), “*Devlet ve Özel okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Mizah Kullanma Yeterlilikleri Konusundaki Algılarının İncelenmesi*” Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- Demiray, K. (1980). “*Temel Türkçe Sözlük*”, İstanbul.
- Develioğlu, F. (1993). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Erdoğan, İ. (2003). “*Sınıf Yönetimi*”. Yedinci Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1989) “*İşletme Örgütleri Açısından Yönetim Psikolojisi*”, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Eysenck, H. J. (1972), *Foreword*. (Ed: J.H. Goldstein ve E. P.McGhee) *The Psychology of Humor*, London: Academic Press.
- Fındıklı, E.B. (2013), “*Okul Yöneticilerini Mizah Tarzları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki*” Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Fidanoğlu, O. (2006). “*Evlilik Uyumu, Mizah Tarzı Ve Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki.*” Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Genç, N. (2004). “*Yönetim ve Organizasyon*”. Ankara: Seçkin Yayınları.

Gözübüyük, A. Ş. (2000). “*Yönetim Hukuku*”, Ondördüncü Baskı. Ankara: Turhan Kitabevi.

Güçlü M. (2004). “*Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Cezası Alan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Yönden İncelenmesi*”. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.

Hardal, M. (2004). “*Disiplin Hükümlerinin Uygulanması*” Samsun.

<http://mevzuat.meb.gov.tr/> (24.12.2013)

Hehl, F.J. ve Ruch, W. (1985). The location of sense of humor within comprehensive personality spaces: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 6, 703-715.

<http://kayseri.meb.gov.tr/> (20/05/2014)

<http://tdk.gov.tr/> (27.12.2013).

Karslı, M. D. (2004). “*Yönetimsel Etkililik*”. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kök M. (2007). “*Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen, Rehber Öğretmen, Yöneticilerin Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Ceza Yönetmeliğindeki Ceza Gerektiren Davranışlar ile Cezalara İlişkin Görüşleri*” Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Köse, M. F. (2008). “*Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açuları ve Yöneticiliği Tercih Nedenleri*”. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat.

Martin, R. A. (2000). “*Humor. Encyclopedia of Psychology.*” (Ed. In A. E. Kazdin). Washington, DC: American Psychological Association, 4, 202–204.

Maslow, A. H. (1954). “*Motivation and Personality.*” New York: Van Nostrand.

- Memduhoğlu, H.S.&Yılmaz K. (2010). “*Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*”. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Morreall, J. (1997). “*Gülmeyi Ciddiye Almak.*” İstanbul: İris Yayıncılık.
- Nelson M.F. (2002). “*A Qualitative Study Of Effective School Discipline Practices: Perceptions Of Administrators, Tenured Teachers And Parents in Twenty Schools*” (Doctor of Education), East Tennessee State University, East Tennessee.
- Taymaz, A. H. (1995) “*Okul Yönetimi*”, Üçüncü Baskı, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1993). “*Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*”. Ankara: Bilim Yayınları.
- Oktay, A. (1976). “*Orta Dereceli Okullarda Verilen Disiplin Cezaları Üzerinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme*” İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Özalp, İ. (2001). “*İşletme yönetimi*”. Eskişehir: Birlik Ofset.
- Özcan, H.Ö. (2008). “*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuldaki Disiplin Yaklaşımları*” Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Özcan, Ö. (2002). “*Türk Edebiyatında Hiciv ve Mizah*”. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Özden, Y. (2002). “*Eğitimde Yeni Değerler*”. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkan, H. İ. (2008). “*Öğretmen ve Öğrencideki Mizah Anlayışının Sınıf Atmosferine Etkisi.*” Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). “*Türkçe Sözlük.*” Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Recepoğlu, E. (2008). “*Okul Müdürlerinin Mizah Yeteneğinin Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisi*”. Gazi Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi, 79

- Recepoğlu, E. (2011), “*Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları ve Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki*” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Recepoğlu, E. ve Özdemir, S. (2012) “*Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki.*” İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2012 Özel Sayı, 13, 3, 23-42
- Rein, R. P. ve Rein, R. (2000). “*Çocuğunuzun Beceri ve Yeteneklerini Nasıl Geliştirebilirsiniz?*” İstanbul: Özgür Yayınları.
- Ruch, W. (1998). “*Sense of Humor: A New Look at an Old Concep:3-14.*” (Ed: W. Ruch). The Sense of Humor: Explorations of a personality characteristic New York: Mouton de Gruyter.
- Saltuk, S. (2006). “*Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları.*” Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Savaş, S. (2009). “*İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi.*” Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak.
- Sepetçi, C. (2010). “*Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Betimlenmesi*” Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış 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. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin.
- Taymaz, H. (2000). “*Okul Yönetimi*”, Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Terzi, A.R., ve T. Kurt . (2005) .*"İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa Etkisi"* . MEB. Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 166.
- Thorson, J. A. and Powell, F. C. (1993). *"Development and validation of a multidimensional sense of humor scale."* Journal of Clinical Psychology, 49, 13-23.
- Topçuoğlu, H. (2007). *"Eğitimde Mizahın Önemi."* Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. 7 (84), 38-43.
- Torun, Y. (2006). *"Kültürlerarası Mizah Anlayışının Reklama Etkisi."* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2007).
"Duygusal Zekâ Mizah Tarzı Ve Yaşam Doyumu: Üniversite Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma." Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Cilt: III, Sayı: 30.
- Tümkaya, S. (2011) *"Türk Üniversite Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşu Yordayan Sosyodemografik Değişkenler ve Mizah Tarzları"* Eğitim ve Bilim. Cilt 36, Sayı 160.
- Vural, A. (2004), *"Mizah ve Gülmenin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi"*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yalın, H. İ. ve Özdemir, S. (1998). *"Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği."* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah Tarzları Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.

- Yerlikaya, E. ve İnanç, B. (2003). "*Mizah Tarzları Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (Özet Kitabı)*." VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Yerlikaya, E. E. (2009). "*Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Algılanan Stres, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*." Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana.
- Yılmaz, K. (2009) "*Okul Müdürlerinin Denetim Görevi*." İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Nisan 2009/ Cilt. 10, 1, 19-35

EKLER

EK-1: ÖĞRETMENLERE UYGULANAN ÖLÇME ARACI

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek okul yöneticilerinin mizah tarzı ve disiplin anlayışı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Ankete içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Size uygun olan ifadeye (X) işareti koyunuz.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığımız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Erciyes Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Mehmet MERT

Erciyes Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve

Ekonomisi Yüksek Lisans Öğrencisi

EK-1 KİŞİSEL BİLGİLER FORMU**BÖLÜM I****KİŞİSEL BİLGİLER FORMU****1. Cinsiyet:**

K () E ()

2. Yaş:

25 ve altı () 26 - 30 arası ()

31 yaş ve üzeri ()

3. Kıdem

1-4 yıl arası () 5-10 yıl arası ()

11 yıl ve üzeri ()

4. Sınıf Öğretmeni ()

Branş Öğretmeni ()

5. Öğrenim Durumu (Lütfen açıkça belirtiniz):

.....

EK-2 DİSİPLİN DAVRANIŞLARI TUTUM ÖLÇEĞİ

BÖLÜM II DİSİPLİN DAVRANIŞLARI TUTUM ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.	Okul müdürü okulda disiplin uygularken adaletli davranmaktadır.					
2.	Okul müdürü okulda disiplin uygularken kinci bir tutum izlemektedir.					
3.	Okul müdürü okulda disiplini sağlamak için ağırlıklı olarak cezaya başvurmaktadır.					
4.	Okul müdürü astlarını istenmeyen davranışları yapmaktan korumak için sık sık disiplin kurallarını hatırlatmaktadır.					
5.	Okul müdürü istenmeyen davranışları önlemek için disiplin kurallarına dayanarak gözdağı verir.					
6.	Okul müdürü disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarının tutumlarının nedenlerini araştırır.					
7.	Okul müdürü disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarını istenen davranışları yapacak şekilde yetiştirir.					
8.	Okul müdürü disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarının sorunlarını çözmek için onlara kılavuzluk yapar.					
9.	Okul müdürü disiplin kurallarını astlarını istenmeyen davranışlardan kurtarma aracı olarak görür.					
10.	Okul müdürü istenmeyen davranışları önlemek için astlarının kendi öz denetimlerini gerçekleştirmeleri gerektiğine inanır.					
11.	Okul müdürü astlarının disiplin için kendi özdenetimlerini sağlamasıyla ceza kurallarına gerek kalmayacağını ifade eder.					

12.	Okul müdürü disiplini sağlamak için ceza vermekten hoşlanır.					
13.	Okul müdürü disiplini, istenmeyen astını korkutma aracı olarak görür.					
14.	Okul müdürü disiplini, istemediği astına zarar vermek için bir araç olarak görür.					
15.	Okul müdürü astlarının disiplin kurallarına ne derece uyduklarını izlemektedir.					
16.	Okul müdürü astlarının disiplin kurallarına uyum derecelerine göre astlarını ödüllendirmektedir.					
17.	Okul müdürü astlarının disiplin kurallarına uymayan astlarını cezalandırmaktadır.					
18.	Okul müdürü bilgili, donanımlı nesiller yetiştirmek hedefiyle disiplin sorunları karşısında bireysel çıkarlardan uzak uzlaşmacı, yapıcı tutum sergilemektedir.					
19.	Okul yöneticimiz öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğilimindedir.					
20.	Okul müdürü disiplin sorunlarında astlara karşı tatlı sert davranmaktadır.					

EK-3 MİZAH YAŞANTILARI ÖLÇEĞİ

BÖLÜM III MİZAH YAŞANTILARI ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.	Okul yöneticimiz genellikle çok fazla gülmez ya da başkalarıyla şakalaşmaz.					
2.	Morali bozuk olduğunda genellikle kendisini mizahla neşelendirebilir.					
3.	Birisi hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçer.					
4.	İnsanların kendisiyle dalga geçmelerine ya da ona gülmelerine gereğinden fazla izin verir.					
5.	İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşması gerekmez, doğuştan esprili bir insan gibidir.					
6.	Tek başına bile olsa çoğunlukla yaşamın gariplikleriyle eğlenir.					
7.	İnsanlar asla onun mizah anlayışı yüzünden gücenmez ya da incinmezler.					
8.	Kendisini yermesi ailesi ya da arkadaşlarını güldürüyorsa eğer, çoğunlukla bu işi kendinden geçerek yapar.					
9.	Başından geçen komik şeyleri anlatarak insanları pek güldürmez.					
10.	Üzgün ya da mutsuzsa, kendini daha iyi hissetmek için genellikle o durumla ilgili gülünç bir şeyler düşünmeye çalışır.					
11.	Esprri yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşısındakilerin bunu nasıl kaldıracağını pek önemsemez.					
12.	Çoğunlukla kendi güçsüzlükleri, gafları ya da hatalarıyla ilgili gülünç şeylerden söz ederek, insanların onu daha çok sevmesini ve da kabul etmesini sağlamaya çalışır.					
13.	Yakın arkadaşlarıyla çok sık şakalaşır ve güler.					

14.	Yaşama karşı takındığı mizahi bakış açısı, onun olaylar karşısında aşırı derecede üzülmesini ya da kederlenmesini önler.					
15.	İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmaz.					
16.	Çoğunlukla kendi kendini kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmaz.					
17.	Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmaz.					
18.	Tek başıyorsa ve mutsuzsa, kendini neşelendirecek gülünç şeyler düşünmeye çalışır.					
19.	Bazen öyle komik şeyler gelir ki aklına, bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendini tutamaz söyler.					
20.	Espriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendini gereğinden fazla eleştirir.					
21.	İnsanları güldürmekten hoşlanır.					
22.	Kederli ya da üzgünse genellikle mizahi bakış açısını kaybeder.					
23.	Bütün arkadaşları bunu yapıyor olsa bile, bir başkasıyla alay edip ona gülerlerken asla onlara eşlik etmez.					
24.	Arkadaşlarıyla ya da ailesiyle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi o olur.					
25.	Arkadaşlarıyla çok sık şakalaşmaz.					
26.	Tecrübelerine göre bir durumun eğlendirici yanlarını düşünmek, sorunlarla başa çıkmada çoğunlukla etkili bir yoldur.					
27.	Birinden hoşlanmazsa çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da alay eder.					
28.	Sorunları varsa ya da üzgünse, çoğunlukla gerçek duygularını, en yakın arkadaşları bile anlamasın diye espriler yaparak gizler.					
29.	Başkalarıyla birlikteyken genellikle aklına söyleyecek esprili şeyler gelmez.					
30.	Neşelenmek için başkalarıyla birlikte olması gerekmez, genellikle tek başınayken bile gülecek şeyler bulabilir.					
31.	Bir şey ona gerçekten gülünç gelse bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmez ya da bununla ilgili espri yapmaz.					
32.	Başkalarının ona gülmesine izin vermek; onun, ailesini ve arkadaşlarını neşelendirme tarzıdır.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Mehmet MERT
Uyruğu : Türkiye Cumhuriyeti (T.C.)
Doğum Tarihi ve Yeri : 01 Haziran 1982, KAYSERİ
Medeni Durumu : Evli
Tel : 0 505 811 70 38
Tel : 0 505 811 70 29
Email : mrt1982@hotmail.com
Yazışma Adresi : Hürriyet Mah. Fırat Cad. Fazilet Apt. No:22/3
 Melikgazi-KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Selçuk Üniversitesi Meram Eğitim Fak.	2005
Lise	Kayseri Ali Rıza Özderici A.İ.H.L.	2000

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum
2013- Halen	Mustafa Kemal Ortaokulu Melikgazi-KAYSERİ
2011-2013	Meliha Hamdi Köroğlu İlköğretim Okulu Avanos-NEVŞEHİR
2010-2011	Kalaba Yunus Emre İlköğretim Okulu Avanos-NEVŞEHİR
2008-2010	Akarca İlköğretim Okulu Avanos-NEVŞEHİR
2007-2008	İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu Patnos-AĞRI
2005-2007	Yeşilhisar İlköğretim Okulu Patnos-AĞRI

YABANCI DİL

İngilizce