



T. C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARININ BETİMLENMESİ

Hazırlayan
Ceyhan SEPETCİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER

TOKAT – 2010



T. C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARININ BETİMLENMESİ

Hazırlayan
Ceyhan SEPETCİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER

TOKAT – 2010

T.C.
GAZİOSMANPASA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

... / ... / 2010

Ceyhan SEPETCİ

TEŞEKKÜR

Her şeyden önce beni 27 yıl boyunca sürekli destekleyen, nefes aldığım andan bugüne kadar beni hiç yalnız bırakmayan, Tokat'ta gurbeti memlekete çeviren biricik anneme, beni dünyaya getirmekle onun gibi mükemmel bir insanın kızı olmama izin verdiği için sonsuz teşekkür ederim. Eğitim hayatım boyunca her konuda bana destek olan, ilgim olsun olmasın her konuda bana sorular sorarak araştırma yönümü güçlendiren ve ufkumu genişleten babama, tanıdığım en zeki insan olduğu ve ihtiyacım olduğu her zaman zekasını benimle paylaştığı için teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimimin ilk derslerinden itibaren bana hep farklı olduğumu, istediğim her konuda başarılı olabileceğimi hissettiren, tez aşamasında bütün sorularıma içtenlikle cevap veren, bana yol gösteren, görüş ve önerileri ile yolumu aydınlatan, sadece eğitim hususunda değil özel hayatımda da yanımda olduğunu bildiğim sevgili hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER'e, ölçeklerin dağıtılması ve toplanması aşamasında benimle yorulan kuzenim Yusuf UYSAL'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, hayatıma girdiği günden itibaren her an yanımda olan, özellikle yüksek lisans eğitimim boyunca ve tezimin her aşamasında gösterdiği yoğun emek ve anlayışı ile en çekilmez anlarımda bile bana destek olup sıcaklığını hissettiren, hayatımı kolaylaştıran, uzakları yakın eden, güvenini ve sevgisini hep içimde hissettiğim eşim Baki SEPETCİ'ye; benimle olduğu, her halimle yanımda ve yanımda olduğu için sonsuz teşekkürler.

Minicik kıpırtılarıyla en az benim kadar yorulan, sona yaklaştıkça benimle heyecanlanan, sabahladığım günlerde varlığıyla sürekli yanımda olduğunu hissettiren karnımdaki ufaklığa...

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin mizah tarzlarını (katılımcı –sosyal-mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) betimlemektir. Bu amaçla katılımcıların mizah tarzları, çeşitli bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada okul yöneticileri kendi mizah tarzlarını değerlendirirken, öğretmenler de okul yöneticilerinin mizah tarzlarını değerlendirmişlerdir.

Araştırmanın örneklemini, Mersin ili Akdeniz, Toroslar, Mezitli ve Yenişehir ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Tarama modeli ile desenlenen araştırmada, verilerin toplanmasında “Mizah Yaşantıları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiklerden Kruskal Wallis-H, t, F, Mann Whitney-U testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin dört mizah tarzını da kısmen taşıdıklarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada mizah tarzları cinsiyet, eğitim düzeyi ve mezun olunan okul açısından fark yaratmamıştır. Okul yöneticileri kendilerini ağırlıklı olarak katılımcı – sosyal– mizah tarzında görmektedirler. Öğretmenler ise okul yöneticilerinin katılımcı – sosyal– mizah tarzlarını daha fazla algılamaktadırlar. Mizah tarzları ile yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mizah, Mizah tarzları, Okul yöneticileri

ABSTRACT

The aim of this research is to define the sense of humor (affiliative –social-humor, self enhancing humor, self defeating humor, aggressive humor) of the school administrators. Parallel with the aim, humor styles of the participants are also examined in terms of some independent variables. While school administrators are evaluating their own sense of humor, teachers are also examining the school administrators' sense of humor.

The sampling of the research consists of the teachers and school administrators who have been working in elementary schools in Mersin's towns; Akdeniz, Toroslar, Mezitli and Yenişehir. "Humor Styles Questionnaire" was used for data collection in this research that was figured by scanning method. For data analysis, descriptive statistics; Kruskal Wallis-H, t, F, Mann Whitney-U tests were referred. The results taken from the research show that school administrators are having all four styles of humor partially.

In the research, humor styles create no differences on gender, education status and the school of graduation. School administrators regard themselves mostly in affiliative –social- humor style. Teachers perceive mostly affiliative –social- humor style of the school administrators. However, statistically meaningful differences were found between humor styles and age, professional seniority, branch).

Finally, in the light of the results, suggestions were improved.

Key Words: Humor, Humor styles, School administrators

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. TEMEL KAVRAMLAR	1
1.1.1. Yönetim ve Yönetici	1
1.1.2. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticisi	3
1.1.3. Mizah ve Mizah Duygusu	4
1.1.4. Mizah Tarzları	10
1.1.5. Genel Mizah Kuramları	11
1.1.5.1. Üstünlük Kuramı (Superiority Theory)	11
1.1.5.2. Uyuşmazlık–Aykırılık,Uyumsuzluk–Kuramı (Incongruity Theory).....	12
1.1.5.3. Psikoanalitik Kuram (Psychoanalytic Theory)	13
1.1.5.4. Fizyolojik Kuram (Physiological Theory)	14
1.1.5.5. Rahatlama Kuramı (The Theory of Feeling Comfort)	14
1.1.6. Mizahın İş Yaşamına Yansımaları	16
1.1.6.1. Mizahın Okul Ortamına Yansımaları	17
1.2. PROBLEM DURUMU	21
1.2.1. Araştırmanın Amacı	22
1.2.2. Araştırmanın Önemi	22

1.2.3. Sınırlılıklar	23
1.2.4. Tanımlar	24
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	26
2.1. YURT DIŞINDAKİ ARAŞTIRMALAR	26
2.2. YURT İÇİNDEKİ ARAŞTIRMALAR	28
2.3. ARAŞTIRMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ	36
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	37
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	37
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	37
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	42
3.3.1. Mizah Yaşantıları Ölçeği	42
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	45
3.4.1. Okul Yöneticilerinden Elde Edilen Verilerin Değerlendirilmesi.....	46
3.4.2. Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Değerlendirilmesi	47
4. BULGULAR VE YORUM	49
4.1. YÖNETİCİLERE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARINA İLİŞKİN BULGULAR	49
4.2. YÖNETİCİLERE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARININ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR	50
4.2.1. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	50

4.2.2. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	52
4.2.3. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	54
4.2.4. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	56
4.2.5. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	57
4.2.6. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	58
4.3. ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARINA İLİŞKİN BULGULAR	59
4.4. ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARININ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR	59
4.4.1. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	60
4.4.2. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	63
4.4.3. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	67
4.4.4. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	69

4.4.5. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	71
4.4.6. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	72
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	74
5.1. SONUÇLAR	74
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	74
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	75
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	75
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	76
5.2. ÖNERİLER	77
6. KAYNAKLAR	78
7. EKLER	86
EK-1: OKUL YÖNETİCİLERİNE UYGULANAN ÖLÇME ARACI	87
EK-2: ÖĞRETMENLERE UYGULANAN ÖLÇME ARACI	90
EK-3: ARAŞTIRMA İZİNİ	93

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışma Evreni ve Örneklem	38
Tablo 3.2. Okul Yöneticilerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	38
Tablo 3.3. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları	40
Tablo 3.4. Okul Yöneticilerinin Ölçekten Aldıkları Puanların Kolmogorov Smirnov Analizi Normallik Testi Sonuçları	46
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Ölçekten Aldıkları Puanların Kolmogorov Smirnov Analizi Normallik Testi Sonuçları	48
Tablo 4.1. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları	49
Tablo 4.2. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Cinsiyete Göre Değişimi	51
Tablo 4.3. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Yaşa Göre Değişimi	52
Tablo 4.4. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mesleki Kıdeme Göre Değişimi	54
Tablo 4. 5. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Branşa Göre Değişimi	56
Tablo 4.6. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Eğitim Düzeyine Göre Değişimi	57

Tablo 4.7. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Değişimi	58
Tablo 4.8. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları	59
Tablo 4.9. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Cinsiyete Göre Değişimi	60
Tablo 4.10. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Yaşa Göre Değişimi	64
Tablo 4.11. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mesleki Kıdeme Göre Değişimi	67
Tablo 4.12. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Branşa Göre Değişimi	70
Tablo 4.13. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Eğitim Düzeyine Göre Değişimi	71
Tablo 4.14. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Değişimi	73

1. GİRİŞ

Etkili iletişimin önemli unsurlarından birisi olan mizah, uzun yıllardır üzerinde tartışılan ve çalışılan bir olgudur. Özellikle kişilerarası iletişimin kalitesini artırması açısından önem arz etmesi nedeniyle, daha yoğun çalışmalara ihtiyaç duyulan bir kavramdır. Her alanda olduğu gibi mizahın sosyal bir ortam olarak okullarda kullanımı da kaçınılmazdır. Mizah kullanımı konusunda bireysel farklılıkların ortaya çıkması doğal olmakla birlikte, mizahın olumlu kullanımına vurgu yapıldığı sürece bu farklılıklar ortamı daha da zenginleştirecek, iletişimin kalitesini ve tadını artıracaktır.

1.1. TEMEL KAVRAMLAR

Bu bölümde, okul yöneticilerinin mizah tarzları (mizah yaşantıları) ile ilgili olarak öncelikle, yönetim, yönetici, okul yönetimi, okul yöneticisi, mizah, mizah duygusu ve mizah tarzı kavramlarının klasik ve güncel tanımları ile genel mizah kuramları incelenmiştir.

1.1.1. Yönetim ve Yönetici

“Yönetim” farklı bilim insanları tarafından farklı tanımlamaları yapılan ifadelerden bir tanesidir. Her alanda -yaşanılan mekanda, çalışma ortamında- yönetimden bahsetmek mümkündür.

Erdoğan (2000) yönetimi, örgütsel hedeflere ulaşabilmek için elde bulunan bütün kaynakları ve olanakları en iyi biçimde 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. Koparal 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.

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.

Kişi, konumu ya da bilgisi nedeniyle işin gerçekleşmesinde ve sonuçların elde edilmesinde kuruluşun kapasitesini maddi olarak etkileyen bir katkıdan sorumlu ise, bir yönetici konumundadır (Karlı, 2004). Bu yeni tanım eğitim kavramındaki gelişmelerle, yönetim kavramındaki değişim arasındaki ilişkinin de ifadesi durumundadır (akt., Köse, 2008: 4).

1.1.2. Okul Yönetimi ve 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 (Karlı, 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.

Hoy ve Miskel ise okul yönetimi ve okul sisteminin; motivasyon, liderlik, karar alma ve örgüt ikliminden sorumlu profesyonel yöneticilerin gerçekleştirdiği iletişim, yeterlilik ve değişim süreçlerinden oluştuğunu ifade etmektedir (akt., Bates, 2001: 574).

Bursalıoğlu (1982: 6)'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.

Kaya (1993: 134) okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikleri; okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak, okulun politikasını saptamak ve tanıtmaq, okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak, okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek, okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak, ğretim ve eğitim etkinliğini planlamak, evre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak, okul içi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak, etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak, yapılan çalışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmek olarak belirtmiştir.

1.1.3. Mizah ve Mizah Duygusu

Arapça “mzah” sözcüğünden gelen ve yerini zamanla gülmece terimine bırakmaya başlayan mizah için Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lgat'ta (Develioğlu, 1993: 655) şaka, ltife, 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.

“Başlangıcından Günümüze Türk Edebiyatında Hiciv ve Mizah” adlı kitabında zcan (2002: 13) mizahı, “Eğlendirmek, güldürme ve birinin, bir davranışına

incitmeden takılmak amacını güden ince alay, humor; Gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan yazın türü” olarak açıklar.

Martin (2000: 202) mizahın; bilişsel, duygusal, davranışsal, psikolojik ve sosyal yönlerle ilgili karmaşık bir olgu olduğuna değinmektedir. Fıdanoğlu (2006: 46), 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 (akt., Yerlikaya, 2003: 2).

Rein ve Rein (2005) ise mizahı “iyi mizah”, “iyi olmayan mizah” olarak sınıflandırmıştır. Rein ve Rein, iyi mizahı şu şekilde 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 (2005), iyi olmayan mizahı ise şu şekilde 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 dahil 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.

Mizah duygusu kavramı, 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 kullanılmaktadır (Ruch, 1998).

Eysenck (1972), mizah duygusu denildiğinde (akt; Martin, 1998):

1. Karşımızdaki kişinin bizim yaptığımız ve güldüğümüz aynı şeylere gülüyor olması (uymacı anlamda),
2. Kişinin kolayca ve oldukça fazla gülüp 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 diğer 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 (Hehl ve Ruch, 1985; akt., Martin, 1998).

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, 1960) mizahı, savunma mekanizmalarının en yükseği olarak kabul etmiştir. Freud'a göre mizah, duygusal enerjiyi korumayı sağlamaktadır. 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 (akt., Berk, 2002: 40).

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, mizahı kavramanın 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, anksiyete, etnik köken örnek olarak gösterilebilir.

1.1.4. 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.

Katılımcı -sosyal- mizah (affiliative humor), 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 (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 çelişiklere 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 (Martin, 2007).

Mizahın olumsuz ve uyumsuz tarzları ise kendini yıkıcı mizah (self-defeating humor) ve saldırgan mizah (aggressive humor) olarak ifade edilir.

Kendini yıkıcı mizah (self-defeating humor), bireyin başkalarını güldürmek için kendisini sürekli mizahi bir yolla kötülemesi, 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.

Saldırgan mizah (aggressive humor) 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).

1.1.5. Genel Mizah Kuramları

Günümüze kadar gülme ve mizah hakkında ortaya birçok kuram atılmış olmakla birlikte, bu kuramlar beş temel mizah kuramı çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu kuramlar:

1. Üstünlük Kuramı (Superiority Theory)
2. Uyuşmazlık –Aykırılık, Uyumsuzluk- Kuramı (Incongruity Theory)
3. Psikoanalitik Kuram (Psychoanalytic Theory)
4. Fizyolojik Kuram (Physiological Theory)
5. Rahatlama Kuramı (The Theory of Feeling Comfort)'dır.

Bu bölümde sırasıyla Üstünlük Kuramı, Uyuşmazlık Kuramı, Psikoanalitik Kuram, Fizyolojik Kuram ve Rahatlama Kuramı tartışılmaktadır.

1.1.5.1. Üstünlük Kuramı (Superiority Theory)

Bain, üstünlük kuramı hakkındaki düşüncelerini dile getirirken yalnızca fiziksel izlenimler karşısında değil, bir rakibe üstün gelmekle ya da onu rahatsız etmekle, insanın ani bir üstünlük elde edebileceği her durumda gülme isteğinin açıkça görülebileceğini söylemiştir (akt., Koestler, 1997: 15).

Rapp (1951), kendi kendimize güldüğümüzde, üstünlük duygusunu hala taşımakta olduğumuzu söyler; alay ettiğimiz şey, kendi kendimizin belli bir kötü

durumdaki resmidir. DeNune (2005) ise, bu tarz mizahın eğlenmek için tehlikeli bir yöntem olabileceğini ifade etmiştir. Çünkü üstün gelme çabası içerisinde olan birey, karşısındaki kişinin duygularını olumsuz yönde etkileyip, öfkelenmesine neden olabilir (akt., Morreall, 1997: 35).

Üstünlük kuramı kapsamlı bir mizah kuramı olmamakla (Morreall, 1997) birlikte, birçok mizahi durumu açıklayabilmek için bu kuramdan faydalanılmaktadır.

1.1.5.2. Uyuşmazlık –Aykırılık, Uyumsuzluk– Kuramı (Incongruity Theory)

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

18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarında uyuşmazlık fikrinin mizahın temelini oluşturduğu görüşü eleştirmen Hazlitt, filozof Schopenhauer ve Kant tarafından geliştirilir (Paulos, 2003). Schopenhauer, “Her durumda gülmenin nedeni, bir kavramla o kavram ilişkisi içinde düşünülen gerçek nesnelere arasındaki uyuşmazlığın aniden algılanmasıdır ve gülmenin kendisi bu uyuşmazlıktan başka bir şey değildir” demiştir (akt., Arık, 2001). Hazlitt, gülünebilir olanın özünün aykırı yani uyuşmaz olduğunu belirtirken; Kant, gülmenin gergin bir bekleyişin aniden hiçliğe dönüşmesinden doğan etki olduğunu ifade etmiştir (akt., Avşar, 2008: 33).

“Uyuşmazlık kuramı” parçalanmış fikirleri, fikirlerin ya da durumların uyuşmayan bir şekilde çiftleştirilmesini ya da alışkanlıktan ya da beklendik adetlerden ayrılan fikirlerin, durumların sunumunu kapsayan kavramalarla özdeşleştirilir (Flugel, 1954'te uyumsuzluk kavramını “kavrama” başlığı altında inceler). Roewecklein (2002),

uyuşmazlık prensibine göre, mizahın merkezinde karşılaştırma algısı, zıtlık, içeriklerin uyumsuzluğu, beklenti ihlalleri, tutarsızlık, uyuşmazlık ya da ilişkilerin alışılmamış karışımları bulunduğunu belirtir (akt., Avşar, 2008: 33).

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

1.1.5.3. Psikoanalitik Kuram (*Psychoanalytic Theory*)

Psikoloji alanında birçok yeni fikrin ve görüşün altına imza atmış olan Freud'un şüphesiz ki mizah için de söyleyecek bir şeyleri bulunmaktaydı. Freud'a göre espri, mizah ve komiklik, kullanıldığı yere fazla gelmeye başlayan ruhsal enerjinin gülme şeklini alarak açığa çıkmasını sağlayan yollardır.

Huzursuz edici duyguların serbest bırakılması gülücün ortaya çıkmasında en büyük engeldir. Oysa mizah, araya karışan huzursuz edici duygulara karşın, bir haz sağlama yoludur. Mizah türleri ise, mizahın lehine tasarruf edilen duyguların doğasına göre (acıma, öfke, duyarlılık vb.) olağanüstü değişkenlik gösterir (Freud, 2003).

Freud (2003), esprilerdeki hazzın ket vurmaya yönelik harcamanın tasarrufundan, gülünçteki hazzın düşünmeye (yüke) yönelik harcamanın tasarrufundan ve mizahtaki hazzın da duygulara yönelik harcamanın tasarrufundan doğuyor olabileceğini ileri sürmüştür.

Freud'un psikoanalitik mizah kuramı da tıpkı diğer kuramlar gibi birtakım eleştirilere maruz kalmıştır. Freud'a göre kullanıldığı yere fazla gelmeye başlayan ruhsal enerji, espri, mizah ve komiklik sayesinde gülme şeklini alarak açığa çıkmaktaydı. İşte tam da bu noktada Freud'un kuramına eleştiriler başlamaktadır.

Araştırmacılar Freud'un bahsettiği bu enerjinin ne tür bir enerji olduğunu, bu enerjiyi nasıl ölçebileceğimizi, en azından varlığını nasıl belirleyebileceğimizi açıklayamadığından söz ederler (Morreall, 1997).

1.1.5.4. *Fizyolojik Kuram (Physiological Theory)*

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

Bu kurama göre, gülme ve mizah vücuda iyi gelmektedir. Kuramın temsilcilerine göre mizahın, kan basıncını sabitlemek, kana daha fazla oksijen gitmesini sağlamak, dolaşımı hızlandırmak, organlara masaj etkisi yapmak, sindirimi kolaylaştırmak, vücut sistemlerini rahatlatmak ve sağlıklı hissetmek ile bağlantılı olduğu anlaşılan endorfin hormonunun salgılanmasına yardımcı olmakta ve mutluluk hissi uyandırmaktadır (Keith-Spiegel, 1972; Nilsen, 1993; akt., İncioğlu, 2003: 15).

Mizahın biyolojik bir yapısı olduğunu ileri süren bu kuramda, gülme ve mizahın insan sağlığı için olumlu etkilerinin bulunduğu, hayatta kalmaya ve uyum sağlamaya yardımcı olduğu vurgulanmıştır (Aslan, 2006).

1.1.5.5. *Rahatlama Kuramı (The Theory of Feeling Comfort)*

Rahatlama kuramının değişik yorumları vardır. Kuramın bazı açıklamaları fizyolojik kuram ile benzerlik göstermekte ise de, rahatlama kuramı daha çok, gülmenin kendine özgü fiziksel biçimlere neden girdiğine odaklanmaktadır (Morreall, 1997).

Rahatlama kuramı ilk defa Descartes (1649) tarafından açıklanmıştır. Descartes gülmeyi, “Bir kötülüğe karşı kayıtsız olduğumuzda veya ondan bize zarar gelmeyeceğini anladığımızda meydana gelen sevinç” olarak algılamaktadır. Beklenmeyen bir şeyden kaynaklanan şaşkınlıkta gülme rol oynayabilir. Acı verici ve tehlikeli bir şeyin ortadan kalkmasının ifadesi, gülmedir. Bir huzursuzluktan kurtulma, birden bire eğlenceli bir ruh haline girmenin sonucunda gülme oluşur. Gülmenin gelişmesi, aniden iyi ve zevk veren değerlerin normal düşünce sistemini kesmesidir. Bu durumda kontrol altında tutulan düşünceden ve onun geriliminden kurtulma söz konusudur (akt., Türkmen, 1996: 50).

Rahatlama kuramına en erken Shaftesbury'nin bir makalesinde rastlanmıştır. Shaftesbury, “açık yürekli insanların doğal ve rahat ruh halleri kısıtlandığında ya da denetim altına alındığında, içinde buldukları sıkıntılı durumdan kurtulmak için başka hareket yolları arayacaktır; ister taşlamayla, öykünmeyle, ister soytarılıkla olsun, bu insanlar az ya da çok kendilerini gösterdikleri için bu durumdan hoşnut olup, üzerlerindeki baskılardan öç almış olacaklardır” (akt., Morreall, 1997: 32) demektedir. Hobbes'un gülme hakkındaki düşünceleriyle de paralellik gösteren bu açıklama, daha çok baskıdan kurtulmanın vermiş olduğu rahatlama odaklanmaktadır (akt., Aslan, 2006: 28).

Spencer (1911), rahatlama kuramının en önemli temsilcilerinden birisidir. Spencer'a göre gülme, duygusal enerjinin sıradan boşalma yöntemlerinden farklıdır. Gülmenin ilk evrelerinde ortaya çıkan kassal hareketler, bazı başka duygulanımların ilk evrelerinde ortaya çıkan kassal hareketlerden farklılıklar gösterir. Gülmeye ortaya çıkan kassal hareketler başka bir şeye dönüşmezler. Gülmek kişiyi tehlikeli bir durumdan kurtarmaz, kavgaya ya da başka şeylere de neden olmaz. Spencer gülmenin, o sırada yapılan bedensel hareketlerin “hiçbir dayanakları olmadığı için”, yalnızca sinirsel

enerjinin boşaltılmasına hizmet ettiğini belirtmektedir. Spencer'ın gülme kuramı, kendisinden sonra gelen pek çok düşünürü konu bakımından etkilemiştir. John Dewey, gülmeyi “sinirlerin aniden boşalması” olarak tanımlamıştır. Ona göre gülme, tüm nefes alma ve sesle ilgili olan organlarda ortaya çıkmaktadır (akt., Morreall, 1997, 38-39). Buna benzer bir açıklama Freud'un psikoanalitik kuramında da vardır.

Temel mizah kuramları ne kadar mizahı açıklamaya çalışsa da, mizah halihazırda araştırılan ve tartışılan bir olgudur. Mizahla ilgili araştırmaların son yıllarda yoğunlaşmış olmasıyla, mizahın daha iyi anlaşılabilceği, diğer kavramlarla ilişkisinin daha net ortaya konulabileceği söylenebilir.

1.1.6. 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).

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

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).

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 yitirebilir; 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 kaldırabileceği gibi zaman içerisinde bireyler arasında ortak bir mizahi dil gelişimini de sağlayabilir.

1.1.6.1. 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).

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 (Akar, 2006).

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 (Aydın, 2006).

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.

Mizahın, gülmek, hayal kurdurmak, düşündürmek, ayırıştırmak, 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 (Topçuoğlu, 2007).

Mizah sınıfta çok yararlı bir motivasyon aracı olarak kullanılabilceği gibi, öğretmen ve öğrenciyi rahatsız eden bir araca da dönüşebilir. Bu etkili araç yerinde ve zamanında kullanıldığında hem eğlenceli, hem popülerite 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 (Özkan, 2008).

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: 23). 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 rahatlatılabileceği gibi, sosyalleşme açısından da öğrenciye 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.

Burgess (2000), sınıfta mizahi koşulların nasıl oluşturulabileceği üzerinde durur; mizahla yapılabilecek öğretimler konusunda uygulamalı çalışmalara örnekler verir.

Burgess'in araştırması üç bölümden oluşmaktadır: "Nükteli Bir Sınıf Oluşturma, Yeteneğinizi Seçme ve Müfredatın Arasından Gülümseme". Öğretmenler için yüzlerce farklı metotla sınıfta mizah kullanımının hedeflendiği bu kitapta Burgess, öğrenciler henüz sınıfa girmeden mizahın öğretimde kullanılmaya başlayabileceğini savunur. Buna bir örnek olarak, öğretmenin ders başlamadan önce tahtaya yanlış cümleler yazmasını önerir. Cümleler ne kadar saçma olursa, eğlenme ve öğrenme açısından o kadar iyidir. Öğrenciler sınıfa girdikleri andan itibaren tahtadaki yanlış ve saçma sözcükleri düzeltmek için birbirleriyle yarışmaya başlarlar. Bir diğer yöntem ise kompozisyon yazma ödevi için değişik başlıklar sunmaktır, "Bir Okul Sırasının Hayat Hikayesi, Kalemim Bir Günü, Karşılaşmak İstemeyeceğim Beş Kişi ya da Durum".

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 imkan sağlayabilir.

Sınıflarda mizaha başvurulması öğrencilerin sosyal ilişkilerinin gelişmesi açısından da yararlıdır. Mizah, her şeyden önce paylaşımdır. Paylaşımcılık, güvensizlik duygusunun asılmasında vazgeçilmez bir davranış biçimidir. Paylaşımcılığın birliktelik, içtenlik, arkadaşlık ve dostluk duygularının güçlenmesindeki önemi yadsınamaz. Dahası mizah farklı kültürlerin birbirini anlamasında bir köprü görevi üstlenebilir (Topçuoğlu, 2007).

1.2. PROBLEM DURUMU

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının (katılımcı –sosyal– mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) değerlendirilmesi bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Aşağıda araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin mizah tarzlarının (katılımcı -sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) kendileri ve öğretmenlerce değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Yöneticilerin, okul yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı -sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Okul yöneticilerinin mizah tarzları (katılımcı -sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü) göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı -sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı -sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) ilişkin görüşleri bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü) göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.2. Araştırmanın Önemi

Okul, sosyal bir topluluk olmakla birlikte, eğitim-öğretimin kaynağı olması sebebiyle önemli bir örgüttür. Her örgütte olduğu gibi okullarda da örgütü oluşturan unsurlar vardır. Uyum içinde, işbirliği ve sinerjinin olduğu bir ortamda çalışan kişilerin örgüte daha fazla güven duydukları ve bağlılık hissettikleri bilinmektedir.

Okulun örgütsel kültürü; okulun geleneklerinin, inançlarının, değer ve normlarının, kültürel liderlik ve felsefesinin, doğal ve organik bir yansımasıdır. Bir okulda sağlıklı bir örgüt kültürünün oluştuğunun göstergesi, örgütsel kültürün oluşturulmasındaki yönetici becerilerinin, öğretmenler tarafından hangi ölçüde algılandığıyla doğrudan ilintilidir (Akar, 2006). Dolayısıyla, okul yöneticisinin tutum ve davranışlarının öğretmenler üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu aşamada, okul yöneticisinin kişilik özelliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın konusu olan mizah ise son zamanlarda olumlu bir kişilik özelliği olarak görülmekte, hatta mizah duygusuna sahip olan ve bunu kullanabilen kişiler iletişim yönünden şanslı kabul edilmektedirler. Ayrıca mizahın stres ve kaygı gibi istenmeyen durumlarla başa çıkmada bir araç olarak kullanıldığı, bireylerde öz-saygı, öz-yeterlik, olumlu düşünme gibi istenilen özellikleri araştırmalarca desteklenmiştir (İlhan, 2005).

Okul yöneticilerinin doğru yerde ve doğru zamanda mizah kullanımının, öğretmenlerin motivasyonunu ve çalışma yaşamının kalitesini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle -öncelikle- okul yöneticilerinin mizah tarzlarının betimlenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, araştırmanın benzer konularda yapılacak araştırmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

1.2.3. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma, Mersin ili Akdeniz, Toroslar, Mezitli ve Yenişehir ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler ile sınırlıdır.

1.2.4. Tanımlar

İlköğretim Okulu: MEB'e bağlı sekiz yıllık zorunlu eğitim veren kurum.

Okul Yöneticisi: MEB'e bağlı resmi ilköğretim okullarını yönetmekle görevli okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı.

Öğretmen: MEB'e bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmeni.

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

Mizah Duygusu: 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 (Ruch, 1998).

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).

Katılımcı -sosyal- mizah (affiliative humor): Mizahın birey tarafından kendine ve diğerlerine saygılı olarak kişiler arası ilişki ve etkileşimleri geliştirici biçimde kullanılması (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).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Mizah, belki de insanlık tarihinin başlangıcından itibaren yanı başımızda, içimizdedir. Bu bölümde araştırma ile ilgisi bulunan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. YURT DIŞINDAKİ ARAŞTIRMALAR

Yurt dışında özellikle 1940'lı yıllardan bu yana mizah ile ilgili yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır.

Eysenck (1942) mizah kategorilerini belirlemede ilk kez faktör analizlerini kullanmıştır. Eysenck'i, Andrews (1943), Cattell ve Luborsky (1947), Abelson ve Levine (1958) izlemiştir. 1970'li yıllardan itibaren araştırmacılar artık odak noktalarını mizahı takdir etmekten ziyade, mizah üretimine ve mizahı ifade etmeye, yaratıcılık ve günlük yaşamdan zevk almaya doğru genişletmişlerdir. Bazı araştırmacılar da mizah üretimini, yaratıcılık ya da zeka türünde bir yetenek olarak ele almış ve incelemişlerdir. Bununla birlikte, kendini değerlendirmeye dayalı mizah anlayışı testleri de bu dönemde artmıştır. Mizah testleri sayesinde mizahi kavramları anlama ve sınırlandırma çabaları da önem kazanmıştır (akt., Avşar, 2008: 26-27).

Chen ve Martin (2007), Çinli ve Kanadalı üniversite öğrencilerinin akıl sağlıkları, (mental health), mizahla başa çıkmaları ve mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Kanadalı erkek öğrencilerin saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzını kız öğrencilerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte mizahla başa çıkmada, Kanadalı öğrenciler arasında cinsiyet farklılığı görülmezken, Çinli erkek öğrenciler bu ölçekten kızlara oranla daha yüksek puanlar almışlardır. Çinli

ve Kanadalı örnekleme, genç katılımcıların saldırgan ve katılımcı -sosyal- mizah tarzını daha çok kullandıkları bulunmuştur. Mizahla başa çıkma ile katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Analizler sonucunda akıl sağlığının saldırgan ve katılımcı -sosyal- mizah tarzlarından daha çok kendini geliştirici, kendini yıkıcı mizah tarzları ve mizahla başa çıkma ile ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Frymier ve Wanzer (1998), mizahın sınıftaki kullanımını, çeşitli mizah materyalleri ve yöntemleri ile araştırmışlardır. Öğretmen mizah uyumunun rolünün incelendiği araştırmanın örneklemini, üniversitede yer alan bir iletişim kursuna kayıtlı 314 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, yüksek mizah uyumunun, öğrencilerin öğrenmelerinin artmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca öğretmen mizah uyumunun da, sözel olmayan yakınlık ve sosyal iletişim tarzı ile ilişkisi incelenmiştir. Yüksek mizah uyumuna sahip öğrencilerin, yüksek mizah uyumu olan öğretmenler ile daha iyi öğrendikleri saptanmıştır.

Bush'un (1998), mizah duygusuna sahip olma ve karşı cinsle iletişim arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, öğrenciler yüksek mizah duygusuna sahip olmanın karşı cinsi etkilemede etkili olduğunu savunmuştur.

Myres, Rapong ve Rodgers (1997), kadınların sosyal normlar nedeniyle mizahı çok fazla kullanmadıklarını vurgulamışlardır. Kadınlar, yanlış anlaşılmamak ve olumsuz karşılanmamak için mizahı kullanma konusunda çekimser davranmaktadırlar. Dolayısıyla erkekler mizahı kadınlardan daha etkili bir biçimde kullanabilmektedirler.

Deaner ve McConatta (1993), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarda mizah ve bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Buna göre yüksek mizah duygusuna sahip gençlerde dışadönüklük ve sağlıklı duygusal durum arasındaki ilişki olumlu ve anlamlı olarak tespit edilirken;

yüksek mizah duygusu ile içedönüklük arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Martin, Kuiper, Olinger ve Dance (1993), 218 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada yüksek mizah duygusuna sahip olan öğrencilerin yüksek özsaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda yüksek mizah duygusuna sahip öğrenciler yaşamları üzerinde daha çok denetime sahiptirler.

Kuiper, Martin ve Dance (1992), mizahın stres azaltıcı etkisinin yaşam kalitesini artırabileceğini göstermişlerdir. Araştırma sonunda, kişilerin sahip oldukları mizah duygularının yaşamın pozitif yönlerinden eksiksiz, hatta daha fazla zevk almalarına ve bu sayede üst düzey yaşam kalitesine ulaşmalarına sebep olduğu ortaya çıkmıştır.

Gorham ve Christophel (1990), araştırmalarında kız ve erkek öğrencilerdeki mizah algısının farklı olduğunu ve mizahın öğrenme üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmışlardır. Yine bu araştırmanın bulgularından bir diğeri de, öğrenciler üzerinde erkek öğretmenlerin kullandıkları mizahın sıklığı ve tarzının, kadın öğretmenlerin kullandığından daha etkili olduğudur.

Mizah, psikolojik sağlık ve iyilik durumu arasındaki ilişki geniş bir araştırma alanı oluşturmuştur. Özellikle mizahın stres azaltıcı etkilerine ilişkin çalışmalar bu araştırmalar arasında yer tutar. Martin ve Lefcourt (1984), gerçekleştirdikleri üç çalışmayla mizahın stresli yaşantıların neden olduğu zararlı etkileri azaltmadaki rolünü incelemişlerdir. Bu üç çalışmayla mizah duygusuna sahip kişilerin de stres yaşadıkları, fakat stresle daha kolay başa çıkabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. YURT İÇİNDEKİ ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde de özellikle son yıllarda mizahla ilgili araştırmaların sayısındaki artış dikkat çekmektedir. Bunda mizahla ilgili ölçek uyarlamalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Savaş (2009), Türkçe dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının öğrencinin akademik başarısına, Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında; fıkralar, güldürücü hikayeler ve anılar, resimler ve karikatürler kullanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamaları ile Türkçe dersi gören deney grubunun, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundan akademik başarısı daha yüksek olmuştur. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları, kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarından daha yüksek olmuştur. Mizah kullanımı, deney grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Deney grubuyla kontrol grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarında artış olmuş, iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Toraman (2009), araştırmasında bilim ve sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ilköğretim 12 yaş çocuklarının saldırganlık, atılganlık, çekingenlik ve mizah özelliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda bilim ve sanat merkezlerine devam eden çocuklar ile ilköğretim okullarına devam eden çocukların; mizah ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı, ancak davranış eğilimleri ölçeğinin çekingenlik, saldırganlık ve atılganlık alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Kahraman (2009), yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) ve normal okullara devam eden ergenlerde mizah duygusu ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını 13-14 yaş gruplarındaki toplam 340 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılan ergenlerin orta düzeyde mizah anlayışına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre normal

okullarda okuyan öğrencilerin, YİBO'da okuyan öğrencilere göre daha esprili oldukları bulunmuştur.

Yerlikaya (2009), üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir; araştırma sonuçları sağlıklı mizah tarzları olan katılımcı -sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah ve mizah yoluyla başa çıkma ile algılanan stres, kaygı ve depresyon arasında negatif yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Sağlıksız mizah tarzlarından saldırgan mizah; algılanan stres, kaygı ya da depresyonla ilişkili bulunmazken, kendini yıkıcı mizahla algılanan stres, kaygı ve depresyon arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Yerlikaya, mizah tarzlarının büyük yaşam olayları ve olumsuz duygu durum arasındaki ilişkide düzenleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mizah tarzlarının bireyin stres verici yaşam olaylarından daha az olumsuz etkilenmesine yardımcı olduğu iddiasını desteklememiştir.

Karagöz (2009)'ün, ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin katılımcı -sosyal- mizah düzeyleri arttıkça, düşük düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeylerinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca saldırgan mizah anlayışına sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin düşük olduğu da görülmüştür. Öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah puanları ile kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

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

mizah tarzı ve katılımcı -sosyal- mizah tarzları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Avşar (2008), öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi üzerine yaptığı çalışmasında kadınların; erkeklerle olan ilişkilerinde, kendilerini güldüren erkekleri tercih ettiklerini, erkeklerin ise, özellikle karşı cins ilişkisi için ve eş tercihlerinde, yaptıkları esprilere gülen kadınları tercih ettiklerini belirlemiştir.

Özkan (2008), araştırmasında öğretmen ve öğrencilerin mizah anlayışı ve sınıf atmosferi arasındaki ilişkiyi incelemiştir; öğretmenler ve öğrencilerde katılımcı -sosyal- mizah anlayışının baskın çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıf düzeylerine göre bakıldığında ise, 10. sınıf öğrencilerinin katılımcı -sosyal- mizah anlayışı 8. sınıf öğrencilerine göre daha baskındır. Aynı zamanda sınıflarda olumlu mizah yapısına sahip öğrenciler ile olumsuz mizah yapısına sahip öğrenciler arasında iletişim kopukluğu görülmüştür.

Sümer (2008), okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarını incelemiştir; bulgular stresle başa çıkma düzeyi ile mizah tarzları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna göre, stresle başa çıkma düzeyi orta ve yüksek olan öğrenciler katılımcı mizahı stresle başa çıkma düzeyi düşük olan öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır. Benzer şekilde kendini geliştirici mizah da, stres düzeyi orta ve yüksek olan öğrenciler tarafından stresle başa çıkma düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha fazla kullanılmaktadır.

İlhan ve Terzi (2007), üniversite öğrencilerinin sosyal kaygıları üzerinde kendini toplama gücü ve mizahın etkisini inceledikleri araştırmalarında, “Etkileşim ve İzlenme Kaygısı Ölçeği”, “Mizah Tarzları Ölçeği” ve “Kendini Toparlama Gücü Ölçeği”ni kullanmışlardır. Araştırma sonucunda sosyal kaygı ve alt boyutları (etkileşim kaygısı ve izlenme kaygısı) ile katılımcı –sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah ve

kendini toparlama gücü arasında negatif yönde, saldırgan mizah ile ise pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşılık kendini yıkıcı mizah ile sosyal kaygı ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca araştırmada, mizah tarzları ve kendini toparlama gücünün sosyal kaygı, etkileşim kaygısı ve izlenme kaygısının anlamlı yordayıcıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Etkileşim kaygısı ve sosyal kaygı üzerinde en fazla etkiye sahip olan değişken katılımcı –sosyal- mizahdır. İzlenme kaygısı üzerinde ise en fazla etkiye sahip olan değişken kendini geliştirici mizahdır.

Soyaldın (2007), ortaöğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, katılımcı -sosyal- mizah ve kendini geliştirici mizah alt ölçeklerinde kızlarda daha yüksek bir ortalama puan elde etmişken, saldırgan ve yıkıcı mizah alt ölçeklerinde erkeklerin ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek (2007), üniversite öğretim elemanlarının duygusal zeka yeteneklerinin, mizah tarzları ve yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını, öğretim elemanlarının duygusal zeka yetenekleri, mizah tarzları ve yaşam doyumlarının akademik unvan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının duygusal zeka yeteneklerinin, mizah tarzları ve yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüş; akademik unvan değişkenine göre öğretim elemanlarının mizah tarzları incelendiğinde, sadece saldırgan mizah tarzında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Araştırma görevlilerinin saldırgan mizah tarzı puan ortalamaları öğretim görevlisi, yardımcı doçent ve profesörlerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Aslan (2006), ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarını incelemiş; araştırma

sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin mizah tarzları puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırmadan elde edilen başka bir bulguya göre, öğretmenlerin mizah tarzları puanları üzerinde de cinsiyet ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin ortak etkisi bulunamamıştır.

Tümkiye (2006), 283 öğretim üyesinin kişisel ve mesleki koşulları ile tükenmişlik değişkenlerinin öğretim elemanlarının kullandıkları mizah tarzlarını yordama düzeylerini araştırmıştır. Araştırmada bilgi toplamak için “Mizah Tarzları Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Kişisel ve Mesleki Özellikler Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı -sosyal- mizah puanları açısından yaş değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Regresyon analizleri tükenmişliğin ve mesleki değişkenlerin mizah tarzlarını yordamada önemli değişkenler olduğunu göstermiştir.

Aydın (2006), Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisini incelemiş; mizahla öğretimin, geleneksel öğretime kıyasla ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Saltuk (2006), üniversite öğrencilerinin mizah tarzlarının cinsiyet, yaş, algılanan kişilik yapısı ve algılanan popülerlik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin katılımcı ve saldırgan mizah tarzları cinsiyet değişkeni bakımından farklılıklar göstermiştir. Katılımcı mizah tarzı puanları kız öğrencilerin lehine bir farklılık gösterirken, saldırgan mizah tarzı puanları da erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kendini geliştirici ve kendini yıkıcı mizah tarzları puanlarının ise anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin mizah

tarzları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Algılanan kişilik yapısına göre ise anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Araştırma sonucunda katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları puanları diğer gruplara göre girişken grubun lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; saldırgan mizah puanları saldırgan grubun lehine; kendini yıkıcı mizah puanları da çekingen grubun lehine bir farklılık göstermiştir. Ayrıca, kendini yıkıcı mizah tarzı puanları algılanan popülerliğe göre anlamlı bir farklılık göstermezken, katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah puanları algılanan popülerliğe göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bunların dışında, mizah tarzları, yaş ve cinsiyet değişkenleri ile öznel iyi oluş, sürekli kızgınlık ve sürekli kaygı düzeyleri arasında da anlamlı ilişkilerin var olduğu bulunmuştur.

Sarı ve Aslan (2005), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinde mizah tarzlarının stresle baş etme tarzlarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda araştırma örneğine giren öğrencilerde olumlu başa çıkma tarzını kullananların aynı zamanda olumlu ve uyumlu mizah tarzlarını da kullandıkları ortaya çıkmıştır.

İlhan (2005)'in, mizah tarzlarının öznel iyi olma üzerindeki rolünü incelediği araştırmanın örneği, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan 154 erkek ve 300 kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda hipotez modelde önerilmesine karşın mizah tarzlarının iyi oluş üzerindeki etkisinin çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle, mizah tarzları içerisinde sadece kendini geliştirici mizah tarzının öz-yeterlik yoluyla dolaylı bir şekilde iyi oluşu etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca, mizah tarzlarının model içerisinde tanımlanan diğer değişkenler ile iyi oluş arasındaki ilişkiye düşük düzeyde aracılık ettiği görülmüştür. Araştırmada, mizahın kullanımına kişilik özellikleri açısından bakıldığında ise,

dışadönük kişiliğin katılımcı -sosyal- mizah ve kendini geliştirici mizahın kullanımını etkilerken, duygusal tutarsızlık kişilik özelliği de kendini yıkıcı ve saldırgan mizahın kullanımını etkilemektedir. Bununla birlikte saldırgan mizah, yumuşak başlılık kişilikten olumsuz yönde etkilenmektedir.

Yerlikaya (2003), Martin ve arkadaşları (2003) tarafından mizah kullanımındaki bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla geliştirilen, ikisi olumlu ikisi olumsuz olmak üzere dört boyutlu Mizah Yaşantıları Ölçeğinin (Humor Styles Questionnaire) Türk kültürüne uyarlama çalışmasını 16–30 yaşları arasında yer alan 1363 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Yerlikaya, uyarlama çalışmaları sırasında Beck Depresyon Envanteri, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği'nden faydalanmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre; ölçeğin Türkçe formunun mizah kullanım tarzlarındaki bireysel farklılıklar açısından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Küçükbayındır (2003), mizah eğitiminin mizah duygusu, iş tatmini ve örgütsel sıcaklık üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, toplam mizah duygusu ile iş tatmini ve örgütsel iklim arasında ilişki bulunamamış; ancak mizah duygusunun bazı alt faktörlerinin örgütsel iklim ve iş tatmini değişkenleri ile onların alt faktörleri arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Durmuş (2000), mizah duygusu ve basa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ortadoğu teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinden gönüllü olan 255 (117 erkek ve 138 kız) öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilere Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği (DMTÖ) ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) uygulanmıştır. Araştırma sonunda mizah duygusu ve cinsiyet etkileşimi anlamlı bulunmamıştır.

Aydın (1993), mizah duygusu, kontrol odağı ve genelleşmiş başarı beklentisi değişkenlerinin sağlık sorunlarının sıklığını yordamadaki rolünü incelemiştir. Araştırmanın sonucu düşük başarı beklentisinin; dış kontrol odağı ve düşük mizah duygusunun erkek öğrencilerin sağlık sorunlarını anlamlı düzeyde yordamakta iken, kızların sağlık sorunlarının en fazla yüksek mizah duygusu, dış kontrol odağı ve düşük başarı beklentisi tarafından yordandığını ortaya koymuştur.

2.3. ARAŞTIRMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalarda mizahın farklı boyutları, farklı zümreler üzerindeki etkisi ve kişilik özellikleri ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, psikolojik sağlık ve iyilik durumu, stresle başa çıkma, özsaygı, kişisel başarı, iş tatmini, örgütsel iklim, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, tükenmişlik ile mizahın etkileşimi incelenmiştir. Ayrıca bazı araştırmalarda mizah ve karşı cinsle iletişim konusu ele alınmış, evlilik uyumu ve mizah tarzları arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde; öğretimde mizah kullanımı ile ilgili araştırmaların bazı derslerle sınırlı kaldığı da görülmektedir. Mizah daha çok yükseköğretim düzeyinde araştırılmış; üniversite öğrencileri ve öğretim elemanlarından oluşan gruplar araştırmalara dahil edilmiştir. Yaş ve cinsiyetin mizahla ilgili araştırmalarda en fazla incelenen değişken olduğu, mezun olunan okul türü ve eğitim düzeyinin çok fazla göz önüne alınmadığı görülmüştür.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, ölçme araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, tarama modelinde hazırlanmıştır. Tarama modelinde, bir konudaki halihazırdaki durumun araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005: 77).

Araştırmada, katılımcılardan ölçekler aracılığıyla bilgi alınmıştır. Bu yönüyle araştırma, özaktarım araştırmalarına bir örnek teşkil etmektedir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

22.03.2008 tarih ve 5747 sayılı “Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisinde İlçe Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” gereği Mersin ili Merkez ilçesi; Akdeniz, Toroslar, Mezitli ve Yenişehir ilçelerine bölünmüştür (www.resmi-gazete.org).

Bu bilgi doğrultusunda araştırmanın evrenini, Mersin ili Merkez ilçede MEB’e bağlı resmi ilköğretim okullarında görevli okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreninde 172 ilköğretim okulu, 5187 öğretmen, 391 okul yöneticisi bulunmaktadır. Tesadüfi olarak araştırma evreninde bulunan 54 ilköğretim okuluna ulaşılmış; 145 adet okul yöneticilerine, 1650 adet öğretmenlere olmak üzere

toplam 1795 ölçek formu dağıtılmıştır. Daha sonra yapılan değerlendirme sonucunda uygun şekilde doldurulmamış veri toplama araçları çıkarılmış; örneklem grubunda 54 ilköğretim okulu, 1616 öğretmen ve 129 okul yöneticisi yer almıştır.

Tablo 3. 1. Çalışma Evreni ve Örneklem

İLÇELER	Uygulama Yapılan Okul Sayısı	Toplam Okul Sayısı	Uygulama Yapılan Okul Yöneticisi Sayısı	Toplam Okul Yöneticisi Sayısı	Uygulama Yapılan Öğretmen Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı
Akdeniz	18	61	42	129	576	1763
Toroslar	17	51	40	124	478	1565
Yenişehir	11	34	30	89	355	1244
Mezitli	8	26	17	49	207	615
TOPLAM	54	172	129	391	1616	5187

Kaynak: Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü.

Aşağıda, örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 3. 2.'de okul yöneticilerinin demografik bilgilerine ait frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3. 2. Okul Yöneticilerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	Toplam
Cinsiyet	Erkek	Kadın					-
	<i>f</i> 106	23					129
	% 82.2	17.8					100
Yaş	31-40	41-50	51-55	56			-
	<i>f</i> 41	59	23	6			129
	% 31.8	45.7	17.8	4.7			100
Mesleki Kıdem	5-10	11-15	16-20	21-25	26-30		-
	<i>f</i> 4	39	32	18	15		129
	% 3.1	30.2	24.8	14.0	11.6		100
Branş	Sınıf	Branş					-
	<i>f</i> 86	43					129
	% 66.7	33.3					100
Eğitim Düzeyi	Önlisans	Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora		
	<i>f</i> 18	100	11	-	-		129
	% 14.0	77.5	8.5	-	-		100
Mezun Olunan Okul	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Yüksek Okulu	Eğitim Fakültesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	Açık Öğretim Fakültesi	Diğer	
	<i>f</i> 5	17	75	16	11	5	129
	% 3.9	13.2	58.1	12.4	8.5	3.9	100

Tablo 3. 2. incelendiğinde okul yöneticilerinden 23'ünün (% 17.8) kadın, 106'sının (% 82.2) ise erkek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kadın yöneticilerin sayısının daha az olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. 2.'ye göre okul yöneticilerinden 59'u (% 45.7) 41-50, 41'i (% 31.8) ise 31-40 yaş aralığındadır. 56 yaş ve üstü okul yöneticileriler azınlıkta olup sadece 6 (% 4.7) kişidir. Buna göre okul yöneticilerinin önemli bir kısmı 50 yaş ve altı yöneticilerden oluşmaktadır.

Mesleki kıdem açısından incelendiğinde 4 okul yöneticisinin (% 3.1) meslekte 5-10, 39 okul yöneticisinin (% 30.2) 11-15, 32 okul yöneticisinin (% 24.8) 16-20, 18 okul yöneticisinin (% 14.0) 21-25 ve 15 okul yöneticisinin de (% 11.6) 26-30 yıl arası kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Mesleki kıdeme göre dağılımlara bakıldığında, en fazla 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin araştırmaya katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ilk 10 yılda yöneticiliği tercih etmemiş olmalarının nedeni, henüz yeterli deneyime sahip olmadıkları ve okul yöneticiliği için belirli bir süre çalışma şartının bulunuyor olması olabilir. Bunun yanı sıra meslek hayatının ortalarında bulunan öğretmenler yöneticilik tercihinde bulunmuşlardır ve bu görevi üstlenmektedirler.

Tablo 3. 2. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yöneticilik konusunda branş öğretmenlerine oranla daha önde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinden 86'sı (% 66.7) sınıf öğretmeni, 43'ü ise (% 33.3) branş öğretmeni kökenlidir. Bunun nedeni olarak, sınıf öğretmenlerinin sayılarının branş öğretmenlerinden daha fazla olduğu düşünülebilir.

Eğitim düzeyi açısından incelendiğinde okul yöneticilerinden 18'inin (% 14.0) önlisans, 100'ünün (% 77.5) lisans mezunu oldukları, 11'inin (% 8.5) ise lisans

tamamladıkları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden hiçbiri yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitime sahip değildirler.

Mezun olunan okul türü açısından incelendiğinde 5 okul yöneticisinin (% 3.9) Eğitim Enstitüsü, 17 okul yöneticisinin (% 13.2) Eğitim Yüksek Okulu, 75 okul yöneticisinin (% 58.1) Eğitim Fakültesi, 16 okul yöneticisinin (% 12.4) Fen-Edebiyat Fakültesi, 11 okul yöneticisinin (% 8.5) Açık Öğretim Fakültesi ve 5 okul yöneticisinin (% 3.9) diğer okul türlerinden mezun oldukları görülmektedir. Mezun olunan okul türüne göre dağılımlara bakıldığında, en fazla Eğitim Fakültesi mezunu okul yöneticilerinin araştırmaya katıldıkları görülmektedir. Fen-Edebiyat Fakültesi, Açık Öğretim Fakültesi ve diğer okul türlerinden mezun olan okul yöneticilerinin dağılımı da dikkat çekecek düzeydedir.

Tablo 3. 3. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	Toplam	
Cinsiyet	Erkek	Kadın					-	
	<i>f</i>	937	679				1616	
	%	58.0	42.0				100	
Yaş	-25	26-30	31-40	41-50	51+		-	
	<i>f</i>	170	431	377	268	211	1616	
	%	10.5	26.7	23.3	16.6	13.1	100	
Mesleki Kıdem	1-4	5-10	11-15	16-20	21+		-	
	<i>f</i>	178	476	233	207	137	1616	
	%	11.0	29.5	14.4	12.8	8.5	100	
Branş	Sınıf	Branş					-	
	<i>f</i>	698	917				1616	
	%	43.2	56.8				100	
Eğitim Düzeyi	Önlisans	Lisans	Lisans Tamamlama	Yüksek Lisans	Doktora			
	<i>f</i>	77	1398	83	56	2	1616	
	%	4.8	86.5	5.1	3.5	0.1	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Yüksek Okulu	Eğitim Fakültesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	Açık Öğretim Fakültesi	Diğer		
	<i>f</i>	66	62	1149	176	83	80	1616
	%	4.1	3.8	71.1	10.9	5.1	5.0	100

Tablo 3. 3. incelendiğinde araştırmaya katılan 1616 öğretmenden 679'unun (% 42.0) kadın, 937'sinin (% 58.0) ise erkek olduğu görülmektedir. % 50'lik bir dağılım olmamasına karşın, kadın ve erkek öğretmenlerin oranlarının yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 3.' e göre, öğretmenlerin 170'i (% 10.5) 25 yaş ve altında, 431'i (% 26.7) 26-30 yaş arasında, 377'si (% 23.3) 31-40 yaş arasında, 268'i (% 16.6) 41-50 yaş arasında ve 211'i (% 13.1) 51 yaş ve üstünde yer almaktadır. Yaşa göre dağılımlara bakıldığında, en fazla 26-30 yaş arası öğretmenlerin araştırmaya katıldıkları görülmektedir. Yaş grupları düşünüldüğünde öğretmenlerin küçük bir bölümünün 25 yaş ve altı ve 51 yaş ve üstü aralıklarında olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgular sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, genç öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

Tablo 3. 3. incelendiğinde 178 öğretmenin (% 11.0) meslekte 1–4 yıl arası, 476 öğretmenin (% 29.5) 5–10 yıl arası, 233 öğretmenin (% 14.4) 11–15 yıl arası, 207 öğretmenin (% 12.8) 16–20 yıl arası ve 137 öğretmenin ise (% 8.5) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Mesleki kıdeme göre dağılımlara bakıldığında, en fazla 5–10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin araştırmaya katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç, yaş ve kıdem ilişkisi açısından paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 3.'de ortaya çıkan bir diğer bulgu ise branş öğretmenlerinin araştırmaya katılım düzeylerinin sınıf öğretmenlerinden daha fazla olduğudur. Öğretmenlerin yarıdan fazlası, 917'si (% 56.8) branş öğretmeni olup, 698'i (% 43.2) sınıf öğretmenidir. Bu sonuca göre, branş öğretmenlerinin araştırmaya daha çok katılım gösterdikleri düşünülebilir.

Tablo 3. 3. eğitim düzeyi açısından incelendiğinde 77 öğretmenin (% 4.8) önlisans, 1398 öğretmenin (% 86.5) lisans, 83 öğretmenin (% 5.1) lisans tamamlama, 56 öğretmenin (% 3.5) yüksek lisans ve 2 öğretmenin ise (% 0.1) doktora düzeyinde eğitim

sahibi oldukları görülmektedir. Eğitim düzeyine göre dağılımlara bakıldığında, en fazla lisans mezunu öğretmenlerin araştırmaya katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen ve okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri açısından paralellik göstermektedir. Sayıca fazla olmamasına karşın, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim görmüş öğretmenler de araştırmada yer almışlardır.

Tablo 3. 3. mezun olunan okul türü açısından incelendiğinde 66 öğretmenin (% 4.1) Eğitim Enstitüsü, 62 öğretmenin (% 3.8) Eğitim Yüksek Okulu, 1149 öğretmenin (% 71.1) Eğitim Fakültesi, 176 öğretmenin (% 10.9) Fen-Edebiyat Fakültesi, 83 öğretmenin (% 5.1) Açık Öğretim Fakültesi ve 80 öğretmenin (% 5.0) diğer okul türlerinden mezun oldukları görülmektedir. Mezun olunan okul türüne göre dağılımlara bakıldığında, en fazla Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin araştırmaya katıldıkları görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın ölçme aracının hazırlanmasında, ilgili yurtiçi ve yurtdışı alanyazın taranmış ve veri toplama aracı olarak “Mizah Yaşantıları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Mersin ili Akdeniz, Toroslar, Mezitli ve Yenişehir ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerden seçilen örnekleme uygulanmıştır. Veri toplama aracını dolduracak kişiler için bir yönerge bölümü hazırlanmış, veri setinde bireylerin özel bilgileri (ad, soyadı, telefon, vb.) istenmemiştir.

3.3.1. 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 Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından revize edilerek madde sayısı 32'ye düşürülmüş bir değerlendirme ölçeğidir.

Mizah Yaşantıları Ölçeği'nin maddelerine verilen yanıtlar, "Kesinlikle Katılmıyorum" ile "Tamamıyla Katılıyorum" arasında değişen yedili dereceleme şeklinde tasarlanmıştır. Mizah Yaşantıları Ölçeği'nin 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) ve 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).

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.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmaları 2003 yılında, Çukurova Üniversitesi'nin farklı fakültelerine devam eden 1363 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmaları sırasında ön çalışma 530 kişilik bir örnekleme, yapı geçerliliği çalışması 495 kişilik bir örnekleme, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları 137 ve 138 kişilik iki ayrı örnekleme ve test tekrar test güvenilirliği 15 gün arayla 63 kişilik bir örnekleme gerçekleştirilmiştir.

Yapı geçerliliği, ölçüt bağıntılı geçerlik ile iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. 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 Türkçe'ye 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 Türkçe'ye 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).

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonuçlarına göre; ölçeğin Türkçe formu için, 16 ile 30 yaşları arasındaki üniversite öğrencilerinin mizah kullanım tarzlarındaki bireysel farklılıkları belirlemek üzere kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Yerlikaya ve İnanç, 2003). Ölçeğin lise öğrencileri üzerindeki geçerlik ve güvenilirliği ise Yerlikaya (2007) tarafından yaşları 14 ile 19 arasında değişen, 229'u kız 242'si erkek toplam 471 lise öğrencisi üzerinde sınanmıştır. 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 okul yöneticilerine ölçeğin Yerlikaya tarafından orijinalinden uyarlanmış formu verilmiştir. Öğretmenler için ise aynı ölçeğin maddeleri, okul

yöneticilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi için tekrar 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. Formun öğretmenlere göre uyarlanması aşamasında Yerlikaya'ya danışılmış, ayrıca ölçeği geliştiren Martin ile mail yoluyla yazışmalar yapılmış ve ölçeğin uygulanması için onay alınmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin görüşlerini; “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “biraz katılmıyorum”, “kararsızım”, “biraz katılıyorum”, “katılıyorum”, “tamamıyla katılıyorum” kategorilerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Uygulanan likert tipi ölçekte aralıklar olumludan olumsuz doğru seçeneklere ayrılarak, analiz için uygun hale getirilmiştir. Ortalama karşılaştırmalara esas olmak üzere; 6.16-7.00 puan aralığı “tamamıyla katılıyorum”; 5.30-6.15 puan aralığı “katılıyorum”; 4.44-5.29 puan aralığı “biraz katılıyorum”; 3.58-4.43 puan aralığı “kararsızım”; 2.72-3.57 puan aralığı “biraz katılmıyorum”; 1.86-2.71 puan aralığı “katılmıyorum”; 1.85-1.00 puan aralığı “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde puanlandırılmıştır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada veriler; veri toplama araçlarının örneklem grubundaki okul yöneticileri ve öğretmenlere, 2008–2009 öğretim yılında, yine araştırmacı tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. İstatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, bunun ardından okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanan veri toplama aracı üzerindeki maddeler 7’li likert sistemiyle puanlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi; okul

yöneticilerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. Okul Yöneticilerinden Elde Edilen Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin ölçekten elde ettikleri puanlar için ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) puanları hesaplanmıştır.

Okul yöneticilerinin ölçekten aldıkları puanlar, çeşitli demografik değişkenlerine göre test edilmeden önce araştırmanın gruplar içerisinde normal dağılım özelliği gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov analizi ile tespit edilmiştir.

Tablo 3. 4. Okul Yöneticilerinin Ölçekten Aldıkları Puanların Kolmogorov Smirnov Analizi Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	Z	p
1-Katılımcı -Sosyal- Mizah	Cinsiyet	1.225	.09
	Yaş	2.198	.00
	Mesleki kıdem	2.966	.00
	Branş	1.343	.07
	Eğitim düzeyi	2.877	.00
	Mezun olunan okul türü	2.453	.00
2-Kendini Geliştirici Mizah	Cinsiyet	.774	.58
	Yaş	2.135	.00
	Mesleki kıdem	2.719	.00
	Branş	.657	.69
	Eğitim düzeyi	2.616	.00
	Mezun olunan okul türü	2.356	.00
3-Saldırgan Mizah	Cinsiyet	1.005	.17
	Yaş	2.315	.00
	Mesleki kıdem	2.707	.00
	Branş	.980	.32
	Eğitim düzeyi	2.698	.00
	Mezun olunan okul türü	3.001	.00
4-Kendini Yıkıcı Mizah	Cinsiyet	.697	.71
	Yaş	2.320	.00
	Mesleki kıdem	2.226	.00
	Branş	.854	.63
	Eğitim düzeyi	2.878	.00
	Mezun olunan okul türü	2.879	.00

Gruplardan normal dağılım özelliği göstermeyenler için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösterenler için de parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda:

- Örnekleme grubunu oluşturan okul yöneticilerinin ölçekten aldıkları puanların; cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar t-testi*,
- Örnekleme grubunu oluşturan okul yöneticilerinin ölçekten aldıkları puanların; yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik *Kruskal Wallis-H* testi,
- Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını -hangi gruplar arasında olduğunu- belirlemek üzere non-parametrik *Mann Whitney-U* testi uygulanmıştır.

3.4.2. Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçekten elde ettikleri puanlar için ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) puanları hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlerine göre test edilmeden önce araştırmanın gruplar içerisinde normal dağılım özelliği gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov analizi ile tespit edilmiştir. Gruplardan normal dağılım özelliği göstermeyenler için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösterenler için de parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bu kapsamda:

- Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların; cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar t-testi*,
- Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların; yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik *Kruskal Wallis-H* testi,

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

Tablo 3. 5. Öğretmenlerin Ölçekten Aldıkları Puanların Kolmogorov Smirnov Analizi Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	Z	p
1-Katılımcı -Sosyal- Mizah	Cinsiyet	.867	.67
	Yaş	2.714	.00
	Mesleki kıdem	2.871	.00
	Branş	.542	.81
	Eğitim düzeyi	3.103	.00
	Mezun olunan okul türü	3.097	.00
2-Kendini Geliştirici Mizah	Cinsiyet	.841	.62
	Yaş	2.851	.00
	Mesleki kıdem	2.445	.00
	Branş	.578	.60
	Eğitim düzeyi	2.997	.00
	Mezun olunan okul türü	2.221	.00
3-Saldırgan Mizah	Cinsiyet	.965	.34
	Yaş	3.298	.00
	Mesleki kıdem	2.917	.00
	Branş	.882	.41
	Eğitim düzeyi	3.441	.00
	Mezun olunan okul türü	2.903	.00
4-Kendini Yıkıcı Mizah	Cinsiyet	.701	.70
	Yaş	2.563	.00
	Mesleki kıdem	2.813	.00
	Branş	.619	.82
	Eğitim düzeyi	2.556	.00
	Mezun olunan okul türü	2.229	.00

Elde edilen veriler SPSS for Windows 13.0 programında yukarıda belirtilen tekniklerle manidarlık düzeyi .05 ve .01 olarak çözümlenerek bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemlerini test etmeye yönelik olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular tablolar halinde sunularak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma bulguları, dört temel aşamada incelenmiştir. Birinci aşamada, okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin bulgulara, ikinci aşamada okul yöneticilerinin mizah tarzlarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin bulgulara, üçüncü aşamada öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin bulgulara, dördüncü aşamada ise öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. YÖNETİCİLERE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4. 1.'de yöneticilere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının aritmetik ortalaması (\bar{x}), standart sapması (ss) ve katılma düzeyleri verilmiştir.

Tablo 4. 1. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları

Alt Boyutlar	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Katılma Düzeyi</i>
1-Katılımcı –Sosyal- Mizah	129	4.91	1.23	Biraz katılıyorum
2-Kendini Geliştirici Mizah	129	4.75	1.20	Biraz katılıyorum
3-Saldırgan Mizah	129	2.90	1.17	Biraz katılmıyorum
4-Kendini Yıkıcı Mizah	129	3.02	0.96	Biraz katılmıyorum

Tablo 4. 1. incelendiğinde, Mizah Yaşantıları Ölçeği'nin alt boyutlarında en düşük ortalama 2.90 ($ss=1.17$) olarak saldırgan mizah tarzında, en yüksek ortalama ise 4.91 ($ss=1.23$) olarak katılımcı -sosyal- mizah tarzında görülmektedir.

Tablo 4. 1.'deki bulgulardan okul yöneticilerinin katılımcı -sosyal- mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarında “*Biraz Katılıyorum*” düzeyinde, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında ise “*Biraz Katılmıyorum*” düzeylerinde oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin dört temel mizah tarzını da kısmen taşıdıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar sonucunda, Mizah Yaşantıları Ölçeği'nde uyumlu mizah kullanımını ölçen iki mizah tarzına (katılımcı –sosyal– mizah ve kendini geliştirici mizah) “*Biraz Katılıyorum*” düzeyinde sahip olmaları olumlu bir bulgu olarak kabul edilebilir.

Özkan (2008), araştırmasında öğretmenlerin ağırlıklı mizah tarzını katılımcı -sosyal- mizah tarzı olarak tespit etmiştir. Bu da öğretmen ve okul yöneticilerini hedef olarak yapılmış olan iki araştırmanın mizah tarzlarının belirlenmesi açısından paralel bulgulara sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. YÖNETİCİLERE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARININ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde yöneticilere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü değişkenlerine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular alt başlıklar halinde verilmiştir.

4.2.1. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 2.'de yöneticilere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 2. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Cinsiyete Göre Değişimi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
1-Katılımcı -Sosyal- Mizah	Kadın	23	5.13	1.41	127	.938	.350
	Erkek	106	4.86	1.19			
2-Kendini Geliştirici Mizah	Kadın	23	4.72	1.21	127	-.129	.897
	Erkek	106	4.76	1.20			
3-Saldırgan Mizah	Kadın	23	3.10	0.55	127	.911	.364
	Erkek	106	2.85	1.26			
4-Kendini Yıkıcı Mizah	Kadın	23	3.01	0.93	127	-.099	.921
	Erkek	106	3.03	0.97			

$p > .05$

Tablo 4. 2. incelendiğinde okul yöneticilerinin mizah tarzlarının tamamında okul yöneticilerinin cinsiyetleri açısından anlamlı [$p > .05$] bir farklılaşma saptanmamıştır.

Bu bulgu alanyazındaki diğer bazı araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Durmuş (2000), öğrencilerin mizah duygusu ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırma sonucunda cinsiyet ve mizah tarzları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Abel (1998) de stres ve sonuçları arasındaki ilişkilerin azaltılmasında mizah ve cinsiyetin etkisini incelediği araştırmasında, mizahın stres ve fiziksel belirtiler arasındaki azaltıcı etkisi olarak belirgin bir cinsiyet farklılığı bulamamıştır.

Aslan (2006), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelediği araştırmasında, cinsiyetin mizah tarzları puanları üzerindeki anlamlı bir farklılık yaratmadığını ve bunun yanı sıra mizah tarzları puanları üzerinde öğrenilmiş güçlülük ve cinsiyetin ortak etkisinin de anlamlı bulunmadığını belirtmiştir.

Tümkaya (2006), öğretim elemanları üzerinde yaptığı araştırma sonunda mizah tarzları alt ölçekleri (katılımcı -sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah) puanlarının öğretim elemanlarının cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini bulmuştur.

Yerlikaya (2009)'nın, üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında elde ettiği bulgular; mizah tarzları, stres verici büyük yaşam olayları, gündelik sıkıntılar, algılanan stres ve depresyon puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Toraman (2009), bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ilköğretim 12 yaş çocukları üzerinde yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin mizah ölçeğinden aldığı ortalama puan ile erkek öğrencilerin mizah ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4.2.2. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 3.'de yöneticilere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının yaş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 3. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Yaşa Göre Değişimi

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	ss	Xsıra	Sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-Katılımcı -Sosyal-Mizah	31-40	41	4.95	1.18	66.72	3	6.44	.09	-
	41-50	59	4.93	1.41	63.80				
	51-55	23	5.07	0.82	73.89				
	+56	6	3.87	0.37	310.0				
2-Kendini Geliştirici Mizah	31-40	41	4.86	1.08	66.87	3	4.43	.21	-
	41-50	59	4.64	1.30	62.71				
	51-55	23	5.05	1.17	74.11				
	+56	6	4.00	0.77	39.83				
3-Saldırgan Mizah	31-40	41	2.75	1.17	59.00	3	15.43	.00*	4-1,2,3
	41-50	59	3.11	1.08	72.42				
	51-55	23	2.33	1.26	46.57				
	+56	6	3.95	0.32	103.67				
4-Kendini Yıkıcı Mizah	31-40	41	2.96	1.00	62.96	3	4.79	.18	-
	41-50	59	3.19	0.93	71.89				
	51-55	23	2.81	0.96	54.80				
	+56	6	2.66	0.83	50.25				

* $p < .05$

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında saldırgan mizah tarzında okul yöneticilerinin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2(3)=15.43$; $p<.05$] bir farklılık saptanmıştır.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, farkın 56 ve üzeri yaşa sahip okul yöneticileri ile diğer gruplarda yer alan yöneticiler arasında, 56 ve üzeri yaşa sahip okul yöneticileri lehine olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre 56 ve üzeri yaş grubunda yer alan okul yöneticileri, kendilerini daha yüksek düzeyde saldırgan mizah tarzında görmektedirler. Fakat araştırmaya katılan okul yöneticilerinden 56 ve üzeri yaş grubunda olanların sayılarının azlığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Okul yöneticileriyle ilgili olarak diğer mizah türlerinde anlamlı [$p>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Alanyazında yaş değişkeninin mizah tarzlarına etkisinin incelendiği araştırmalarda çoğunlukla mizah tarzı ve yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Avşar (2008)'in, 1292 öğretmen adayı üzerinde uyguladığı araştırmasında mizah tarzları (kendini geliştirici mizah, katılımcı -sosyal- mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah) ile yaş düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı herhangi bir ilişkinin var olmadığı görülmüştür. Saltuk (2006), üniversite öğrencilerinin mizah tarzlarının yaşa göre (17-19, 20-22, 23 ve üstü) anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Küçükbayındır (2003) ve Fidanoğlu (2006) da araştırmalarının sonunda mizah duygusu ve mizah tarzları ile yaş arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

4.2.3. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 4.'de okul yöneticilerinin mizah tarzlarının mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 4. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mesleki Kıdeme Göre Değişimi

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	ss	Xsıra	Sd	X ²	P	Farkın Kaynağı
1-Katılımcı -Sosyal- Mizah	5-10	4	4.34	0.75	47.88	5	16.09	.00*	2-1,3,4,5,6
	11-15	39	5.58	1.34	84.47				
	16-20	32	4.75	1.16	59.95				
	21-25	18	4.59	1.38	51.69				
	26-30	15	4.40	0.74	55.10				
	+31	21	4.67	0.90	58.26				
2-Kendini Geliştirici Mizah	5-10	4	4.91	1.23	66.75	5	9.06	.10*	3-1,2,4,5,6
	11-15	39	4.87	0.42	79.08				
	16-20	32	5.20	0.96	56.19				
	21-25	18	4.51	1.19	64.42				
	26-30	15	4.70	1.61	61.83				
	+31	21	4.60	1.26	54.71				
3-Saldırgan Mizah	5-10	4	4.42	1.13	78.88	5	18.16	.00*	2-1,3,4,5,6
	11-15	39	4.75	1.20	80.41				
	16-20	32	3.18	1.02	48.33				
	21-25	18	3.48	1.23	55.47				
	26-30	15	2.36	0.87	52.83				
	+31	21	2.55	1.05	76.00				
4-Kendini Yıkıcı Mizah	5-10	4	2.49	1.19	71.00	5	11.01	.06	-
	11-15	39	3.17	1.06	80.58				
	16-20	32	2.90	1.17	54.52				
	21-25	18	3.18	1.07	62.22				
	26-30	15	3.42	0.98	54.37				
	+31	21	2.73	0.92	60.88				

* $p < .05$

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamalarında okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri arasında katılımcı -sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah ve saldırgan mizah tarzlarında anlamlı (katılımcı-sosyal mizah [$\chi^2(5)=16.09$; $p < .05$], kendini geliştirici

mizah [$\chi^2(5)=9.06; p<.05$], saldırgan mizah [$\chi^2(5)=18.16; p<.05$] bir fark saptanmıştır.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda katılımcı -sosyal- mizah tarzında farkın 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri ile diğer gruplarda yer alan okul yöneticileri arasında, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri lehine olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin diğer gruplarda yer alan okul yöneticilerine göre kendilerine ve karşısındakilere daha saygılı davrandıkları ve iletişimlerinde gelişime dikkat ettikleri söylenebilir.

Kendini geliştirici mizah tarzında farkın 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri ile diğer gruplarda yer alan okul yöneticileri arasında, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri lehine olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin, stresle baş etmede, olumsuz duyguları yok etmede daha çok mizahtan yararlandıkları söylenebilir.

Saldırgan mizah tarzında farkın yine 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri ile diğer gruplarda yer alan okul yöneticileri arasında, 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri lehine olduğu saptanmıştır. 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin hem saldırgan mizahı, hem de katılımcı -sosyal- mizahı kullanmalarının düşündürücü bir bulgu olduğu söylenebilir. Meslekte 11-15 yıl arası kıdeme sahip okul yöneticilerinin iletişimlerinde olumlu ve olumsuz iki mizah türünü de kullanmaları bir çelişki olarak görülmekle birlikte hem saldırgan mizah hem de katılımcı -sosyal- mizah, kişinin başkaları üzerinde odaklandığı mizah türleri olarak düşünülebilir.

Kendini yıkıcı mizah tarzında ise okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri açısından anlamlı [$p>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Çetin (2009)'in, çeşitli sektörlerdeki çalışanların mizah tarzları ile işe ilişkin duygusal iyilik algıları arasındaki ilişkiyi ve örgütteki sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken etkisini incelediği araştırmasında, olumlu mizah tarzları olan katılımcı -sosyal- mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarında kıdeme göre anlamlı farklılıklar bulunmuş; diğer mizah tarzlarında ise mesleki kıdemin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir. Ayrıca mesleki kıdemi daha düşük olan çalışanların bu mizah türlerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır.

4.2.4. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 5.'de yöneticilere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 5. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Branşa Göre Değişimi

Alt Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1-Katılımcı -Sosyal- Mizah	Sınıf	86	5.19	1.28	127	3.822	.000*
	Branş	43	4.35	0.89			
2-Kendini Geliştirici Mizah	Sınıf	86	5.02	1.16	127	3.694	.000*
	Branş	43	4.22	1.10			
3-Saldırgan Mizah	Sınıf	86	3.08	1.20	127	2.627	.010*
	Branş	43	2.52	1.02			
4-Kendini Yıkıcı Mizah	Sınıf	86	3.22	0.86	127	3.423	.001*
	Branş	43	2.63	1.04			

* $p < .05$

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarında branş değişkeni açısından katılımcı -sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında sınıf öğretmenliği branşına sahip okul yöneticileri lehine anlamlı (katılımcı -sosyal- mizah [t (127)=3.822; p<.05], kendini geliştirici mizah [t (127)=3.694; p<.05], saldırgan mizah [t (127)=2.627; p<.05], kendini yıkıcı mizah [t (127)=3.423; p<.05]) bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre sınıf öğretmenliği branşına sahip okul

yöneticilerinin, branş öğretmeni olan okul yöneticilerine göre mizah tarzlarının tamamında ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenliğinin çok disiplinli bir alan olmasının, sınıf öğretmenliği kökenli okul yöneticilerinin öğretmenlik yaptıkları yıllarda küçük yaş gruplarıyla çalışmış olmalarının, onların ebeveynleriyle sürekli iletişim içinde bulunmak durumunda kalmalarının mizah kullanımında branş öğretmenlerine göre fark yarattığı düşünülebilir.

Ayrıca küçük yaş grubu çocukların temel eğitimini sınıf öğretmenlerinin verdiği düşünüldüğünde, sınıf öğretmenleri daha sıkı bir şekilde kendilerine eleştirel bakmak durumunda kalıyor olabilirler. Aynı zamanda sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin daha sosyal oldukları ve kendilerini geliştirmek durumunda kaldıkları söylenebilir.

4.2.5. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 6.'da yöneticilere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 6. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Eğitim Düzeyine Göre Değişimi

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	$X_{sıra}$	<i>sd</i>	x^2	<i>p</i>	Farkın Kaynağı
1-Katılımcı -Sosyal- Mizah	Ön lisans	18	4.99	1.16	69.00	2	.261	.878	-
	Lisans	100	4.91	1.27	64.19				
	Lisans Tamamlama	11	4.85	1.00	65.86				
2-Kendini Geliştirici Mizah	Ön lisans	18	5.00	1.14	70.81	2	1.039	.595	-
	Lisans	100	4.75	1.19	64.92				
	Lisans Tamamlama	11	4.38	1.35	56.27				
3-Saldırgan Mizah	Ön lisans	18	2.45	.78	51.14	2	3.097	.213	
	Lisans	100	2.99	1.23	67.79				
	Lisans Tamamlama	11	2.78	.94	62.32				
4-Kendini Yıkıcı Mizah	Ön lisans	18	2.79	1.09	55.75	2	1.321	.517	
	Lisans	100	3.06	.96	66.29				
	Lisans Tamamlama	11	3.058	.76	68.45				

$p > .05$

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasında tüm mizah tarzlarında okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır. Bu bulgu okul yöneticilerinin eğitim düzeylerinin mizah tarzları üzerinde etkili olmadığını düşündürmektedir.

4.2.6. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 7.'de yöneticilere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının mezun olunan okul türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 7. Yöneticilere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Değişimi

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	n	\bar{X}	ss	$X_{sıra}$	sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
1-Katılımcı-Sosyal-Mizah	Eğitim Enstitüsü	5	5.35	1.48	76.60	5	3.106	.684	-
	Eğitim Yüksek Okulu	17	4.97	1.19	67.94				
	Eğitim Fakültesi	75	4.95	1.29	65.35				
	Fen-Edebiyat	16	4.46	1.02	52.06				
	Açık Öğretim	11	4.85	1.00	65.86				
	Diğer	5	5.32	1.44	77.70				
2-Kendini Geliştirici Mizah	Eğitim Enstitüsü	5	4.87	1.38	67.00	5	1.022	.961	-
	Eğitim Yüksek Okulu	17	5.00	1.18	70.62				
	Eğitim Fakültesi	75	4.75	1.19	64.76				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	16	4.73	1.26	64.88				
	Açık Öğretim	11	4.38	1.35	56.27				
	Diğer	5	4.82	1.07	67.10				
3-Saldırgan Mizah	Eğitim Enstitüsü	5	2.52	1.08	53.70	5	5.067	.408	-
	Eğitim Yüksek Okulu	17	2.46	.80	51.41				
	Eğitim Fakültesi	75	3.08	1.26	70.61				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	16	2.85	1.2	62.31				
	Açık Öğretim	11	2.78	.94	62.32-				
	Diğer	5	2.45	.72	52.90				
4-Kendini Yıkıcı Mizah	Eğitim Enstitüsü	5	2.85	1.41	51.60	5	3.746	.586	-
	Eğitim Yüksek Okulu	17	2.83	1.08	57.29				
	Eğitim Fakültesi	75	3.14	.91	69.49				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	16	2.75	1.06	54.97				
	Açık Öğretim	11	3.05	.76	68.45				
	Diğer	5	2.95	1.04	61.80				

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm mizah tarzlarında anlamlı [$p>.05$] bir fark saptanmamıştır. Bu bulguya ilişkin olarak okul yöneticilerinin mizah tarzlarının mezun olunan okul türüne göre değişmediği söylenebilir.

4.3. ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4. 8.'de öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması (\bar{X}), standart sapması (ss) ve katılma düzeyleri sunulmuştur.

Tablo 4. 8. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları

Alt Boyutlar	<i>n</i>	\bar{X}	ss	Katılma Düzeyi
1-Katılımcı -Sosyal- Mizah	1616	4.59	1.13	Biraz katılıyorum
2-Kendini Geliştirici Mizah	1616	4.72	1.35	Biraz katılıyorum
3-Saldırgan Mizah	1616	2.56	0.98	Biraz katılmıyorum
4-Kendini Yıkıcı Mizah	1613	2.94	1.09	Biraz katılmıyorum

Tablo 4. 8. incelendiğinde, Mizah Yaşantıları Ölçeği'nin alt boyutlarında öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarında en düşük ortalama 2.56 (ss=0.98) olarak saldırgan mizah tarzında, en yüksek ortalama ise 4.72 (ss=1.35) olarak kendini geliştirici mizah tarzında görülmektedir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin olarak katılımcı –sosyal- ve kendini geliştirici mizah tarzında “Biraz Katılıyorum” düzeyinde, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında ise “Biraz Katılmıyorum” düzeylerinde algıya sahip oldukları saptanmıştır. Ortaya çıkan saptama, okul yöneticilerinin kendilerini değerlendirdikleri anket sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar,

öğretmenlere göre okul yöneticilerinin dört temel mizah tarzını da kısmen taşıdıklarını göstermektedir.

4.4. ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARININ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim düzeyi, mezun olunan okul) göre farklılaşmaması ile ilgili bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.4.1. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 9.'da öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 9. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Cinsiyete Göre Değişimi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
1-Katılımcı -Sosyal- Mizah	Kadın	679	4.70	1.20	1614	3.437	.001*
	Erkek	937	4.50	1.08			
2-Kendini Geliştirici Mizah	Kadın	679	4.79	1.33	1614	1.754	.080
	Erkek	937	4.67	1.35			
3-Saldırgan Mizah	Kadın	679	2.76	0.99	1614	6.864	.000*
	Erkek	937	2.42	0.96			
4-Kendini Yıkıcı Mizah	Kadın	677	3.33	1.17	1611	13.00	.000*
	Erkek	936	2.65	0.92			

* $p < .05$

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzları, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından kendini geliştirici mizah tarzında anlamlı [$p > .05$] bir farklılaşma saptanmamıştır. Ancak öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarından

katılımcı -sosyal- mizah [$t(1614) = 3.437; p < .05$], saldırgan mizah [$t(1614) = 6.864; p < .05$] ve kendini yıkıcı mizah [$t(1614) = 13.00; p < .05$] tarzlarında öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı [$p < .05$] bir farklılaşma saptanmıştır. Bu bulguya göre okul yöneticileri, kadın ve erkek öğretmenler tarafından farklı mizah tarzlarına sahip olarak algılanmaktadırlar. Cinsiyet değişkeni, okul yöneticilerinin kendi mizah tarzlarını değerlendirdikleri bulgulara bakıldığında bir farka sebep olmazken, öğretmen algıları açısından farklılığa neden olmuştur.

Tablo 4. 9.'a göre kadın öğretmenler okul yöneticilerinin katılımcı -sosyal- mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarını, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Bu sonuç, alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde özellikle Avşar (2008)'ın 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.

Decker ve Rotondo (1999), işyerlerinde kadın ve erkekler arasındaki mizah kullanımında cinsiyet farklılıklarını araştırmışlar ve sonuç olarak erkeklerin kadınlara oranla cinsel içerikli, saldırı amaçlı ya da hakaret edici mizah tarzlarını –saldırgan mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzını- daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Balshine, Bressler ve Martin (2006), mizah kullanım tarzı ile ilgili yaptıkları çalışmada erkeklerin ve kadınların mizahı farklı şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada kadınların karşı cinsle ilişkilerinde, kendilerini güldüren erkekleri tercih ettikleri, erkeklerin ise özellikle eş seçiminde yaptıkları espriye gülen kadınları

seçtikleri gözlemlenmiştir.

Soyaldın (2007), ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada katılımcı -sosyal- mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarında kızların daha yüksek bir ortalama puan elde ettiklerini, saldırgan ve yıkıcı mizah tarzlarında ise erkeklerin ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Saltuk (2006), üniversite öğrencilerinin mizah tarzlarını incelemiş; 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.

Mizah Tarzları Ölçeği kullanılarak yapılan çalışmalarda genellikle erkek öğrencilerin saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarından aldıkları puanların kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğunu ifade eden Yerlikaya (2009); üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ise erkek öğrencilerin katılımcı –sosyal- ve kendini yıkıcı mizah tarzlarına daha yüksek düzeyde sahip oldukları, ancak kız ve erkek öğrencilerin puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) yaptıkları araştırmalarının sonucunda, erkeksi cinsiyet rolünün kendini geliştirici mizah tarzı ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Onlara göre bu sonuç, mizah yolu ile yaşama olumlu bakış ve davranışlarını düzenleme eğilimini göstermektedir. Kendini geliştirici mizah bağımsızlık, kendine yeterlilik ve kendine güven gibi kişilik özelliklerini

yansıtmaktadır. Kadınlık ise, katılımcı -sosyal- mizah ile ilişkili bulunmuştur. Bu tür mizah, yaşam içerisinde diğerleri ile ilişkide olma, diğerlerini anlama, ılımlılık ve kibarlık gibi özellikleri taşımaktadır. Kadınlık aynı zamanda saldırgan ve kendini yıkıcı mizah ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

İlhan (2005), eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, cinsiyet ile kendini geliştirici mizah tarzı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Diğer mizah tarzlarında ise; kız öğrencilerin katılımcı -sosyal- mizah ve saldırgan mizah tarzlarını, erkek öğrencilerin ise kendini yıkıcı mizah tarzını daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yerlikaya (2007), Mizah Tarzları Ölçeği kullanılarak yapılan çalışmalarda genellikle erkek öğrencilerin saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah ölçeklerinden aldıkları puanların, kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Mizah tarzları ve cinsiyet arasındaki bu ilişki Kazarian ve Martin (2004) tarafından Lübnanlı üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ve Saroglou ve Scaiot (2002) tarafından Belçikalı lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da elde edilmekle birlikte, Martin ve arkadaşları (2003) bu farkın tüm mizah tarzları için erkeklerin lehine olduğunu belirtmişlerdir. Farklı örneklemelerde yürütülen çalışmalarda elde edilen ve mizahın kullanımına ilişkin cinsiyet farklılıklarını ifade eden bu bulgular, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla günlük yaşamlarında mizahı hem kendileri, hem de diğerleri için zararlı olmayan bir tarzda kullandıkları şeklinde yorumlanabilir (akt., Yerlikaya, 2009: 116).

4.4.2. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10.'da öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının yaş

değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 10. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Yaşa Göre Değişimi

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	ss	$X_{sıra}$	sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
1-Katılımcı -Sosyal- Mizah	-25	170	4.51	0.78	745.27	5	16.87	.00*	6-2,4
	26-30	431	4.65	1.35	843.71				
	31-40	377	4.57	1.10	799.17				
	41-50	268	4.65	1.22	814.28				
	51-55	211	4.57	1.07	871.66				
	+56	159	4.44	0.77	709.23				
2-Kendini Geliştirici Mizah	-25	170	5.59	0.70	1046.84	5	279.2	.00*	4-1,2
	26-30	431	5.33	1.31	1055.56				
	31-40	377	4.26	1.23	646.76				
	41-50	268	4.18	1.10	613.06				
	51-55	211	4.68	1.09	770.94				
	+56	159	4.23	1.76	646.74				
3-Saldırgan Mizah	-25	170	2.09	0.94	589.73	5	139.1	.00*	1-3,4
	26-30	431	2.33	0.88	691.03				
	31-40	377	2.84	1.03	928.55				
	41-50	268	2.99	1.03	1005.17				
	51-55	211	2.50	0.96	776.05				
	+56	159	2.39	0.61	787.76				
4-Kendini Yıkıcı Mizah	-25	170	2.58	0.82	661.30	5	72.91	.00*	1-2,4
	26-30	431	3.16	1.39	831.33				
	31-40	376	2.97	0.82	880.63				
	41-50	266	3.01	0.83	907.72				
	51-55	211	2.78	0.85	773.79				
	+56	159	2.71	1.44	598.31				

p<.05

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm mizah tarzlarında anlamlı (katılımcı -sosyal- mizah [$\chi^2(5) = 16.87$; $p < .05$], kendini geliştirici mizah [$\chi^2(5) = 279.2$; $p < .05$], saldırgan mizah [$\chi^2(5) = 129.1$; $p < .05$], kendini yıkıcı mizah [$\chi^2(5) = 72.91$; $p < .05$]) bir fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda katılımcı -sosyal- mizah tarzında farkın 56 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenler ile 26-30 ve 41-50 yaş gruplarında yer alan

öğretmenler arasında, 56 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenler aleyhine olduğu saptanmıştır.

Bu bulguya göre, yaş olarak daha ileri olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin katılımcı -sosyal- mizah tarzına katılmadıkları söylenebilir. 56 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kişilerarası iletişim kurabildiklerinden emin olmadıkları; mizahı bu anlamda kullandıklarını düşünmedikleri, dolayısıyla onları sosyal bulmadıkları söylenebilir.

Kendini geliştirici mizah tarzında farkın 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ile 25 ve altı ile 26-30 yaş gruplarında yer alan öğretmenler arasında, 41-50 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenler aleyhine olduğu saptanmıştır. Kendini geliştirici mizah tarzında en genç olan grup lehine bir farkın çıkmış olması, mesleğinin başında olan öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik düşüncelerinin daha olumlu olduğunu düşündürmektedir. Genç öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kendilerinin ve karşılarındakilerin stresiyle baş edebildiklerini, sorunları çözümlayebildiklerini, başkalarının gereksinimlerinin önemli olduğunu ve buna dikkat ettiklerini düşündükleri söylenebilir.

Saldırgan mizah tarzında farkın 25 ve altı yaş grubundaki öğretmenler ile 31-40 ve 41-50 yaş gruplarında yer alan öğretmenler arasında, 25 ve altı yaş grubunda yer alan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Bu bulgulara göre, daha genç öğretmenler okul yöneticilerini saldırgan mizah tarzında algılamamaktadırlar. Daha ileri yaşta olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizahı sosyal olarak uygun olmayacak şekilde ve kendi gereksinimlerini karşılayacak şekilde kullandıklarını düşündükleri söylenebilir. Daha ileri yaş grubunda olan öğretmenlerin daha deneyimli olmaları, çok farklı okul yöneticileriyle çalışmış olmaları,

genç öğretmenlerin ise daha işin başında olmaları bu yaş grupları arasındaki algılamaların farklı olmasına neden olarak gösterilebilir. Bu bulguya benzer şekilde, 56 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileri de kendilerini daha yüksek düzeyde saldırgan mizah tarzına sahip olarak görmektedirler.

Kendini yıkıcı mizah tarzında farkın 25 ve altı yaş grubundaki öğretmenler ile 26-30 ve 41-50 yaş gruplarında yer alan öğretmenler arasında, 25 ve altı yaş grubunda yer alan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Yaş gruplarına göre daha genç olan öğretmenler okul yöneticilerini kendini yıkıcı mizah tarzında algılamamaktadırlar. Bu bulguya bakıldığında, genç öğretmenlere göre okul yöneticileri kendilerini zor duruma düşürecek şekilde mizah tarzı sergilememektedirler. Başkalarını güldürmek adına kendilerini yermemekte ve gülünç duruma düşmemektedirler. En genç grubun lehine çıkan farkın deneyimsiz olmaktan, sistemi tanımamaktan, çok farklı çalışma koşullarını görmemekten ve okul yöneticilerini gözlerinde büyütme kaynaklandığı söylenebilir.

Genç öğretmenlerin okul yöneticilerini olumlu mizah tarzlarından olan kendini geliştirici mizah tarzında algılamaları, alanyazındaki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Çetin (2009)'in farklı sektörlerdeki çalışanların mizah tarzlarını incelediği araştırmasında ulaştığı sonuçlar, genç çalışanların olumlu mizah tarzlarını, daha yaşlı olanlara göre daha çok kullandığını gösterir niteliktedir.

Tümkaya (2006)'nın, öğretim elemanları üzerinde yaptığı araştırmada yaş değişkenine bakıldığında, mizah tarzlarından katılımcı -sosyal- mizah puanlarının yaşa göre farklılaştığı, diğer mizah tarzlarının ise yaşa göre farklılık göstermediği görülmüştür. Genç öğretim elemanları katılımcı -sosyal- mizah tarzını daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.4.3. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 11.'de öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 11. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mesleki Kıdeme Göre Değişimi

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	ss	$X_{sıra}$	Sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
1-Katılımcı -Sosyal-Mizah	1-4	178	4.54	.79	759.17	6	28.37	.00*	7-3,5
	5-10	476	4.62	1.31	827.53				
	11-15	233	4.78	1.31	898.88				
	16-20	207	4.44	1.03	719.74				
	21-25	137	4.77	1.04	893.21				
	26-30	169	4.50	.76	810.94				
	+31	216	4.41	1.11	739.16				
2-Kendini Geliştirici Mizah	1-4	476	4.62	1.31	1029.68	6	268.8	.00*	6-2,4
	5-10	233	4.78	1.31	995.79				
	11-15	207	4.44	1.03	830.38				
	16-20	137	4.77	1.04	459.90				
	21-25	169	4.50	.76	655.02				
	26-30	216	4.41	1.11	683.55				
	+31	1616	4.59	1.13	719.08				
3-Saldırgan Mizah	1-4	476	5.18	1.37	611.28	6	124.0	.00*	3-1
	5-10	233	4.79	1.16	708.04				
	11-15	207	3.72	1.05	896.94				
	16-20	137	4.29	1.06	962.67				
	21-25	169	4.37	1.41	966.32				
	26-30	216	4.50	1.42	704.85				
	+31	1616	4.72	1.35	930.26				
4-Kendini Yıkıcı Mizah	1-4	476	2.37	.89	679.96	6	52.64	.00*	4-1,5
	5-10	233	2.79	1.10	846.68				
	11-15	207	2.85	.85423	840.53				
	16-20	137	2.96	1.13084	877.17				
	21-25	169	2.36	.91982	931.05				
	26-30	216	2.74	.89353	653.65				
	+31	1616	2.56	.98867	763.21				

*p<.05

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm mizah

tarzlarında anlamlı (katılımcı -sosyal- mizah [$\chi^2(6) = 28.37; p < .05$], kendini geliştirici mizah [$\chi^2(6) = 268.8; p < .05$], saldırgan mizah [$\chi^2(6) = 124.0; p < .05$], kendini yıkıcı mizah [$\chi^2(6) = 52.64; p < .05$]) bir fark bulunmuştur.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda katılımcı -sosyal- mizah tarzında farkın 31 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 11-15 yıllık öğretmenler ile 21-25 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 31 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler aleyhine olduğu saptanmıştır.

Bu bulguya göre mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenler okul yöneticilerinin daha çok katılımcı -sosyal- mizah tarzına sahip olduklarını düşünmektedirler. Yaş ve mesleki kıdem bağımsız değişkenleri göz önüne alındığında bulgular paralellik göstermektedir. İleri yaştaki ve kıdemi ileri olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizahı etkili iletişim ve etkileşim için kullandıklarını desteklemedikleri söylenebilir. Buna karşın, daha genç yaşta ve mesleki kıdemi daha düşük öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizahı daha olumlu ve etkili kullanabildiklerini düşündükleri görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah tarzında farkın 26-30 ve 5-10 yıllık mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler aleyhine olduğu saptanmıştır. Yine daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okul yöneticilerini daha düşük düzeyde kendini geliştirici mizah tarzında algıladıkları söylenebilir.

Saldırgan mizah tarzında farkın 1-4 yıllık mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile 11-15 yıl mesleki kıdem grubunda yer alan öğretmenler arasında, 1-4 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler aleyhine olduğu saptanmıştır. Mesleğinin daha

başlarında olan öğretmenler, okul yöneticilerini daha çok saldırgan mizah tarzında algılamaktadırlar.

Bu boyuta kadar mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin okul yöneticilerine daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Bu bulgu ise mesleki deneyimi az olan öğretmenler üzerinde okul yöneticilerinin, kendilerini daha ön plana çıkarıcı, üstün görücü ve bu durumdan haz elde etme tavırları içinde olduklarını düşündürmektedir. Okul yöneticilerinin daha deneyimli öğretmenlere söz geçiremeyip, kıdemi düşük öğretmenlere ise sosyal ortama yakışmayacak davranışlar sergilemelerinin, sonucu etkilediği söylenebilir.

Kendini yıkıcı mizah tarzında farkın 16-20 yıl ve 1-4 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile 21-25 yıl mesleki kıdem gruplarında yer alan öğretmenler arasında, 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdemin ortalarında bulunan öğretmenler, okul yöneticilerinin kendini yıkıcı mizah tarzına sahip olduklarını düşünmektedirler. 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin başkalarını mutlu etmek, onları güldürmek adına kendilerini güç duruma düşürdükleri söylenebilir. Bununla birlikte, 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler, okul yöneticilerinin problemlerini yapıcı bir şekilde çözmekten kaçınmak için mizahı kullandıklarını düşünüyor olabilirler.

4.4.4. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 12.'de öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarının branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 12. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Branşa Göre Değişimi

Alt Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1-Katılımcı -Sosyal- Mizah	Sınıf	698	4.57	1.09	1613	-.561	.575
	Branş	917	4.60	1.17			
2-Kendini Geliştirici Mizah	Sınıf	698	4.58	1.31	1613	-3.754	.000*
	Branş	917	4.83	1.37			
3-Saldırgan Mizah	Sınıf	698	2.64	1.04	1613	2.785	.005*
	Branş	917	2.50	0.94			
4-Kendini Yıkıcı Mizah	Sınıf	697	2.84	1.06	1610	-3.039	.002*
	Branş	915	3.01	1.11			

*p<.05

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzları branş değişkeni açısından katılımcı -sosyal- mizah tarzında anlamlı [$p>.05$] bir farklılaşma saptanmamıştır.

Ancak öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzları kendini geliştirici mizah [$t(1613)=-3.754$; $p<.05$], saldırgan mizah [$t(1613)=2.785$; $p<.05$] ve kendini yıkıcı mizah [$t(1610)=-3.039$; $p<.05$] tarzlarında branş açısından anlamlı ($p<.05$) bir farklılaşma saptanmıştır. Kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında branş öğretmenlerinin, saldırgan mizah tarzında ise sınıf öğretmenlerinin ortalamaları daha yüksektir. Elde edilen bu sonuca göre branş öğretmenleri okul yöneticilerinin mizah tarzlarını daha çok kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında algılamakta, sınıf öğretmenleri daha çok saldırgan mizah tarzında algılamaktadırlar. Branş ve sınıf öğretmenleri arasında böyle bir farkın oluşmasının nedeni, sınıf öğretmenlerinin haftanın beş günü okulda olmaları dolayısıyla okul yöneticilerinin sınıf öğretmenleri ile daha çok muhatap olması olabilir.

Bu bulgulara göre okul yöneticilerinin okulda branş öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine farklı davrandıkları söylenebilir. Branş öğretmenlerinin okul yöneticilerinin mizahi açıdan ya kendilerini geliştirdiklerini ya da kendilerine zarar verdiklerini; sınıf öğretmenlerinin ise okul yöneticilerinin karşısındakilere zarar verdiklerini düşündükleri söylenebilir.

4.4.5. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 13.'de okul yöneticilerinin mizah tarzlarının öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 13. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Eğitim Düzeyine Göre Değişimi

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss	$X_{sıra}$	Sd	x^2	p	Farkın Kaynağı
1-Katılımcı -Sosyal- Mizah	Ön lisans	77	4.69	1.03	852.60	4	1.160	.885	-
	Lisans	1398	4.58	1.15	807.27				
	Lisans Tamamlama	83	4.58	1.13	787.81				
	Yüksek Lisans	56	4.58	1.03	815.47				
	Doktora	2	4.25	.53	632.75				
2-Kendini Geliştirici Mizah	Ön lisans	77	4.77	1.09	805.07	4	1.935	.748	-
	Lisans	1398	4.74	1.35	813.51				
	Lisans Tamamlama	83	4.54	1.39	747.43				
	Yüksek Lisans	56	4.60	1.49	783.64				
	Doktora	2	4.62	1.41	668.50				
3-Saldırgan Mizah	Ön lisans	77	2.56	1.00	810.14	4	.375	.984	-
	Lisans	1398	2.56	.99	806.44				
	Lisans Tamamlama	83	2.60	.93	837.87				
	Yüksek Lisans	56	2.53	.85	812.90				
	Doktora	2	2.43	.97	843.25				
4-Kendini Yıkıcı Mizah	Ön lisans	77	3.07	1.01	892.19	4	3.696	.449	-
	Lisans	1395	2.93	1.09	804.35				
	Lisans Tamamlama	83	2.94	1.05	810.65				
	Yüksek Lisans	56	2.84	1.19	746.60				
	Doktora	2	2.93	.79	918.25				

Tablo 4.13.'e bakıldığında okul yöneticilerinin mizah tarzlarının öğretmenlere göre eğitim düzeyi değişkeninde fark yaratmadığı görülmektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim düzeylerinin mizah tarzları ve algılanması üzerinde etkili olmadığını düşündürmektedir.

Alanyazında mizah ve eğitim düzeyi arasındaki bağlantıya bakıldığında Fidanoğlu (2006)'nın evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışması dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılanlarda katılımcı -sosyal-mizahla eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Üniversite mezunu

katılımcıların aldıkları puanlar, lise mezunlarına göre anlamlı derecede yüksektir. Fidanoğlu'na göre bu fark büyük oranda mizahı anlama ve yaratmadaki farktan kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda üniversite öğrenciliği yaşamış olmak muhtemelen farklı gruplarla daha çok ilişki kurmayı da sağlamış, mizahi becerileri arttırmış olabilir. Araştırmaya katılanlarda kendini yıkıcı mizahla eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrenim düzeyi yükseldikçe kendini yıkıcı mizahtan alınan puanlar düşmektedir.

Mizah ve eğitim düzeyi değişkeni, Avşar (2008)'ın araştırmasında ise öğretmen adaylarının ebeveynlerinin eğitim durumları açısından incelenmiş, öğretmen adaylarının mizah tarzları ile anne ve babanın eğitim durumları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annenin eğitim durumu açısından katılımcı -sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında eğitim düzeyi düşük annelerin aleyhine farklılıklar bulunmuş; saldırgan mizah tarzı açısından herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. Baba eğitim durumu sadece katılımcı -sosyal- mizah tarzı açısından ilkökul mezunu olmayan babaların aleyhine farklılık gösterirken, diğer mizah tarzları bakımından herhangi bir farklılık göstermemiştir.

Aslan, Evlice, Alparslan, Aslan ve Cenkseven (1996), mizah duygusunun depresyon ve kişilikle ilişkisini inceleyen araştırmalarında eğitim düzeyi açısından “Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeği” puanlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

4.4.6. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 14.'de okul yöneticilerinin mizah tarzlarının öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan

Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 14. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Değişimi

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	n	\bar{X}	Ss	$X_{sıra}$	sd	x^2	p	Farkın Kaynağı
1-Katılımcı -Sosyal- Mizah	Eğitim Enstitüsü	66	4.58	1.00	804.84	5	3.117	.682	-
	Eğitim Yüksek Okulu	62	4.66	1.02	849.66				
	Eğitim Fakültesi	1149	4.60	1.15	817.00				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	176	4.49	1.07	760.34				
	Açık Öğretim	83	4.58	1.14	785.92				
	Diğer	80	4.57	1.20	786.88				
2-Kendini Geliştirici Mizah	Eğitim Enstitüsü	66	4.47	1.39	726.78	5	4.759	.446	-
	Eğitim Yüksek Okulu	62	4.87	1.11	837.46				
	Eğitim Fakültesi	1149	4.76	1.36	820.49				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	176	4.66	1.32	778.26				
	Açık Öğretim	83	4.57	1.40	758.70				
	Diğer	80	4.65	1.36	799.41				
3-Saldırgan Mizah	Eğitim Enstitüsü	66	2.60	.90	851.05	5	3.746	.587	-
	Eğitim Yüksek Okulu	62	2.57	.97	816.25				
	Eğitim Fakültesi	1149	2.55	.99	799.99				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	176	2.56	1.05	797.57				
	Açık Öğretim	83	2.59	.93	830.21				
	Diğer	80	2.71	.92	891.09				
4-Kendini Yıkıcı Mizah	Eğitim Enstitüsü	66	2.85	1.04	782.54	5	1.814	.874	-
	Eğitim Yüksek Okulu	62	3.08	1.09	872.14				
	Eğitim Fakültesi	1146	2.95	1.10	808.07				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	176	2.86	1.03	785.68				
	Açık Öğretim	83	2.94	1.05	814.54				
	Diğer	80	2.91	1.08	800.46				

Okul yöneticilerin mizah tarzlarının öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm mizah tarzlarında anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Araştırmada okul yöneticilerinin mizah tarzlarının kendileri ve öğretmenlerce değerlendirilmesine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi, okul yöneticilerinin mizah tarzlarını (katılımcı -sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah) araştırmak üzere yapılandırılmıştır. Birinci alt problem doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Okul yöneticileri, dört temel mizah tarzını (katılımcı -sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) da kısmen taşımaktadırlar.
2. Okul yöneticileri, kendilerini olumlu mizah tarzları olan katılımcı -sosyal- mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarına “Biraz katılıyorum” düzeyinde görmektedirler.
3. Okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak katılımcı -sosyal- mizah tarzını kullandıklarını düşündükleri görülmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul yöneticilerinin mizah tarzları ile bağımsız değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Araştırma sonucunda cinsiyet ve mizah tarzları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
2. 56 ve üzeri yaş grubunda yer alan okul yöneticileri kendilerini daha yüksek düzeyde saldırgan mizah tarzında görmektedirler.
3. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri kendilerini daha çok katılımcı –sosyal– mizah ve saldırgan mizah tarzlarında algılamaktadırlar.
4. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri, kendilerini kendini geliştirici mizah tarzında görmektedirler.
5. Sınıf öğretmenliği kökenli okul yöneticileri, branş öğretmenliği kökenli okul yöneticilerine göre kendilerini, tüm mizah tarzlarını kullanıyor olarak algılamaktadırlar.
6. Okul yöneticilerinin mizah tarzları yöneticilerin eğitim düzeyleri ve mezun oldukları okul açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkartmayı hedeflemektedir. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenler okul yöneticilerinin tüm mizah tarzlarını kullandıklarını düşünmektedirler.

2. Öğretmenler, okul yöneticilerini katılımcı -sosyal- mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarında “biraz katılıyorum” düzeyinde, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında “biraz katılmıyorum” düzeyinde görmektedirler.

3. Öğretmenler, okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak katılımcı -sosyal- mizahı kullandıklarını düşünmektedirler.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkartmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin katılımcı -sosyal- mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarını erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Kendini geliştirici mizah tarzında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

2. 56 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, okul yöneticilerini katılımcı -sosyal- mizah tarzında algılamamaktadır.

3. Genç öğretmenler, okul yöneticilerini kendini geliştirici mizah tarzında algılamaktadırlar.

4. Yaş gruplarına göre daha genç olan öğretmenler, okul yöneticilerini saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında algılamamaktadırlar.

5. Mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlere göre okul yöneticileri daha çok katılımcı -sosyal- mizah tarzını kullanmaktadır.

6. Mesleğin başlarında olan öğretmenler, okul yöneticilerini daha çok saldırgan mizah tarzında algılamaktadırlar.

7. Branş öğretmenleri, okul yöneticilerinin kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarını kullandıklarını düşünmektedirler. Sınıf öğretmenleri ise okul yöneticilerini daha çok saldırgan mizah tarzında algılamaktadırlar.

8. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ve mezun oldukları okul açısından, okul yöneticilerinin mizah tarzlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

5.2. ÖNERİLER

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mizah kullanarak etkili iletişim sağlayabilmeleri için hizmetiçi eğitim düzenlenebilir.

2. Mizah tarzları üzerinde eğitim durumu ve mezun olunan okul türü değişkenlerinin etkisi olup olmadığı başka araştırmalarda tekrar ele alınabilir.

3. Daha genç ve ileri yaşlarda olan okul yöneticileri ile öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin bakış açılarının farklılığının nedeni araştırılabilir.

4. Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile örgüt iklimi ilişkisini inceleyen başka bir araştırma yapılabilir.

5. Mizah tarzları üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenler dikkate alınarak, çalışmanın daha farklı ve daha geniş bir örneklem üzerinde tekrarlanması sağlanabilir.

6. Araştırmanın bir devamı olarak okul yöneticileri ve öğretmenler mizah tarzları açısından karşılaştırılabilir.

7. Araştırma ilköğretim okullarındaki öğretmenler ve okul yöneticilerini kapsamaktadır. Ortaöğretim kurumlarından örneklerle yapılacak başka bir çalışma, mizah tarzları açısından ve bunların karşılaştırılması bakımından faydalı olabilir.

8. Benzer bir araştırma diğer meslek gruplarında da yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

Abel, H. M. (1998). Interaction of humor and gender in moderating relationships between stress and outcomes. *The Journal of Psychology*, 132 (3), 267-276.

Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arık, M. B. (2001). *Popüler kültürde mizahın etkinliği ve sistem içi direniş olanakları*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aslan, S. H., Evlice, N., Alparıslan, N., Aslan O. ve Cenkseven, F. (1996). Mizah duygusunun depresyon ve kişilikle ilişkisi. *Depresyon Dergisi, Hekimler Yayın Birliği*, 1 (3), 99-102.

Aydın, G. (1993). Olumlu kişilik özelliklerinin sağlık sorunlarının sıklığını yordamadaki rolü. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 1 (4), 313-325.

Aydın, İ. S. (2006). *Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi (İzmir ilköğretim 8. sınıf örnekleminde)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Avşar, V. (2008). *Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bates, R. J. (2001). Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi. S. Turan&M. Şişman (Çev.). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Güz, Sayı:28. Pegem Yayınları, Ankara.

Berk, R. A. (2002). Humor as an instructional defibrillator: evidence-based techniques in teaching and assessment, 1st ed. Virginia: Stylus Publishing.

Bressler, E R., Martin, R. and Balshine, S. (2006). Production and appreciation of humor as sexually selected traits. *Evolution & Human Behavior*, 27, 121-130.

Burgess, R. (2000). *Laughing lessons*. Mimeapolis: Free Spirit Publishing.

Bursalıoğlu, Z. (1982). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bush, D. M. (1998). The evolution of human intrasexual competition: tactics of mate attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 616-628.

Chen, G. and Martin, R. A. (2007). A comparison of humor styles, coping humor, and mental health between chinese and canadian university students. *International Journal of Humor Research*, 20 (3), 215-234.

Cherrington, D. J. (1994). Organizational Behavior (The Management of Individual and Organizational Performance). Allyn and Bacon, Needham Heights, Massachusetts.

Çetin, M. (2009). *Çalışanların mizah tarzlarının işe ilişkin duygusal iyilik algıları üzerine etkisi ve sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Deaner, S. L. and McConatha, J. T. (1993). The relation of humor to depression and personality. *Psychological Reports*, 72, 755-763.

Decker, W. H. and Rotondo, D. M. (1999). The use of humor at work: predictors and implications. *Psychological Reports*, 84, 961-968.

Develioğlu, F. (1993). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lüğat*. Ankara: Aydın Kitabevi.

Durmuş, Y. (2000). *The relationship between sense of humor and coping strategies*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eysenck, H. (1972). *Foreword*. (Goldstein, J. H. and McGhee, E. P., Ed.) *The psychology of humor*, London: Academic Press.

Fidanoğlu, O. (2006). *Evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Freud, S. (2003). *Espriler ve Bilinçdışı ile İlişkileri*. E. Kapkın (Çev.). İstanbul: Payel. (İlk baskı. 1905).

Frymier, A. B. and Wanzer, M. B. (1998). Make'em laugh and they will learn: a closer look at the relationship between perceptions of instructors. Humor orientation and student learning. *Annual Meeting The National Communication Association*, New York 3-56.

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

Gorham, J. and Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, XXXIX, 46-62.

Gözübüyük, A. Ş. (2000). *Yönetim Hukuku*, (14. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi

İlhan, T. (2005). *Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İncioğlu, M. (2003). *Utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencilerinin durumluk mizah tepki düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kahraman, H. (2009). *Yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) ve normal okullara devam eden ergenlerde mizah duygusu ile benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karagöz, O. (2009). *İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karşlı, M. D. (2004). *Yönetimsel Etkililik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.

Koestler, A. (1997). Mizah yaratma eylemi. (Kabakçıoğlu, S. ve Kabakçıoğlu, Ö. Çev.). İstanbul: İris.

Köse, M. F. (2008). *Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açılı ve Yöneticiliği Tercih Nedenleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Kuiper, N. A., Martin R. A., and Dance, K. A. (1992). Sense of humor and enhanced quality of life. *Personality and Individual Differences*. 13, (12), 1273-1283.

Küçükbayındır, Z. (2003). *The effect of humour training on job satisfaction and organisational climate*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Martin, R. A. (1998), Approaches to the sense of humor: A historical view. William. Ruch (Ed.), *Sense of Humor* (15-62). New York: Mouton de Gruyter.

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

Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor An Integrative Approach*. USA: Elsevier Academic Press.

Martin, R. A. and Lefcourt, H. M. (1984). The situational humor response questionnaire: a qualitative measure of sense of humor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, (1), 145-155.

Martin, R. A., Kuiper, N. A., Olinger, J. L. and Dance, K. A. (1993), Humor, coping with stress, self concept, psychological well-being. *International Journal of Humor Research*, IV, 1993: 89-104.

Martin R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. and Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.

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

Monro, D. H. (1963). *Argument of Laughter*. Paperback Notre Dame.

Morreall, J. (1997). *Gülmeyi ciddiye almak*. (Aysevener, K. ve Soyer, Ş. Çev.). İstanbul: İris Yayıncılık.

Özalp, İ. (2001). *İşletme yönetimi*. Eskişehir: Birlik Ofset.

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*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Paulos, J. A. (2003). *Matematik ve Mizah*. T. Doğan. (Çev.). İstanbul: Doruk.

Rein, R. P. ve Rein, R. (2005). *Çocuğunuzun Beceri ve Yeteneklerini Nasıl Geliştirebilirsiniz?* İstanbul: Özgür Yayınları.

Roeckelein, J. E. (2002). *Psychology of humor: A reference guide & annotated bibliography*. London: Greenwood Publishing Group, Incorporated.

Ruch, W. (1998), "Sense of Humor: A new look at an old concept. (Ed) Ruch W. The Sense of Humor. New York: Mouton de Gruyter.

Rucki, E. (1993). *Disrupting humor: a critical study of philosophical theories of humor*. Unpublished Ph.D. diss. Queen's University at Kingston Canada.

Sarı, T. ve Aslan, H. (2005), *Mizah Tarzları ve Başaıkma Stratejileri Arasındaki İlişki., VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Marmara Üniversitesi, İstanbul. 105-106.

Saltuk, S. (2006). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Savaş, S. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Shibles, W. (2005). *Humor reference guide: a comprehensive classification and analysis*. <http://facstaff.uww.edu/shibles> (Erişim: 05.06.2009).

Soyaldın, S. Z. (2007). *Orta öğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Sümer, M. (2008). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Thorson, J. A. and Powell, F. C. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49 (1), 13-23.

Topçuoğlu, H. (2007). Eğitimde mizahın önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 7 (84), 38-43.

Toraman, S.Ö. (2009). *Bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ilköğretim 12 yaş çocuklarının saldırganlık, atılganlık, çekingenlik ve mizah özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tümkaya, S. (2006). Öğretim elemanlarının mizah tarzları ve mizahı yordayıcı değişkenler. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 200-208.

Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2007). Duygusal zeka mizah tarzı ve yaşam doyumu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma (Özet Kitabı). *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Türkmen, F. (1996). Mizahta üstünlük teorisi ve Nasrettin Hoca fıkraları. *V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Nasreddin Hoca Seksiyon Bildirileri*, Ankara.

Yalın, H. İ. ve Özdemir, S. (1998). Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah tarzları ölçeğinin uyarlama çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yerlikaya, E. ve İnanç, B. (2003). Mizah tarzları ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması (Özet Kitabı). *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Yerlikaya, E. E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

22.03.2008 tarih ve 5747 sayılı Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisinde İlçe Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun <http://www.resmi-gazete.org/tarih/20080322M1-1.htm> (Erişim: 11.01.2009).

7. EKLER

Ek-1: Okul Yöneticilerine Uygulanan Ölçme Aracı

Ek-2: Öğretmenlere Uygulanan Ölçme Aracı

Ek-3: Araştırma İzni

EK-1: OKUL YÖNETİCİLERİNE UYGULANAN ÖLÇME ARACI

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek sizin mizah tarzınızı belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve değerlendirilecektir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Size uygun olan ifadeye (X) işareti koyunuz.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Ceyhan SEPETCİ
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: K () E ()
2. Yaş: 25 ve altı () 26 - 30 arası () 31 - 40 arası ()
 41 - 50 arası () 51 – 55 arası () 56 ve üstü ()
3. Mesleki Kıdem: 1–4 yıl arası () 5–10 yıl arası ()
 11–15 yıl arası () 16–20 yıl arası ()
 21–25 yıl arası () 26-30 yıl arası ()
 31 yıl ve üstü ()
4. Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni ()
5. Öğrenim Durumu (Lütfen açıkça belirtiniz):.....
6. En son mezun olunan okul (Lütfen açıkça belirtiniz):

BÖLÜM II

MİZAH YAŞANTILARI ÇELİĞİ

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Tamamıyla katılıyorum
1.	Genellikle çok fazla gülmem ya da başkalarıyla şakalaşmam.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Moralim bozuk olduğunda genellikle kendimi mizahla neşelendirebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Birisi hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçerim.	1	2	3	4	5	6	7
4.	İnsanların benimle dalga geçmelerine ya da bana gülmelerine gereğinden fazla izin veriyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5.	İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşmam gerekmez-doğuştan esprili bir insan gibiyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Tek başıma bile olsam çoğunlukla yaşamın gariplikleriyle eğlenirim.	1	2	3	4	5	6	7
7.	İnsanlar asla benim mizah anlayışım yüzünden gücenmez ya da incinmezler.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Kendimi yermem ailemi ya da arkadaşlarımı güldürüyorsa eğer, çoğunlukla bu işi kendimden geçerek yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Başımdan geçen komik şeyleri anlatarak insanları pek güldürmem.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Üzgün ya da mutsuzsam, kendimi daha iyi hissetmek için genellikle o durumla ilgili gülünç bir şeyler düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Esprî yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşımdakilerin bunu nasıl kaldıracağını pek önemsemem.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Çoğunlukla kendi güçsüzlüklerim, gaflarım ya da hatalarımla ilgili gülünç şeylerden söz ederek, insanların beni daha çok sevmesini ya da kabul etmesini sağlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Yakın arkadaşlarımla çok sık şakalaşır ve gülerim.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Yaşama karşı takındığım mizahi bakış açısı, benim olaylar karşısında aşırı derecede üzülmemi ya da kederlenmemi önler.	1	2	3	4	5	6	7
15.	İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmam.	1	2	3	4	5	6	7

Mizah yaşantıları ölçeği (devam)

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Tamamıyla katılıyorum
16.	Çoğunlukla kendi kendimi kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmam.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmam.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Tek başıyım ve mutsuzsam, kendimi neşelendirecek gülünç şeyler düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Bazen öyle komik şeyler gelir ki aklıma bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendimi tutamam söylerim.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Espriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendimi gereğinden fazla eleştiririm.	1	2	3	4	5	6	7
21.	İnsanları güldürmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Kederli ya da üzgünsem genellikle mizahi bakış açımı kaybederim.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Bütün arkadaşlarım bunu yapıyor olsa bile, bir başkasıyla alay edip ona gülerlerken asla onlara eşlik etmem.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Arkadaşlarımla ya da ailemle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi ben olurum.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Arkadaşlarımla çok sık şakalaşmam.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Tecrübelerime göre bir durumun eğlendirici yanlarını düşünmek, sorunlarla başa çıkmada çoğunlukla etkili bir yoldur.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Birinden hoşlanmazsam çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da alay ederim.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Sorunlarım varsa ya da üzgünsem, çoğunlukla gerçek duygularımı, en yakın arkadaşlarım bile anlamasın diye, espriler yaparak gizlerim.	1	2	3	4	5	6	7
29.	Başkalarıyla birlikteyken genellikle aklıma söyleyecek esprili şeyler gelmez.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Neşelenmek için başkalarıyla birlikte olmam gerekmez, genellikle tek başımayken bile gülecek şeyler bulabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
31.	Bir şey bana gerçekten gülünç gelse bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmem ya da bununla ilgili espri yapmam.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Başkalarının bana gülmesine izin vermek; benim, ailemi ve arkadaşlarımı neşelendirme tarzımdır.	1	2	3	4	5	6	7

EK-2: ÖĞRETMENLERE UYGULANAN ÖLÇME ARACI

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek okul yöneticinizin mizah tarzını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve değerlendirilecektir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Size uygun olan ifadeye (X) işareti koyunuz.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Ceyhan SEPETCİ
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: K () E ()
2. Yaş: 25 ve altı () 26 - 30 arası () 31 - 40 arası ()
 41 - 50 arası () 51 – 55 arası () 56 ve üstü ()
3. Mesleki Kıdem 1–4 yıl arası () 5–10 yıl arası ()
 11–15 yıl arası () 16–20 yıl arası ()
 21–25 yıl arası () 26-30 yıl arası ()
 31 yıl ve üstü ()
4. Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni ()
5. Öğrenim Durumu (Lütfen açıkça belirtiniz):.....
6. En son mezun olunan okul (Lütfen açıkça belirtiniz):

BÖLÜM II

MİZAH YAŞANTILARI ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Tamamıyla katılıyorum
1.	Okul yöneticimiz genellikle çok fazla gülmez ya da başkalarıyla şakalaşmaz.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Morali bozuk olduğunda genellikle kendisini mizahla neşelendirebilir.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Birisi hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçer.	1	2	3	4	5	6	7
4.	İnsanların kendisiyle dalga geçmelerine ya da ona gülmelerine gereğinden fazla izin verir.	1	2	3	4	5	6	7
5.	İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşması gerekmez - doğuştan esprili bir insan gibidir.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Tek başına bile olsa çoğunlukla yaşamın gariplikleriyle eğlenir.	1	2	3	4	5	6	7
7.	İnsanlar asla onun mizah anlayışı yüzünden güvenmez ya da incinmezler.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Kendisini yermesi ailesi ya da arkadaşlarını güldürüyorsa eğer, çoğunlukla bu işi kendinden geçerek yapar.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Başından geçen komik şeyleri anlatarak insanları pek güldürmez.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Üzgün ya da mutsuzsa, kendini daha iyi hissetmek için genellikle o durumla ilgili gülünç bir şeyler düşünmeye çalışır.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Esprili yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşısındakilerin bunu nasıl kaldıracağını pek önemsemez.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Çoğunlukla kendi güçsüzlükleri, gafları ya da hatalarıyla ilgili gülünç şeylerden söz ederek, insanların onu daha çok sevmesini ya da kabul etmesini sağlamaya çalışır.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Yakın arkadaşlarıyla çok sık şakalaşır ve güler.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Yaşama karşı takındığı mizahi bakış açısı, onun olaylar karşısında aşırı derecede üzülmesini ya da kederlenmesini önler.	1	2	3	4	5	6	7
15.	İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmaz.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Çoğunlukla kendi kendini kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmaz.	1	2	3	4	5	6	7

Mizah Yaşantıları Ölçeği (devam)

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Tamamıyla katılıyorum
17.	Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmaz.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Tek başınaysa ve mutsuzsa, kendini neşelendirecek gülünç şeyler düşünmeye çalışır.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Bazen öyle komik şeyler gelir ki aklına bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendini tutamaz söyler.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Espriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendini gereğinden fazla eleştirir.	1	2	3	4	5	6	7
21.	İnsanları güldürmekten hoşlanır.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Kederli ya da üzgünse genellikle mizahi bakış açısını kaybeder.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Bütün arkadaşları bunu yapıyor olsa bile, bir başkasıyla alay edip ona gülerlerken asla onlara eşlik etmez.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Arkadaşlarıyla ya da ailesiyle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi o olur.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Arkadaşlarıyla çok sık şakalaşmaz.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Tecrübelerine göre bir durumun eğlendirici yanlarını düşünmek, sorunlarla başa çıkmada çoğunlukla etkili bir yoldur.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Birinden hoşlanmazsa çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da alay eder.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Sorunları varsa ya da üzgünse, çoğunlukla gerçek duygularını, en yakın arkadaşları bile anlamasın diye, espriler yaparak gizler.	1	2	3	4	5	6	7
29.	Başkalarıyla birlikteyken genellikle aklına söyleyecek esprili şeyler gelmez.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Neşelenmek için başkalarıyla birlikte olması gerekmez, genellikle tek başınayken bile gülecek şeyler bulabilir.	1	2	3	4	5	6	7
31.	Bir şey ona gerçekten gülünç gelse bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmez ya da bununla ilgili espri yapmaz.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Başkalarının ona gülmesine izin vermek; onun, ailesini ve arkadaşlarını neşelendirme tarzıdır.	1	2	3	4	5	6	7

EK-3: ARAŞTIRMA İZİNİ

TC
MERSİN VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B.08.4.MEM.4.33.00.05.010/77- 4711

☞ Konu : Araştırma İznı

MAY 2009

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

TOKAT

İlgi: a) 27/01/2009 Tarih ve 313-458 sayılı yazınız.

b) 28.02.2008 tarih ve B.08.0EGID.033.05.311-311/1084 Sayılı Makam onayı ile uygulamaya konulan "Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ceyhan ÇELİK SEPETÇİ'nin "Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları" konulu anket çalışmasını Ekli Listedeki İlköğretim okullarında uygulayacağı anket çalışmasına yönelik izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği İl Müdürlüğümüzde muhafaza edilen (4 sayfa- 64 sorudan oluşan) anketlerin belirtilen kurumda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5/f maddesi dikkate alınarak eğitim- öğretim faaliyetlerimizin aksatılmaması ve yine yönergenin 5/o maddesi uyarınca da taahhütnamenin imzalanması kaydıyla ve araştırma bitiminde sonuç raporunun bir örneğinin İl Müdürlüğümüz Araştırma Planlama ve İstatistik Bürosuna gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Kaya ÇITAK
Vali a.
Vali Yardımcısı



Zelal
12.05.09
R