

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİNİN ORTAK YÜRÜTTÜĞÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH DAVRANIŞLARINA GÖRE
SERĞİLEDİKLERİ LİDERLİK BİÇİMLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Beyhan ÖZTÜRK

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ

NİSAN 2015

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİNİN ORTAK YÜRÜTTÜĞÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI



OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH DAVRANIŞLARINA GÖRE
SERGİLEDİKLERİ LİDERLİK BİÇİMLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Beyhan ÖZTÜRK

(Y1312.290036)

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ

Nisan 2015



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1312.290036 numaralı öğrencisi Beyhan ÖZTÜRK'ün "OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH DAVRANIŞLARINA GÖRE SERGİLEDİKLERİ LİDERLİK BİÇİMLERİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 26.03.2015 tarih ve 2015/07 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *aykırı* Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *kabul* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :30/04/2015

1)Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ

Hasan Basri Gündüz

2) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Erkan TABANCALI

Erkan Tabancalı

3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Uğur TEKİN

Uğur Tekin

Not: Öğrencinin Tez savunmasında Başarılı olması halinde bu form imzalanacaktır. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum 'Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışlarına Göre Sergiledikleri Liderlik Biçimleri' adlı tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya' da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (15/04/2015)

Beyhan ÖZTÜRK

Dünyaya geldiğim ilk andan bugüne hep yanımda olan, ancak beni ve kardeşlerimi büyütürken büyüme şansını yakalayan, ifade edilemeyecek acılar yaşamasına rağmen mücadeleci ruhunu ve hayatın tadını çıkarma azmini yüreğinin bir köşesinde saklayabilen güzel ve güçlü annem

Yeter DİNÇ' e...

Tek kelime ile tanımla deseler, nefesim derim. Hayat arkadaşım

Levent ÖZTÜRK' e...

ÖNSÖZ

Eğitime, çok ciddi ve esnetilemeyen disiplin kurallarının uygulandığı alan olarak bakılmıştır. Bu bakış açısı ile eğitimin bütün kademelerindeki kurum yöneticilerinin, sert bakışlı, gülümsemeyen, sürekli emir veren ve gerektiğinde yumruğunu masaya vuran kişiler olarak görölmektedir. Ne kadar ciddi olursa kişi o kadar iyi okul yöneticisi olur gibi anlamsız bir anlayış, toplum zihninde kabul görmekte olup aksi takdirde gülümseyen, esprili işletifim tarzı sergileyen kurum yöneticileri yeterince ciddi olmamakla ve işini ciddiye almamakla suçlandıklarına sık sık şahit oluruz.

Sistemli ve güvenli hale getirilemeyen sınavlarla, güncellenemeyen ve genelde öğrencilerin ve öğretmenlerin anlamlandırmakta zorluk çektikleri okul hedefleri ile sert disiplinle idare edilmeye çalışılan okullar sıkıcı eğitim merkezleri haline gelmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler okulun ve öğrenmenin eğlenceli olmadığını söylerler.

Eğlencenin, iletişimi eğlenceli hale getirmenin ve iletişimin etkililiğinin tek ve/veya en çok kullanılan yöntemi mizahdır. Mizah, üzerinde tartışma ve araştırma yapılan olgudur. Hayatın ve hayatımızı şekillendiren, hayatımıza yön çizen eğitimde mizahı güçlü bir araç olarak kullandığımızda yönetimsel bir boşluk oluşmaz. Hatta yerinde ve zamanında kullanılan mizah, karşı tarafın negatif tepkisini törpüler, yönetenin emirlerine riayet edilmesi gereken şirinlik katar.

Liderlik, kavram ve içerik olarak gündemden düşmeyen sürekli tartışılan ve konjonktüre göre yeni tanımlarla karşımıza çıkan bir kavramdır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin yönetim davranışlarını mizahın etkileyici ve büyüleyici gücünü, olumsuzlukları bile komik ama düşündürücü şekle dönüştürmeleriyle uyguladıkları liderlik davranışlarını araştırmak için yapılmıştır.

Bilgisi ve desteği ile yanımda olan ve yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ' e, Yrd. Doç. Dr. Erkan TABANICALI' ya bu süreçte istemeden de olsa ihmal ettiğim eşime, bazı zamanlarda, istediğim hallerde bile olsa(!) beni asla yalnız bırakmayan çocuklarım Taylan Özgür, Toprak Ata ve Oden Batura' a sonsuz teşekkürler.

Nisan 2015

Beyhan ÖZTÜRK
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR	ix
ÇİZELGE LİSTESİ	x
ÖZET	xii
ABSTRACT.....	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Cümlesi	4
1.2.Alt problemler	5
1.3.Araştırmanın Önemi	5
1.4.Araştırmanın Sınırlılıklar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1.Yöneticilik Kavramı	7
2.3.Liderlik Kuramları.....	8
2.3.1Özellikler Kuramı	8
2.3.2Davranışçı Yaklaşımlar	10
2.3.3Durumsallık Kuramı	11
2.3.4Yeni Liderlik Kuramları	12
2.4. Karizmatik Liderlik	13
2.4.1House' un Karizmatik Liderlik Teorisi	14
2.4.2Bass' ın Karizmatik Liderlik Teorisi.....	15
2.4.3Conger ve Kanungo' nun Karizmatik Liderlik Teorisi.....	15
2.4.4Shamir' in Karizmatik Liderlik (Benlik) Teorisi	16
2.4.5Psiko-analitik Teori.....	16
2.5.Kouzes ve Posner' ın Liderlik Kuramı	18
2.6.Mizahın Tanımı ve Kökeni.....	20
2.7.Mizahın Dünya Tarihi ve Gelişimi	23
2.8.Türk Tarihinde Mizah ve Gelişimi	25
2.8.1.Cumhuriyet Dönemi Öncesi Mizah	26
2.8.2.Cumhuriyet Dönemi Mizah	27
2.9.Mizah Duygusu	29
2.10.Mizah Tarzları	30

2.10.1.Mizahi Olmayan Tarz.....	31
2.10.2.Aktarıcı Mizah Tarzı.....	31
2.10.3.Onaylayıcı Mizah Tarzı	31
2.10.4.Üretici Sosyal Mizah Tarzı	31
2.11.Klasik Mizah Çeşitleri.....	31
2.12 Genel Mizah Kuramları	32
2.12.1 Üstünlük Kuramı	33
2.12.2. Uyuşmazlık Kuramı.....	34
2.12.3 Rahatlama Kuramı	35
2.12.4. Fizyolojik Kuram.....	37
2.13.Mizahın İş Yaşamına Etkileri	37
2.14.Mizahın Okul Ortamına Etkileri.....	38
2.15. Liderlik ve Mizah	41
2.16.İlgili Araştırmalar	47
2.16.1Liderlik İle İlgili Araştırmalar	47
2.16.2 Mizah İle İlgili Araştırmalar	49
3.YÖNTEM.....	54
3.1.Araştırmanın Modeli	54
3.2.Çalışmanın Evreni	54
3.3.Veri Toplama Araçları	54
3.3.1Mizah Tarzları Ölçeği	55
3.3.2Liderlik Davranışları Ölçeği	55
3.4.Verilerin Analizi	56
4.BULGULAR VE YORUM.....	57
4.1.Demografik Bulgular.....	57
4.2. Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları	58
4.3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları	58
4.4. Yöneticilerin Liderlik Davranışları İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişki	59
4.5. Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Liderlik Davranışları	61
4.6. Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Mizah Davranışları	69
5.SONUÇ VE ÖNERİLER	78
5.1.Sonuç	78
5.2.Öneriler.....	81
KAYNAKLAR	82
EKLER	87
ÖZGEÇMİŞ	93

KISALTMALAR

\bar{X}	:Ortalama
ss	:Standart Sapma
sd	:Serbestlik Derecesi
ST	:Sıra Toplamları
%	:Yüzde
f	:Frekans
β	:Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı
(r)	:Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı
N	:Gruplardaki Toplam Kişi/Gözlem Sayısı
n	:Her Bir Gruptaki Kişi Sayısı
Akt	:Aktaran
vb	:Ve Benzeri
diğ	:Diğerleri
LUE	:Liderlik Uygulamaları Envanteri
ANAP	:Anavatan Partisi
YİBO	:Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
CFA	:Confirmatory Faktör Analizi
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
\bar{R}	: Grup Sıra Ortalaması

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1: . Stogdill' in Belirlediği Fiziksel ve Kişisel Özellikler.....	9
Çizelge 2.2: . Başarılı Liderlerde Sık Görülen Nitelikler.....	10
Çizelge 4.1: Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri.....	57
Çizelge 4.2:Okul Yöneticilerinin Kendi Mizah Tarzına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	58
Çizelge 4.3:Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	59
Çizelge 4.4:Değişkenlerin Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	60
Çizelge 4.5:Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişki.	60
Çizelge 4.6:Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	62
Çizelge 4.7:Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.	62
Çizelge 4.8:Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	63
Çizelge 4.9:Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	64
Çizelge 4.10:Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	65
Çizelge 4.11:Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (SO: Sıra Ortalaması).	66
Çizelge 4.12:Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	67
Çizelge 4.13:Okul Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.	67
Çizelge 4.14:Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Eğitim Kademesine Göre Liderlik Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık Ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	68
Çizelge 4.15:Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Eğitim Kademesine Göre Liderlik Davranışlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.	69
Çizelge 4.16:Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	70
Çizelge 4.17:Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.	70
Çizelge 4.18:Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Değişkenlerin Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	71

Çizelge 4.19: Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Mizah Davranışlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 4.20: Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Değişkenlerin Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.	73
Çizelge 4.21: Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.	74
Çizelge 4.22: Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	75
Çizelge 4.23: Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Mizah Davranışlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.	75
Çizelge 4.24: Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.	76
Çizelge 4.25: Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	77

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH DAVRANIŞLARINA GÖRE SERGİLEDİKLERİ LİDERLİK BİÇİMLERİ

ÖZET

Bu araştırma, okul yöneticilerinin, sergiledikleri liderlik biçimi ile mizah davranışları arasındaki bağı incelemektedir. Bu amaçla anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerine (49 müdür- 103 müdür yardımcısı), Kouzes ve Posner (1995) tarafından geliştirilen, Korkmaz (2010)' ın Türkçeye uyarladığı 'Liderlik Davranışı' anketi ve Babad (1074)' ın kavramsallaştırdığı dört tür mizah tarzını temel alarak geliştirilen, Philbrick (1989) tarafından kullanılan, Recepoğlu (2011) tarafından Türkçe' ye uyarlanan 'Mizah Tarzları Anketi' uygulanmıştır.

Okul yöneticilerinin en fazla 'onaylayıcı mizah' ı kullandıkları bunu sırasıyla, 'mizahi olmayan tarz', 'üretici sosyal mizah', 'reddedici mizah' ve 'alaycı mizah' tarzlarının izledikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına tüm liderlik davranışlarında puan ortalamaları yüksek olduğu ve en yüksek puan ortalaması ise cesaretlendirme liderlik davranışı olduğu görülmektedir. Erkek okul yöneticilerinin kadın okul yöneticilerine göre daha çok model olma, ilham verme, zorluklarla başa çıkma, harekete geçme, cesaretlendirme liderlik davranışlarını gösterdikleri görülmektedir. Araştırmanın evreni İstanbul İlinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticiler oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mizah, Mizah Tarzları, Liderlik, Liderlik Biçimleri, Karizmatik Liderlik

SCHOOL PRINCIPLES' LEADERSHIP STYLES AND SENSE OF HUMOR

ABSTRACT

This research examines the relationship between school principles' leadership styles and sense of humor. The sample of the study consists of 49 school principals and 103 assistant principals who works at kindergarten, elementary, middle and high schools. Data were collected via two different scales. One of the scales is "Leadership Behavior Scale" developed by Kouzes and Posner (1995) and adopted into Turkish by Korkmaz (2010). And the other scale is "Humor Styles Survey" developed by Babad (1974) and adopted into Turkish by Receptoğlu (2011).

The result of the research shows that participants mostly use confirmatory humor and non-humorous style, productive social humor, rejecting humor and wry humor styles. The mean scores in all leadership training managers to conduct their leadership behavior is high and it is seen that the highest mean score is encouraging leadership behavior. It is seen that male education directors has shown more becoming model, inspiring, coping with difficulties, acting, encouraging leadership behaviors comparing female education directors.

Keywords: Humor, Humor Styles, Leadership, Leadership Styles, Charismatic Leadership

1.GİRİŞ

İnsan, sosyal, nitelikli, özgün canlıdır. Bilinçli ve/veya bilinçsiz tesadüfü veya planlı oluşan bu sosyal gruplar için hedefler belirleyecek ve onları bu hedeflere ulaştıracak lidere ihtiyaç vardır. Formal veya informal bütün grupların, ekiplerin, örgütlerin ortak paydaşının insan olması ve amaçlara ulaşmada örgütlenme, liderliği zorunlu kılmaktadır. Liderlik kavramı, yönetim alanında esas olan ve üzerinde çok durulan konuların başında yer almaktadır. Liderlik, takipçilerini belirlenen hedeflere götürebilme gücünü kullanabilmektir (Türkmen, 1996). İnsan ihtiyaçlarının hayatta kalmayı aşarak daha kaliteli, daha iyi ve hayatının her alanında daha modern yaşama arzusuna ulaşması neticesinde, eğitim olgusu akademik bir anlam kazanarak formal bir yapıya dönüşmüştür. Okul, bu formal yapının ürünü ve adıdır.

Türkiye'nin, eğitim felsefesinin ve politikasının çağdaş, ilerici, küresel değişiklikleri izleyecek yapıda tesis edilememesi, bu formal yapının yöneticisi ve sorumlusu olan okul yöneticisi, meslek icrası sırasında görev tanımının ve görev alanın yasa ve yönetmeliklerde belirtilen sınırların, dışına çıkmak zorunda bırakarak kurumlar arasında yasa ve yönetmeliklerin uygulamasında eğitim sürecinde farklılıklar göstermektedir. Bu süreçte net kriterlerin olmaması genel ve belirsiz ifadelerin kullanılması, değişen hükümetlerle hatta aynı hükümette bile Millî Eğitim Bakanının sürekli değiştirilmesi, ancak yönetici yetiştirme, atama ve seçmelerin öz itibari ile değiştirilmeyerek dönemsel ve durumsal uygulamalara uygun ideolojik ve yerel olması eğitim öğretim programlarının uygulanmasındaki farklılıklara neden olduğu söylenebilir (Gümüşeli, 2009, Memduhoğlu, 2007).

Okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi sürecinde yaşanan sorunların, okulların başarılarına yansıtacağı düşünülebilir. Buna ek olarak küreselleşme ve bilgi toplumu olmanın gerekleri okulların rol ve sorumluluklarını sorgulamalarını ve değişime uyumlarının sağlanması eğitim sisteminin işlevsel parçası olan okulun yöneticilerinden beklenmektedir.

Uygulamalarda kurumlar arasındaki farklılıkların olumsuz etkilerinin yanında, yenilikler ve toplumun tüm kesimlerinin okuldan beklentilerinin artması ve

çeşitlenmesi karşısında okul yöneticisi baskı altında çalışmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetinin yürütüldüğü, okulun amaçlarına ulaşip ulaşmadığı, gelişen insan ihtiyacına cevap verip veremediği gibi olumlu olumsuz sonuçlarından en önemli, etkili ve rehber unsur toplumda okul yöneticisi olarak değerlendirilir. Okul algısındaki bu değişimlerin okul yöneticisi algısını da değiştirdiği gibi okul yöneticilerinden beklentileri de arttırdığı söylenebilir (Mesture ve Grobler, 2004, Sağır, 2011, Şişman ve Yücel, 2006). Her tür ve kademedeki okullarda, okulun başarısında en büyük pay okul yöneticisine aittir (Austin ve Holowenzak, 1985, Arnn ve Mangieri, 1988, Levine ve Lezotte, 1990, Balcı, 2001, Buluç, 2009, Akt. Gürbüz 2013). Geleceğe yön veren eğitim kurumlarının yöneticileri olan müdür ile ilgili yapılan araştırmalar, okul yöneticisi sahip olması gereken özellikler hakkında bizlere önemli ipuçları vermektedir. Türkiye’de, okul yöneticiliği uzmanlık isteyen bir alan olarak görülmemektedir.

OECD (2009), okul yöneticiliğinin Türkiye’de geliştirilememesinin nedenlerinden birini yönetici yeterlilikleri ve standartlarının olmaması olarak açıklamıştır. Okul yöneticilerine sürekli yeni görevler verilmekte ama bu görevleri nasıl uygulayacakları görevlerle ilgili ne gibi strateji ve yöntemleri takip edecekleri konusunda yeterli hizmet içi eğitim verilememektedir. Okul yöneticisi, eğitim etkinliklerini ve yönetim görevini yürütürken karşılaştığı sorunlar ile başa çıkabilmek için yasal yetkiyi kullanan yönetici davranışı yerine nasıl etkili lider olabileceği sorusuna cevap bulamamaktadır (Çelik, 2002, Gümüşeli, 2009). Okulların geleceğe hazırlanmasında, etkili işleyişinde, liderlik özelliklerini taşıyan, iletişim becerisi olan okul yöneticilerinin ayrıca müfredat programlarının düzenlenişi, okulun ve eğitimin teşkilatlanmasında yeri ve rolü önemlidir. Bu süreçte okul yöneticisi, öğretmeni ve diğer çalışanları (memur, hizmetli gibi) yönetme, okulun fiziki şartlarını düzenleme, öğrencilerin gelişimini takip gibi sorumlulukları yerine getirmekle görevlidir. Bütün bunları göz önünde bulundurduğumuzda, amaç ve hedeflerine ulaşacak şekilde eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesinde okul yöneticisi hayati önem taşımaktadır. Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin okula güvenmesini sağlayarak okul ve kurum kültürünün oluşumunda önemli rol oynar (Busher ve Barker, 2003). Okul çalışanları için iş doyumunu sağlama, stresi azaltma ve olumlu yönlendirme, okul iklimini eğlenceli ve verimli kılma, kurumun hedeflerini ve eğitim felsefesini tanımlayan ana hatları ile kalıcı fakat detayları ile güncellenebilen kurum kültürü oluşturma okul yöneticisinin davranışı olmalıdır (Çelik, 2002, Taş, 2005).

Okul yöneticisi, geleneksel anlayışla, kurumun amiri ve emir vereni rolünden kurtararak eğitimin lider yöneticisi olarak yetiştirilmek için okul yöneticisine belirli

yeterlilikler kazandırmak gerekmektedir. Etkili öğretim lideri olabilmek için okul yöneticisi geleneksel rolünden kurtarıp okul başarı kültürünü geliştirecek şekilde yetiştirecek politikalar ve ideolojiler geliştirilip uygulamaya konulduğu takdirde okul yönetiminden kaynaklanan karmaşıklıklar ve güçlükler aşılabılır (Peker, 2004, Black, 2008). Zamanı verimli yönetme, program geliştirme, etkili planlama, öğrenci başarısını takip etme, işbirlikçi karar vermeye dayalı iletişim, farklılıkların fark edilmesi ve yönetilmesi, teknolojinin etkin kullanımı, öğrenme zevkli ortamı yönetme, eğlenceli okul iklimi ve olumlu kurum kültürü oluşturma, çalışanları geliştirme, dönüt sağlama gibi becerileri sergileyerek okul yöneticisi, eğitimin lider yöneticisi rolünü edinebilir. Bu rolü gerçekleştirmede okul yöneticilerinin ne derece yeterli oldukları ve yeterli değillerse bu yeterliliğe nasıl ulaşacakları tartışmalıdır (Bursalıoğlu, 2000).

Okul yöneticisi okulu, öğrenciler ve öğretmenler için eğlenceli, yenilikçi, neşeli, zengin ve pozitif öğrenme ortamı; kurumun diğer çalışanları için emir ve direktiflerden ziyade iletişimin güçlü olduğu paylaşımcı ve işbirlikçi bir çalışma ortamı haline getirdiği takdirde verimli bir eğitim öğretim ortamı oluşturarak okulun hedeflerini ulaşılabilir kılar. Okul yöneticisi yeniliğin yayılmasında, belirlenen hedeflere ulaşmada önemli rol oynar (Drysdale, Goode ve Gurr, 2009, Sağır, 2011). Okul yöneticisinin iletişime açık olma, bilgiyi değerlendirme, anlaşılır konuşma, öğrenme, araştırma, güdülenmeyi sağlama, risk alma ve riski yönetmede liderlik yapması beklenmektedir.

Okul yönetim sürecinde planda programda olmayan, ön görülemeyen sorunların, kurumun işleyişini aksatacak veya durduracak bir hale gelmemesinde okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik biçimleri önemli bir etkidir. Eğitim sisteminin etkililiği okulun iyi yönetilmesine bağlıdır (Başaran, 2008). Okul yöneticileri, sergiledikleri liderlik davranışlarıyla okulun çıktıları üzerinde etkide bulunmaktadır. Okul eğitiminde karşılaşılan sıkıntıları aşmak ve devamlı olarak okul eğitimini geliştirmek için etkili, yaratıcı, isteklendirici, bilgili, ilkeliler liderlerin ışık tuttuğu, yönlendirdiği yöneticilerin varlığı son derecede önemlidir (Cerit, 2007). Bireysel olarak okul yöneticileri başarılı olmak için Özdemir (2002), fiziksel görünüş, enerji, konuşma hızı, ses perdesi ve tonu, canlandırma, el kol, baş hareketleri olarak bazı nitelikleri sıralamakta ve bunların yanı sıra mizahın da iletişimde önemli bir rolü olduğunu vurgulamaktadır.

Ortaya çıkması ve kullanılması için belli bir hoşgörü ortamının oluşturulması gereken mizahın, sanat olarak görülmesi çeşitlenmesine ve zenginleşmesine neden olmuştur. Her sanatçının mizah anlayışı ve icrası kendine özgüdür. Klasik mizah

çeşitlerini olan latife, nükte, şaka, iğne ve taş, hiciv, alay, halt Özdemir (2002), matrak, dalga, curcuna, gırgırı mizahi durum olarak tanımlamaktadır. Yerine, zamanına ve duruma uygun kullanılan mizah kişiyi, grubu, kurumu rahatlatır. Bu da halk arasında bir kahkaha bir kilo baklava deyiimi ile vurgulanmaktadır.

Recepoğlu (2011), zekâ, entelektüel birikim, hayata bakış ve hayatı yorumlama ile kabul edilen ve deneyimlerle değişen mizah tarzlarının (katılımcı sosyal mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) etkin ve etkili kullanımı, yöneticinin sergilediği liderlik biçimine katkısının değerlendirilmesi mizahın kullanımı yönetim sürecindeki başarı farkını ortaya çıkaracağını ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin, yönetim sürecinde kullandıkları mizah yaklaşımı çok güçlü bir araçtır. Sahip olunan mizah tarzının ve davranışının sergilenen liderlik biçimi ile uyum göstermesi, lider ile takipçileri arasındaki iletişimi güçlü ve olumsuz eleştirilere hoşgörölü kılması açısından önem taşımaktadır. Mizahi yaklaşım ile en olumsuz düşünceler sempatik ama düşündürücü bir dile çevrilebilir. Özdemir (2002)' e göre mizahın uygun ve yerinde kullanımı, düşünce ve görüşlerdeki esnekliği artırabilir, iletişimi kolaylaştırır, alternatif bakış açıları sağlar ve duygularda iyi niyet yaratır. Tüm bu faktörler lider ve okul ortamı üzerinde olumlu etkiler bırakır. Liderlik bir vizyon duygusu, kültürü ve kişilerarası ilişkileri yaratma ve inşa etmek iken yönetim kurumsal aktiviteleri izleme, destekleme ve koordine etmektir (Gümüşeli, 1996, Onguko, Abdalla ve Webber, 2008). Okul yöneticileri bir yandan kurumsal aktiviteleri planlayıp izlemeye çalışırken diğer yandan olumlu kurum iklimini, kişiler arası sağlıklı ve hoşgörölü iletişimi temin etmekte kullanacağı en önemli araç haline gelen mizah tarzı müdürün elini güçlendirecektir.

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarına göre sergiledikleri liderlik biçimlerini konu alan bu araştırma, öncelikle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul ve okul yöneticilerine mizahın önemi hakkında farkındalık kazandıracığı umulmaktadır.

1.1.Problem Cümlesi

2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Başakşehir İlçesinde çalışmakta olan okul yöneticilerinin mizah tarzlarına göre sergiledikleri liderlik biçimleri nedir?

1.2.Alt problemler

1. Okul yöneticilerinin mizah tarzları nelerdir?
- 2.Okul yöneticilerinin liderlik davranışları nelerdir?
- 3.Yöneticilerin liderlik davranışları ile mizah tarzları arasındaki ilişki var mıdır?
- 4.Okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışları;
 - 4.1.Cinsiyetlerine göre,
 - 4.2.Yaşlarına göre,
 - 4.3.Mesleki kıdemlerine göre,
 - 4.4.Eğitim durumlarına göre,
 - 4.5.Çalıştığı eğitim kademesine göre fark etmekte midir?
- 5.Okul yöneticilerinin mizah davranışlarını,
 - 5.1.Cinsiyetlerine göre,
 - 5.2.Yaşlarına göre,
 - 5.3.Mesleki kıdemlerine göre,
 - 5.4.Eğitim durumlarına göre,
 - 5.5. Çalıştığı eğitim kademesine göre fark etmekte midir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Mizah denildiğinde, eğlendiren gülümseten karikatür, resim ve fıkra gibi edebi ürünler daha çok akla gelmekte ve kullanılmakta ve mizahın eleştirel yönü vurgulanmaktadır. Değişik mizah tarzlarının yönetim ve eğitim alanında kullanımı gereği kadar tartışılmamaktadır. Ruhsal ve bedensel sağlığa olumlu etkisi yadsınmaz olan mizah aynı zamanda önemli ve ayırt edici bir liderlik niteliğidir.

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının karizmatik liderlik davranışlarına etkisini araştıran bu çalışmanın bulguları farklı yaş ve meslek tecrübesindeki, farklı eğitim durumuna sahip ve farklı eğitim kademelerinde kurum yöneticiliği yapan okul yöneticilerini eğitim lideri haline getirebilecek mizah tarzını ortaya çıkaracaktır.

Okul yöneticilerinin, alışlagelmiş otoriter ve sert davranışlarının aksine, mizahın etkili ve yerinde kullanımı okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veli iletişimini kolaylaştırıp tahammülü ve anlayışı geliştireceği, okul yöneticilerinin, mizahı yönetimde kullanma becerilerini, bilgisini artıracak ve farkındalık oluşturacaktır.

Yöneticilerdeki mizah potansiyelinin liderliğe nasıl yansıdığını anlamaya okul yöneticilerine, mizah potansiyellerinin geliştirme ve yönetimde etkin kullanmaya

yönelik eğitim seminerleri gibi değişik organizasyonlar düzenlenmesinde de bu çalışmanın bulgularından faydalanılabilir.

Yasal olarak tanımlanmış ve atanmış İlkokul, ortaokul ve liselerde değişik yönetim kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin (müdür-müdür yardımcısı) benimsedikleri mizah davranışlarının ve becerilerinin sergiledikleri liderlik biçimlerine etkisi inceleyen bu çalışmanın bulgularının okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve değerlendirilmesinde ilgilileri katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıklar

Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Başakşehir İlçesinde çalışmakta olan okul yöneticilerinin (okul müdür ve müdür yardımcısı) kendi mizah tarzları ve liderlik stillerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, araştırmanın boyutlarını oluşturan liderlik ve mizah davranışlarına ilişkin kuramsal yapı ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.1.Yöneticilik Kavramı

Drucker, insanoğlunun kendisini dünya çapında bir felakete sürüklemedikçe, son yüzyılda yaşanan olayların yarattığı kurumların varlıklarını sürdüreceklerini belirtmektedir. Bu kurumların yönetim olgusu olmadan işleminin söz konusu olmadığını vurgulayan Drucker, yönetimin bu kurumların en temel organı olduğunu ifade etmektedir. Gelecek bir on ve/veya yirmi yıl yönetim kadronsun neyi temsil ettiğine ve yönetimin verdiği sözlerin ne kadarının somut sonuçlara çevireceğine karar verecek 'krizlere' pek çok yönden ev sahipliği yapacak ve yönetim olgusu üzerinde odaklanan ilgi, önümüzde yıllarda üst kademe yönetiminin yapısına, bileşimine, niteliğine ve bu kademedeki insanlara kayacaktır. Ayrıca 'üst kademe' yönetimi, özellikle büyük örgütlerde geçmişte barındırdığından çok fazla sayıda insan barındıracaktır (Drucker, 1980).

Drucker, yönetim alanında insanın önemini ve üst kademe yönetimde daha çok insana ihtiyaç olacağını vurgulamaktadır. Karslı, Gündüz, Titrek ve Yaman (2002)'nin 'Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Programlarında Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kullanılabilirliği' ile ilgili yapmış oldukları bir araştırmalarında ise eğitim yönetimde salt mantığın, somut verilerin ve bilişsel düşünce süreçlerinin yer aldığını ancak duyguların ve sezgilerin işe karıştırılmaması kuralına dayanan paradigmanın egemen olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca hâlihazırdaki yönetici yetiştirme programlarının salt bilgi ve beceriye dayandırılması nedeniyle, işin duygusal boyutunun eksik kaldığını ve bu boyutun eğitim programlarında yer almadığını ifade etmektedirler (Karslı, Gündüz, Titrek ve Yaman, 2002).

Yöneticilik, yasa ve yönetmelikleri uygulama ve kontrol etme işidir. Yöneticilik, bireysel çabalarla çözülemeyecek türdeki işlerin çözümü için, bir kişi veya grup

tarafından iş görenlerin faaliyetlerinin organize edilip yönlendirilmesi sürecidir (Donnelly, Gibson ve Ivancevich, 1998).

Yönetici kurumun kaynaklarını verimli bir şekilde kullanarak, önceden belirlenmiş hedeflerine ulaşması için planlayan, örgütleyen, görev dağılımı yapan ve çalışmalarını takip eden kişidir. Yöneticinin, eğitim öğretim etkinliklerini planlayıp uygulamaya koyarken öncelikli sorunluluğu, yas ve yönlemeliklere uygun hareket etmektir (Bilir, 2007).

2.3.Liderlik Kuramları

Liderlik kavramı ile ilgili yapılan araştırmalar sonucu ortaya konulan kuramlar, liderlik kavramını, liderliğin örgütler ve kişiler üzerindeki etkisini anlaşılır bir sistemle ortaya koymak için bilgiler kategorize edilmiştir. Bu kuramlar liderlik davranışının karmaşık dokusunun işleyişini anlamaya yardımcı olmaktadır.

İlk kuramlar liderin entelektüel birikim, fiziksel görünüş ve bireysel uygulamalarını dikkate alırken sonraki çalışmaların liderin hareketlerini ve tarzını incelediği, günümüzde ise liderin yapı olarak gittikçe karmaşıklaşan örgütlerde, örgütü amaçlarına ulaştırmada ve daha ileri amaçları belirlemede değişim ve gelişimi tahmin ve takip etmedeki becerilerini incelemektedir.

Liderlik, vizyona ulaşmada yol gösterici olma, his, hırs ve tutku sahibi olma, kendini tanıma, samimiyet ve olgunluk, meraklı ve cesaretli olma bileşkesidir (Bennis, 1999). Zel (2001)' e göre liderlik kuramları üç ayrı kategoride toplanabilir. Bunlar:

- 1.Özellikler Kuramı,
- 2.Davranışlar Kuramı,
- 3.Durumsallık Kuramı (Alkın, 2006).

2.3.1 Özellikler Kuramı

Özellik kuramı, geliştirilen ilk liderlik kuramıdır. Araştırmaların sistemli bir şekilde ilk defa bir araya getirildiği ve sonraki kuramların temelini oluşturmakla birlikte çağdaş kuramlara kıyasla ilkel kuramdır.

Kişinin, lider denilmesi için doğuştan sahip olduğu nitelikler incelenmiştir. Doğuştan getirilen ve kişiyi diğerlerinden daha öne çıkaran farklı özelliklerin kişiye kattığı

fiziksel, fikirsal, toplumsal ve duygusal olarak farkındalıklarla adeta lider olunmaz lider yaratılır düşüncesinin üzerinde durduğu anlaşılmaktadır. Bu kuramda, istek, heves, azim, iletişim kabiliyeti, üyelere güven verme ve gözü pek, kendinden emin olma izlenimini yansıtır gibi özellikler lideri açıklarken sık sık kullanılmıştır. Eren (2000)' e göre bu teoride liderlerin entelektüellik, duygusallık, sosyallik gibi bireysel özelliklerle fiziksel özellikler belirlenmeye çalışılmıştır.

1904-1947 yılları arasında Stogdill tarafından yapılan araştırmalarda da liderlik özellikleri değerlendirilmiş ve gruplandırılmıştır. Lider konumunda bulunmuş olan kişilerin ortak özellikleri belirlenmiştir (Erçetin, 1998).

Çizelge 2.1: Stogdill' in Belirlediği Fiziksel ve Kişisel Özellikler (Stogdill (1974), Handbook Of Leadership, NY: Free Press, (Akt. Erçetin, 1998).

Fiziksel Özellikler	Sosyal Geçmiş	Zekâ	Kişilik	İşle İlgili Özellikler	Sosyal Özellikler
Yaş	Eğitim	Yargılama	Bağımsızlık	Başarı	Denetleme
Kilo	Devingenlik	Kararlılık	Kendine Güven	Gereksinimi	Yeteneği
Boy	Sosyal Statü	Etkili	Zorbalık	Başlatıcılık	İşbirliği Eğilimi
Görünüm		Konuşma	Saldırganlık	Sorumluluk	Dürüstlük
İrk				Gereksinimi	Güç Gereksinimi

Stogdill' in belirlediği özellikleri deneyen Mann, sadece zekâ ile liderlik arasında bir bağ olduğunu, diğer nitelikler için bunun geçerli olmadığı bulgusuna ulaşmış ve bu konuyla ilgili araştırmacıları uyarmıştır. Stogdill, 1974' te yaptığı ikinci araştırmasında, daha önce gruplandığı özellikleri denemiş ve başarılı liderlerde en çok görülen nitelikleri, özellik ve beceri olarak yeniden gruplandırmıştır (Akt. Babil, 2009). Stogdill' in 1974' te yaptığı araştırmalarının sonucu oluşturduğu gruplama aşağıda çizelge 2.2' de gösterilmiştir.

Çizelge 2.2: Başarılı Liderlerde Sık Görülen Nitelikler (STOGDİLL (1974), Handbook Of Leadership, NY: Free Press, (Akt. Babil, 2009).

Özellikler	Beceriler
Duruma Uyum Sağlama Sosyal Çevreye Duyarlılık Hırs Ve Başarı Gereksinimi İddiacılık Kararlılık Bağımsızlık Diğerlerini Etkileme İsteği Israrcılık Çalışkanlık Kendine Güven Stresle Başa Çıkabilme Sorumluluk Üstlenmede Gönüllülük	Zekâ Kavramsal Düşünme Yaratıcılık İncelik Ve Diplomatlık Etkileyici Konuşma Grubun Göreviyle İlgili Bilgi Örgütlenme İkna Edebilme Sosyal Beceriler

Özellikler kuramı, liderlik sürecini sadece lider değişkenini ele alarak incelemektedir. Durumsal koşulları, lideri izleyen kişileri ve bu kişilerin ihtiyaçlarının dikkate almamaktadır. Örgütteki tek lidere odaklanmakta birden fazla lider olabileceği göz önüne alınmamaktadır. İzleyiciler içerisinde mevcut liderden daha yüksek niteliklere sahip olduğu halde lider olamayanlar var olduğu gibi, etkili olarak liderlik sergileyen kişilerde de bu niteliklerin olmadığı belirlenmiştir (Koçel, 2001).

Lideri ve liderliği tanımlamakta sınırlı kalması, Çizelge 1 ve Çizelge 2' de sayılan özelliklere sahip olmayan liderler gözlemlendiği gibi, bu özellikleri taşıdığı halde lider olamayan kişilerin de gözlemlenmesi ile liderin nasıl davrandığı incelenmiştir. Bu kuram liderliği ve lideri açıklamakta yetersiz kalmış ve literatürde çok eleştirildiğini özellikler kuramı davranışsal liderlik kuramının ortaya konulmasına temel olmuştur.

2.3.2 Davranışçı Yaklaşımlar

Özellikler kuramının, 'Nasıl lider olunur?' u açıklayamaması ve durumsal koşulları, lideri takip eden örgüt üyelerini dikkate almayarak, sadece lider üzerinde durması araştırmacıları yeni arayışlara yönlendirmiştir. Davranışçı yaklaşımlar, liderin doğuştan getirdiği özelliklerden ya da kişisel olarak geliştirdiği yönlerinden ziyade lider davranışlarının esas alındığı görülmektedir. Davranışsal liderlik yaklaşımlarında liderin kişisel özellikleri üzerine değil davranışlarına önem verilmektedir (Eren, 2000). Birbirinden çok değişik kişilik özellikleri olan bireylerin belirli durumlarda farklı davranışlar sergilediği farklı araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda ortaya konulmuştur (Gough, 1984, Lord, 1986, Hogan, 1994, Thomas, 1996).

Keçecioğlu (1998)' na göre, davranış kuramının amacı, davranışların etkin liderlikle nasıl bütünleştirileceğini ve liderin etkin lider olabilmesi için ne yapması ve nasıl

davranması gerektiğini açıklamaktır. Davranışçı yaklaşımlar içinde yer alan çalışmalar, liderin daha çok davranışları, liderlik biçimleri ve bunların örgüt üzerindeki olası etkilerine yoğunlaşmışlardır (Erçetin, 2000). Bu kapsamda yapılan araştırmalar altı başlık altında toplanmıştır:

1. Iowa State Araştırmaları,
2. Ohio State Araştırmaları,
3. Michigan Araştırmaları,
4. Yönetim Biçimleri Yaklaşımı,
5. Sistem 4 Kuramı,
6. X-Y Teorisi

Davranışçı yaklaşımlar, etkili lider eylemlerini etkili liderle bütünleştirerek liderin doğuştan getirdiği özelliklerin yerine uygulamadaki başarılarla açıklamaktadır. Davranışçı kuramlar, liderin davranışlarını analiz etmiş, lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır (Çelik, 2000). Bu kuramlara göre, lideri etkin kılan hususun liderin sahip olduğu özelliklerden çok, liderlik yaparken gösterdiği davranışlardır (Aykanat, 2010).

Davranışçı yaklaşımlar; liderlik davranışlarının sınırlandırılmayacak kadar kompleks ve çok yönlü olmasıyla ve örgüt ortamını ve örgütsel kapasite, teknoloji, kültür, iklim vb. durumsal değişkenleri dikkate almamasıyla eleştirilmektedir (Babil, 2009).

2.3.3 Durumsallık Kuramı

Özellikler kuramı ve davranışlar kuramı lideri liderliği anlamada, temel oluşturmalarına karşın, sonraki araştırmalar liderlik konusunun fiziksel, bilinçsel, bireysel özellikler veya en iyi davranış biçimlerinin belirlenmesi ile sınırlanamayacağını da ortaya koymaktadır. Etkin ve etkili liderlik davranışındaki başarının farklı değişkenlere bağlı olduğu görülmektedir (Çelik, 2000). Bu kuram liderin, hangi durumlarda başarılı olduğu üzerine yoğunlaşmıştır.

Lideri başarıya götüren süreçteki şartlar ve durumlar bu kuramla önem kazanmıştır. Durumsal kuramlar beş başlık altında sınıflandırılmıştır. Bunlar:

1. Fiedler' in Koşulsallık Teorisi,
2. Yol-Amaç Teorisi,

3. Hersey-Blanchard'ın Durumsallık Modeli,
4. Reddin'in Üç boyutlu Lider Etkinliği Modeli,
5. Lider Katılım Modeli (Özmen, 2009).

Bu kuramın çıkış noktası farklı ortamlarda farklı liderlik davranışlarının ortaya konulabilmekte olmasıdır. Durumsallık yaklaşımları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden bilinmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır (Hoy, Miskel, 1991, Akt. Çelik, 2000).

Durumsallık yaklaşımı, aynı olmayan durumların bilindik, aynı yöntemlerle değil de farklı yöntemlerle açıklanabilmektedir. Mevcut duruma uygun birden çok yöntemin var olduğunu öne sürmektedir (Sucu, 1995).

Durumsallık modeline göre, liderin gücünü belirleyen liderin tercih ettiği yönetim anlayışı ve mevkisiden kaynaklanan görev yapısı, ast-üst ilişkisi gibi öğelerdir (Akat, Budak ve Budak, 1999). Bu verilerden yola çıkarak genel bir değerlendirme yapıldığında, etkili liderlikteki başarının salt liderin kişisel özelliklerine ve davranış biçimine bağlı olmadığı durumsal faktörlerin de liderin etkililiğini belirlediği söylenebilir.

2.3.4 Yeni Liderlik Kuramları

Çevreye uyum sağlayarak içinde doğup geliştiği toplumdan soyutlanmadan ayakta kalmaya çalışan örgütlerin ihtiyaçlarını, değişen çevre şartları çeşitlendirerek farklılaştırmaktadır.

Çağdaş örgütler, sistemlerinde ve çalışma yöntem tekniklerinde sık değişiklikler yaparak varlıklarını korumaktadırlar (Jacobsen ve House, 2001). Değişimlerle, örgütlerin hedefe ulaşmasında ve yeni hedeflere yönlendirilmesinde etkin ve etkili olan liderin tanımının da güncellenerek yenilenmesi ve açıklanması, ihtiyacı belirirken bir diğer taraftan da yeni liderlik teorileri ortaya konulmuştur. Sayıları oldukça çok olan yeni liderlik teorileri neden bu araştırmanın kapsamı içinde yer alan karizmatik liderlik teorisi çalışmanın ilgi alanı içindedir. Bu nedenle yeni liderlik teorilerinden yalnızca karizmatik liderlik teorileri ilgili bilgi sunulmaktadır.

Modern yaklaşımlar olarak isimlendirilen bu bakış açılarıyla karizmatik, etkileyici, dönüştürücü ve etkileşimci liderlik (Serinkan, 2002), vizyon sahibi liderlik gibi tanımlamalar yönetim alan yazınına girmiştir. Bu tanımlamaların temelinde değişim,

dönüşüm, vizyon, geliştirip güçlendirme ve sorumluluk gibi çok önemli yönlendirici kavramlar bulunmaktadır (Aksel, 2003). Bu açılımlarla birlikte, lider ve izleyenler arasında çift yönlü etkileşim ve iletişim yolu oluşmaktadır (Klenke, 1996). Araştırmamız bu yeni yaklaşımlardan karizmatik liderlikle ilgilidir.

2.4.Karizmatik Liderlik

Kişinin, diğer kişiler üzerinde etkili olmasını sağlayan ve kişiyi diğer kişilerden öne çıkaran bireysel bir özellik olan karizma, eski Yunanca 'da 'ilahi ilham yeteneği' (Luthans,1992) olarak tanımlanmaktadır.

Yönetim alanındaki kaynaklar incelediğinde karizma kavramını, yönetim literatüründe ilk değerlendiren kişinin, Bürokrasi Modelinin kurucusu Max Weber olduğu görülmektedir. Weber, karizma sözcüğünü 'karizmatik yetki' manasına gelecek şekilde kullanmaktadır. Yetkiyi ise, 'bir grubun, belirli bir kaynaktan çıkan emirlere uyma' olarak tanımlayan Weber, geleneksel yetki, karizmatik yetki ve ussal-yasal yetki olmak üzere üç farklı yetki türünden söz etmektedir (Miner, 1988, Akt. Erdal, 2007).

Burns (1978)' un politik liderlik boyutunda tanımlayarak alan yazınına tanıttığı transformasyonel ve transaksyonel liderlik kuramı yönetim ve organizasyon teorilerine örgütsel değişim ve yetkilendirme gibi kavramlarıyla farklı boyut ve bakış açısı getirmektedir (Akt. Edizler, 2010). Bass (1985) bu alandaki çalışmaları derinleştirip karizma, entelektüel uyarım ve bireysel düşünce gibi transformasyonel liderliğin üç değişik boyutunu ifade etmektedir. Edizler (2010), karizmatik liderlik görüşüyle liderin takipçilerinin kendilerine olan duygusal bağlılığı, bu kişileri harekete geçirme, misyona duyarlılık, öz saygı, güven, değerler gibi etkilere dikkat çekmektedir. Karizmatik liderler 'anlam yaratma ve yönetme' konusunda oldukça başarılı etkiye sahiplerdir. Anlamın etkili biçimde iletilmesinde güçlü sembol, metaforlar, mizah, seremoni ve imajlardan yararlanılmaktadır. Bununla da insanları istedikleri biçimde yönlendirebilmekte ve harekete geçirebilmektedirler. Karizmatik liderler değerlerin gücünü ve yaratıcı dramayı kullanarak, çeşitli semboller yoluyla bireylerin algılarını etkilemekte ve onları bu değerlerle uyumlu davranmaya yöneltmektedir.

Karizmatik lider, takipçileri üzerindeki olağanüstü etkisini kullanarak örgüt üyelerini motive etmekte ve örgüt üyelerinin kendisi ile özdeşleştirmelerini sağlamaktadır. Karizmatik liderler, örgüt üyelerini sıra dışı performansları ile etkileyerek üyelerin de

sıra dışı performans düzeyine erişirler. Karizmatik liderler, izleyen üzerinde yoğun duygusal izlenimler bırakarak izleyenlerin kendi kişiliğiyle çok güçlü özdeşim kurmasını sağlamaktadırlar (Çelik, 2000).

Karizmatik liderlik davranışıyla, lidere ve vizyona bağlılık, örgütsel bağlılık ve performans artmaktadır. Karizmatik liderlerin gücü, karizmatik yetki ve etkisini kullanarak liderliğini yaptığı örgüt üyelerinden gelmesi nedeni ile karizmatik etkinin kaybolması, takipçilerin lideri yerinden etmesine neden olmaktadır (Weber,1995, Akt. Erdal, 2007).

Karizmatik liderliğe ait yaklaşımlar House'un Karizmatik Liderlik Teorisi, Bass'ın Karizmatik Liderlik Teorisi, Conger - Kanungo'nun Karizmatik Liderlik Teorisi, Shamir'in Karizmatik Liderlik (Benlik) Teorisi, Psiko-analitik Teori ve Sosyal Sirayet Teorisi alt başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

2.4.1 House' un Karizmatik Liderlik Teorisi

House' un 1977' de geliştirdiği teorisi karizmanın, örgütlerde nasıl ortaya çıktığını açıklamaya yönelik en önemli çalışmalardandır (Akt. Gündüz, Beşoluk, Önder, 2011). Akçakaya (2010)' ya göre House' un teorisi, karizmatik liderlerin karakteristikleri, davranışsal eğilimleri ve durumsal etmenler hakkında birçok varsayımdan oluşmaktadır. House, bu teorisinde karizmatik lideri, kendi kişilik gücüyle izleyiciler üzerinde derin ve olağanüstü etki yaratan kişi olarak tanımlamaktadır.

Bu teori, karizmatik liderliğin, diğer insanlardan hangi yönleri ile farklılaştıklarını, nasıl davrandıklarını ve ortaya çıkmalarını kolaylaştıran koşulların neler olduğunu açıklar. Karizmatik lider, izleyicileri üzerinde diğerlerin benzemeyen ve etkileyici, köklü etkilere sahiptir. İzleyicileri, liderin inançlarını sorgulamadan kabullenir ve lidere gönülden biat ederler.

House, bu teorisinde karizmatik liderin izleyenlerini etkileyen dört özellikten bahsetmektedir. Bunlar:

- 1.İdeolojik hedefler belirleme ve açıklama
- 2.İzleyicilerle yüksek beklentilerle iletişimde bulunma
- 3.İzleyicilere model olma
- 4.Güdüleri canlandırma (Akt. Kılınç, 1997).

2.4.2 Bass' in Karizmatik Liderlik Teorisi

Bass' in bu teorisinde karizmatik liderin, kendine olan heyecanlı tepkileri canlı tutarak izleyicilerinin davranış değişimini teşvik ederek macera, merak duygusunu harekete geçirdiğini belirtmektedir.

Karizmatik liderin, izleyenlerinin gözünde olduğundan fazla görülmeleri, kendilerini izleyicilerince özdeşleştirilecek faydalı hedefler haline getirir ve izleyicilerde heyecan yaratır. Örgüt kurallarının ve hayallerinin izleyiciler arasında paylaşılması karizmatik liderlerin ortaya çıkmasını ve başarılı olmasını kolaylaştırır (Karahana, 2009).

2.4.3 Conger ve Kanungo' nun Karizmatik Liderlik Teorisi

1987 - 1988 yıllarında Conger ve Kanungo, karizmanın atıfsal olduğu ve örgütlerde ortaya çıkışını açıklamaktadırlar (Akt. Aykanat, 2010). Conger ve Kanungo'nun, bu teoride liderlik kalitesinin bireylere etkisini, bu etkinin grup üyelerinin bireysel olarak kabul edip lidere karizmayı atfetmesi olarak açıkladığını belirtir (Akçakaya, 2010).

Conger' in, 1989 yılında yaptığı çalışmasında izleyicilerin lidere, liderin vizyonuna karizma atfettiklerini ve bu nedenle ortaya koymuş oldukları teorinin karizmatik liderliğe atıfta bulunulmasını sağlayacak davranış tarzlarının ortaya konulmasının, liderin ilgilendiği davranışların, izleyenlere karizmatik görülmelerini sağladığını belirtir (Oktay ve Gül, 2003).

Conger ve Kanungo' ya göre karizma atfını sağlayan lider özellikleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadırlar. Bunlar:

- 1.Vizyon belirleme,
- 2.Üye isteklerine duyarlılık gösterme,
- 3.Çevresel duyarlılık gösterme,
- 4.Sıra dışı davranış sergileme,
- 5.Kişisel risk üstlenebilme,
- 6.Mevcut durumu sürdürmeme (Akt. Aykanat, 2010).

2.4.4 Shamir' in Karizmatik Liderlik (Benlik) Teorisi

Shamir' in Benlik Teorisini incelediğimizde, House' un teorisi temel alındığını görmekteyiz. House' un teorisinde belirtilen karizma niteliği, bu kuramda da bulunmaktadır. İzleyicilerin lidere karşı içten bağlılıkları ve sevgileri örgütün misyonunun garantisi olmakta ve yüksek başarı hedeflerine yönelik hayalini güçlendirmektedir.

Shamir' in Benlik Teorisi, House' un teorinin içermediği isteklendirme süreci içerir. Shamir' in Benlik Teorisindeki isteklendirme süreçleri varsayımlara dayanır. Bunlardan en önemlileri aşağıda sıralanmıştır (Kılınç, 1997):

1. İnsan davranışı faydacı ve amaç yönelimli olmakla birlikte kişinin duygu, düşünce ve değerlerinin yani benliğinin ifadesidir. İnsanlar öz saygı ve değerlerini koruyarak çoğaltmaya yönlendirilmişlerdir.
2. İnsanlar benlik kavramlarının farklı bileşenleri arasındaki tutarlılığı devam ettirmeye ve kendi davranışlarıyla benlik kavramları arasındaki tutarlılığa sahip çıkmaya isteklendirilmişlerdir.
3. Kişinin benlik kavramı, hiyerarşi içinde organize edilen değerlerin ve sosyal kimliklerinin bileşimidir. Belirli kimliğin öne çıkması, kişinin bu kimlikle ilişkili başarı fırsatlarının peşinden koşmasına neden olmaktadır.

Shamir ve arkadaşları, sosyal etkileme süreçlerini tanımlamak için kişisel ve sosyal özdeşleşme, sosyal içselleştirme ve öz fayda kavramlarını kullanmışlardır.

2.4.5 Psiko-analitik Teori

Karizmayı Freud' un kullandığı kavramlarla açıklamaya çalışan kuramdır. Zel (2006), bu kuramın, insanüstü kahraman olarak ilahlaştırılan, tapılan karizmatik liderlerin normal görünmeyen ve irrasyonel görünen etkilerin açıklanmasına ve olağanüstü olarak algılanan liderlerin, izleyicilerinin bireysel özdeşleşme durumlarını; yansıtma, geçmişe dönüş ve yer değiştirme gibi psikodinamik süreçlerle analiz edilmeye çalışıldığını belirtmektedir. Karizmaya psikoanalitik bakış, daha çok izleyenlerin durumlarına ağırlık vermektedir. Bu yaklaşımın temeli yansıtma, yer değiştirme ve geçmişe dönüş olarak sıralanan psikodinamik süreçlerdir.

Bu teoriye göre yansıtma, karizmatik liderlerin izleyicilerindeki suçluluk ve düşmanca hislerini dışa vurumu şeklinde ortaya çıkar. Korku, suçluluk ve

yabancılaşma duygusu içindeki izleyiciler kendi kimliklerini olağanüstü kişi gördükleri liderin kimliğiyle birleştirerek üstün olma duygularını yaşamaktadırlar. Geçmiş yaşantısında başkalarına zarar verdiği için suçluluk duygusunu yoğun hisseden birinin, ahlaki değer sembolü gördüğü karizmatik bir dini liderini, kendiyile özdeşleştirip, liderinin ahlaki büyüklüğünü kendinde yaşatarak suçluluğunu yenme çabası yansıtmayı örneklemektedir. Yer değiştirme de karizmatik lider, kişinin önceden ilişkili olduğu birinin yerine geçer ve izleyicinin bilinçaltında biriktirilmiş duygularının kendisine yöneldiği düşüncesine sahiptir. Genç bir kişinin istismarcı baskıcı ebeveyni neden ile kendi kimliğini geliştirememesi ve bir kimlik bunalımı yaşaması durumunda, bu kişinin kendisine gıpta edilecek bir ideal rolünü üstlenen karizmatik bir çete lideriyle duygusal bağ kurması bu durumu örneklemektedir (Zel, 2001).

Psikoanalitik Yaklaşım, Shamir' in Benlik Kuramına benzer şekilde, karizmatik liderlerin soğukluk, korku ve suçluluk hislerini çok yoğun olarak yaşayan, liderin duygusal ve ussal olarak çekici gelen inançlarını paydaşı olan insanların var olan ortamlarda ortaya çıkmasının olası olduğunu vurgulamaktadır.

2.4.6 Sosyal Sirayet Teorisi

Sosyal Sirayet Teorisi, 1990' larda Meindl tarafından geliştirilmiştir. Bu teoriye göre, izleyicinin sergilediği karizmatik tepki liderin izleyicilerinin üzerindeki etkisinin dışında izleyicilerin kendi aralarındaki sosyal etkileşim sürecinden kaynaklanmaktadır.

Sosyal sirayet yani bulaşma, davranış ve duyguların insanlar arasında kendiliğinden ortaya çıkarak yayılması olarak tanımlanmaktadır. İnsanların kaygı ve engellenmeye karşı aynı yolla davranmaya yönelik gizli eğilimleri olduğu üzerinde durulur. İnsanlar bir başkasının bu davranışsal tepkiyi gösterdiğini gördüklerinde, kendi eğilimlerini baskılayan duygularını aşarak, kendileri de aynı tepkide bulunurlar.

Akçakaya (2010)' ya göre, böyle durumlarda birbirlerini cesaretlendirme sürecinin işlemesiyle aynı davranışsal tepkiler aşırı düzeylere taşıyarak, insanlar grup olarak normal koşullarda tek başlarına iken asla yapmayacakları şeyleri toplu halde kitle psikolojisi ile gerçekleştirirler (Akçakaya, 2010). Linç girişimlerini, konserlerdeki ve diğer gösterilerdeki heyecanı ve sıra dışı davranışları bu duruma örnek verebiliriz. Bu teoriyi, bundan önceki karizma teorilerinden farklılaştıran en önemli özellik,

karizmatik liderin kim olduğunun çok önem taşımasıdır. Bastırılmış duygu ve davranışların harekete geçirecek harekete geçirecek durumun olması, bu eyleme dönüşmesi ve bu eylemin sembolik liderliğinin üstlenilmesi daha çok önem taşımaktadır. Bu teoriye göre, lidere karizma yüklenilmesinin nedeni izleyici davranışlarının değişiminin açıklanması yönündeki bilişsel sürecin sonucudur.

2.5.Kouzes ve Posner' in Liderlik Kuramı

Burns' un politik liderlik boyutunda tanımladığı ve literatüre tanıttığı transformasyonel ve transaksiyonel liderlik yaklaşımı yönetim ve organizasyon teorilerine örgütsel değişim ve yetkilendirme kavramlarıyla yeni bir bakış açısı getirmektedir (Burns, 1978, Akt. Edizler, 2010). Bass (1985) bu alandaki çalışmalarını derinleştirerek transformasyonel liderliğin karizma, entelektüel uyarım ve bireysel düşünce olarak üç farklı boyutunu ortaya koymaktadır. Bass ve Avolio (1990) daha sonraki dönemli çalışmalarında ilham verici motivasyonu ise dördüncü bir boyut olarak getirmektedirler. Böylece karizmatik liderlik transformasyonel liderliğin bir bileşeni ve en baskın olarak göze çarpan formu olmasıyla alan yazınına eş anlamlı kavram olarak kullanılmaktadır. Aynı zamanda da çalışanların tutum ve değerlerini dönüştürebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Diğer bir anlatımla karizmatik yeteneklerini diğerlerini teşvik etmek için değerlendiren liderler transformasyonel liderler olarak nitelendirilirler (Akt. Edizler, 2010).

Tichy ve Tavenna (1983) Conger-Kanungo (1987), Avolio (1988), Yukl (1989) ve Sashkin (1990) eğitim alanında Jantzi ve Leithwood (1992) ve Pielstick (1997) gibi bilim adamları 'dönüşümcü liderlik' ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. Dönüşümcü liderlik tanımları neredeyse birbirine benzemekle birlikte, diğer liderlik yaklaşımlarıyla olan ilişkileri konusunda farklı bakış açıları vardır (Zel, 1997, Akt. Eraslan, 2004).

Kouzes ve Posner' de Bass gibi dönüşümcü liderin davranışını açıklama konusunda geliştirdikleri ankette, liderlik uygulamaları yapısında (Leadership Practices Inventory)' da beş tür liderlik davranışını ve süreci sorgulamak (organizasyonu daha ileri taşımak amacıyla risk almak ve fırsatları araştırmak), paylaşılmış bir vizyon oluşturmak, çalışanları gelişimi konusunda cesaretlendirmek, örnek olmak, izleyicilerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirmek olarak belirtilmektedirler (Sashkin ve Rosenbach,1993, Akt. Eraslan, 2004).

Dönüşümcü lider, gözü pek ve cesur olmakla birlikte izleyenlerine de bu özellikleri aşıl原因an özelliğe sahiptir. Kouzes ve Posner' a göre, 'Tepeye tırmanmak uzun ve zahmetli bir iştir. İnsanlar yorulur, sıkılır ve heveslerini yitirirler. Vazgeçme istekleri ağır basar. Onlara devam etme isteğini, cesaretini aşıl原因acak olan liderdir. İnsanlara kazanabileceklerini göstermek liderin en birincil görevidir' (Kouzes ve Posner, 2002, Akt. Ersalan, 2004)

Liderliğin solo bir gösteri olmadığı gerçeği, beraberinde örgüt içerisinde otorite kaynağının ve gücünün paylaşımını da getirmektedir. Nicel çoğunlukta insanın aktif katılımı ve desteği olmadan insanüstü başarılar sahip olmak neredeyse imkânsızdır. Liderlik, monolog değil bir diyalog sürecidir. Buradan hareketle amaç, yüksek performans elde etmekse rekabet değil işbirliği vurgulanmalıdır. Bu da kişisel başarılar değil, ekip başarısına önem vererek mümkün olmaktadır. Mükemmelliğin peşinde koşmak işbirliğine dayalı bir oyundur. Bu oyunun ilk kuralı güç paylaşımıdır. Kaderimizi belirleme güncü kendimizde hissettiğimizde, işi başarıyla bitirmek için hedefimize yönelik ihtiyaç duyduğumuz tüm kaynakları harekete geçirmekte ısrarlı oluruz. Ancak kontrolün ve kaynakların başkalarında olduğunu düşünürsek mükemmel olmak için herhangi bir çaba gösteremeyiz (Kouzes ve Posner, Akt. Eraslan, 2004).

Kamu sektöründe veya özel sektörde, çağımızda en çok ihtiyaç duyulan liderlik tipi, dönüşümcü liderlik tipidir. Bunun nedenini de şu şekilde açıklanmaktadır: Sistemsel yapının, sürekli değişiminin ve dönüşümlerinin yaşandığı günümüzde, bu değişim ve dönüşümleri yönetecek nitelikleri taşıyan liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Liderliğin doğuştan gelmediği bilimsel bir gerçektir. Liderlik davranışları öğrenilebilir ve öğrenilen her davranış gibi geliştirilebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu da karmaşık ve zor görünen dönüşümcü liderlik davranışlarının da öğretilebilir davranışlar olduğunu göstermektedir (Eraslan, 2004).

Birey-örgüt uyumu ile ilgili araştırmalarda; Posner, Kouzes ve Schmidt (1985), Chatman (1989), O'Reilly, Chatman ve Caldwell (1991), Bretz ve Judge (1994), Cable ve Judge (1996), Kristof (1996), Judge ve Cable (1997), Cable ve DeRue (2002), Siegall ve McDonald (2004) gibi yazarların uyumun ölçümü ve ifadesi için değerleri kullandıkları görülmektedir. Birey-örgüt uyumu çalışmalarının ifade edildiği bir alan olan birey-örgüt değer uyumu farklı şekillerde tanımlanabilmektedir (Akt. Taşdan, 2010) 'Çok Yönlü Liderlik Analizi' ile elde edilen sonuçlara paralel diğer bulgular ise liderlik-cinsiyet ilişkisini araştıran Kouzes ve Posner' in 'Liderlik Uygulamaları Envanteri' (LUE) ile elde edilmiştir. Araştırmada kadın yöneticilerin

erkek yöneticilere oranla daha yüksek düzeyde rol/model olma davranışını tercih ettikleri ortaya konulmuştur (Kouzes ve Posner, 1990, Akt. Edizler, 2010).

Liderler ekip çalışmasının güvenin ve kişileri yetkilendirmenin olağanüstü sonuçlara ulaşmak açısından vazgeçilmez unsurlar olduğunu bilmektedirler. Liderler izleyenleri ile aralarında güven temelli bir ilişki kurduklarında, izleyenlerini kendi elleriyle birer lidere dönüştürebilirler. Güven yoksa insanlar risk almayacaklardır. Risk olmadan da değişim olmaz. Değişim olmayınca örgütler ve girişimler yok olur (Kouzes ve Posner, 2002, Akt. Eraslan, 2004).

2.6.Mizahın Tanımı ve Kökeni

Literatürü incelediğimizde 1980' lere kadar mizahın araştırılmadığını ve ciddiye alınmadığı, ancak XX. yüzyılın sonları ve XXI. yüzyılda araştırıldığını görmekteyiz. Kökeni yüzyıllar öncesine dayanmakta olan mizahın her dönemde olumlu bir kişilik özelliği olarak anılmadığı gibi kimi toplumlarda sapkınlık, sıra dışı, ayırksı ve anormal davranış olarak değerlendirilmektedir. Avrupa'da XVII. yüzyılda mizahı, toplumsal kuralların dışına çıkmayı, doğru karşılanmayan garip davranışları ve karakterleri anlatan kavram olarak kullanılmaktadır. Ne iyi ne kötü olarak nitelendirilemeyen tuhaf davranışlara diğer insanların gülmesiyle mizah kavramı bu kez komik içeriğine kavuşmuştur (Ruch, 1998, Receptoğlu, 2011). Daha sonraki yıllarda ise mizahla uğraşan ve diğer insanları güldürmekte maharetleri olan bireyleri tanımlamak içinde kullanılmıştır.

XVII. yüzyılın sonuna kadar olumlu bir özellik, sahip olunması gereken bir yetenek olarak görülmeyen mizah kavramı tuhaf davranışlara gülmek yerine, hafif tebessümle hoşgörü göstermeleri daha değerli ve anlamlı karşılanmasıyla garip ve alışılmadık davranış ve bu davranışlara gülünmesi sonucu kazandığı olumsuz anlamını XVIII. yüzyıldaki insancıl etkiyle yitirmiştir.

Mizah kavramı, XIX. yüzyılın ortalarından başlayarak oldukça değer verilen bir erdem olmuş ve sahip olunması makbul ve istendik bir bireysel özellik haline gelmiştir. Martin, (2007)' e göre, 1970' lerde ve sonrasında birinin, mizah duygusunun olduğunu belirtmek, o kişinin karakteriyle alakalı olumlu bir söylemde bulunduğu anlamına gelmektedir. Diğer yandan bir kimsenin mizah duygusundan yoksun olduğunun ifade edilmesi ise o kişiyi tanımlayacak sıfatlar arasında, mizah yoksunluğu, kötü bir sıfat olarak kabul edilmektedir. Buradan da hiç

kimsenin mizah duygusunun olmadığı kabul edilmek istenmediği görülmektedir (Akt. Recepoğlu, 2011).

Mizah kavramının XX. Yüzyılda da makbul ve olması gereken bireysel özellik niteliğini sürdürmeye devam ederken diğer yandan da karmaşıklaştığı görülmektedir. Mizah, diğer insanları güldürebilme ve eğlendirmekle birlikte olumlu kişilik özelliklerinin anlamlarını da kapsar hale gelmektedir.

Mizah kavramı, sevgi ve hoşgörüyü içeren, insanların kusur ve eksikleri ile alay edip eğlenmeyi içermeyen, herhangi bir fayda gözetmeksizin eğlenme anlamlarını kapsadığını belirten Martin (1998), mizah kavramının son yıllarda, nükte, alay, kinaye, ironi ve taşlama gibi kavramlardan ayrıştırılarak daraltıldığını vurgulamaktadır. Recepoğlu (2011)' na göre, XXI. yüzyılda mizah kavramının, insanlarda tebessüme neden olduğunu ve birlikte genellikle olumlu duyguları çağrıştırdığını, mizahın insanı olumlu düşünmeye, olumlu davranmaya ve mutlu hissetmeye yönelttiğini vurgulamaktadır.

Latince de 'humere' olan mizah, nemli, isim hali 'umor', nemli ya da sıvı anlamına gelen bu iki kelime, akıcı ve ıslaklık anlamında olan Yunancada 'hygros' kelimesinden türemiştir (Cavanaugh, 2002, Akt. Yardımcı, 2010). İngilizcede 'humor' olan mizah Latince (umor) 'sıvı, akıcı madde' anlamına gelmektedir. Ruch, (1998), Ortaçağın fizyolojik teorisine göre insanın vücut yapısının oluşumunda dört akışkanın karışımının fiziksel görünüşte, yüz ifadesinde ve hastalığa eğimli olmada ifade edildiği düşünüldüğünü belirtmektedir (Akt. Recepoğlu, 2011).

Martin (2004)' e göre, 'humor', Hipokrat'ın insanın kişiliğinin vücudundaki sıvıların miktarı tarafından belirlendiği ve zaman içinde ruh durumunu ifade eden dolaylı anlamda ise hoşluk, mutluluk durumuyla yakınlık kurulmuş ve nükte, şaka ve alay kapsamında kullanılmaktadır. Dilimize Arapçadan girmiş olan mizah ve olayların gülünç, alışılmadık, çelişkili yönlerini yansıtarak insanı söz konusu olaylar üzerinde düşündürme, eğlendirme, güldürme sanatı anlamına gelen bir sözcüktür (Ana Britannica). Avşar (2008), Arapça kökenli olan mizah 'müzahî' sözcüğünden gelmekte ve zamanla 'mizah' olarak dilimize yerleştiğini belirtmektedir (Akt. Sepetçi, 2010). Türkçe karşılığı ise 'güldürü'dür.

Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğünde 'latife, şaka' anlamına gelen (Pakalın, 1971) mizah, Arif Hikmet Par (1990)' ın Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Sözlüğünde ' düşünceleri ve duyguları nükte ve güldürücü anlatımla dile getirme

sanatı' biçiminde tanımlanırken ve Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat' te (Develioğlu,1993, Akt. Sepetçi, 2010), 'şaka, eğlence, latife' kullanılmaktadır.

Bireyin günlük hayatında karşılaştığı acımasız gerçeklerin yıkıcı etkisinden korunurken gerçeklerin kabul görmesini kolaylaştırarak uyumu gerçekleştirmektedir. Thorson ve Powell (1993)' a göre, mizah yoluyla yaşama esneklik kazandırılmaktadır. Araştırmacılar mizahın tanımında eşdeğer fikirde olmamalarına rağmen, gerçekte mizahın tanımlanmasının mümkün olabileceğinde birleşmektedirler (Khramtsova, 1996).

Mizahın, bilim, sanat, felsefe gibi bütün otoritelerce kabul gören bir tanımını yapmak oldukça zordur. Olumsuzluktan olumluluğa ve zamanla aranılan bireysel yetenek ve yeterlilik olarak görülen mizah, farklı biçimlerde tanımlanmakta ve konjonktüre göre değişiklik göstermektedir. Günlük yaşamın, komik yönlerini vurgulayarak insanı düşündürerek güldürmeye teşvik eden iletişim türü olarak tanımlayabileceğimiz mizah, Ziegler (1998)' e göre, iletişimdir.

Adams, komik, eğlendiren, hareket ve ifade, kişinin hoşça vakit geçirmesine katkıda bulunan her şey, gülmeyi oluşturan nesne, yapılan mizah olarak tanımlamaktadır. Mizah, genel olarak komik bir dürtüyle başlayan, gülümseme veya gülme gibi bir tavırla biten, genelde hoşnutluk veren bir deneyim olarak görülmektedir (Susa, 2002, Akt. Receptoğlu, 2008).

Mizah yeteneği (mizah yapma ve mizahı anlama, espriyi kavrama), mizah, gülme ve güldürme başarılı ve mutlu bir hayatın beslenme ve nefes alma kaynağıdır. Türk Dil Kurumu (2005), mizahı, eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, güldürmece, gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, ironi olarak tanımlarken Fidanoğlu (2006), mizahı yaşamdaki güç durumlarla ve sorunlarla başa çıkma düzeneklerinden birisi olarak görür (Akt. Yılmaz, 2011).

Gelenek, görenekler, yaşam tarzları, tarihleri ve manevi değerleri yansıtan mizah toplumların geçmişi ile geleceği arasında bağ kurarak eğlendirmek, güldürmek, birine bir davranışı kırmadan takılmak, ince alay işlevini de görerek kökeninde eğlence ve hoşgörüyü taşıyarak gelişimini sürdürmektedir. Aziz Nesin'e göre mizah, toplumlara, sınıflara, uluslara hatta kişilere göre ayrılıklar gösteren bir kavramdır (Yardımcı, 2010). Bu da mizahın neden karmaşık ve tanımlanmasının zor olduğunu göstermektedir.

Binlerce yıldır insan hayatının önemli bir parçası olan mizahın önemini geçmişte koruduğu kadar gelecekte de koruyacağı düşünülmektedir (Fry, 1987, Akt. Yardımcı, 2010). Mizahı, hayatın komik ve anlamsız taraflarına ilişkin değerlendirme yetisi olarak tanımlayan Yardımcı (2010), mizahın aynı zamanda noksanlıklarda ve zayıflıklarda dahi gülmenin oluşmasını sağlayabildiğini söylemektedir.

2.7.Mizahın Dünya Tarihi ve Gelişimi

1930 yıllarında arkeologların ortaya çıkardığı, gülme tarihi açısından son derece önemli bazı kil tabletler, eşzamanlı ağlama ve gülmenin bir zamanlar en eski tarihsel halkların yaşamlarında yaygın duygusal merkezi oluşturduğuna dair kanıtlar gösterilmektedir.

Kramer (2002), arkeolojik kazılarda bulunan yazılı belgelerin milattan önce dördüncü binyılın sonlarına doğru, Güney Mezopotamya'daki Sümer Uygarlığında yaşamış olan insanların mizah anlayışlarının göstergesi olduğunu belirtmektedir. Kramer (2002)' e göre Sümer atasözlerinin çivi yazısıyla derlenip yazılması 3500 yıldan da öncesine dayanır ve bu atasözlerinden çoğu yazılmadan önce asırlar boyunca ağızdan ağza söylenegelmiştir.

Antikçağ' da mizah çoğunlukla dönemin düşünürlerinin mizah ve gülme üzerine düşüncelerinde, mitlerde, gülme hakkında yapılan tıbbi mizah araştırmalarında ve komedyacı aracılığıyla sahnede karşımıza çıkmaktadır. Antikçağ' da mizah konusunda batı tarzında düşünce Antik Yunan filozoflarından Platon ile başlar. Platon' un, mizahın bizi bayağı şeylerle (insanların kusurları, ayıpları gibi) karşı karşıya getirdiğinden insanın karakteri için tehlikeli olduğu, aşırı gülmenin akıl kontrolünü kaybettirerek, insanı komik ve aptal durumuna düşürdüğünü vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, Platon ve Aristoteles' in üstünlük kuramlarının bir sonucu olarak gülmenin toplum dışı eylem olduğu yönleri ile eleştirmektedir (Morreall, 1997).

Antik çağda komedi, Eski Komediden, Orta Komedi ve Yeni Komedi diye sınıflandırılmaktadır (Grasser, 1994, Aydın, 2006, Akt. Sepetçi, 2010):

- 1.Eski Komedi çağdaş gerçekliğin Şiddetle hicvedilmesi üzerine kurulmuş, politik ve entelektüel iktidara saldıran bir tür,
- 2.Orta Komedi törenlerin genel düzeyde eleştirilmesiyle yetinen, lirik öğelerden çok efsanevî konulara önem veren bir tür,

3.Yeni Komedi evlat, kibar fahişe, kurnaz köle, kurnaz köle, asalak, çöpçatan gibi tipleri konu alan bir türdür.

Aristoteles komedyanın kötülüğün tümünden değil, sadece komik olandan bahsettiğini ifade etmektedir. Aslında bu da çirkinliğin yalnızca bir bölümüdür. Çünkü gülünç olmak kusurdur, çirkinliktir; ama insana ne acı verir ne de zarar getirir. Komedyaya maskesi bunu çok iyi ifade etmektedir.

Yunanlılar yaşadıkları dönem içerisinde gülme üzerine 'Neden başkalarına gülüyoruz?', 'Güldüğümüzde ne oluyor?' gibi son derece şaşırtıcı ve modern sorular sormuşlar ve bu soruları çözümlenmeye çalışarak ona egemen olmak için bir sistem geliştirmeye çalışmışlardır (Sanders, 2001).

Ortaçağ da ise özellikle Avrupa' da durum daha katıdır. Gülmeyi ve mizahı tümünden reddeden bir anlayışa yerini bırakmıştır. Anadolu ve İslam dünyasındaki durum nispeten daha ılımlıdır. Antikçağ' da gülme ve mizah, devletin otoritesini zayıflatacağı endişesiyle olumsuz bir tepki görürken; bu kez Ortaçağ' da dini endişeye yönelmiştir. Öngören (1983), Ortaçağ döneminde mizahın güdümlü ve izne bağlı kullanıldığı bütün kesinliği ile ortaya çıkmış, bir bakıma kurumlaşmıştır. Ortaçağı belirleyen tek tanrılı dinler bazı konuları bütünü ile mizaha yasak getirmişlerdir. Sanders (2001), ilk Hıristiyan yazarların, gülmeyi olumsuz bir yaklaşımla değerlendirdiklerini ve Kapadokyalı kilise babası Basileios, Saint-Victorlu Hugh, Bingenli Hildegard gibi rahip, yazar ve rahibeler hangi amaçla olursa olsun her türden mizahı ve gülmeyi yasakladıklarını belirtmektedir.

Aydın (2006), XVI. yüzyılın son çeyreği ile XVII. yüzyılın başlarında İspanya' da Cervantes' in, İngiltere' de Shakespeare' in tüm Batıyı etkilediklerini ve Cervantes, Don Kişot' la modern romanı başlatmış, Shakespeare de tragedya ve komedyalarıyla isimlerini yeni bir süreç başlattıklarını söylemektedir (Akt. Sepetçi, 2010).

XVII. yüzyılın sonlarıyla XVIII. yüzyılın başlarında, gülme ve mizah pek çok kişi tarafından kınanarak Basseut, Molière 'n komedilerini suçlayarak, gülmenin şeytan işi olduğu yayılmıştır.

Morreall (1997), XIX. yüzyılda, Baudelaire, mizahtan 'şeytanın soyundan gelen lanetli bir şey' ve George Vasey, 'A Philosophy of Laughter and Smiling' (1870) kitabında gülmenin yalnızca ahlaki açıdan değil, estetik açıdan da

reddedilebileceğini, ayrıca tıbbî açıdan zararlı olduğunun düşünüldüğünü ve söylenildiğini belirtmektedir (Akt. Recepoğlu, 2011).

Ortaçağdan Rönesans' a kadar olan süreçte mizah üzerindeki kilisenin ve papazların baskısı etkili olmuştur. Rönesans ile bu etki zaman içinde yok olmuştur. Bu etkinin yok olması ile daha zengin bir mizah anlayışı gözlemlenmiştir. Gargantua; Deliliğe Methiye, Donkişot, Moliere' in eserleri, Voltaire' in Felsefe Sözlüğü ve daha bunun gibi birçok eser, uzun bir devre içinde oluşan ve çağımızda iyice beliren bir mizahın temel niteliklerinin habercisi niteliğindedir (Öngören, 1983).

Prens ve diğer soylular gibi dönemin siyasal egemenlerinin mizaha bakışları, mizahın halk arasında kabul görmesini ve yayılmasını kolaylaştırmaktadır. Dönemin egemenleri, saraylarına eğlenmek cüce, soytarı, kambur, insan azmanı ve zenci toplayıp gülmeleri, mizahın egemenler katında zararsız bir eğlence olarak görüldüğünü göstermektedir (İnal, 2000).

XX. yüzyıl gülmeye Bergson' un (1900) 'Le Rire' çalışmasıyla başlar. Bergson gülmedeki üstünlük duygusunu belirtmesi ve gülmenin nedenleri üzerinde durur. Bu yüzyılda gülmenin psikolojik, sağlık, eğitim, toplumsal alanlardaki etkileri üzerinde durulmaktadır (Aydın, 2006, Akt. Sepetçi, 2010).

Aydın (2006)' a göre İslam coğrafyasında mizah, Batı' ya kıyasla daha hoşgörülü bir süreçte gelişmiştir (Kortantamer, 2004). Kaynaklarda İslam kültür dünyasında mizaha ve eğlenceye büyük yönelim olduğu görülmektedir (Kortantamer, 2004).

2.8.Türk Tarihinde Mizah ve Gelişimi

Türk edebiyatında mizah, öncelikle Divânu Lugati't-Türk'te karşılaştığımız 'külüt' halk arasında insanları güldüren şey, gülünç olan nesne anlamına gelmektedir. Aydın (2006), bu terimin uzun bir süre İslamiyet'in kabulünden sonra kıssa, nükte, latife, fıkra, gülüt olarak kullanıldığını belirtmektedir (Akt. Sepetçi, 2010).

Toplumların mizah anlayışları ve yönelimleri, o toplumun üzerinde yaşadığı coğrafyaya, o coğrafya üzerinde kurulan medeniyetlere ve toplumsal hafızaya göre şekillendiği gibi sosyal, siyasal ve kültürel hareketler ile farklı yönelimler göstermektedir. Bu değişkenleri dikkate alarak Türk mizahını cumhuriyet dönemi öncesi ve cumhuriyet dönemi diye iki ayrı başlık altında incelemeyeceğiz.

2.8.1 Cumhuriyet Dönemi Öncesi Mizah

Dede Korkut hikâyelerinde karşılaştığımız, Anadolu aşiret kültürünün mizah çeşitlilikleriyle, folklorik nitelikleri, masal, tekerleme, fıkra, hikâye gibi türleriyle kendine has Selçuklu mizahı görülmektedir (Öngören, 1983). Keloğlan masallarını ve Nasrettin Hoca fıkralarını dönemin diğer belirgin mizah örnekleri olarak gösterebiliriz. Bayrak, halkın kendisine sözcü seçtiği Nasrettin Hoca XIII. yüzyılda yaşayan ve günümüze efsane olarak taşındığını ifade etmektedir (Bayrak, 2001).

Anadolu' da ki en eski mizah ürünleri hakkında bir fikir sahibi olmak için Mevlana'nın Mesnevî'si, Fihi Mâfih ve Mecâlis-i Sebâ eserlerindeki çok sayıdaki güldürücü, eğitici, öğretici hikâyelere bakmak gerekir. Selçuklu döneminde yazılı mizaha pek görülmemektedir.

Selçuklu Dönemi Türk mizahı, yalnızca eğlenceye dayalı bir mizah değil; aynı zamanda toplumsal, siyasal, alt-üst ahlaki konuları da içeren çok önemli bir kaynaktır. Öngören' ne göre Selçuklu mizahı bir Anadolu Mizahı ve doğrudan bir halk mizahıdır (Öngören, 1983). Dönemlerinin Anadolu insanın temsil eden Nasrettin Hoca'nın ve Keloğlan masallarının Osmanlı mizahını büyük oranda etkilemesi nedeni ile Osmanlı mizahı Selçuklu mizahından çok da farklılık göstermemektedir.

Osmanlı döneminde latife, fıkra, nükte mizah biçimlerinin yanı sıra Karagöz, orta oyunu, meddah gibi seyirlik mizah biçimleri de görüldüğünü ve Osmanlı mizahında imparatorluk özelliklerinden biri olan renkli bir mozaik dikkat çektiğini belirten Türkmen, masaldan tiyatroya uzanan bu türlerin hepsinin işlevlerini yerine getirirken hoşgörü içinde yaşadıklarını ifade etmektedir (Türkmen, 2000).

Halk ve Divan edebiyatı ayrımı Osmanlıda mizahın da çift kültüre dayanması, Osmanlı mizahının en belirgin özelliğidir (Öngören, 1983). Osmanlı mizahında dikkat çekici önemli bir unsur da kesin bir güdüm altında bulunmasına rağmen şaşırtıcı bir özgürlüğü ifade etmesidir (Öngören, 1983).

Türk edebiyatı ve Türk mizahında değişim Tanzimat ve Meşrutiyet ile başlar. Fransız edebiyatının etkisiyle, yeni türler ortaya çıkarken eski türlere yeni bakış açıları geliştirilir. Halk tiyatrosundan modern tiyatroya adım atılır; yasaklamalara rağmen süreli yayınlar ortaya çıkar ve sonunda mizah dergiciliğinin ilk adımları atılır (Aydın, 2006, Akt. Receptoğlu, 2011). Yazılı mizaha geçiş ve mizahın tarikatlar yerine siyasi partilerin güdümüne girmesi Meşrutiyet Mizahının iki özelliğidir.

Osmanlı mizahı ve Batı mizahı örnekleri bu dönemde bir arada görülmektedir. Bu dönemde yazılı mizah ile birlikte ilk kez karikatür, bir tür olarak mizah dergiciliğinin başlamasıyla görülmeye başlar. İlk karikatürcümüz Cem, 1908 yılında Kalem dergisinde karikatürler çizer (Aydın, 2006, Akt. Sepetçi, 2010).

Tanzimat, Meşrutiyet ve Kurtuluş Savaşı yılları, Osmanlı döneminin içinde yer almasına rağmen önceki yıllara göre daha farklıdır. Tanzimat edebiyatının başlangıcı sayılan 1860'tan itibaren, ortalama 10-15 yıllık zaman dilimlerinde yaşanan siyasal ve toplumsal olaylar ve buna paralel olarak da mizah da her 10-15 yıllık dönemler içinde farklı yönelimler göstermektedir. Yaklaşık 65 yıllık bu süre içerisinde mizahın; sözlü mizah, geleneksel halk tiyatrosu, modern tiyatro, roman, hikâye, mizahî dergi ve gazeteciliği, karikatür ve hicivlerle çok koldan devam ettiği görülmektedir (Aydın, 2006).

2.8.2 Cumhuriyet Dönemi Mizah

Cumhuriyet Dönemi Türk mizahı 1928 Harf Devrimi, 1930 Serbest Fırka' nın kurulması, 1939 II. Dünya Savaşı, 1945' te çok partili hayat, 1960 sonrası askeri darbeler, 1983 ANAP tek parti iktidarı ve 1990 sonrası özel televizyon kanalları gibi siyasî-sosyal olaylar toplum yapısını şekillendiren mizaha değişik yön verdiği görülmektedir (Usta, 2005).

Öngören, Selçuklu mizahını aşiret birlikleri, Osmanlı mizahını tarikatların, Cumhuriyet mizahını da parti örgütleri ve demokratik ortamın şekillendirip yönlendirdiğini ifade etmektedir (Öngören, 1983). Burada yola çıkacak olursak Cumhuriyet mizahının II. Dünya Savaşı öncesi ve sonrası olarak değerlendirmek mümkündür.

Bu dönem Türk mizahında, 1923-1928 yılları arasındaki Neyzen Tevfik, Halil Nihat Boztepe, Sermet Muhtar Alus, Ercüment Ekrem, Ramiz, Münif Fehim, Sedat Nuri, Ratip Tahir, Salih Erimez, Cem gibi yazar, çizer ve şairler, Karagöz, Akbaba gazeteler ve Kurtuluş Savaşı zaferi duygulardan etkilenmiştir. Öngören (1983), Cumhuriyet Dönemi mizahını Meşrutiyet Döneminin çok güçlü kalemlerinin şekillendiğini de belirtmektedir. Diğer bir ifade ile Meşrutiyet dönemi birikimlerin de Cumhuriyet dönemine taşındığını söyleyebilir.

1940 yılındaki II. Dünya Savaşına kadar mizah, dergi ve gazetelerde yer bulur. Hüseyin Rahmi Gürpınar ve Memduh Şevket Esenal mizahî öyküler kaleme aldıkları görülmektedir (Aydın, 2006).

Türkiye savaşa girmediği halde ekonomik ve sosyal sonuçlarından etkilenmiş ve Öngören (1983)' ne göre, bu buhranın tesellisini halk mizahta bulmuştur. II. Dünya Savaş döneminde yirmi iki fıkra kitabı ve yirmi bir karikatür albümünün yayınlanması da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Recepoğlu (2011), çok partili hayatla birlikte 1945-1950 ve 1950-1960 yılları Türk siyasi ve sosyal hayatının hareketli ve yoğun yaşandığını ifade etmektedir. Öngören (1983), II. Dünya Savaşının yıktığı eski düşüncelerin yârini demokrasi ve özgürlük gibi yeni değerlerin Türkiye'yi ve dünyayı kuşatması konjonktürel olarak mizahı da yönlendirdiğini güçlendirdiğini ifade etmektedir.

Cumhuriyet dönemi mizahını incelerken Aziz Nesin, Sabahattin Ali, Rıfat Ilgaz, Mim Uykusuz gibi yazarlardan ve bu yazarların kurulmasında öncülük ettikleri Markopaşa Dergisi' den bahsetmemek olmaz. Öngören, (1983), bu yazarların Türk Siyasi tarihinin alışık olmadığı sertlikte dönemin iktidarını eleştirdiklerini belirtmektedir.

1960-1970 dönemleri arasında mizahta ve genel olarak edebiyatta, sanatta bir durgunluk göze çarpmaktadır. Bu dönemler arasındaki durgunluğun edebiyat sanatının bütün dallarında gözlenmiştir.

1970-1980 dönemleri arasında Gırgır Dergisi damgasını vurmuştur. Gırgır, 1972' de yayına başlayan, kadrosu ve imtiyaz sahiplerinde büyük değişikliklerle günümüzde halen yayınlanan, Türkiye'nin en çok satmış kült mizah dergisi olma özelliğini taşımaktadır. Oğuz Aral' in mizah yönetmenliğinde yayına başlayan Gırgır'ın ilk yıllardaki sloganı: 'Geçim derdini, can sıkıntısını, aşk yarasını, karı-koca kavgasını şipşak keser. Her derde devadır, gırgır da gırgır.' idi. Bir dönem 500 bine ulaşan baskı sayısı ile Türkiye'de gelmiş geçmiş en çok satan mizah dergisi oldu ve kendinden sonra gelen bütün mizah dergilerinin tarzını belirleyen bir ekol haline geldi (tr.wikipedia.org.2014).

İlk önce Gün Gazetesinin iç sayfalarından birinde Oğuz Aral tarafından hazırlanan dörtte bir sayfa boyutunda bir köşe olarak yayına başladı. Daha sonra okuyucunun ilgisi ve talebinin artmasıyla önce yarım sayfa, sonra tam sayfa, en son da gazete içinde arkalı önlü yaprak halinde ilave olarak verilmeye başladı. 13 Ağustos 1972' de, Gün Gazetesi tarafından verilen ücretsiz ilave bir dergiye dönüştü, bu hızlı

büyümenin sonunda 1973' te Haldun Simavi' nin isteğiyle, bağımsız bir dergiye dönüştü. Öngören (1983), Karikatürcüler Derneğinin ve akabinde Karikatür Müzesi' nin kurulması 1970-1980 döneminin bir diğer mizah olayı olarak belirtmektedir.

1980 yılları sonrasında mizah dergilerinde ve mizah yazarlarında artış olmamaktadır. Kemal Sunal, Şener Şen filmleri, Levent Kırca' nın 'Olacak O Kadar' ı, Yasemin Yalçın' ın 'Sürahi Nine' si, Ata Demirer, Cem Yılmaz ile başlayan komedi programları, Nejat Uygur, Ali Poyrazoğlu, Yılmaz Erdoğan, Ferhan Şensoy tiyatroları ve sayamayacağımız kadar çok mizah içerikli diziler, tiyatrolar ve sinemalar mizaha ilgiyi artırmıştır. Daha yakın tarihte ise 'Avrupa Yakası', 'Geniş Aile', 'Yalan Dünya' gibi diziler mizah dizilerine örnek verilebilir.

Küstah-2005, L-Manyak-1996, Lama (Aylık, ilk sayı Nisan 2013), Lemana-1991, Lombak-2001, Mad (Türkiye) -2000, Makara-1998, O-HAA -2008, Penguen-2002, Pişmiş Kelle (ilk sayısı 2 Mart 1990), Puhuu Dergi (Aylık, ilk sayı 1 Mayıs 2011), Sinek-1997, Şaka-2008, Şebek-1997, Şizofren-2009, Tiren-2003, Uykusuz-2007, Zıdır-1997 gibi örnekler 1980 ve sonrası mizah yayınlarına örnek verilebilir. Günümüzde mizah muhalefet yaptığı, siyasi ve sosyal otoriteleri eleştirdiği sürece daha çok ilgi görmektedir.

Yıl 2014 ve mizah denildiğinde Twitter, Facebook, Sosyal Paylaşım Sitelerinin, Whatsapp, Viber gibi iletişim kanalları mizaha yeni bir boyut kazandırmıştır. Dünya ile anında iletişime geçebilen, dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen komik, ilginç bir durumun görüntüsü ve eklenen kişi yorumlarıyla iletişim ağı sayesinde tüm dünyaya çok hızlı bir şekilde yayılması mizahın gücünü, etkisini artırmaktadır.

2.9.Mizah Duygusu

Mizah yapmak da mizahı anlamak da mizahın içine gizlenen, alınması gereken mesajı oluşturan 'işin espirisi orada' deyimi ile vurguladığımız düşüncenin anlaşılması, hislerin ve entelektüel birikimin yanı sıra zekânın sonucudur.

Sosyal ve psikolojik ihtiyaç, psikolojik savunma mekanizması olarak da devreye giren mizah duygusunun kökeninde eğlence ve hoşgörü vardır. İnsanların iletişim halinde olduğu her yerde günlük hayatı renklendiren, monoton hatta kimi zaman can sıkıcı hale gelen iş yaşamında, sosyal ilişkilerin gerilmesini önleyen, bireyi rahatlatan ve mizah her yerde ve hayatın her aşamasında mevcuttur (Yip ve Martin, 2006, Akt.

Recepoğlu, 2011). Mizah, olumsuz olaylar üzerinde düzeltici bir etkiye sahiptir ve aynı zamanda stresin etkilerini de azaltabilmektedir (Martin ve Lefcourt, 1983).

Martin (2004), mizah ve mizah duygusunun psikologlar tarafından sonradan oluşturulmuş değil bir kavram olmayıp anlamını asırlarca halk tarafından kahkaha atma, eğlenceli olma gibi kavramlarla genel eğilimi ifade ettiğini belirtmektedir.

Mizah duygusunun mizahın üretimini, algılanmasını, takdir edilmesini ve sosyal hedefleri ulaşmak için araç olarak kullanılmaktadır (Thorson ve Powell, 1991, 1993, 1994, Akt. Recepoğlu, 2011). Bundan da anlaşılacağı gibi mizah davranış olarak kendini gösterirken mizah duygusunun daha çok bireysel farklılık ve özelliklere dayana psikolojik bir kavram olduğunu görmekteyiz. Başka bir ifadeyle mizah duygusu bireye özel ve bireyseldir.

2.10.Mizah Tarzları

Mizah, çok yönlü ve olumlu olumsuz kullanılabilir bireysel ve karmaşık yapısı gereği tanımlanması zor bir kavramlardan biridir. Bu nedenle de mizah, değişik şekillerde ele alınmaktadır. Mizah, sürekli bir farkındalık ve uyanıklık halini beraberinde getirmekte ve bu da mizah yeteneğine sahip bireylerin olumlu insan ilişkileri geliştirmesini sağalmaktadır.

Mizah, çok yönlü bir yapıdır. Martin ve diğerlerine (2003)' e göre, bilişsel yetenek olan mizah, estetik bir yanıt, alışılmış bir davranış kalıbı, bir duygu ile ilgili mizaç özelliği, bir tutum, bir başa çıkma stratejisi ya da savunma mekanizması olarak kavramsallaştırılabilir. Bu da mizah tarzlarının, genellikle sosyal etkileşimlerin ifade edilme biçimlerinden biri olduğunu göstermektedir. Recepoğlu (2011), okul yöneticilerinin mizah tarzları ile ilgili ilk çalışmaların Philbrick'in (1989) araştırmasıyla başladığını belirtmektedir. Philbrick öğretim liderleriyle ilgili çalışmasını mizahı dört farklı tarzda kavramsallaştıran Babad'ın (1974) araştırmasını temel almış ve 'Mizah Tarzları Anketi' geliştirmiştir. Babad'ın kavramsallaştırdığı mizah tarzlarını daha sonra Kent (1993), Koonce (1997), Mertz (2000), Philbrick (1989), Phillips (2000), Puderbaugh (2006), Rahmani (1994), Spurgeon (1998), Vickers (2004) ve Williams (1994) araştırmalarında kullanmışlardır. Bu dört mizah tarzı aşağıda açıklanmaktadır (Babad, 1974, Akt. Recepoğlu, 2011).

2.10.1 Mizahi Olmayan Tarz

Nadir espri yapan, zor gülen ve içinde bulunduğu topluluktaki, orgtteki diğer insanların esprisine çok az gülerek tepki veren tarz mizahi olmayan tarz olarak tanımlanmaktadır (Babad, 1974, Akt. Recepoğlu, 2011). Bu mizah tarzına sahip olan kişiler iş yaşamlarında da son derece ciddi ve anlayışsız tavır takındıkları gözlemlenmektedir.

2.10.2 Aktarıcı Mizah Tarzı

Aktarıcı mizah tarzına sahip olan inşaların en büyük özelliği hafıza gleridir. Bu tarza sahip bireyler komik fıkraları, ilginç bilmeceleeri ve eğlenceli hikyeleri duydukları okudukları yerde bırakmayarak başka insanlarla paylaşırlar. Komiklikleri tekrar ederek yayılmasını sağlarlar (Babad, 1974, Akt. Recepoğlu, 2011) .

2.10.3 Onaylayıcı Mizah Tarzı

şaka, espri ve fıkralardan zevk alan, her an gülmeye hazır olan insanlar onaylayıcı mizah tarzına sahiptir (Babad, 1974, Akt. Recepoğlu, 2011). Onaylayıcı mizah tarzına sahip olan kişilerin iş ortamlarındaki stresle başa çıkmada daha başarılı oldukları gözlemlenmektedir.

2.10.4 Üretici Sosyal Mizah Tarzı

Üretici mizah tarzına sahip olan inşaları diğer olumlu mizah tarzlarından ayıran en büyük özellikleri yaratıcılıklarıdır. şakacı, eğlenceli olan bu insanlar komik fıkra ve hikyeler üretirler ve olayların komik ve gülünç yönlerini ortaya çıkarırlar (Babad, 1974, Akt. Recepoğlu, 2011).

2.11.Klasik Mizah eşitleri

Klasik mizah çeşitlerini latife, şaka, nükte, iğne, taş, hiciv, alay ve halt olarak sıralayan zdemir (2002) aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Latife, yumuşak, hoş kökünden gelen latife, batının 'espiri' terimine karşı gelmektedir. Anekdot şeklinde kısa özdür. Nüktede çift anlamlılık mevcuttur. İyi düşünülmüş, incelikle örtülmüş anlamlar taşıyan yarı şaka yarı ciddi sözlerin genel adı olan nükteyi zarif ve ölçülü yönünün altını çizmektedir (Tural, 1990). Nükte, düşüncenin, davranışın, tutumun yanlışlığı durumunda karşıdakinin hak ettiği ima olarak da tanımlayabiliriz (Balcıoğlu ve Öngören, 1973). İğne ve Taş, kişi ya da olay gizlenerek ortaya atılan üstü kapalı ima olmaktadır. İğne ise konu içeriğinden malumatı olan iki kişi arasındaki atışmadır. Diğer mizah çeşitlerinde olduğu gibi iğneye ve taşla karşılık vermek hızlı bir algı ve hüner gerektirmektedir. Hiciv, kelime oyunları ile gerçekleştirilen, suçlama amaçlı hatta küfrü anımsatan en yaygın mizah çeşitli olarak tanımlanmaktadır. Alay, çekişmeli kişiler arasında kullanılan sözde övücü anlamdaki iltifatların aslında aksinin kastedildiğini ustaca vurgulayan ifade ve tavır sanatıdır. Halt, Sıradan günlük yaşamda halt etmek, halt yemek, halt karıştırmak biçimlerinde kullanılan halt kişinin kendisini veya karşısındakini güç duruma düşüren münasebetsiz söz anlamının gelmektedir.

2.12.Genel Mizah Kuramları

Mizah, felsefe, edebiyat, psikoloji, sosyoloji ve hatta fizyoloji gibi bilimlerin, Platon, Aristoteles, Descartes, Kant, Schopenhauer, Spencer, Hobbes, Bergson, Darwin, Piaget ve Freud gibi bilim adamlarının üzerinde durup araştırma yaptıkları sosyal bir olgudur. Bu olguyu açıklamak için ortaya sürülen kuramlar incelendiğinde mizahın tanımında görülen farklılıkların bu karmaşık olgunun açıklanmasında da devam ettiğini görmekteyiz. Tarih boyunca mizah kavramı ile ilgili yapılan açıklamalarda, mizahın yapısı, amaçları, kullanımı, fayda ve zararları hakkında değişik fikirler öne sürülmüş ve mizahın farklı alanlardaki farklı katkılarını ifade etmeye yönelik çabalar sergilenmiştir.

'İnsan neden güler', 'gülme eylemi neden daha çok diğer insanlar ile birlikteken ortaya çıkar' gibi sorulara verilen cevaplar mizah kuramlarını ortaya koyarken sınıflandırmaya da yardımcı olmaktadır. Bu kuramlar literatürde genel olarak üstünlük kuramı, uyumsuzluk kuramı, rahatlama kuramı ve fizyolojik kuram olarak geçmektedir.

2.12.1 Üstünlük Kuramı

Üstünlük kuramı, yalnızca fiziksel izlenimler karşısında değil, karşıdaki kişiye üstün gelmekle veya kişiyi rahatsız ederek, bireyin karşıdaki kişi üzerinde üstünlük elde ederek gülme dürtüsünü ortaya çıkarmak olduğu üzerinde duran kuramdır. Gülen kişinin, gülmeyi diğer insanlar üzerindeki zaferi olarak gören bu kuram, Platon, Aristo ve Hobbes gibi filozofların üstünde durdukları en eski kuramlardan biri olup, Morreall (1997)' e göre gülmenin, gülen kişinin diğer insanlar üzerinde üstünlük duygularının bir ifadesidir (Akt. Bayraktar, 2012).

Platon'a göre kişiyi gülünç yapan şeyin, kişinin kendisini bilmemesi, farklı bir ifadeyle kendisini gerçekte olduğundan daha varlıklı, hoş ve daha erdemli, daha zeki sanmasıdır. Haz ve acının bileşiminin mizah olduğunu belirten Platon'a göre mizah, başkalarının talihsizliğini fark ettiğimizde ortaya çıkan üstünlüğümüzün sağladığı haz ve başkalarının bize gülmesine yol açan üstünlükleri karşısında duyduğumuz acının bileşimidir (Sanders, 2001). Bu bağlamda düşündüğümüzde gerek gülünen kişi gerekse gülen kişi ile somutlaşan mizahın bir taraf için haz sağlarken diğer taraf acı verdiği söylenebilir.

Aristo, gülmenin değerinin aşırıya alındığında ve gülme eyleminde aşırıya kaçıldığında olumsuz sonuçlara neden olacağını ve aşırı gülmenin hem normal hayata uygun olmadığını hem de ciddi konuları gereğinden fazla hafife alınmasına sebep olabileceği üzerinde vurgu yapmıştır (Morreall, 1997, Akt. Bayraktar, 2012).

Alay ettiğimiz şeyin kendi kendimizin kötü durumdaki görüntüsü olduğunu söyleyen Rapp (1951), kendi kendimize güldüğümüzde, üstünlük duygusunu hala taşımakta olduğumuzu belirtmektedir.

Üstünlük duygusu taşıyan bu biçimdeki mizah eğlenmek için riskler taşımaktadır. Bu riski de üstün gelme çabasını taşıyan kişinin, karşısındaki kişinin duygularını negatif etkileyerek abartılı öfkeye neden olma ihtimalidir (Akt. Morreall, 1997).

Araştırmalar incelendiğinde, bu kuramın mizahı açıklarken zafer kazanma ile yaşanan mutluluğun, rakipleri geride bırakmanın verdiği hazzın, diğer insanların talihsizliği, acıları, kusurları, çirkinlikleri ve aptallıkları ile düştükleri zor durumlardan alınan keyifle sağlandığı görülmektedir.

Mizaha bu şekilde yaklaşıldığında, gülmenin sosyal bir düzenleyici olduğu ve mizah ve gülme yoluyla aşağılanma tehdidi kişinin toplum beklentilerine uygun davranmasına yol açtığını da söyleyebiliriz.

Bergson, gülmenin, toplum tarafından toplum dışı bireye verilen düzeltici bir ceza olduğunu söylerken aslında gülmede açıkça ifade edilemeyen bir aşağılama ve utandırmanın sonucunda karşımızdakini düzeltme işlevini de vurgulamaktadır.

2.12.2 Uyuşmazlık Kuramı

Zihinde var olan alışılmış kalıbın dışında gelişen bir durumun aniden kavranmasından ortaya çıkan mizahın gülme eylemine neden olduğunu savunan uyumsuzluk aykırılık kuramını, Morreall (1997), ilk inceleyen Antik Yunan filozofu Aristo olduğunu belirtmektedir.

Her durumda gülmenin nedeni, bir kavramla o kavram ilişkisi içinde düşünülen gerçek nesnelere arasındaki uyumsuzluğun fark edilmesi diyen Schopenhauer gülmenin kendisinin uyumsuzluktan ortaya çıkan durum olduğunu belirtir (Akt. Arık, 2001). Gülünebilir olanın esasının uyumsuzluk olduğunu belirten Schopenhauer ve Hazlitt, gülmenin gerginliğin aniden ortadan kalkmasından doğan etki olduğunu belirten Kant 18. ve 19. yüzyılın ortasına denk gelen dönemde aykırı düşüncelerin mizahın esası olarak görmekteydiler (Paulos, 2003). Kant, gülmenin ansızın boşa çıkan bir bekleyiş sonucu ortaya çıktığını belirtir.

Uyuşmazlık kuramına göre, mizahın merkezinde karşılaştırma algısı, zıtlık, içeriklerin uyumsuzluğu, beklenti ihlalleri, tutarsızlık, uyumsuzluk ya da ilişkilerin alışılmamış karışımları bulunduğunu belirtilmektedir (Roeckelein, 2002, Akt. Avşar, 2008).

Uyuşmazlık kuramında, gülmenin duygusal yönünden çok bilişsel yönüne durulması üstünlük kuramından farkını ortaya koymaktadır. Üstünlük kuramında eğlence öne çıkarken uyumsuzluk kuramında mizah, aniden, uygunsuz ve mantıksız bir durumun fark edilmesine karşı gösterilen zihinsel bir tepki olarak öne çıkar. Olayların, durumların beklenilenden farklı bir sonuçla ortaya çıkmasının insanda yarattığı şaşkınlığı ve şokun aniden kavranması ile gülme eylemi gerçekleşir. Mizah, ilk bakıldığında ciddi görünen bir durumun değişik açılardan bakıldığında hiç de ilk algılandığı gibi olmadığının anlaşılmasıyla ortaya çıkar.

Beattie (1776), gülmeyi uyumsuzlukla açıklamıştır. Ayrıca duygusal gülme ve hayvansal gülme olmak üzere iki gülme biçimde gerçekleştiğini, hayvansal gülmenin zihinsel bir düzeyde oluşmadığını belirtirken bebeklerin gülmesini ve yetişkinlerin gıdıklanma ya da sevinç durumlarındaki glmesiyle örneklemektedir. Duygusal gülmenin ise akla sunulmuş olan belli nesne ya da düşüncelerin sonucunda heyecan yaratan duygudan ya da duyumdan meydana geldiği ile açıklar ve duygusal gülmeyi uyaran şeyin uyumsuzluktan kaynaklandığını belirtir.

Guthrie (1903) gülme, her şeyin düzenli olduğuna inandığımız bir durumda var olan uyuşmazlıktan ve kaostan doğar derken, Leacock (1935) mizahı, bir şeyin olması gerektiği biçimiyle ve karşıtıyla eşleşmesinin bir sonucu olarak görür. Koestler ise çağrışım, bilimsel keşifler ve sanatsal yaratıcılık sürecin mizahta da gerçekleştiğini, mizahı insanların yaratıcı bir faaliyeti olarak ele almaktadır.

Mizahı uyuyşmazlıkla açıklayan kuramlar, mizahın ve gülmenin uyumsuzluğa karşı verilen zihinsel bir tepki olduğunu ve birbiriyle bağdaşmayan birden fazla düşünce, durum ve niteliğin bir araya gelmesinden kaynaklandığını savunmaktadırlar. Bu kuramın bütün gülme eylemlerini açıklayamaması sadece mizahi gülme eylemleri üzerinde durması ile çok dar kapsamda kalmasından dolayı eleştirilmektedir.

2.12.3 Rahatlama Kuramı

Günlük hayatta yaşadığımız üzüntülerin nedeni sorunların büyük ya da küçüklüğü değil, bakış aımızın olumsuzluğudur. Problemlerde, karşılaşılan güçlüklerde durumun mizahı boyutunu görmek problemi çözebilir, güçlüklerin aşılmasına yardımcı olabilir. Her şeyin kötü gittiği anlarda gülebilmek korku, kaygı, stres ve güvensizliği azaltabilir veya yok edebilir.

Alan yazınında, psikoanalitik kuram olarak da adlandırılan rahatlama kuramcılarının yaygın kanısı gülmenin, baskı altında biriken gerilimin ani boşalımından kaynaklandığıdır. Baskı nedeniyle biriken sinirsel enerjinin ani boşalımının nedeni Shaftesbury' e göre insanların doğal ve rahat ruh halleri kısıtlandığında ya da denetim altına alındığında bu kişiler içinde buldukları sıkıntılı durumdan kurtulmak için başka hareket yolu aramalarından kaynaklanmaktadır.

İnsanların yasakları cazip görmesi ve yasaklanana yapmak istemesi arzusu açığa çıkarılmamış sinirsel enerji olarak birikir. Rahatlama (psikoanalitik) kuramı incelenirken Freud'un görüşlerine değinmemek mümkün değil.

Freud, huzursuz edici duygulara karşın bir haz sağlama yolu olan mizahın türlerinin duyguların doğasına göre (acıma, öfke, duyarlılık vs) olağanüstü değişkenlik gösterdiğini söylerken yerine göre fazla olan ruhsal enerjinin espri, mizah ve komikliklerle gülme biçimini aldığını belirtir. Ayrıca Freud, cinsellik ve saldırganlığı baskı altında tutulan enerjinin gülme olarak ortaya çıkmasında rol oynayan temel etki olarak sayar. Espriler, bireyin, bastırılacak olan cinsel ve saldırgan duygularını açığa çıkaran bir takım teknikleri içermektedir.

Toplumsal kısıtlamalar, regresif, çocuksu, cinsel ve saldırgan davranışların doğrudan ortaya konulmasını engeller. Bastırılan duyguların aniden ortaya konulmasında espriler süper egoyu aldatıcı bir gizleme işlevindedir (Ferud, 1905). Ruhsal enerjimizi, ciddi zamanlarımızda cinsel ve saldırgan arzularımızı, duygularımızı ve düşüncelerimizi bastırmak için kullandığımızı söyleyen Freud' a göre, espriler ile bu düşünce ve duygularımız ortaya çıkar ve artık onları bastırmak zorunda kalmayız. Bu hisleri bastırmak için kullanılan psişik enerjiye, espri neticesinde gerek duyulmamakta ve ihtiyaç fazlası enerji gülme eylemi ile boşaltılmaktadır. Espriden ve gülmekten alınan zevkle o duyguyu bastırmak için harcanan çabanın, gülmeye dönüşen enerjinin miktarı ile eşittir (Ferud, 1905). Gülme, komikliklerden alınan haz, olayları anlamak için harekete geçirilen ruhsal enerji ve olayı gözlemlerken harcanan ruhsal enerji miktarı arasındaki fark nedeniyle tasarruf edilen enerjinin boşaltılmasından kaynaklanmaktadır. Espri, komik, mizah ile yaşanan haz psişik enerji harcamasından oluşur.

Morreal (1997)' a göre, gülmenin insanı bazı durum, olay veya ortamlara hazırlamaktan çok bunlardan uzak durmaya alıkoymaya hizmet ettiği düşüncesi çağdaş kuramlar içinde de yaygındır. Rahatlama kuramlarının değişik yorumları olmakla birlikte bu yorumların ortak noktası gülmeyi, sinirsel enerjinin ortaya çıkışı olarak ele alan fizyolojik bir bakış açısı taşımalarıdır. Üstünlük kuramları, gülmeye ilgili duygular, uyumsuzluk kuramları gülmeye yol açan bilişsel süreçler üzerinde yoğunlaşırken rahatlama kuramları daha çok gülmenin, girdiği fiziksel biçimi açıklamaya ve bunun biyolojik işlevinin ne olduğunu ortaya koymaya odaklanmışlardır.

2.12.4 Fizyolojik Kuram

Fizyolojik kuram, mizahı biyolojik olarak açıklamaya çalışır. Kalp krizi, beyin kanaması, sindirim sorunları birçok hastalığın negatif his durumumuzdan kaynakladığı bazı tıp otoriteleri tarafından söylenmektedir. Buna dayanarak pozitif hislerin ve bakış açısının bu hastalıkları önleyebileceği veya iyileştirebileceğini savunabiliriz. Bu kuramın temsilcilerine göre mizah, ilk insandan günümüz insanına kadar insan ile evrimleşen duygu ve insanın hayata uyumunu sağlayan davranışlardan biri olarak nitelendirilmektedir.

Mizahın ve gülmenin insanın biyolojik sisteminde olumlu etkileri olduğunu söyleyen bu kuramın temsilcileri, kan basıncını sabitlemek, kana daha fazla oksijen gitmesini sağlamayan, dolaşımı hızlandıran, organlara masaj etkisi yapan, sindirimi kolaylaştıran, vücut sistemlerini rahatlatan ve sağlıklı hissettiren endorfin hormonunun salgılanmasına yardımcı olan mutluluk hissi uyandıran etkileri olduğunu belirtmektedirler (Keith-Spiegel, 1972, Nilsen, 1999, Akt. İncioğlu, 2003). Çağın hastalığı olan stresin insan vücuduna olumsuz etkisini azaltarak insanın iyi olma halini artıran mizahın, birçok sağlık problemini önlediği belirtilmektedir. Gerilimi azaltan gülme eyleminin, kaslarda oluşturduğu etki ve fiziksel devinimler pozitif enerjiyi artırdığı gibi egzersiz yerine de geçmektedir.

2.13. Mizahın İş Yaşamına Etkileri

Mizahın, zamanında ve yerinde kullanılması, fikir ayrılıklarında esnekliği artırabilir, diyalogları kolaylaştırabilir, farklı bakış açılarına tahammülü ve iyi düşüncüyü geliştirir. İletişime çekicilik ve akıcılık katan mizah birden çok amaca hizmet edecek şekilde yönetici tarafından kullanılabilir.

Modern toplumun hastalığı olarak bilinen stres, günümüzde özellikle iş hayatında da bireysel farklılıkların öne çıkmasıyla rekabetin artması çalışanlar arasındaki hoşgörüyü azaltmakta ve çatışmaları kaçınılmaz hale getirmektedir. Çatışmadan kaçınma ya da çatışmayı çözme sadece lider konumundaki ve/veya yönetim kademelerindeki kişilerde değil tüm çalışanlarda aranılan vasıf haline gelmektedir. Cüceloğlu (1994)' na göre stres bireyin fiziki ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle bedensel ve psikolojik sınırlarını aşan bir şekilde harcanan enerjidir. İş stresinin, bütün mesleklerde duygusal çöküntüye yol açarak iş doyumunu olumsuz etkilediği açık bir gerçektir.

Değişik meslek gruplarında yapılan birçok araştırmada yaşanan iş stresi ile duygusal sorunlar arasında sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Tam bu noktada mizah, iş hayatını renklendirirken stresi, kaygıyı ve endişeyi azaltarak fiziksel ve ruhsal iyi olmayı sağlayan güçlü bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. İş hayatında veya özel hayatta, çoğu kişiye göre, mizah duygusu, iyi bir iletişim için olması gereken özellik olduğu gibi etkili liderlerin de bir vasfıdır. Liderler, bu vasfa sahip olduklarında iş stresi ile başa çıkma konusunda hem çalışanlara hem kendilerine daha çok yardımcı olabilirler.

Bir kurumda, çalışanların düşüncelerini nükte ve espri ile aktarabildiklerinde, kurum içi olumsuzlukların ve çatışmaların azalması sağlanmaktadır. İş ortamını paylaşan kişilerin duygu ve düşüncelerini, istek ve şikâyetlerini açıkça söylemekten imtina duydukları durumlarda mizahı bir dilin kullanılması kırıcı olma riskini ortadan kaldırmaktadır. Mizah yeteneğine sahip olma ve bunu kullanma, bu konudaki otoriteler tarafından tamamen sağlıklı ve istenen bir durum olarak ifade edilmiştir (Chapman ve Foot, 1996).

Gülme esnasında, vücudun halk arasında 'mutluluk hormonu' olarak da bilinen 'endorfin' hormonu salgılamakta gülme eylemi sırasında olan kas hareketleri ise fiziksel aktivitedir. Tıbbi araştırmalar gülmenin akciğerlerin karbondioksiti dışarı pompalamasına, gözyaşlarının gözleri temizlemesine, kasların rahatlamasına ve adrenalinin atmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır (Barth, 1990). Gülmenin ve mizahın gerilimi azalttığını ifade eden ifade eden Chapman ve Foot (1996)' un bu düşüncesi, Fry ve Salameh (1987)' nin, günde yüz kez gülmenin on dakikalık kürek çekme veya yürüyüş egzersizinin fiziksel yararına denk olduğunu destekler niteliktedir (Akt. Receptoğlu, 2008).

2.14.Mizahın Okul Ortamına Etkileri

Verimli, etkili eğitim öğretim sağlayabilmek için okulların zengin bir fiziksel ortam oluşturmaları kadar olumlu bir örgüt kültürü ve okul iklimi yaratılmalıdır. Kurum dinamikleri, doğru zamanda ve yerde kullanılmalı, ortak amaçlar ekseninde deneyimler ve imkânlar paylaşılarak ortak payda da hareket edilmelidir.

Kurumdaki atmosfer, yönetim kademesinin arasındaki iletişim ve etkileşim belirlemektedir. Litwin ve Stringer, örgüte kimliğini kazandıran, iş çevresinde ve çalışan insanlar tarafından doğrudan dolaylı algılanan ve onların isteklendirme

davranışlarını etkileyeceği varsayılan; ölçülebilir özellikler kümesi olarak tanımlanan örgüt iklimi, kişiler arasında içten, eğlenceli iletişim sağlıyorsa insanların kişisel özelliklerin, yeteneklerin davranışlarına ve iş ortamına daha çok yansıttığını ifade etmektedirler. Mizahi yaklaşım davranış olarak ele alındığında bu davranışın niteliğini ve sıklığını, dolayısı ile sonuçları ile ilişkisini, örgüt ikliminin insan ilişkileri boyutunu etkilemesi kaçınılmazdır (Çetin, 2009). Ortalama 60 personelin bulunduğu bir ilkokulda ve/veya başka bir eğitim kademesinde çok başarılı bir öğretmenin kişiliği, mesleki başarısı, eğitimsel rehberliği, mizah tarzı diğer çalışanları çok etkileyemeyebilir. Fakat bunun yanında yine aynı okulda konumdan dolayı okul yöneticisinin olumlu-olumsuz her türlü etkisi hemen tüm örgütün en küçük birimine kadar yayılır ve uygulanır ve kabul görür. Eğitim sisteminde bütün seviyelerinde, öğretmenlikten okul yöneticiliğine kadar liderlik özellikleri sergilenebilir ama okul yöneticisinin konumu sebebiyle anahtar bir liderlik pozisyonunda bulunmaktadır (Duignan ve Macpherson, 1992). Bu nedendir ki okul yöneticisinin mizah tarzı okulun diğer personeli tarafından daha çok kabul görür ve örgüt iklimini önemli ölçüde belirleyici olur.

İnsan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı örgüt olan eğitim kurumlarındaki liderlerin, yönetimde insan ilişkileri yaklaşımını benimsemesi ve uygulaması esastır. Sınavlar, dereceler, plan, program ve müfredatın yanı sıra eğitim örgütlerinin girdisi çıktısı insandır. Akar (2006)' a göre, eğitim sisteminin var oluş nedeni olan okullarda insan ilişkileri daha çok önem taşımaktadır. Okul içi iletişimlerde eğitimin lideri konumundaki okul yöneticisinin payı büyük bir gerçektir. Okul yöneticisinin, ılımlı bir davranış biçimi sergilediğinde öğretmen, öğrenci ve velilerin de eğitim- öğretime katılmaya istekli oldukları, okula karşı olumlu bakış açısı benimsedikleri gözlenmektedir.

Okul yöneticiliği mesleğinin icrasında en büyük eksiğin mizah olduğunu belirten Barth (1990), okullarda gözlemler, ziyaretler, çalışmalar, okuma, yazma, öğretme aktiviteleri ve bir ton iş yükü ile okul yöneticisi ortalama bir günde yüzlerce etkileşimde bulunmakta oldukları halde okul yöneticilerinin çok azının mizahı kullandıkları gözlemlenmekte olduğunu vurgulamaktadır. Barth (1990), insanların mizahla öğrenip gelişip hayatta kaldığını ve mizahı ihmal etmek, engellemek ve mizaha katlanmak yerine, mizahın ortaya çıkmasını ve gelişmesini teşvik etmenin eğitime daha olumlu katkıları olacağını savunmaktadır. Mizahın okul yöneticileri tarafından etkin ve etkili bir şekilde kullanımı kurum çalışanları arasındaki dengeleri sağlıklı kurmasını sağlar.

Okul yöneticileri yönetim becerisini, olumlu bir mizahi dille pekiştirdiğinde negatif durumların pozitifte dönüşerek örgüt üyelerinin çalışma isteğinin ve örgütün verimliliğini artırmaktadır. Doğru zamanda ve yerde kullanıldığında insan ilişkilerine ve örgüt iklimine olumlu etkisinin göz ardı edemeyeceğimiz mizah, Aydın (2006)' a göre, sezgici düşünmenin, somut düşünceden soyut düşünceye geçişin belirttiği çocukluk yıllarında onlara hem zihinsel hem de duygusal yönden katkı sağlayacak bir ifade biçimidir (Akt. Sepetçi, 2010).

Mizahın, gülmek, hayal kurdurmak, düşündürmek, ayırtırmak, bütünleştirme, sebep sonuç ilişkisi kurdurmak, mukayese yaptırmak, empati gibi işlevleri vardır. Eğitim örgütlerinde mizah kullanılırken kimin için, ne zaman, nasıl ve niçin kullanıldığı iyi düşünülmelidir. Kültür, cinsiyet, yaş, fiziksel özellikler, ortam gibi etmenler göz önünde bulundurulmalıdır. Mizah, kurumda yararlı bir iletişim aracı olabileceği gibi bu etmenler dikkate alınmadığında, öğretmeni ve kurumun diğer personelinin huzursuz eden bir dile de dönüşebilir. Özkan (2008), espri yapma, yapılan espriyi anlama ve gülme, karşılık verebilmenin sosyal davranışlar olduğunu bu nedenle, sosyal becerisi gelişen kişilerin hem toplumdaki özgüvenlerinden hem de bu yeteneklerinden dolayı mizahı etkili kullandıklarını belirtmektedir.

Mizahın etkili kullanımının kendiliğinden ve amaçlı bir boyutu vardır. William ve Clouse (1991), farklı okul yöneticileri ve öğretmenleri gözlemlerinin neticesinde mizahın, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında oluşacak gerginlikleri azalttığı, morali artırıp stresi azalttığı, okullarda iletişimi geliştirdiği, böylece çalışma şartlarının daha eğlenceli hale geldiği yorumunu yapmışlardır.

William ve Clouse (1991)' a göre, mizah, yöneticilik stiline mükemmel bir katkı sağlamaktadır. Eğitim örgütlerinde klasik anlayıştaki okul yöneticileri genellikle öğretmenlerin stres kaynağı olarak görülürler. Litt ve Turk (1985) araştırmalarında, öğretmenler arasında stresin en büyük kaynağı ve okuldan ayrılmalarının nedeni olarak okul yöneticilerine karşı olan hoşnutsuzluğu göstermektedirler. Bu çalışmalar bakıldığında, okullardaki en çok bahsedilen stres kaynağı ve öğretmenlerin mesleği bırakmalarının sebepleri olarak okul yöneticileri ile ilişkili sorunların geldiğini ve çalışanlarıyla mizah yeteneğini paylaşmayan bir liderin çalışanların stres kaynağı olabileceği söylenebilir. Örgütün etkili olarak düşünülmesi için örgüt üyelerinin içinde olmaktan hoşnut olmaları gerekmektedir.

İş ortamından memnun olmayan öğretmenin de sadece kendini değil öğrencilerinin de bu durumdan olumsuz etkileneceği gerçektir. Firestone ve Rosenblum (1989)' e göre iş doyumunu fazla olan öğretmenler sınıfta da çok etkili olmaktadır. Okul

yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumunu belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. İş doyum hissi, öğretmenin ve okulun başarıları, liderin mizah davranışına bağlı olabilir. Öğretmenlerin iş doyumları, okulun ve öğretmenlik mesleğinin ve okulun en önemli girdi çıktı olan öğrencinin geleceği açısından hayati önemdedir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, mizah yeteneğini kullanan eğitim liderlerinin mizahı en güçlü araçlarıdır.

Bu aracın güçlü olduğu kadar risklidir. Bireysel farklılıklar, bireylerin algı değişiklikleri, anlık fizyolojik ve psikolojik durumlarındaki farklılıklar nedeniyle birinin hoşuna giden mizahi tarz diğerini olumsuz etkileyebilir, hatta rencide edebilir. Mizahı yönetimsel işleri kolaylaştıracak ve kurumdaki stresi azaltacak ve kurum verimini artıracak biçimde kullanmak isteyen etkili liderler bireyleri dinledikleri gibi bireylerin dile getirdiklerinden çok dile getiremediklerini de anlamaya, hissetmeye çalışmalıdır.

Mizah, bireye gülmek yerine birlikte gülmeyi sağlamalı, etnik, cinsel, duygusal, fiziksel aşağılanmalardan kaçınılmazdır. Lider mizah yaparken vermek istediği mesajı çok net belirlemeli ve bilgili olmalıdır. Okul yöneticileri, eğitim liderleri doğru mizah tarzı ile mizahı iletişimin hakkını vererek kullandıklarında kurum çalışanlarını çevresinde toplayan ve yönetim sürecine güvenilen bireyler olarak görülürler.

2.15. Liderlik ve Mizah

Toplumda önde düşünen ve önde giden, harita çizen ve karanlık geçit ve köprülere ışık tutan, yaptıklarıyla model olan, doğrularını ısrarla savunan, davasına inançla hizmet eden, diğer insanlara göre üstün nitelik ve niceliklere sahip olan kişilerdir liderler. İnanç, azim, kararlılık, gözü peklik, ahlaklı, prensip sahibi, sıra dışı, idealleri olan ve geleceğe yön verme isteğinde olan ve bu özelliklerini zekâsı ve fikir farklılığı ile yoğuran eyleme dönüştüren dava adamlarıdır liderler. Hayatı bir satranç masası olarak sembolize edersek lider daima mat etmeye odaklanmıştır ancak en hızlı hamle ile. Günün, anın adamı değildir liderler. Liderler daima yarının bir an sonrasının adamıdır. Örgütü amaçlarına ulaştırmak kadar yeni amaçlar belirleyerek örgütün devamlılığını da sağlar lider. Ufukları geniş olduğu gibi ufukun ötesinin peşindedir lider. Sıradan birinin bakış açısı ile çözülmesi imkânsız olan tek hiçbir çözüm yolu olmayan engellerin, birden fazla çözümleri liderin bakış açısında ve mantık ve matematik zekâsındadır. Werner (1993)' e göre, belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında bir grup insanın örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak çabalamasını teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan,

deneyimleri aktaran ve uygulanan liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan bir etkileme sürecidir liderlik. Lider, örgüt üyelerini bir amaca yönelik güdüleyen, örgüt amaçları doğrultusunda etkileyen, yönlendiren bir kişi, liderlik ise belirli koşullar altında, bireysel ve/veya grupsal amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Koçel, 2001).

Ahlak, erdem ve prensipleri ile el emin kişilerdir. 'Beni takip edin', 'bana güvenin', 'bana inanın demez' liderler. Büyüleyici, etkileyici hitapları ve özgüvenli duruşları ile arkasındaki topluluklar kendiliğinden akar liderlerin izinden. Davis, (1988)' e göre, liderlik, belirli ortamlarda izleyenleri, belirli amaçlara doğru birleştiren ve harekete geçiren rol davranışı olarak ifade edilir.

Liderlik ve lider işlevselliği ile yönetim bilminde olduğu kadar eğitim yönetimi alanında da iş yaşamında da üzerinde çok durulan ve çok farklı bakış açıları ile tanımlanan kavramlardır. Bilimin, ilmin ve ilerlemenin olduğu her alanda lider ve liderlik mevcuttur ve tek tanımla tek bakış açısıyla bu kavramları açıklamak mümkün olmaz. Hoy ve Miskel (1991)' e göre, güzellik, mizah gibi liderliğin de tanımlaması zor bir kavramdır. Liderlik tanımlarının bu kadar fazla olmasının nedeni, herkesin kendi bakış açısıyla zihninde biçimlendirmesinden kaynaklanmaktadır. Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için harekete geçirme bilgi ve yetenekleridir (Eren, 2003, Şişman, 2004, Çelik, 2000). Liderlik, hedef belirleme ve başarıya yönünde grubun faaliyetlerini etkilenme sürecidir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1998). Liderlik bir süreç olarak düşünüldüğünde de, grup hedeflerini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik olarak, grup aktivitelerini etkileme ve etkilenme süreci olarak tanımlanabilir. (Yiğit, 2004).

Liderlik tanımları, belli bir amacın olması, belli bir grup insanın olması ve bu grubu yönlendirebilecek bir liderin bulunması gibi genelde aynı noktalarda birleşmektedirler. Zel, bu doğrultuda liderlik; bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, etkileyebilme bilgi ve yeteneklerinin toplamı olduğunu ifade etmektedir (Akt. Recepolğlu, 2011).

Lider ve liderlik tanımlarının hemen hemen tamamının ortak noktası örgütlerin hücresi olan insanı etkileme süreci ve sanatıdır. Bu sanatı en icra edebilmenin yolu da insanın ruhuna seslenme gücüdür. Recepoğlu (2011)' na göre, bu güce sahip olmak için de liderin insanı her yönüyle çok iyi tanıması ve insanın psikolojik, fizyolojik, sosyolojik ve felsefi yönleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

İnsanların ayrıldıkları ve birleştikleri özelliklerini öngörerek diyaloga geçmek ve en olumsuz durumları, beklentileri, düşünceleri bile takipçilerine sorgulatmadan içselleştirerek harekete geçme enerjisi liderin iletişimindedir. Klasik yönetim becerisine sahip olan yöneticiler gibi yasa ve yönetmeliklerden hareketle değil insanları ortak hedef yönlendiren iletişim ve bunun uygulamadaki mütevazı ama farkını ortaya koyarak yansıtmaktır.

Etkililik, sürükleyicilik, yenileştirme, takipçileri yönlendirme, değişime öncülük etmek zor meşakkatlidir. Lider liderlik yaparken bu meşakkatli süreci zaten baştan göze almıştır. Kahn (1989) mizahın örgütsel bu değişim için mizahın araç olduğunu ifade ederken, Barbour (1998), mizahın yönetsel bir araç olarak potansiyelini mizahın dört fonksiyonunu tanımlayarak özetlemiştir. Bunlar; öğrenmeyi kolaylaştırma, davranış değişikliğini gerçekleştirme, artan yaratıcılığı teşvik etme ve çalışanların değişimden daha az etkilenmeleri konusunda onlara yardımcı olmalıdır.

Duncan (1982) ve Gruner (1997)' in araştırmaları mizah kullanımının liderin değişimi etkileme yeteneği üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Akt. Receptoğlu, 2011).

Mizah duygusu ve mizah sıklıkla etkili liderlik ve liderlerin izleyenlerde değişimi gerçekleştirebilme yeteneği ile ilişkilendirilmektedir (Avolio, Howell ve Sosik, 1999, Barbour, 1998, Bass, 1990, Caudron, 1992, Conger, 1989, Dwyer, 1991, Duncan, 1982, Gruner, 1997, Hogan, Curphy ve Hogan, 1994, Farrell, 1998, Kahn, 1989, Safferstone, 1999, Shamir, 1995, Stodgill, 1974, Yarwood, 1995 Avolio, Howell ve Sosik, 1999, Akt. Receptoğlu, 2011).

Mizahın liderlik ve örgütsel davranışa yönelik önemli açılımlar sunma potansiyeli vardır (Duncan, 1982, Gruner, 1997). deBono (1994) mizahı etraflıca düşünmeyle ilişkilendirmekte ve liderin mizah kullanımının örgütsel değişimi gerçekleştirmede destekleyici olduğuna inanmaktadır (Akt. Koonce, 1997).

Bireysel, örgütsel ve toplumsal değişimler ve dönüşümler sancılı ve zor süreçlerdir. Değişimlere öncülük etmek bu zor süreci göze almak için liderin kendine güvenmesi ve kendinden emin olması zorunludur. Cann ve Calhoun (2001), mizahın liderin daha zeki, kendinden emin ve bilgili görünmesini sağlayabileceğini belirtmiştir.

Liderlik ve lider ile ilgili yapılan tanımlardan yola çıktığımızda 'influence', 'affect' yani 'etkilemek' ve 'impressiveness', 'effectiveness' 'charisma' yani 'etkileycilik' kavramları tanımların ortak özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyleri,

grupları, kitleleri etkilemek, peşinden sürüklemek bir sanattır. Bu sanatın icrasında yerinde ve zamanında kullanılan mizah en işlevsel araçtır. Mizahın örgüt üyeleri ile iletişimde yerinde zamanın kullanıldığında yapabileceği katkıyı Lindop (1969) mizah lideri lider yapan etkili bir kişilik özelliğidir' şeklinde belirtmektedir.

Sala (2003), fark yaratıcı olarak nitelendirilen liderlerin ortalama olarak nitelendirilen liderlerden iki kat daha fazla mizahı kullandıklarını belirtirken; Goleman, Boyatzis ve McKee (2002) mizahın akıllıca kullanımının etkili liderliği sembolize ettiğini ayrıca Decker ve Rotondo (2001) ise, liderlerin olumlu mizah kullanımının liderlik davranışlarına olumlu katısı olduğunu vurgulamaktadırlar.

Decker (1987), liderlerini esprili olarak niteleyen çalışanların hem liderlerinden hem de işlerinden daha memnun olduklarını saptamıştır. Rizzo, Wanzer ve Booth-Butterfield (1999), mizahı daha fazla kullanan yöneticilerin çalışanları tarafından olumlu olarak karşılandıklarını ve bunun altında yatan nedeni olarak da mizahı daha fazla kullanan yöneticilerin işyerini çalışanlar için eğlenceli bir yer haline getirdiğini ifade etmektedirler.

Decker ve Rotondo (2001) mizahın lider için iş görevlerini tanımlamayı, öğretmeyi ve açıklamayı kolaylaştırdığını ifade ederlerken, Duncan (1982), mizahın örgüt içerisindeki bireylerle ve gruplarla uyumlu olması durumunda liderlerin mizah kullanımının en büyük etkiyi yapabileceğini vurgulamıştır (Akt. Recepoğlu, 2011).

Mizah ile yaratıcılık paralel yeteneklerdir. Birinin olduğu yerde diğeri kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır. Mizah varlığını yaratıcı düşünce borçluyken, mizahın sonucu da yaratıcı düşüncedir. Wicker (1982) şakanın temel dinamiğinin yüksek bir oranda yaratıcılıkla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Liderlik yeteneğine sahip olarak görülen kişiler aynı zamanda güçlü bir mizah duygusuna da sahiptir (Recepoğlu, 2011).

Duncan (1982), mizahı kullanan liderlerin bireysel yaratıcılığı ve grup yaratıcılığını arttırdığını, Estrada, Isen ve Young (1994), liderlerin mizah kullanımının yaratıcı problem çözmeyi geliştirebileceği ifade ederler (Akt. Recepoğlu, 2011).

Bilimsel bir amacı olmadan bile çevremizde gözlem yaptığımızda, başta kendilerine olmak üzere gülen insanların yaratıcı ve başarılı olduklarını ve yaratıcı özelliklerini ve düşüncelerini sık kullandıklarını görmekteyiz. Goleman, Boyatzis ve McKee, (2002), mizahın liderin başarısıyla ve duygusal zekâsıyla ilişkili olduğunu ve liderin

en üst düzeyde performans gösterebilmesi için bu ilişkinin en önemli belirleyici olduğunu vurgulamaktadırlar.

Mizah ve mizah anlayışı örgütte, kurumda birliktelik hissi oluştururken, örgüt ve kurum değerlerini aktarmada araçtır. Linstead (1985), mizahın sosyal yapının bir niteliği olarak görev yaptığı zaman örgüt kültürünün mizah yoluyla sürdürülebileceğini ifade etmektedir. Gruner (1997), mizahın daha olumlu bir örgüt kültürü yarattığını belirtmiştir.

Mizah bireylerin birbirini daha yakından tanımalarına fırsat sumaktadır. Recepoğlu (2011), mizah ustalıkla kullanıldığında zor mesajları iletildiği kadar düşmanlığı ve gerginliği azalttığını, eleştiriyi başka yöne çevirdiğini, morali düzelttiğini ifade etmektedir. Geleceğin şekillendiren, toplumun yönünü belirleyen örgütler eğitim kurumlarıdır ve bu kurumların girdisi-çıktısı insandır. İletişim ve etkileşim en çok kurumlarda yerini ve anlamını bulmaktadır. Öğretim liderliği ve okul ile ilişkili araştırmalar örgüt ve okul iklimi özelinde okul yöneticilerinin mizah tarzlarından ve mizah kullanımından bahsetmektedir. Hurren (2001), okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan mizah yeteneklerini kullanma sıklığını ve yöneticilerin mizah yeteneklerini kullanmalarının öğretmenlerin iş doyumuna etkilerini araştırdığı çalışmasında, mizah yeteneklerini paylaşan okul yöneticilerin paylaşmayan ya da çok az paylaşan okul yöneticilerine göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Okul yöneticileri okullarda en çok sorumluluğa sahip kişilerdir. Okul yöneticileri öğretmenler ile birliktelik oluşturarak bu sorumluluğu paylaşabilir. Bu birliktelik ve beraberliğin sağlanmasında okul yöneticisinin mizah yeteneğinin, kullandığı mizah tarzının etkisi yadsınmamalıdır. Pierson ve Bredeson (1993), okul yöneticilerinin mizah yeteneğinin okul iklimi üzerindeki olumlu etkisi olduğunu, ayrıca yöneticilerin, çalışma zamanlarının büyük bir bölümünde sürekli iletişimde bulduklarından, mizahı kullanmaları için fırsat oluşmakta ve mizahın kullanımı okul iklimini geliştirmektedir.

Mizahın liderler tarafından farklı oranlarda ve şekillerde kullanımından kaynaklanan mizah tarzlarıyla ilgili Babad (1974) mizahı 4 farklı tarzda kavramsallaştırdığı araştırması birçok araştırmacı tarafından temel alınır. Mizah tarzları anketlerinin buna göre geliştirildiği görülmektedir (Kent, 1993, Koonce, 1997, Mertz, 2000, Philbrick, 1989, Phillips, 2000, Puderbaugh, 2006, Rahmani, 1994, Spurgeon, 1998, Vickers, 2004, Williams, 1994, Recepoğlu, 2008):

1. Onaylayıcı mizah tarzı,
2. Üretici mizah tarzı,
3. Aktarıcı mizah tarzı,
4. Mizahî olmayan tarz.

Eğitim yöneticilerinin mizah tarzlarıyla ilgili çalışmalara da ilk Philbrick (1989)' in araştırması karşımıza çıkmaktadır. Philbrick'in çalışmasını mizahı 4 farklı tarzda kavramsallaştıran Babad (1974)' in araştırmasını temel aldığını görmekteyiz. Philbrick mizah, liderlik tarzları ve algılanan liderlik etkililiği arasındaki ilişki incelediği araştırmasında üretici mizah tarzı ile görev yönelimli liderlik tarzı arasında ve onaylayıcı mizah tarzı ile ilişki yönelimli liderlik tarzı arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki saptamaktadır.

Williams ve Clouse (1991), yöneticilerin mizah duygusunun okul iklimini ve kültürünü etkilediğini ve öğretmenlerin okul yöneticisi tarafından mizah kullanımının okuldaki çalışma ortamına olumlu yönde katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Kent (1993), ilköğretim okul yöneticilerinin mizah tarzları ve liderlik etkililiğini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin etkili olarak değerlendirdikleri okul yöneticilerinin üretici mizah tarzına sahip olduklarını ve en az etkili olarak değerlendirdikleri okul yöneticilerini ise mizahî tarza sahip olmayanlar olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Kent, araştırmasının sonucunda okul yöneticilerinin mizah tarzının öğretmenlerin okul yöneticisinin etkililiklerini değerlendirmelerinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Kent, 1993).

Koonce (1997) tarafından mizah tarzları ve okul iklimi ile ilgili yapılan diğer bir çalışmada, mizahî olmayan tarza sahip okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin okul iklimi puanları ile üretici tarza sahip okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin okul iklimi puanları arasında anlamlı farklılık tespit etmektedir. Spurgeon (1998), okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan araştırmasında en çok algılanan mizah tarzının onaylayıcı tarz, en az algılanan mizah tarzının ise aktarıcı tarz olduğu saptamaktadır. Tükenmişlik hem erkek hem de kadın öğretmenlerce bütün yaş, kıdem dönemlerinde ve her mizah tarzında görülmektedir.

Ayrıca, öğretmenler algılarına göre okul yöneticilerinin mizah tarzının iş doyumunda önemli bir faktör olduğu ifade ettikleri görülmektedir. Mertz (2000), çalışmasında okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında en çok algılanan mizah tarzının onaylayıcı tarz, en az algılanan mizah tarzının ise aktarıcı tarz olduğunu göstermektedir.

Vickers (2004) çalışmasının amacı okul yöneticilerinin mizah tarzları ile lider olarak etkililikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin mizah tarzları ile lider etkililiği ve okul yöneticilerinin mizah tarzları ile okul iklimi arasında da anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır.

Liderlerin mizah tarzlarının ve mizah kullanımının incelendiği araştırmalar mizahın liderlikte etkili bir yönetsel araç olduğunu ortaya koymaktadır (Recepoğlu, 2011). Liderlik, mizah, mizah tarzları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde mizah kullanan liderlerin etkili, iletişime açık, stresten kaygıdan uzak ve karizmatik oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenler çalışma ortamlarındaki huzurun ve güven ortamının teminatı olarak gördükleri okul yöneticilerinin mizah anlayışları ile daha istekli ve zevkli çalışma ortamı oluşturduğunu belirtmektedirler.

2.16.İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde liderlik ve liderlerin mizah davranışları ile ilgili gerek Türkiye’ de gerekse yurtdışında yapılmış araştırmaların sonuçları sunulmuştur.

2.16.1 Liderlik İle İlgili Araştırmalar

Rosen ve Jerder (1977) tarafından okullarda yapılan bir araştırmada, karara katılım ile örgütsel güven arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Lindsfold (1978) tarafından okullarda yapılan bir çalışmada, örgütsel ortamda çalışanların birbirlerinden beklentilerinin güvenin oluşumunda ve onun sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir yeri olduğunu bulmuştur.

Kupersmith (1983), okul yöneticilerin liderlik becerisi ile öğretmenlerin yöneticiye güven arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. İlköğretim öğretmenleri üzerine yapılan araştırmada okul yöneticisinin samimi davranması ile örgütsel güven arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Yine bu araştırmada öğretmenlerin yöneticiye güven duyduklarını ama meslektaşlarına karşı aynı düzeyde güven duymadıkları ortaya çıkmıştır. Yöneticiye güvenle örgüte güven arasında ve söz konusu araştırmanın devamında kişiye odaklı liderlik becerisi sergilenme biçimi ile örgütsel güven arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Yaş ve hizmet yılına göre yöneticiye güven düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada

en son okuldaki öğretmen sayısı ile okulun örgütsel güven düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki vardır.

Okutan (1998), okul yöneticilerinin yönetim yaklaşımlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği, 225 okul yöneticisi üzerinde yürüttüğü araştırmasında, 15 maddelik okul yöneticilerinin yöneticilik tarzlarını ortaya çıkarmaya yönelik bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticilerinin klasik yönetici davranışlarından kabul edilen 'mevzuat bekçiliği' işlevini sürdürmekte oldukları tespit etmektedir.

Morgan (2002), kültür ile etik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlayan araştırmasında, yöneticilerin etik liderlik özelliğinin onların yönetsel yeterlilikleriyle ve kişisel etik davranışlarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur.

Aronson (2003) tarafından yapılan araştırma, dönüşümcü liderlik ile etik liderlik arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, yöneticinin ahlaki bütünlük, yönetici gücü, zihinsel potansiyeli ve dönüşümcü liderlik becerileri ile etik liderlik arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri ile ilgili yaptıkları araştırmalarında Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, mesleki ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin en fazla vizyoner liderlik rollerini, en az da kültürel liderlik rollerini yerine getirdikleri ortaya çıkmaktadır.

İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişkiyi araştıran Bozdoğan ve Sağnak (2011), ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin daha çok demokratik liderlik davranışları gösterdiklerini tespit etmektedirler.

Gürbüz ve diğerleri (2013), başarılı okul yöneticilerinin ortak özelliklerini belirleyip, bu özellikleri çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında, çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde çalışan 7 başarılı ilköğretim okul yöneticisinin oluşturduğunu görmekteyiz. Araştırmanın sonucunda; okul yöneticilerinin başarılı olmalarında mizahı kullanma, çalışanlarının iş doyumuna sahip olmasını sağlama, etkili iletişim kurma, özverili ve idealist olma, yetkilerini doğru bir şekilde kullanma,

okul kültürünün oluşmasını ve uygun fiziki şartları sağlama ve mevcut kaynakları en iyi şekilde değerlendirme gibi özelliklerin ön plana çıktığı saptandığı görülmektedir.

2.16.2 Mizah İle İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili alan yazını incelendiğinde, mizah kategorilerini belirlemede Eysenck (1942) faktör analizlerini kullandığı ve Eysenck'i, Andrews (1943), Cattell ve Luborsky (1947), Abelson ve Levine (1958) izlemiştir.

Martin ve Lefcourt (1984), çalışmalarında, mizahın stresin neden olduğu zararlı etkileri azaltmadaki rolünü inceledikleri üç ayrı çalışmayla mizah duygusuna sahip kişilerin de stres yaşadıkları, fakat stresle daha kolay başa çıkabildikleri sonucuna ulaşmaktadırlar.

Gorham ve Christophel (1990), kız ve erkek öğrencilerdeki mizah algısının farklı olduğunu ve mizahın öğrenme üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ortaya koyan araştırmalarında, öğrencilerin üzerinde erkek öğretmenlerin kullandıkları mizahın sıklığı ve tarzının, kadın öğretmenlerin kullandığından daha etkili olduğuna dair bulguya ulaşmaktadırlar.

1992 tarihindeki araştırmalarında, mizahın stres azaltıcı etkisinin yaşam kalitesini artırabileceğini gösteren Kuiper ve Martin, bireylerin sahip oldukları mizah duygularının yaşamın pozitif yönlerinden eksiksiz, daha fazla zevk almalarına ve bu sayede üst düzey yaşam kalitesine ulaşmalarına sebep olduğunu vurgulamaktadırlar.

Deaner ve McConatta (1993), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında mizah ve bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ve yüksek mizah duygusuna sahip gençlerde dışadönüklük ve sağlıklı duygusal durum arasındaki ilişkiyi olumlu ve anlamlı olarak tespit edilirken; yüksek mizah duygusu ile içedönüklük arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki tespit edilmektedir.

Martin, Kuiper, Olinger ve Dance (1993), 218 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmalarında yüksek mizah duygusuna sahip olan öğrencilerin yüksek özsaygıya sahip oldukları ve yüksek mizah duygusuna sahip öğrencilerin yaşamları üzerinde daha çok denetime sahip olduklarını tespit etmektedirler.

Aydın (1993), mizah duygusu, kontrol odağı ve genelleşmiş başarı beklentisi değişkenlerinin sağlık problemlerinin sıklığını yordamadaki rolünü inceler. Bu araştırmasında, düşük başarı beklentisinin; dış kontrol odağı ve düşük mizah

duygusunun erkek öğrencilerin sağlık problemlerini anlamlı düzeyde yordamada iken, kızların sağlık problemlerinin en fazla yüksek mizah duygusu, dış kontrol odağı ve düşük başarı beklentisi tarafından yordandığını sonucunu ortaya koymaktadır.

Frymier ve Wanzer (1998), mizahın sınıftaki kullanımını, çeşitli mizah materyalleri ve yöntemleri ile ilgili, iletişim kursuna kayıtlı 314 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmalarında, yüksek mizah uyumunun, öğrencilerin öğrenmelerinin artmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Bush 1998' de öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında, mizah duygusuna sahip olma ve karşı cinsle iletişim arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için, öğrencilerin yüksek mizah duygusuna sahip olmanın karşı cinsi etkilemede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

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. Bu araştırmanın sonucuna 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 bulamamakta fakat mizah duygusunun bazı alt faktörlerinin örgütsel iklim ve iş tatmini değişkenleri ile onların alt faktörleri arasında ilişki olduğunu tespit etmektedir.

Sarı ve Aslan (2005), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinde mizah tarzlarının stresle baş etme tarzlarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini inceledikleri araştırmalarında, olumlu başa çıkma tarzını kullananların aynı zamanda olumlu ve uyumlu mizah tarzlarını da kullandıkları ortaya koymaktadır.

Aslan (2006), ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarını incelediği araştırmasında, kadın

ve erkek öğretmenlerin mizah tarzları puanları arasında anlamlı fark bulunmadığını ve öğretmenlerin mizah tarzları puanları üzerinde de cinsiyet ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin ortak etkisi bulunamadığını tespit etmektedir.

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 zekâ yeteneklerinin, mizah tarzları ve yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını, öğretim elemanlarının duygusal zekâ yetenekleri, mizah tarzları ve yaşam doyumlarının akademik unvan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının duygusal zekâ 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.

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 belirlemektedir.

Özkan (2008), araştırmasında öğretmen ve öğrencilerin mizah anlayışı ve sınıf atmosferi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenler ve öğrencilerde katılımcı -sosyal- mizah anlayışının baskın çıktığı sonucuna ulaşmaktadır.

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.

Recepoğlu (2008), okul yöneticilerinin mizah yeteneğinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisini incelediği araştırmasında okul yöneticilerinin ortama esprili ve mizahi bir yaklaşımla destekleyici bir yapı yaratarak öğretmenlerin stresini azaltabildiğini ve iş doyumlarını arttırabildiğini ortaya koymaktadır.

Toraman (2009), bilim ve sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ilköğretim 12 yaş çocuklarının saldırganlık, atılganlık, çekingenlik ve mizah özelliklerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında bu merkezlere devam eden çocuklar ile ilköğretim okullarına devam eden çocukların; mizah leğinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca Toraman, davranış eğilimleri leğinin çekingenlik, saldırganlık ve atılganlık alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmektedir.

Kahraman (2009), YİBO ve normal okullara devam eden ergenlerde mizah duygusu ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelediği, 13 - 14 yaş gruplarındaki toplam 340 ğrenci üzerinde yürüttüğü araştırmasında ergenlerin orta düzeyde mizah anlayışına sahip olduklarını ve normal okullarda okuyan ğrencilerin, YİBO' da okuyan öğrencilere göre daha esprili oldukları tespit etmektedir.

Yerlikaya (2009), niversite ğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; 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 göstermektedir.

Karagöz (2009)' n, ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe ğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin katılımcı -sosyal- mizah düzeyleri arttıka, düşük düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeylerinin azaldığı ortaya çıkmaktadır. Saldırgan mizah anlayışına sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin düşük olduğunu ve öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah puanları ile kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymaktadır.

etin (2009), çeşitli sektörlerdeki çalışanların mizah tarzları ile işe ilişkin duygusal iyilik algıları arasındaki ilişkiyi ve örgütteki sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken etkisini inceler. etin (2009)' nin bu araştırmasında 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 olduğunu tespit etmektedir.

Yaşar (2010), mizahta uyumsuzluk kuramı bağlamında tekerlemeler araştırmasında, tekerlemelerde en dikkat çekici unsurun uyumsuzluklar olduğu ve bu nedenle tekerlemeleri mizah kuramlarından uyumsuzluk kuramı bağlamında açıklamak en etkili yöntemlerden biri olacağını tespit etmektedir.

Yılmaz (2011), okul yöneticilerinin sahip oldukları mizah tarzlarını belirlemek amacı ile okul yöneticilerinin mizah tarzlarının çeşitli değişkenler açısından incelemesi araştırmalarını tarama modelinde gerçekleştirmektedir. Araştırmanın örneklemi Kütahya'daki okullarda görev yapan 148 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin mizah tarzı katılımcı mizah tarzına daha yakın olduğu ve katılımcı mizah tarzı kıdeme, hobilere ve mizah dergisi okuma durumuna; kendini geliştirici mizah tarzı yaşa ve hobilere; saldırgan mizah tarzı okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte olduğunu tespit etmektedir. Ayrıca yöneticilerin katılımcı mizah tarzına sahip olması, yöneticiler ile öğretmenler arasındaki ilişkiye olumlu katkı yapabilir.

Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi araştıran Recepoğlu ve Özdemir (2012) bulguları öğretmenlerin algılarına göre onaylayıcı mizah tarzının en çok algılanan tarz; aktarıcı mizah tarzının ise en az algılanan tarz olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin mizah tarzları öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine, çalıştıkları okuldaki görev süresine, branşına ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Recepoğlu ve Özdemir, araştırmalarında ayrıca, belirgin bir şekilde üretici tarza sahip okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları en yüksek düzeyde, mizahî olmayan tarza sahip okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları ise en düşük düzeyde olduğunu tespit etmektedirler.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını, değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1999). Araştırmada öncelikle ilgili kaynaklar taranarak kavramsal temeli oluşturuldu. Daha sonra veri toplama araçları yardımı ile araştırmanın verileri elde edildi.

3.2.Çalışmanın Evreni

Araştırmada örneklem alınmamış evren üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan İstanbul İli Başakşehir İlçesinde bulunan 13 lise, 14 ortaokul, 14 ilkokul ve 4 anaokulunda görev yapan okul müdürü ve yardımcısı oluşturmuştur. Bu okullarda 49 müdür ve 103 müdür yardımcısı görev yapmaktadır.

3.3.Veritoplama Araçları

Araştırmada verileri araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel veriler anketi, 'Mizah Tarzları Ölçeği' ve 'Liderlik Davranışı Ölçeği' ile toplanmıştır. Ölçekler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.1 Mizah Tarzları Ölçeği

Araştırmada, Babad (1974)' in kavramsallaştırdığı dört tür mizah tarzını temel olarak geliştirilen, Philbrick (1989) tarafından kullanılan, Türkçeye uyarlanması Recepoğlu (2011) tarafından yapılan 'Mizah Tarzları Ölçeği' kullanılmıştır. Recepoğlu (2011), Babad' in ölçeğini Türk kültür ve değerleri ile Türkçeye uyarlanması için üç çevirmen tarafından Türkçeye çevrildiğini, Türkçe halinin tekrar İngilizceye çevrilerek dil ve anlatım açısından değerlendirilip tespit edilen yanlışlıkların düzeltildiğini ifade etmektedir.

Recepoğlu (2011), uygulama sürecinde 'Mizah Tarzları Ölçeği' nde mizah tarzının ismi yazılmayıp sadece her bir mizah tarzının kısa bir tanımı yapıldığı ve katılımcılardan mizah tarzının isminin etkisinde kalmadan bu dört tanım arasından seçim yapmaları istendiğini belirtmektedir

Babad' in (1974), Mizah Tarzları Ölçeğinde, onaylayıcı (appreciator) mizah tarzı, üretici (producer) mizah tarzı, aktarıcı (reproducer) mizah tarzı, mizahî olmayan (nonhumorous) tarzlarının anlaşılır biçimde tanımlanmıştır (Cemaloğlu, Recepoğlu, Şahin, Daşçı, Köktürk, 2012).

Recepoğlu ve Özdemir (2012), mizah tarzlarını Kent (1993), Koonce (1997), Mertz (2000), Philbrick (1989), Phillips (2000), Puderbaugh (2006), Rahmani (1994), Recepoglu (2011), Spurgeon (1998), Vickers (2004) ve Williams (1994) gibi araştırmacıların de kullandığını ifade etmektedirler.

3.3.2 Liderlik Davranışları Ölçeği

Araştırmada Kouzes ve Posner (1995) tarafından geliştirilen, Korkmaz (2010)' in Türkçeye uyarladığı 'Liderlik Davranışı Ölçeği' kullanılmıştır.

Kouzes ve Posner (1995)' in faktör analizi sonucunda ölçeğin model alma, etkileme, süreci zorlama, imkân tanıma ve cesaretlendirme olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlarda altı madde bulunmaktadır. Kouzes ve Posner (1995), geçerliliği belirtirken, görünüş geçerliliğini çok yüksek olduğunu ve bu belirtilen beş faktördeki her bir maddenin, birbirleri ile diğer faktörlere bağlı maddelerden daha fazla ilişkili olduklarını ifade etmektedirler. Faktörleri oluşturulmuş modelin, bu araştırmadaki geçerliliğinin sınanması için confirmatory faktör analizi (CFA) uygulanmıştır. CFA için AMOS 16.0 analiz programı kullanılmıştır. CFA sonuçlarına

göre, bu beş boyutun modelle uyumlu olduğu bulunmuştur (Ki Kare=912.2, df=395, p=.000, RMSEA= .066).

3.4.Verilerin Analizi

Veriler PASW 18.0 istatistiksel paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılımına ilişkin sorgularda basıklık ve çarpıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin analizinde Spearman Rho korelasyon katsayısı, gruplar arasındaki farklılaşmaların analizinde Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde yürütülmüştür.

4.BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında demografik bulgular, problem ve alt problemlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.Demografik Bulgular

Okul yöneticilerinin demografik bilgileri aşağıdaki çizelge 4.1' de sunulmuştur.

Çizelge 4.1: Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri (N=149)

Değişken	Frekans (F)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	43	28,9
Erkek	106	71,1
Yaş		
20-30	9	6,0
31-40	39	26,2
41-50	67	45,0
51 ve Üstü	34	22,8
Mesleki Kıdem		
1-5	13	8,7
6-10	24	16,1
11-20	67	45,0
21 ve Üstü	45	30,2
Eğitim Durumu		
Ön Lisans	2	1,3
Lisans	104	69,8
Yüksek Lisans	38	25,5
Doktora	5	3,4
Görev Yaptığı Eğitim Kademesi		
Anaokulu	18	12,1
İlkokul	41	27,5
Ortaokul	46	30,9
Lise	44	29,5

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerini gösteren çizelge 4.1' e göre, okul yöneticilerinin çoğunluğu (%71.1) erkektir. Yarısına yakını ise 41-50 yaş aralığındadır. Büyük bir bölümünün okuldaki hizmet sürelerinin 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri arasındadır. Büyük bir kısmının da lisans mezunu olduğu çizelge 4.1' de görülmektedir.

4.2. Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları

Okul yöneticilerinin kendi mizah tarzlarına ilişkin bulgular çizelge 4.2' de sunulmuştur.

Çizelge 4.2: Okul Yöneticilerinin (N=149) Kendi Mizah Tarzına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (\bar{X} :Ortalama, ss: Standart Sapma).

Mizah Tarzı	\bar{X}	ss	Likert Ölçeği Karşılığı	Düzyey
Mizahi Olmayan Tarz	3,47	1,34	Orta Düzeyde Katılıyorum	Orta
Reddedici Mizah	3,21	1,23	Orta Düzeyde Katılıyorum	Orta
Onaylayıcı Mizah	3,67	0,95	Çok Katılıyorum	Yüksek
Üretici Sosyal Mizah	3,41	1,00	Orta Düzeyde Katılıyorum	Orta
Alaycı Mizah	2,96	1,36	Orta Düzeyde Katılıyorum	Orta

Okul yöneticilerinin kendi mizah tarzlarına ilişkin bulgularına bakıldığında, okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah ortalamalarının ($\bar{X} = 3.67$) en yüksektir. Bu puanın likert ölçeği karşılığı 'çok katılıyorum' değerlendirmesine düşmekte ve onaylayıcı mizaha ilişkin puanlarının 'yüksek' olduğu görülmüştür. Diğer mizah tarzlarına ilişkin puan ortalamaları ise yüksekten düşüğe mizahi olmayan tarz ($\bar{X} = 3.47$), üretici sosyal mizah ($\bar{X} = 3.41$), reddedici mizah ($\bar{X} = 3.21$) ve alaycı mizah ($\bar{X} = 2.96$) olarak sıralanmıştır. Bu puan ortalamalarının Likert ölçeği karşılığı 'orta düzeyde katılıyorum' ve düzeyi de 'orta' olduğu görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin yüksek düzeyde ($\bar{X}=3,67$) 'onaylayıcı mizah' tarzını ve orta düzeyde de ($\bar{X} = 2,96 - 3,47$) diğer mizah tarzlarını kullandıkları görülmektedir. Bu durum Recepoğlu ve Özdemir (2012)'in bulgularını desteklemektedir. Okul yöneticiliği kültürel olarak ciddi bir duruş gösterilmesi gereken bir statü olarak görülmektedir. Okul yöneticileri mizaha karşı olmasalar da kendileri rol beklentilerine uygun davranmayı seçerek kendileri mizah kullanmayı rol beklentileriyle örtüştürmeyebilirler.

4.3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin bulgular çizelge 4.3' te sunulmuştur.

Çizelge 4.3: Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (\bar{X} :Ortalama, ss: Standart Sapma).

Liderlik Davranışı	\bar{X}	ss	Likert Ölçeği Karşılığı	Düzye
Model Olma	3,64	1,03	Katılıyorum	Yüksek
İlham Verme	3,64	1,03	Katılıyorum	Yüksek
Zorluklarla Başa Çıkma	3,56	0,99	Katılıyorum	Yüksek
Harekete Geçirme	3,65	1,02	Katılıyorum	Yüksek
Cesaretlendirme	3,67	1,04	Katılıyorum	Yüksek

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin bulgularına bakıldığında, okul yöneticilerinin tüm liderlik davranışlarında puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamalarının Likert ölçeği karşılığı 'katılıyorum' değerlendirmesine düşmektedir. En yüksek puan ortalaması ise cesaretlendirme liderlik davranışında görülmüştür. Buna göre de yöneticilerin en çok 'cesaretlendirme' ($\bar{X} = 3,67$) en az ise 'zorluklarla başa çıkma' ($\bar{X} = 3,56$) davranışını gösterdikleri görülmektedir. Bu durumun yetki ve sorumluluk dengesizliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Okul yöneticilerinin sorumlulukları fazla ve yetkileri çok az olduğu için, duruma uygun bir biçimde yetki gerektirmeyecek tarzda yönetim tercihinde bulduklarını düşündürmektedir.

4.4. Yöneticilerin Liderlik Davranışları İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişki

Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile mizah tarzları arasında ilişki var mıdır alt problemlerine ilişkin yürütülen korelasyon analizinin sonuçları çizelge 4.5' te sunulmuştur. Korelasyon analizinden önce normallik varsayımı incelenmiştir. Değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı basıklık ve çarpıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testinin sonucuna göre karar verilmiştir. Bir değişkenin basıklık, çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında ve Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması o değişkenin normal dağıldığını göstermiştir (Green ve Salkind, 2005). Değişkenlerin çarpıklık, basıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testinin sonucu çizelge 4.4' te sunulmuştur.

Çizelge 4.4: Değişkenlerin Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (sd: Serbestlik Derecesi).

Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov testi		
			Test istatistiği	sd	p
Mizahi olmayan tarz	-,389	-1,170	,157	149	,000
Reddedici mizah	-,232	-1,353	,170	149	,000
Onaylayıcı mizah	-,629	-,497	,147	149	,000
Üretici sosyal mizah	-,225	-1,147	,150	149	,000
Alaycı mizah	-,125	-1,531	,152	149	,000
Model olma	-,819	-,125	,114	149	,000
İlham verme	-,849	-,064	,126	149	,000
Zorluklarla başa çıkma	-,822	-,173	,157	149	,000
Harekete geçirme	-,804	-,250	,138	149	,000
Cesaretlendirme	-,763	-,341	,133	149	,000

Çizelge 4.4' teki sonuçlar incelendiğinde değişkenlerden bazılarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığının dışında değerlere sahip olduğu ve Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarının anlamlı çıkması her bir değişkenin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda değişkenler arasındaki ilişkiler non-parametrik testlerden Spearman Rho korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir.

Çizelge 4.5: Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişki (**0.01 Düzeyinde Anlamlı).

		Liderlik Davranışları				
		Model Olma	İlham Verme	Zorluklarla Başa Çıkma	Harekete Geçirme	Cesaretlendirme
Mizah Tarzları	Mizahi Olmayan Tarz	,507**	,503**	,534**	,485**	,387**
	Reddedici Mizah	,480**	,465**	,519**	,454**	,370**
	Onaylayıcı Mizah	,683**	,665**	,670**	,666**	,649**
	Üretici Sosyal Mizah	,660**	,663**	,684**	,655**	,622**
	Alaycı Mizah	,410**	,403**	,440**	,398**	,308**

*p < .05, **p < .01.

Korelasyon katsayısının 0,30'un altında olması düşük, 0,30-0,70 arasında olması orta düzeyde ilişkiyi ve 0,70'in üzerinde olması da yüksek düzeyde ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile mizah tarzları arasındaki ilişki incelendiğinde, tüm değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı, pozitif ve orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Sonuçlar incelendiğinde mizahi olmayan tarz puanlarında gözlemlenen değişimin model olma (r^2) (%25,7), ilham verme (%25,3), zorluklarla başa çıkma (%28,5), harekete geçme (%23,5) ve cesaretlendirme (%14,9) liderlik davranışı puanlarındaki değişimden kaynaklandığı görülmektedir.

Reddedici mizah puanlarında gözlemlenen değişimin model olma (r^2) (%23,0), ilham verme (%21,6), zorluklarla başa çıkma (%26,9), harekete geçme (%20,6) ve cesaretlendirme (%13,7) liderlik davranışı puanlarındaki değişimden kaynaklandığı görülmektedir.

Onaylayıcı mizah puanlarında gözlemlenen değişimin model olma (r^2) (%46,6), ilham verme (%44,2), zorluklarla başa çıkma (%44,9), harekete geçme (%44,4) ve cesaretlendirme (%42,1) liderlik davranışı puanlarındaki değişimden kaynaklandığı görülmektedir.

Üretici sosyal mizah puanlarında gözlemlenen değişimin model olma (r^2) (%43,6), ilham verme (%44,0), zorluklarla başa çıkma (%46,8), harekete geçme (%42,9) ve cesaretlendirme (%38,7) liderlik davranışı puanlarındaki değişimden kaynaklandığı görülmektedir.

Alaycı mizah puanlarında gözlemlenen değişimin model olma (r^2) (%16,8), ilham verme (%16,2), zorluklarla başa çıkma (%19,4), harekete geçme (%15,8) ve cesaretlendirme (%9,5) liderlik davranışı puanlarındaki değişimden kaynaklandığı görülmektedir.

4.5. Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Liderlik Davranışları

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının cinsiyetlerine, yaş gruplarına, meslekteki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve görev yaptıkları eğitim kademelerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yürütülecek analizler öncesinde bağımsız değişkenlerin kategorilerindeki frekans sayıları incelenmiştir. Bazı kategorilerdeki frekansların düşük olması ve bu durumun analizleri etkileyecek olmasından bu kategoriler bileştirilmiştir. Eğitim durumu değişkeninin ön lisans ile lisans kategorisi ve doktora kategorisi de yüksek lisans ile birleştirilmiştir. Daha sonra, normallik sayılısı 'her bir bağımlı değişkenin bağımsız değişkenin düzeylerinde normal dağılıp dağılmadığı' basıklık ve çarpıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları incelenerek karar verilmiştir. Bu doğrultuda yürütülen analizlere her bir alt probleme ilişkin analizler öncesinde yer verilmiştir.

4.5.1.Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz öncesinde normallik sayılısına ilişkin bulgular çizelge 4.6' da sunulmuştur.

Çizelge 4.6: Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (sd: Serbestlik Derecesi).

Cinsiyet	Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov Testi		
				İstatistiği	sd	p
Kadın	Model Olma	-0,384	-0,869	0,139	43	0,063
	İlham Verme	-0,566	-0,697	0,170	43	0,005
	Zorluklarla Başa Çıkma	-0,528	-0,733	0,142	43	0,007
	Harekete Geçirme	-0,367	-0,886	0,101	43	0,022
	Cesaretlendirme	-0,230	-1,087	0,150	43	0,045
Erkek	Model Olma	-1,007	0,500	0,151	106	0,000
	İlham Verme	-0,983	0,373	0,137	106	0,000
	Zorluklarla Başa Çıkma	-0,949	0,190	0,160	106	0,000
	Harekete Geçirme	-1,006	0,310	0,143	106	0,000
	Cesaretlendirme	-1,058	0,537	0,097	106	0,000

Çizelge 4.6' daki sonuçlar incelendiğinde değişkenlerden bazılarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığının dışında değerlere sahip olduğu ve Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarının anlamlı çıkması (bir kategorideki hariç) her bir değişkenin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edildi. Analiz sonuçları çizelge 4.7' de sunulmuştur.

Çizelge 4.7: Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları (st: Sıra Toplamları, so: Sıra Ortalamaları).

	Cinsiyet	N	st	so	u	z	p
Model Olma	Kadın	43	2429,00	56,49	1483,00	-3,343	0,001
	Erkek	106	8746,00	82,51			
İlham Verme	Kadın	43	2522,00	58,65	1576,00	-2,951	0,003
	Erkek	106	8653,00	81,63			
Zorluklarla Başa Çıkma	Kadın	43	2544,50	59,17	1598,50	-2,858	0,004
	Erkek	106	8630,50	81,42			
Harekete Geçirme	Kadın	43	2385,50	55,48	1439,50	-3,525	0,000
	Erkek	106	8789,50	82,92			
Cesaretlendirme	Kadın	43	2384,50	55,45	1438,50	-3,529	0,000
	Erkek	106	8790,50	82,93			

Analiz sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığında erkek okul yöneticilerinin kadın okul yöneticilerine göre model olma, ilham verme, zorluklarla başa çıkma, harekete geçme ve cesaretlendirme liderlik davranışlarını daha fazla gösterdikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz öncesinde normallik sayılıtısına ilişkin bulgular çizelge 4.8' de sunulmuştur.

Çizelge 4.8: Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (sd: Serbestlik Derecesi).

Yaş	Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov Testi		
				Test istatistiği	sd	p
20-30	Model Olma	0,591	0,963	0,147	9	0,910
	İlham Verme	-1,278	2,698	0,185	9	0,301
	Zorluklarla Başa Çıkma	-1,640	4,078	0,278	9	0,032
	Harekete Geçirme	-0,386	1,026	0,167	9	0,782
	Cesaretlendirme	0,193	1,781	0,205	9	0,485
31-40	Model Olma	-0,422	-0,809	0,135	39	0,036
	İlham Verme	-0,389	-0,919	0,148	39	0,036
	Zorluklarla Başa Çıkma	-0,388	-1,003	0,126	39	0,033
	Harekete Geçirme	-0,432	-0,795	0,136	39	0,063
	Cesaretlendirme	-0,362	-1,032	0,115	39	0,022
41-50	Model Olma	-0,889	0,458	0,128	67	0,001
	İlham Verme	-0,807	0,355	0,117	67	0,003
	Zorluklarla Başa Çıkma	-0,762	0,176	0,142	67	0,002
	Harekete Geçirme	-0,782	0,040	0,134	67	0,002
	Cesaretlendirme	-0,635	-0,141	0,104	67	0,009
51 ve üstü	Model Olma	-2,596	6,553	0,368	34	0,000
	İlham Verme	-2,723	7,668	0,355	34	0,000
	Zorluklarla Başa Çıkma	-2,415	5,445	0,359	34	0,000
	Harekete Geçirme	-2,401	4,898	0,332	34	0,000
	Cesaretlendirme	-2,599	6,362	0,326	34	0,000

Çizelge 4.8' deki sonuçlar incelendiğinde değişkenlerden bazılarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığının dışında değerlere sahip olduğu ve çoğunun Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarının anlamlı çıkması normal dağılım sayılısının karşılanamadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının yaş kategorilerine göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilerek analiz sonuçları çizelge 4.9' da sunulmuştur.

Çizelge 4.9: Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (SO: Sıra Ortalaması).

Değişken	Yaş	N	SO	χ^2	p	Fark	
Model Olma	20-30	9	46,00	31,140	0,000	1-4	
	31-40	39	62,49			2-4	
	41-50	67	68,51			3-4	
	51 ve üstü	34	109,82				
İlham Verme	20-30	9	43,39	32,103	0,000	1-3	
	31-40	39	60,79			1-4	
	41-50	67	69,90			2-4	
	51 ve üstü	34	109,71			3-4	
Zorluklarla Çıkma	Başta	20-30	9	46,44	29,343	0,000	1-4
	31-40	39	60,37	2-4			
	41-50	67	70,53	3-4			
	51 ve üstü	34	108,15				
Harekete Geçirme	20-30	9	46,11	29,020	0,000	1-4	
	31-40	39	61,90			2-4	
	41-50	67	69,62			3-4	
	51 ve üstü	34	108,28				
Cesaretlendirme	20-30	9	53,61	22,731	0,000	1-4	
	31-40	39	64,35			2-4	
	41-50	67	68,75			3-4	
	51 ve üstü	34	105,19				

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının yaş kategorilerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yürütülmüştür. Mann Whitney U testi sonucunda 51 ve üzeri yaş grubu ile 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş grupları arasında her bir liderlik davranışında 51 ve üzeri yaş grubu lehine fark anlamlı bulunmuştur.

Bunun yanında ilham verme liderlik davranışı puanlarının 20-30 yaş ve 41-50 yaş grupları arasında 41-50 yaş grubu lehine farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuçlar 51 ve üstü yaş grubundaki bireylerin her bir liderlik davranışını diğer yaş gruplarına göre daha fazla gösterdiklerini göstermiştir. Buradan yola çıkarak tecrübenin ve olgunlaşmanın liderlik davranışı göstermeyi artırdığı görülmektedir.

4.5.2.Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz öncesinde normallik sayılıtısına ilişkin bulgular çizelge 4.10' da sunulmuştur.

Çizelge 4.10: Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (sd: Serbestlik Derecesi).

Mesleki Kıdem	Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov testi		
				Test istatistiği	sd	p
1-5	Model Olma	-0,236	-1,201	0,195	13	0,187
	İlham Verme	-0,598	-0,935	0,184	13	0,200
	Zorluklarla Başa Çıkma	-0,558	-0,772	0,166	13	0,200
	Harekete Geçirme	-0,358	-0,880	0,132	13	0,200
	Cesaretlendirme	-0,487	-0,411	0,178	13	0,200
6-10	Model Olma	-0,763	-0,991	0,238	24	0,001
	İlham Verme	-0,713	-0,948	0,221	24	0,004
	Zorluklarla Başa Çıkma	-0,737	-1,088	0,221	24	0,004
	Harekete Geçirme	-0,618	-1,144	0,210	24	0,008
	Cesaretlendirme	-0,662	-1,195	0,195	24	0,019
11-20	Model Olma	-0,507	-0,298	0,093	67	0,200
	İlham Verme	-0,545	-0,266	0,102	67	0,082
	Zorluklarla Başa Çıkma	-0,614	-0,049	0,130	67	0,007
	Harekete Geçirme	-0,585	-0,162	0,094	67	0,200
	Cesaretlendirme	-0,589	-0,292	0,106	67	0,062
21 ve üzeri	Model Olma	-1,072	0,377	0,211	45	0,000
	İlham Verme	-1,333	1,400	0,204	45	0,000
	Zorluklarla Başa Çıkma	-1,064	0,213	0,208	45	0,000
	Harekete Geçirme	-1,120	0,040	0,200	45	0,000
	Cesaretlendirme	-1,023	0,037	0,182	45	0,001

Çizelge 4.10' daki sonuçlar incelendiğinde değişkenlerden bazılarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığının dışında değerlere sahip olduğu ve çoğunun Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarının anlamlı çıkması normal dağılım sayılısının karşılanamadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Bu doğrultuda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi ile analiz edildi ve sonuçları çizelge 4.11' de sunulmuştur.

Çizelge 4.11: Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (SO: Sıra Ortalaması).

Değişken	Kıdem	N	SO	χ^2	p	Fark
Model olma	1-5	13	55,81	9,498	0,023	1-4
	6-10	24	65,50			
	11-20	67	72,07			
	21 ve üzeri	45	89,97			
İlham verme	1-5	13	49,88	12,198	0,007	1-4
	6-10	24	64,73			
	11-20	67	72,78			
	21 ve üzeri	45	91,03			
Zorluklarla başa çıkma	1-5	13	56,00	10,306	0,016	1-4
	6-10	24	72,31			
	11-20	67	68,83			
	21 ve üzeri	45	91,11			
Harekete geçirme	1-5	13	51,88	8,823	0,032	1-4
	6-10	24	69,21			
	11-20	67	72,50			
	21 ve üzeri	45	88,49			
Cesaretlendirme	1-5	13	51,19	9,213	0,027	1-4
	6-10	24	67,23			
	11-20	67	73,40			
	21 ve üzeri	45	88,41			

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Elde Edilen farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yürütülmüştür. Mann Whitney U testi sonucunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubu ile 1-5 yıl mesleki kıdem grubu arasında her bir liderlik davranışında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubu model olma ve ilham verme liderlik davranışı puanlarının 6-10 yıl ve 11-20 yıl ve mesleki kıdem grubu puanlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında zorluklarla başa çıkma liderlik davranışı puanlarının 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grupları arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubu lehine farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuçlar 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubundaki bireylerin her bir liderlik davranışını 1-5 yıl mesleki kıdem grubuna göre daha fazla gösterdiklerini aynı zamanda ilham verme ve model olma liderlik davranışlarını da 6-10 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdem gruplarına göre daha fazla gösterdikleri görülmektedir.

4.5.3.Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz öncesinde normallik sayılına ilişkin bulgular çizelge 4.12' de sunulmuştur.

Çizelge 4.12: Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (sd: Serbestlik Derecesi).

Eğitim durumu	Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov testi		
				Test istatistiği	sd	p
Ön Lisans ve Lisans	Model Olma	-1,070	0,097	0,170	106	0,000
	İlham Verme	-1,002	-0,023	0,164	106	0,000
	Zorluklarla Başa Çıkma	-0,956	-0,154	0,205	106	0,000
	Harekete Geçirme	-1,009	0,123	0,179	106	0,000
	Cesaretlendirme	-1,002	-0,114	0,188	106	0,000
Yüksek Lisans ve Doktora	Model Olma	0,068	-0,820	0,116	43	0,171
	İlham Verme	-0,453	0,361	0,081	43	0,200
	Zorluklarla Başa Çıkma	-0,497	0,270	0,083	43	0,200
	Harekete Geçirme	-0,022	-0,459	0,068	43	0,200
	Cesaretlendirme	0,016	-0,814	0,91	43	0,200

Çizelge 4.12' deki sonuçlar incelendiğinde değişkenlerden bazılarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığının dışında değerlere sahip olduğu ve Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarının ön lisans ve lisans eğitim durumu grubu için anlamlı çıkması her bir değişkenin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edildi ve sonuçlar çizelge 4.13' de sunulmuştur.

Çizelge 4.13: Okul Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları (ST: Sıra Toplamları, SO: Sıra Ortalamaları).

	Eğitim Durumu	N	st	so	u	z	p
Model Olma	Ön Lisans-Lisans	106	8639,50	81,50	1589,500	-2,895	0,004
	Y.Lisans-Doktora	43	2535,50	58,97			
İlham Verme	Ön Lisans-Lisans	106	8452,50	79,74	1776,500	-2,109	0,035
	Y.Lisans-Doktora	43	2722,50	63,31			
Zorluklarla Başa Çıkma	Ön Lisans-Lisans	106	8397,00	79,22	1832,000	-1,877	0,060
	Y.Lisans-Doktora	43	2778,00	64,60			
Harekete Geçirme	Ön Lisans-Lisans	106	8439,50	79,62	1789,500	-2,055	0,040
	Y.Lisans-Doktora	43	2735,50	63,62			
Cesaretlendirme	Ön Lisans-Lisans	106	8566,50	80,82	1662,500	-2,589	0,010
	Y.Lisans-Doktora	43	2608,50	60,66			

Analiz sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının (zorluklarla başa çıkma liderlik davranışı hariç) eğitim durumlarına göre farklılık göstermiştir. Sıra ortalamalarında ön lisans ve lisans eğitim durumuna sahip okul yöneticilerinin yüksek lisans ve doktora eğitim durumuna sahip olanlara göre model olma, ilham verme, harekete geçme ve cesaretlendirme liderlik davranışlarını daha fazla gösterdiklerini belirtmektedir.

4.5.4.Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının görev yaptığı eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz öncesinde normallik sayılına ilişkin bulgular çizelge 4.14' de sunulmuştur.

Çizelge 4.14: Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Eğitim Kademesine Göre Liderlik Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık Ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (sd: Serbestlik Derecesi).

Eğitim Kademesi	Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov testi		
				Test İstatistiği	sd	p
Anaokulu	Model Olma	0,555	-0,145	0,136	18	0,200
	İlham Verme	0,616	0,168	0,111	18	0,200
	Zorluklarla Başa Çıkma	0,784	0,666	0,201	18	0,052
	Harekete Geçirme	0,531	-0,077	0,111	18	0,200
	Cesaretlendirme	0,585	-0,336	0,118	18	0,200
İlkokul	Model Olma	-0,431	-0,905	0,149	41	0,023
	İlham Verme	-0,466	-0,822	0,141	41	0,039
	Zorluklarla Başa Çıkma	-0,441	-0,894	0,150	41	0,022
	Harekete Geçirme	-0,359	-1,074	0,164	41	0,007
	Cesaretlendirme	-0,425	-0,979	0,154	41	0,016
Ortaokul	Model Olma	-0,376	-0,779	0,117	46	0,136
	İlham Verme	-0,408	-0,572	0,119	46	0,100
	Zorluklarla Başa Çıkma	-0,392	-0,765	0,112	46	0,192
	Harekete Geçirme	-0,267	-0,560	0,086	46	0,200
	Cesaretlendirme	-0,169	-1,044	0,110	46	0,200
Lise	Model Olma	-1,223	0,751	0,224	44	0,000
	İlham Verme	-1,213	0,953	0,223	44	0,000
	Zorluklarla Başa Çıkma	-1,366	1,911	0,176	44	0,002
	Harekete Geçirme	-1,751	2,472	0,252	44	0,000
	Cesaretlendirme	-1,545	1,526	0,240	44	0,000

Çizelge 4.14' teki sonuçlar incelendiğinde değişkenlerden bazılarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığının dışında değerlere sahip olduğu ve yarısının Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarının anlamlı çıkması normal dağılım sayılısının karşılanmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi ile analiz edildi ve sonuçları çizelge 4.15' de sunulmuştur.

Çizelge 4.15: Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Eğitim Kademesine Göre Liderlik Davranışlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (SO: Sıra Ortalaması).

Değişken	Eğitim Kademesi	N	SO	χ^2	p	Fark
Model Olma	Anaokulu	18	35,44	39,021	0,000	1-2, 1-3
	İlkokul	41	60,41			1-4, 2-4
	Ortaokul	46	76,36			3-4
	Lise	44	103,35			
İlham Verme	Anaokulu	18	33,17	42,123	0,000	1-2, 1-3
	İlkokul	41	58,79			1-4, 2-3
	Ortaokul	46	78,75			2-4, 3-4
	Lise	44	103,30			
Zorluklarla Başa Çıkma	Anaokulu	18	34,28	38,002	0,000	1-2, 1-3
	İlkokul	41	60,70			1-4, 2-3
	Ortaokul	46	77,98			2-4, 3-4
Harekete Geçirme	Lise	44	101,88	33,251	0,000	
	Anaokulu	18	39,22			1-3, 1-4
	İlkokul	41	60,38			2-4, 3-4
	Ortaokul	46	77,22			
Cesaretlendirme	Lise	44	100,94	28,931	0,000	
	Anaokulu	18	39,06			1-2, 1-3
	İlkokul	41	64,00			1-4, 2-4,
	Ortaokul	46	75,89			3-4
Lise	44	99,02				

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yürütülmüştür. Mann Whitney U testi sonucunda görev yapılan eğitim kademesinin artmasıyla tüm liderlik davranışı puanların arttığı görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin görev yaptığı eğitim kademesinin yükselmesi ile okul yöneticilerinin daha fazla liderlik davranışı gösterdikleri görülmektedir.

4.6. Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Mizah Davranışları

Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının cinsiyetlerine, yaş gruplarına, meslekteki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve görev yaptıkları eğitim kademelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yürütülecek analizler öncesinde bağımsız değişkenlerin kategorilerindeki frekans sayıları incelenmiştir. Bu kategorilerdeki frekansların düşük olması ve bu durumun analizleri etkileyecek olmasından dolayı kategorileri birleştirilmiştir. Bu doğrultuda, eğitim durumu değişkeninin ön lisans ile lisans kategorisi ve doktora kategorisi de yüksek lisans ile birleştirilmiştir. Daha sonra, normallik sayıltısı 'her bir bağımlı değişkenin bağımsız değişkenin düzeylerinde normal dağılıp dağılmadığı' basıklık ve çarpıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları incelenerek karar verildi ve bu doğrultuda yürütülen analizlere her bir alt probleme ilişkin analizler öncesinde yer verilmiştir.

4.6.1.Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz öncesinde normallik sayılıısına ilişkin bulgular çizelge 4.16' da sunulmuştur.

Çizelge 4.16: Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (sd: Serbestlik Derecesi).

Cinsiyet	Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov Testi		
				Test İstatistiği	sd	p
Kadın	Mizahi Olmayan Tarz	-0,523	-0,958	0,130	43	0,001
	Reddedici Mizah	0,041	-1,344	0,137	43	0,008
	Onaylayıcı Mizah	-0,535	-0,693	0,123	43	0,009
	Üretici Sosyal Mizah	0,001	-1,132	0,086	43	0,048
	Alaycı Mizah	-0,060	-1,460	0,131	43	0,004
Erkek	Mizahi Olmayan Tarz	-0,343	-1,256	0,179	106	0,000
	Reddedici Mizah	-0,352	-1,298	0,182	106	0,000
	Onaylayıcı Mizah	-0,609	-0,591	0,164	106	0,000
	Üretici Sosyal Mizah	-0,324	-1,098	0,175	106	0,000
	Alaycı mizah	-0,149	-1,574	0,169	106	0,000

Çizelge 4.16' daki sonuçlar incelendiğinde değişkenlerden bazılarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığının dışında değerlere sahip olduğu ve Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarının anlamlı çıkması her bir değişkenin normal dağılım göstermediğini ifade eder. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin mizah davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edildi ve sonuçları Tablo çizelge 4.17' da sunulmuştur.

Çizelge 4.17: Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları(ST: Sıra Toplamları, SO: Sıra Ortalamaları).

		Cinsiyet	N	ST	SO	U	z	p
Mizahi Olmayan Tarz	Kadın	43	3156,50	73,41	2210,500	-0,290	0,772	
	Erkek	106	8018,50	75,65				
Reddedici Mizah	Kadın	43	2902,50	67,50	1956,500	-1,357	0,175	
	Erkek	106	8272,50	78,04				
Onaylayıcı Mizah	Kadın	43	2800,50	65,13	1854,500	-1,786	0,074	
	Erkek	106	8372,50	79,00				
Üretici Sosyal Mizah	Kadın	43	2805,50	65,24	1859,500	-1,760	0,078	
	Erkek	106	8369,50	78,96				
Alaycı Mizah	Kadın	43	3169,50	73,71	2223,500	,0,233	0,816	
	Erkek	106	8005,50	75,52				

Analiz sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin mizah davranışlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu da okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre mizah davranışlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

4.6.2.Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının yaş gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz öncesinde normallik sayılıısına ilişkin bulgular çizelge 4.18' de sunulmuştur.

Çizelge 4.18: Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Değişkenlerin Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (sd: Serbestlik Derecesi).

Yaş	Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov testi		
				Test İstatistiği	sd	p
20-30	Mizahi Olmayan Tarz	0,668	0,738	0,141	9	0,200
	Reddedici Mizah	0,874	0,243	0,223	9	0,200
	Onaylayıcı Mizah	0,194	-1,799	0,196	9	0,200
	Üretici Sosyal Mizah	-0,017	-1,012	0,160	9	0,200
	Alaycı Mizah	0,563	-0,567	0,167	9	0,200
31-40	Mizahi Olmayan Tarz	0,006	-1,246	0,114	39	0,200
	Reddedici Mizah	0,452	-0,996	0,124	39	0,138
	Onaylayıcı Mizah	-0,031	-0,910	0,111	39	0,200
	Üretici Sosyal Mizah	0,342	-0,701	0,086	39	0,200
	Alaycı Mizah	0,489	-1,335	0,178	39	0,003
41-50	Mizahi Olmayan Tarz	-0,206	-1,117	0,096	67	0,180
	Reddedici Mizah	-0,046	-1,103	0,134	67	0,005
	Onaylayıcı Mizah	-0,668	0,093	0,111	67	0,041
	Üretici Sosyal Mizah	-0,127	-0,868	0,095	67	0,200
	Alaycı Mizah	0,116	-1,381	0,119	67	0,020
50 ve üstü	Mizahi Olmayan Tarz	-2,620	7,688	0,345	34	0,000
	Reddedici Mizah	-3,204	12,900	0,273	34	0,000
	Onaylayıcı Mizah	-2,524	6,238	0,357	34	0,000
	Üretici sosyal mizah	-2,465	5,304	0,383	34	0,000
	Alaycı mizah	-2,179	4,135	0,274	34	0,000

Çizelge 4.18' deki sonuçlar incelendiğinde değişkenlerden bazılarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığının dışında değerlere sahip olduğu ve yarısının Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarının anlamlı çıkması normal dağılım sayılıısının karşılanamadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin mizah davranışlarının yaş kategorilerine göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi ile analiz edildi ve sonuçları çizelge 4.18' de sunulmuştur.

Çizelge 4.19: Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Mizah Davranışlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (SO: Sıra Ortalaması).

Değişken	Yaş	N	SO	χ^2	p	Fark
Mizahi Olmayan Tarz	20-30	9	44,67	48,112	0,000	1-4
	31-40	39	56,45			2-4
	41-50	67	68,02			3-4
	51 ve üstü	34	118,06			
Reddedici Mizah	20-30	9	48,67	48,584	0,000	1-4
	31-40	39	53,27			2-4
	41-50	67	69,35			2-3
	51 ve üstü	34	118,03			3-4
Onaylayıcı Mizah	20-30	9	64,50	27,613	0,000	1-4
	31-40	39	59,04			2-4
	41-50	67	68,84			3-4
	51 ve üstü	34	108,22			
Üretici Sosyal Mizah	20-30	9	61,06	37,079	0,000	1-4
	31-40	39	59,42			2-4
	41-50	67	66,04			3-4
	51 ve üstü	34	114,21			
Alaycı Mizah	20-30	9	56,00	47,250	0,000	1-4
	31-40	39	53,74			2-4
	41-50	67	67,99			3-4
	51 ve üstü	34	118,24			

Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının yaş kategorilerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yürütülmüştür. Mann Whitney U testi sonucunda 51 ve üstü yaş grubu ile 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş grupları arasında her bir mizah davranışında 51 ve üstü yaş grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bunun yanında reddedici mizah davranışı puanlarının 31-40 ve 41-50 yaş grupları arasında 41-50 yaş grubu lehine farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuçlar 51 ve üstü yaş grubundaki bireylerin her bir mizah davranışını diğer yaş gruplarına göre daha fazla gösterdikleri görülmektedir.

4.6.3.Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz öncesinde normallik sayıltısına ilişkin bulgular çizelge 4.20' de sunulmuştur.

Çizelge 4.20: Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Değişkenlerin Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (sd: Serbestlik Derecesi).

Mesleki Kıdem	Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov testi		
				Test İstatistiği	sd	p
1-5	Mizahi Olmayan Tarz	-0,002	-1,634	0,204	13	0,141
	Reddedici Mizah	-0,054	-1,879	0,221	13	0,081
	Onaylayıcı Mizah	-0,955	0,002	0,177	13	0,200
	Üretici Sosyal Mizah	0,025	-1,024	0,115	13	0,200
	Alaycı Mizah	0,106	-1,596	0,166	13	0,200
6-10	Mizahi Olmayan Tarz	-0,245	-1,451	0,162	24	0,104
	Reddedici Mizah	0,056	-1,903	0,221	24	0,004
	Onaylayıcı Mizah	-0,473	-0,845	0,150	24	0,176
	Üretici Sosyal Mizah	-0,234	-1,370	0,128	24	0,200
	Alaycı Mizah	-0,021	-1,808	0,171	24	0,067
11-20	Mizahi Olmayan Tarz	-0,117	-1,233	0,119	67	0,020
	Reddedici Mizah	0,013	-1,063	0,109	67	0,047
	Onaylayıcı Mizah	-0,309	-0,744	0,127	67	0,009
	Üretici Sosyal Mizah	-0,008	-0,874	0,122	67	0,015
	Alaycı Mizah	0,061	-1,411	0,115	67	0,028
21 ve üzeri	Mizahi Olmayan Tarz	-1,106	0,303	0,226	45	0,000
	Reddedici Mizah	-0,968	-0,272	0,220	45	0,000
	Onaylayıcı Mizah	-1,126	0,435	0,205	45	0,000
	Üretici Sosyal Mizah	-0,713	-0,869	0,254	45	0,000
	Alaycı Mizah	-0,596	-1,266	0,203	45	0,000

Çizelge 4.20' deki sonuçlar incelendiğinde değişkenlerden bazılarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığının dışında değerlere sahip olduğu ve yarısının Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarının anlamlı çıkması normal dağılım sayıltısının karşılanamadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin mizah davranışlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi ile analiz edildi ve sonuçları çizelge 4.21' de sunulmuştur.

Çizelge 4.21: Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (SO: Sıra Ortalaması).

Değişken	Kıdem	N	SO	χ^2	p	Fark
Mizahi Olmayan Tarz	1-5	13	58,04	11,371	0,010	1-4 3-4
	6-10	24	72,33			
	11-20	67	67,69			
	21 ve üstü	45	92,20			
Reddedici Mizah	1-5	13	66,69	11,687	0,009	2-4 3-4
	6-10	24	69,33			
	11-20	67	66,40			
	21 ve üstü	45	93,23			
Onaylayıcı Mizah	1-5	13	64,54	6,923	0,074	Yok
	6-10	24	71,31			
	11-20	67	69,04			
	21 ve üstü	45	88,87			
Üretici Sosyal Mizah	1-5	13	62,35	8,008	0,046	1-4 3-4
	6-10	24	70,33			
	11-20	67	69,13			
	21 ve üstü	45	89,88			
Alaycı Mizah	1-5	13	70,31	5,601	0,133	Yok
	6-10	24	69,92			
	11-20	67	69,21			
	21 ve üstü	45	87,69			

Okul yöneticilerinin mizah davranışlarından mizahi olmayan tarz, reddedici mizah ve üretici sosyal mizah davranışlarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yürütülmüştür. Mann Whitney U testi sonucunda 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubu ile 1-5 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdem grubu arasında mizahi olmayan tarz ve üretici sosyal mizah davranışında 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubu reddedici mizah davranışı puanlarının 6-10 yıl mesleki kıdem grubu puanlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubundaki bireylerin mizahi olmayan tarz, reddedici mizah ve üretici sosyal mizah davranışlarını daha fazla gösterdikleri görülmektedir.

4.6.4.Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının eğitim durumlarına göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin analiz öncesinde normallik sayılına ilişkin bulgular çizelge 4.22' de sunulmuştur.

Çizelge 4.22: Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (sd: Serbestlik Derecesi).

Eğitim Durumu	Değişken	Kolmogorov-Smirnov testi				
		Çarpıklık	Basıklık	Test istatistiği	sd	p
Ön Lisans	Mizahi Olmayan Tarz	-0,446	-1,236	0,182	106	0,000
	Reddedici Mizah	-0,302	-1,466	0,200	106	0,000
Lisans	Onaylayıcı Mizah	-0,886	0,004	0,150	106	0,000
	Üretici Sosyal Mizah	-0,348	-1,262	0,178	106	0,000
Yüksek Lisans	Alaycı Mizah	-0,038	-1,685	0,190	106	0,000
	Mizahi Olmayan Tarz	-0,295	-0,874	0,128	43	0,076
Ve Doktora	Reddedici Mizah	-0,046	-0,886	0,102	43	0,200
	Onaylayıcı Mizah	0,005	-1,373	0,150	43	0,016
	Üretici Sosyal Mizah	0,082	-0,410	0,105	43	0,200
	Alaycı Mizah	-0,430	-0,885	0,114	43	0,187

Çizelge 4.22' deki sonuçlar incelendiğinde değişkenlerden bazılarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığının dışında değerlere sahip olduğu ve Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarının ön lisans ve lisans eğitim durumu grubu için anlamlı çıkması her bir değişkenin normal dağılım göstermediğini göstermiştir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edildi ve sonuçları çizelge 4.23' de sunulmuştur.

Çizelge 4.23: Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Mizah Davranışlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları (ST: Sıra Toplamları, SO: Sıra Ortalamaları).

	Eğitim Durumu	N	ST	SO	U	z	p
Mizahi Olmayan Tarz	Ön Lisans-Lisans	106	8190,00	77,26	2039,000	-1,015	0,310
	Y.Lisans-Doktora	43	2985,00	69,42			
Reddedici Mizah	Ön Lisans-Lisans	106	8110,00	76,51	2119,000	-0,673	0,501
	Y.Lisans-Doktora	43	3065,00	71,28			
Onaylayıcı Mizah	Ön Lisans-Lisans	106	8468,00	79,89	1761,000	-2,179	0,029
	Y.Lisans-Doktora	43	2707,00	62,95			
Üretici Sosyal Mizah	Ön Lisans-Lisans	106	8260,50	77,93	1968,500	-1,303	0,193
	Y.Lisans-Doktora	43	2914,50	67,78			
Alaycı Mizah	Ön Lisans-Lisans	106	7938,50	74,89	2267,500	-0,048	0,962
	Y.Lisans-Doktora	43	3236,50	75,27			

Analiz sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah davranış puanlarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığında ön lisans ve lisans eğitim durumuna sahip okul yöneticilerinin yüksek lisans ve doktora eğitim durumuna sahip okul yöneticilerine göre onaylayıcı mizah davranışlarını daha fazla gösterdikleri görülmektedir.

4.6.5.Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz öncesinde normallik sayılıtısına ilişkin bulgular çizelge 4.24' de sunulmuştur.

Çizelge 4.24: Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Çarpıklık, Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (sd: Serbestlik Derecesi).

Eğitim Kademesi	Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov testi		
				Test İstatistiği	sd	p
Anaokulu	Mizahi olmayan tarz	0,376	-0,921	0,142	18	0,200
	Reddedici Mizah	0,965	0,105	0,172	18	0,170
	Onaylayıcı Mizah	-0,021	-0,798	0,103	18	0,200
	Üretici Sosyal Mizah	0,683	-0,627	0,205	18	0,045
	Alaycı Mizah	0,678	-0,813	0,139	18	0,200
İlkokul	Mizahi Olmayan Tarz	-0,133	-1,173	0,144	41	0,031
	Reddedici Mizah	0,418	-0,998	0,133	41	0,064
	Onaylayıcı Mizah	-0,220	-0,702	0,120	41	0,144
	Üretici Sosyal Mizah	0,017	-0,908	0,074	41	0,200
	Alaycı Mizah	0,489	-1,069	0,126	41	0,100
Ortaokul	Mizahi Olmayan Tarz	-0,528	-0,911	0,161	46	0,004
	Reddedici Mizah	-0,591	-0,846	0,163	46	0,004
	Onaylayıcı Mizah	-0,754	0,167	0,130	46	0,051
	Üretici Sosyal Mizah	-0,200	-0,728	0,123	46	0,081
	Alaycı Mizah	-0,516	-0,987	0,130	46	0,050
Lise	Mizahi Olmayan Tarz	-1,149	-0,010	0,282	44	0,000
	Reddedici Mizah	-1,089	-0,98	0,277	44	0,000
	Onaylayıcı Mizah	-1,226	0,399	0,288	44	0,000
	Üretici Sosyal Mizah	-0,997	-0,471	0,300	44	0,000
	Alaycı Mizah	-0,730	-1,249	0,264	44	0,000

Çizelge 4.24' deki sonuçlar incelendiğinde değişkenlerden bazılarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığının dışında değerlere sahip olduğu ve yarısının Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarının anlamlı çıkması normal dağılım sayılımasının karşılanamadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin mizah davranışlarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi ile analiz edildi ve sonuçları çizelge 4.25' deki sunulmuştur.

Çizelge 4.25: Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Sergiledikleri Mizah Davranışlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (SO: Sıra Ortalaması).

Değişken	Eğitim Kademesi	N	SO	χ^2	p	Fark
Mizahi Olmayan Tarz	Anaokulu	18	51,44	20,812	0,000	1-3, 1-4 2-3, 2-4
	İlkokul	41	58,93			
	Ortaokul	46	80,15			
	Lise	44	94,23			
Reddedici Mizah	Anaokulu	18	44,83	23,802	0,000	1-3, 1-4 2-3, 2-4 3-4
	İlkokul	41	60,90			
	Ortaokul	46	79,83			
	Lise	44	95,43			
Onaylayıcı Mizah	Anaokulu	18	53,50	18,934	0,000	1-3, 1-4 2-3, 2-4 3-4
	İlkokul	41	60,23			
	Ortaokul	46	77,55			
	Lise	44	94,89			
Üretici Sosyal Mizah	Anaokulu	18	50,89	25,610	0,000	1-3, 1-4 2-3, 2-4 3-4
	İlkokul	41	57,40			
	Ortaokul	46	77,76			
	Lise	44	98,38			
Alaycı Mizah	Anaokulu	18	58,03	16,284	0,000	1-3, 1-4 2-3, 2-4
	İlkokul	41	58,04			
	Ortaokul	46	81,38			
	Lise	44	91,08			

Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yürütülmüştür. Mann Whitney U testi sonucunda görev yapılan eğitim kademesinin artmasıyla tüm mizah davranışı puanların arttığı görülmüştür. Bu durum görev yapılan eğitim kademesinin yükselmesi ile okul yöneticilerinin daha fazla mizah davranışı gösterdikleri görülmektedir.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümünde sonuçlar ve sonuçların değerlendirilmesiyle şekillenen öneriler sunulmuştur.

5.1.Sonuç

Okul yöneticilerinin çoğunluğunun (%71,1) erkek, üçte birine yakınının (%28,9) kadın olduğu ve yarısına yakınının (% 45) 41-50 yaş aralığında ve yarısına yakınının (%45) okuldaki hizmet sürelerinin 11-20 ve 21 üzeri yıl arasında olduğu ve çoğunluğunun (% 69,8) lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Okul yöneticileri 'onaylayıcı mizah' tarzını yüksek düzeyde ($\bar{X}=3,67$) ve diğer mizah tarzlarını orta düzeyde ($\bar{X} = 2,96 - 3,47$) kullanmaktadırlar.

Okul yöneticilerinin tüm liderlik davranışlarında puan ortalamaları yüksektir ve yöneticilerin en çok 'cesaretlendirme' ($\bar{X} = 3,67$) en az ise 'zorluklarla başa çıkma' ($\bar{X} = 3,56$) davranışını gösterdikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile mizah tarzları arasındaki ilişki incelendiğinde, tüm değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı, pozitif ve orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Yapılan analizler sonucunda mizahi olmayan tarz puanlarında gözlemlenen değişimin (r^2) (%25,7) model olma, (%25,3) ilham verme, (%28,5) zorluklarla başa çıkma, (%23,5) harekete geçme ve (%14,9) cesaretlendirme liderlik davranışı puanlarındaki değişimden kaynaklandığı görülmüştür.

Reddedici mizah puanlarında gözlemlenen değişimin (r^2) (%23,0) model olma, (%21,6) ilham verme, (%26,9) zorluklarla başa çıkma, (%20,6) harekete geçme ve (%13,7) cesaretlendirme liderlik davranışı puanlarındaki değişimden kaynaklandığı görülmüştür.

Onaylayıcı mizah puanlarında gözlemlenen değişimin (r^2) (%46,6) model olma, (%44,2) ilham verme, (%44,9) zorluklarla başa çıkma, (%44,4) harekete geçme ve (%42,1) cesaretlendirme liderlik davranışı puanlarındaki değişimden kaynaklandığı görülmüştür.

Üretici sosyal mizah puanlarında gözlemlenen değişimin (r^2) (%43,6) model olma, (%44,0) ilham verme, (%46,8) zorluklarla başa çıkma, (%42,9) harekete geçme ve (%38,7) cesaretlendirme liderlik davranışı puanlarındaki değişimden kaynaklandığı görülmüştür.

Alaycı mizah puanlarında gözlemlenen değişimin (r^2) (%16,8) model olma, (%16,2) ilham verme, (%19,4) zorluklarla başa çıkma, (%15,8) harekete geçme ve (%9,5) cesaretlendirme liderlik davranışı puanlarındaki değişimden kaynaklandığı görülmüştür.

Liderlik davranışlarını gösterme bakımından cinsiyetlere göre tüm liderlik tarzlarında anlamlı bir fark olduğu ve erkek okul yöneticilerinin kadın okul yöneticilerine göre model olma, ilham verme, zorluklarla başa çıkma, harekete geçme ve cesaretlendirme liderlik davranışlarını daha fazla gösterdikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının yaş kategorilerine göre istatistiklere göre anlamlı olarak fark bulunmuştur. Bu farkın, 51 ve üzeri yaş grubu ile 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş grupları arasında her bir liderlik davranışında 51 ve üzeri yaş grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Bunun yanında ilham verme liderlik davranışı puanlarının 20-30 yaş ve 41-50 yaş grupları arasında 41-50 yaş grubu lehine farklılaştığı bulunmuştur. 51 ve üstü yaş grubundaki bireylerin her bir liderlik davranışını diğer yaş gruplarına göre daha fazla gösterdikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Bu farkın, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubu ile 1-5 yıl mesleki kıdem grubu arasında her bir liderlik davranışında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubu model olma ve ilham verme liderlik davranışı puanlarının 6-10 yıl ve 11-20 yıl ve mesleki kıdem grubu puanlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubundaki bireylerin her bir liderlik davranışını 1-5 yıl mesleki kıdem grubuna göre daha fazla gösterdikleri ve ilham verme ve model olma liderlik davranışlarını da 6-10 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdem gruplarına göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin zorluklarla başa çıkma liderlik davranışı hariç diğer liderlik davranışlarının) eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Ön lisans ve lisans eğitim durumuna sahip okul yöneticilerinin yüksek lisans ve doktora eğitim durumuna sahip okul yöneticilerine göre model olma, ilham verme, harekete geçme ve cesaretlendirme liderlik davranışlarını daha fazla gösterdikleri bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının görev yaptıkları eğitim kademesi yükseldikçe liderlik davranışlarını gösterme düzeyi yükselmektedir.

Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının yaş kategorilerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. 51 ve üstü yaş grubu ile 20-30 yaş grubu, 31-40 yaş grubu ve 41-50 yaş grupları arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Reddedici mizah davranışı puanlarının 31-40 yaş grubu ve 41-50 yaş grupları arasında 41-50 yaş grubu lehine farklılaştığı bulunmuştur ve 51 ve üstü yaş grubundaki bireylerin her bir mizah davranışını diğer yaş gruplarına göre daha fazla gösterdikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin mizah davranışlarından mizahi olmayan tarz, reddedici mizah ve üretici sosyal mizah davranışlarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubu ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdem grubu arasında mizahi olmayan tarz ve üretici sosyal mizah davranışında 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubu reddedici mizah davranışı puanlarının 6-10 yıl mesleki kıdem grubu puanlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubundaki bireylerin mizahi olmayan tarz, reddedici mizah ve üretici sosyal mizah davranışlarını daha fazla gösterdikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah davranış puanlarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ön lisans ve lisans eğitim durumuna sahip okul yöneticilerinin yüksek lisans ve doktora eğitim durumuna sahip okul yöneticilerine göre onaylayıcı mizah davranışlarını daha fazla gösterdikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Görev yapılan eğitim kademesinin

artmasıyla tüm mizah davranışı puanların arttığı ve görev yapılan eğitim kademesinin yükselmesi ile okul yöneticilerinin daha fazla mizah davranışı gösterdikleri görülmüştür.

5.2.Öneriler

Yöneticiler, okulu sıkıcılıktan ve stresten uzaklaştırmak, katı bürokratik yapının olumsuzluklarını gidermek, samimi bir ortam oluşturmak, sosyal ilişkileri olumlu yönde geliştirmek ve sürdürmek için mizahı kullanabilir. Ayrıca mizahın ortaya çıkması için uygun ortamı hazırlayarak mizahın kullanımını cesaretlendirebilirler.

51 ve üstü yaş grubundaki bireylerin her bir liderlik ve mizah davranışları diğer yaş gruplarına göre daha fazla gösterdikleri görülmüştür. 51 ve altı yaş grubunda yer alan okul yöneticilerinin liderlik ve mizah davranışlarını geliştirici önlemler alınabilir.

Okul yöneticilerinin seçilme koşulları gözden geçirilmeli yaş, kıdem mizah ve liderlik davranışları da göz önünde bulundurulmalı. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının görev yaptıkları eğitim kademesi yükseldikçe liderlik davranışlarını gösterme düzeyi yükselmektedir. Ortaöğretim ve daha alt eğitim kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını geliştirmeye yönelik eğitimler düzenlenebilir.

Sağlıklı çalışma ortamı oluşturmaya yardımcı olacak liderlik davranışları, mizah davranışları, mizahın faydaları ve olası etkileri ile ilgili seminerler, konferanslar ve bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.

Daha üst yönetim kademelerinde görev yapan yöneticilerin liderlik davranışları, mizahın kullanımı ve mizah tarzları araştırılabilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin mizah davranışları ve bunların akademik başarıya ve psikolojik dayanıklılıklarına yönelik olası etkileri araştırılabilir.

Farklı sosyoekonomik yapıya sahip bölgelerde ve illerde ilköğretim, ortaokul, lise ve yükseköğretim kurumlarında, mizah davranışları ve mizah kullanımının etkileri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- AKAT, İ., BUDAK, G., & GÜLAY, B.** (1999). *İşletme Yönetimi*. İzmir.
- AKÇAKAYA, M.** (2010). *21. Yüzyılda Yeni Liderlik Anlayışı*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- AKÜ, S. Y., & AKDAĞ, G. A.** (2010). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkilliliği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 66,92.
- ARNN, J. W., & MANGİERİ, J.** (1998). Effective Leadership for Effective Schools: A Survey of Principals Attitudes. *NASSP Bulletin*, 1,7.
- AUSTİN, G. R., & HOLOWENZAK, S. P.** (1985). An Examination of 10 Years of Research on Exemplary Schools, Research on Exemplary Schools, . *Orlando: Academic Press*, 65,82.
- AVOLIO, B. J., HOWELL, J. M., & SOSİK, A.** (1999). A Funny Thing Happened On The Way To The Bottom Line: Humor As A Moderator Of Leadership Style Effect. *Academy of Management Journal*.
- AYDIN, M.** (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım Yayın.
- AYDIN, M.** (2006). *Değerler, Normlar ve Kurumlar, Kurullar, Kurumlar ve Düzen*. Ankara: SPK Yayınları.
- AYKANAT, Z.** (2010). Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Uygulama, YL Tezi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- BABİL, F.** (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmaları Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir.
- BALCI, A.** (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- BALOĞLU, N., & KARADAĞ, E.** (2009). Ruhsal Liderlik Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Educational Administration: Theory and Practice*, 165,190.
- BARTH, R. S.** (1990). A Personal Vision of a Good School, . *Phi Delta Kappan*, 512.
- BARTH, R. S.** (1990). Improving Schools from Within, Teachers, parents, and principals can make the difference. *CA: Jossey-Bass. San Francisco*.
- BASS, B. M.** (1985). Leadership and Performance Beyond Expectations. *Free Press*.
- BASS, B. M.** (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, s. 9,32.
- BASS, B. M.** (2000). The Future of Leadership in Learning Organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 40.
- BASS, B. M., AVOLIO, B. J., & ATWATER, L.** (1996). The Transformational and Transactional Leadership of Men and Women. *Applied Psychology: An International Review*, s. 5.
- BAŞARAN, E. İ.** (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

- BAYRAKTAR, Z.** (2012). Nasreddin Hoca ve Timur Konulu Fıkraların Gülmede Üstünlük Kuramı Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, s. 265,266.
- BENNİS, W.** (1999). *Bir Lider Olabilmek*, çev. Utku Teksöz, . İstanbul: Sistem.
- BİLİR, M. E.** (2007). Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Özellikleriyle Öğretmenlerin İş Doymu İlişkisinin İncelenmesi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tez*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BLACK, W. R.** (2008). ,The contradictions of high-stakes accountability “success”: A case study of focused leadership and performance agency. *International Journal of Leadership in Education*, s. 11,12.
- BRESTRICH, E. T.** (2000). *Modernizmden Postmodernizme Dönüşümcü Liderlik*. Ankara: Seba Yayınları.
- BRIDGE, B.** (2003). *Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- BULUÇ, B.** (2009). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 71,86.
- BURSALIOĞLU, Z.** (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem A.
- BUSHER, H., & BARKER, B.** (2003, January 2). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning. *Educational Management Administration Leadership*.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇOKLUK, Ö., & KÖKLÜ, N.** (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CEMALOĞLU, N., RECEPOĞLU, E., ŞAHİN, F., DAŞCI, E., & KÖKTÜRK, O.** (2012, 10 4). Mizah Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi:Geçerlik ve Güvenirlik. *Türk Eğitim Bilimleri*, 695,698.
- CERİT, Y.** (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 88,98.
- CÜCELOĞLU, D.** (2006). *İnsan Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapev.
- ÇELİK, V.** (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A.
- ÇELİK, V.** (2002). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *Yüksek Lisans Tezi*.
- ÇETİN, M.** (2009). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Çalışanların Mizah Tarzlarının İşe İlişkin Duygusal İyilik Algıları Üzerine Etkisi Ve Sosyal İklimin Bu İlişki Üzerindeki Şartlı Değişken Rolü*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEVELİOĞLU, F.** (1993). *Osmanlıca-Türkçe Sözcük*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- DONNELLY, J. H., GIBSON, L. J., & IVANCEVİC, J.** (1998). *Fundamentals of Management*. California: McGraw Hill.
- DRUCKER, P. F.** (1980). *Fırtınalı Dönemlerde Yönetim*. İnkılap Kitabevi.
- DRYSDALE, L., GOODE, H., & GURR, D.** (2009). An Australian model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 697,708.
- EDİZLER, G.** (2010). Karizmatik Liderlikte Duygusal Zeka Boyutuyla Cinsiyet Faktörüne İlişkin Literatürel Bir Çalışma.
- ERASLAN, L.** (2004). *Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik*. 2 8, 2014 tarihinde www.insanbilimleri.com. adresinden alındı
- ERÇETİN, Ş.** (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- ERDAL, M.** (2007). İşletmelerde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Analizi . *Yüksek Lisans Projesi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- ERDOĞAN, İ.** (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- EREN, E.** (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.

- EREN, E.** (2005). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- GOUGH, H. G.** (1984). A Managerial Potention Scale Fort h California Psychological Inventory. *Journal of Applied Pschology*, 233.
- GREEN, S. B., & SALKİND, N. J.** (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*.
- GÜMÜŞELİ, A. İ.** (1996). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *III. Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- GÜNDÜZ, H. B., & KORKMAZ, E.** (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*.
- GÜNDÜZ, H. B., BEŞOLUK, Ş., & ÖNDER, İ.** (2011). Karmaşık Sistemlerde Liderlik Bakışıyla: DNA Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 520,544.
- GÜRBÜZ, R., ERDEM, E., & YILDIRIM, K.** (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 167,179.
- HOGAN, R.** (1994). What We Know About Leadership: Effectiveness and Personality. *American Psyschologist*, 504.
- HOY, W. K., & MİSKELİ, C. G.** (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- İNAL, K.** (2010). Mizahın Sefaleti. *Güldiken Mizah Kültürü Dergisi*, 16,18.
- JACOBSEN, C., & HOUSE, R. J.** (2001). Dynamics of Charismatic Leadership: A Process Theory, Simulation Model, And Tests. *The Leadership Quarterly*, 75,76.
- KAHRAMAN, H.** (2009). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Ve Normal Okullara Devam Eden Ergenlerde Mizah Duygusu İle Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Konya: Seleşuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARAGÖZ, O.** (2009). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *İlköğretim Türkçe Öğretmenlerinin Mizah Tarzları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. İstanbul.
- KARAHAN, B.** (2009). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık. *Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık Unsurları Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma*.
- KEÇECİOĞLU, T.** (1998). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- KHRAMTSOVA, I.** (1996). College Students' Perception About Sense Of Humor And About The Use Of Humor In U.S. And Russian Classrooms, Unpublished Doctoral Dissertation, State University, UMI Dissertation Information Services,. Kansas.
- KILINÇ, A. Ç.** (2013). İlköğretim Okullarında Liderlik Kapasitesinin Belirlenmesi. *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KILINÇ, T.** (1997). Liderlikte Durumsallığın Ötesi (II) Karizmatik Liderlik Yaklaşımı. *21.Y.Y'da Liderlik Sempozyumu Bildiriler*, (s. 393). İstanbul.
- KLENKE, K.** (1996). *Women and Leadership : A Contextual Perspective*. New York: Springer Publishing.
- KOÇEL, T.** (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- KOESTLER, A.** (1997). *Mizah Yaratma Eylemi*. İstanbul: İris Yayıncılık.
- KORTANTAMER, T., YAĞCI, Ş., & ÜLKEN, F.** (2014). *Osmanlı dönemi Türk mizah anlayışı', Eski Türk Edebiyatı Makaleler*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- KRAMER, S. N.** (2002). *Tarih Sümer'de Başlar*. İstanbul: Kabalcı.
- LORD, R.** (1986). A Meta Analysis of the Relationship Between Personality Traits and Leadership Persceptions. *Journal od Applied Psychology*, 402,403.
- LUTHANS, F.** (1992). *Organizational Behavior*. New Jersey: Mcgraw-Hill International Editions.
- MARTİN, R. A.** (1998). *Approaches to the sense of humor: A historical review*. 2 11, 2014 tarihinde <http://www.humoursummerschool.org/01/articlesNhandouts/ApproachesSoH.pdf> adresinden alındı

- MARTİN, R. A., & LEFCOURT, H. M.** (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1324.
- MEMDUHOĞLU, H. B.** (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. *Millî Eğitim Dergisi*, 176.
- MESTRY, R., & GROBLER, B. R.** (2004). The training and development of principals to manage schools effectively using the competence approach. ISEA.
- OECD.** (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Konferansı. Ankara.
- OECD.** (2010). *PISA 2009 results:What students know and can do–Student performance in reading, mathematics and science.*
- OKTAY, E., & GÜL, H.** (2003). Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanması Conger ve Kanungo'nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 403,428.
- ONGUKO, B., ABDALLA, M., & WEBBER, C.** (2008). Mapping principal preparation in Kenya and Tanzania. *Journal of Educational Administration*, 715.
- ÖNGÖREN, F.** (1983). *Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı ve Hicvi (1923-1983)*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- ÖZDEMİR, A.** (2002, 12 9). dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2002/2002-Aralik/9.pdf. 11 03, 2015 tarihinde alındı
- ÖZEL, M.** (1998). *Etkili Yönetici*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- PAKALIN, M. Z.** (1971). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- PAULOS, J. A.** (1996). *Matematik ve Mizah*.
- PEKER, Ö.** (2004). Eğitim Liderliğinin Sorumluluğu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 41,49.
- RECEPOĞLU, E.** (2008). Okul Müdürlerinin Mizah Yeteneğinin Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 74,86.
- RECEPOĞLU, E.** (2011). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları İle Öğretim Liderliği Davranışları ve Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki. *Doktora Tezi*. Ankara.
- RECEPOĞLU, E., & ÖZDEMİR, S.** (2012). Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,42.
- SAĞIR, M.** (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Doktora Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SANDERS, B.** (2001). *Kahkahanın Zaferi*. Ayrıntı Yayınları.
- SEPETÇİ, C.** (2010). Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Betimlenmesi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SERİNKAN, C.** (2002). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzları ve Tepe Yöneticileri İçin Önemi. *Maltepe Üniv. İİBF Dergisi*, 2.
- STOGDILL, R. M.** (1979). Personal factors associated with leadership. A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 34,35.
- SUCU, Y.** (1995). *Durumsallık Yaklaşımı ve Stratejik Planlama',1.Sistem Mühendisliği ve Savunma Uygulamaları Sempozyumu*. Ankara: KHO Matbaası.
- ŞİMŞEK, Ş.** (1999). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TAŞ, A.** (2005). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Nitelikler İle Vizyon Geliştirme ve Yayma Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *1. Burdur Sempozyumu*. Burdur .

- THOMAS, P.** (1996). The Relationship Between Self-Efficacy For Participating In Self-Managed Work Groups And The Big Five Personality Dimensions. *Journal of Organizational Behaviour*, 349,360.
- THORSON, J. A., & POWEL, F. C.** (1991). *Psychological Reports*. 4 3, 2014 tarihinde Measurement of sense of humor: tr.wikipedia.org.com adresinden alındı
- TORAMAN, S. Ö.** (2009). Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim 12 Yaş Çocuklarının Saldırganlık, Atılganlık, Çekingenlik ve Mizah Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TURAL, S. K.** (1990). Nekre ve Nükte Kavramlarının Kültür İçindeki Yeri ve Fonksiyonları. *Fikri ve Felsefi Yönüyle Nasreddin Hoca Sempozyumu Bildirileri*. Akşehir: Konya Valiliği İl Kültür Müdürlüğü.
- TÜRKMEN, F.** (1996, 6 24-25). Mizahta Üstünlük Teorisi ve Nasrettin Hoca Fıkraları. *V. Uluslararası Türk Halk Kültürü Kongresi Seksiyon Bildirileri*. Ankara.
- TÜRKMEN, F.** (2000). Osmanlı Döneminde Türk Mizahı. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 1,10.
- TÜRKMEN, İ.** (1999). *Yönetimde Verimlilik*. Ankara: MPK Yayınları.
- USTA, Ç.** (2005). *Mizah Dilinin Gizemi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YARDIMCI, İ.** (2010). Mizah Kavramı ve Sanattaki Yeri . *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1,41.
- YAŞAR, F. Ö.** (2010). Mizahta Uyumsuzluk Kuramı Bağlamında Tekerlemeler, Zeitschrift für die Welt der Türken. *Journal of World of Turks*,.
- YERLİKAYA, E. E.** (2009). Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Algılanan Stres, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Doktora Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILMAZ, K.** (2011). Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27,44.
- ZEL, U.** (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ZEL, U.** (2001). *Kişilik ve Liderlik, Evrensel Boyutlarıyla Yönetmel Açından Araştırmalar, Teoriler ve Yorumlar*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- ZEL, U.** (2006). *Kişilik ve Liderlik, Evrensel Boyutlarıyla Yönetmel Açından Araştırmalar, Kişilik ve Liderlik*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- ZIEGLER, J. B.** (1998). *ZUse of Humour in Medical Teaching*. Medical Teacher.

İNTERNET KAYNAKLARI

- ERASLAN, L.** (2004). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. 2 8, 2014 tarihinde www.insanbilimleri.com. adresinden alındı.
- MARTİN, R. A.** (1998). Approaches to the sense of humor: A historical review. 2 11, 2014 tarihinde <http://www.humoursummerschool.org/01/articlesNhandouts/ApproachesSoH.pdf> adresinden alındı.
- ÖZDEMİR, A.** (2002, 12 9). dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2002/2002-Aralik/9.pdf. 11 03, 2015 tarihinde alındı.
- THORSON, J. A. & POWEL, F. C.** (1991). *Psychological Reports*. 4 3, 2014 tarihinde Measurement of sense of humor: tr.wikipedia.org.com adresinden alındı.

EKLER

EK 1: Araştırmanın İzinleri

EK 2: Mizah Davranışları Ölçeği

EK 3: Liderlik Davranışları Ölçeği

EK 4: Ölçme Araçlarının Uygulandığı Okul Listesi

EK 1: Araştırmanın İzinleri



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59050411/20/1237821
Konu: Araştırma (Beyhan ÖZTÜRK)

25/03/2014

VALİLİK MAKAMINA

- İlginç: a) 20.03.2014 tarihli dilekçe,
b) MEB. Yen. ve Eğt. Tek. G. Md. 07.03.2013 tarih ve 315 sayılı 2012/13 nolu genelgesi,
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 21.03.2014 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Beyhan ÖZTÜRK'ün "*Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışlarına Göre Sergiledikleri Liderlik Biçimleri*" konulu tezine dair araştırma çalışmasını İlimiz Başakşehir İlçesindeki anaokul, ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan müdürlere, müdür yardımcılara ve müdür beşyörlüklerine; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüze incelemiştir.

Araştırmasının; söz konusu talebi bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarını eğitim - öğretimde aksatılmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun Müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmasına kısıtlı olarak, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formunda) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
25/03/2014

Yusuf Ziya KARACAĞEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.
Evrak izleni: <http://evrak.sag.gov.tr> adresinde b694-fafl-3600-0aef-8f56 kodu ile yapılabilir.

İ Millî Eğitim Bakanlığı D/İlîk Büro : Ali Cad. No:12 Çarşıoğlu
E-Posta: sg634@meb.gov.tr

A. BAĞTAŞKIRI
Tel: (0 212) 455 04 40-219

EK 2: Mizah Davranışları Ölçeği

Değerli eğitim yöneticileri,

'Okul yöneticilerinin mizah davranışlarına göre sergiledikleri liderlik biçimleri' konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma kapsamında sizlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Sizden, her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (x) istenmektedir. Anket ile toplanacak olan tamamen bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup, hiçbir kurum veya kuruluşa verilmeyecektir. Anket üzerinde kimliğinizi belirten herhangi bir açıklama yapmanız gerekmemektedir. Vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz.

Cinsiyet	()Erkek	()Kadın		
Yaş Grubu	()20-30 Yaş	()31-40 Yaş	()41-50 Yaş	()51 ve Üzeri Yaş
Mesleki Kıdem	()1-5 Yıl	()6-10 Yıl	()11-20 Yıl	()21 ve Üzeri Yıl
Eğitim Durumunuz	() Ön Lisans	()Lisans	()Y. Lisans	()Doktora
Görev Yaptığınız Eğitim Kademesi	()Anaokulu	()İlkokul	()Ortaokul	()Lise

Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Anketi

		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Çok fazla gülmem.					
2	Başkaları ile şakalaşmam.					
3	Nadiren mizah kullanırım.					
4	Başkalarının kullandığı mizaha şüphe ile bakarım.					
5	Kendime espri yapan kişiye karşı olumlu bir gözle bakmam.					
6	Mizah kullanan kişileri uyarırım.					

EK 3: Liderlik Davranışları Ölçeği

Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Anketi

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Başkalarından beklentilerine dair kendisi onlara örnek teşkil eder.					
2	Gelecekte işlerimizin yapılışını etkileyecek eğilimler hakkında bizleri aydınlatır.					
3	Kendi beceri ve yeteneklerini sınavan zorlu fırsatlar kollar.					
4	Birlikte çalıştığı insanlar arasında işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirir.					
5	İyi iş yapmış birisini takdir eder.					

EK 4: Ölçme Araçlarının Uygulandığı Okul Listesi

Bahçeşehir Anaokulu
Şehit Öğretmen Aynur Sarı Anaokulu
Toki Mimar Sinan Anaokulu
Toki Nasrettin Hoca Anaokulu
Ahmet Kabaklı İlkokulu
Ayazma İlkokulu
Bahçeşehir Süleyman Demirel İlkokulu
Başakşehir Cumhuriyet İlkokulu
Cahit Zarifoğlu İlkokulu
Fenertepe İlkokulu
Hacı Ali Osman Gül İlkokulu
Kayabaşı Çamlık İlkokulu
Mahmut Şevket Zırh İlkokulu
Mehmet Yaren Gumeli İlkokulu
Toki Kayaşehir Mevlana İlkokulu
Toki Osmangazi İlkokulu
Bahçeşehir Boğazköy İlkokulu
İBB Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
Başakşehir Toki İmam Hatip Ortaokulu
Güvercintepe Ortaokulu
Hikmet Uluğbay Ortaokulu
İBB Akşemsettin İmam Hatip Ortaokulu

İBB Akşemsettin Ortaokulu
İBB Şair Erdem Beyazıt Ortaokulu
İBB Şehit Polis Mustafa Erdoğan Ortaokulu
İbrahim Koçaslan Ortaokulu
İMKB Alparslan Ortaokulu
M. Emin Saraç İmam Hatip Ortaokulu
Prof.Dr. Ahat Andican Ortaokulu
Şahintepe İmam Hatip Ortaokulu
Toki Fenertepe Ortaokulu
Toki Kayaşehir Ortaokulu
Akif İnan Anadolu İmam Hatip Lisesi
Bahçeşehir Atatürk Anadolu Lisesi
Bahçeşehir İMKB Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
Başakşehir Altınşehir Lisesi
Başakşehir Anadolu Lisesi
Başakşehir Ticaret Meslek Lisesi
Borsa İstanbul Başakşehir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Hacı Fatma Gül Endüstri Meslek Lisesi
M. Emin Saraç Anadolu İmam Hatip Lisesi
Miktat Ağaoğlu Kız Teknik Meslek Lisesi
Öğrenciden Armağan Anadolu Lisesi
Toki Celalettin Ökten Anadolu İmam Hatip Lisesi
Toki Kayaşehir Anadolu Lisesi



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyadı :Beyhan ÖZTÜRK
Doğum Tarihi ve Tarihi :26/08/1981 ve Çorum
e-posta :beyhanozturkk@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans :2004, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği

MESLEKİ DENEYİM :

Üniversiteden Haziran 2004 yılında mezun olduktan hemen sonra, Eylül 2004' te Çorum' un Sungurlu İlçesinde Şehit İlhan Çaylan Anaokulu' nda okulöncesi öğretmeni olarak atandım. Henüz stajyer öğretmenliğim bitmeden Mayıs 2005' te okul müdürü olarak görevlendirildim. 4 yılı Çorum Sungurlu İlçesinde, 7 yılı İstanbul Başakşehir, Küçükçekmece, Beykoz ilçelerinde görev yaptım. Halen İstanbul Başakşehir TOKİ Kayaşehir Anaokulun' da okul müdürü olarak görev yapmaktayım. Evliyim ve 6 yaşında, 3 yaşında ve 1 yaşında olmak üzere üç erkek çocuğum var.

KATILDIĞI HİZMETİÇİ EĞİTİM VE DİĞER SEMİNERLER:

ENKA Okulları, 'Okul Öncesi Eğitim III. Bahar Semineri' 2002.

Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Esenköy Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü 'Eğitimde Liderlik' Semineri, 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Esenköy Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü, 'Okul Öncesi Eğitim Programı Eğiticilerin Eğitim Semineri, 2007.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul Aydın Üniversitesi Florya Kampüsü, 'Oryantasyon Eğitimi Semineri', 2010.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul Kadir Has Üniversitesi, 'Okullarda Rehberlik Uygulamaları Semineri', 2011.