

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN
YARATICILIK DAVRANIŞLARI VE MİZAH
ANLAYIŞLARI**

Bahar ŞENOL

**İzmir
2013**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN
YARATICILIK DAVRANIŞLARI VE MİZAH
ANLAYIŞLARI**

Bahar ŞENOL

**Danışman
Doç. Dr. Ali AKSU**

**İzmir
2013**

YEMİN METNİ

Sunduğum Yüksek Lisans Tezini, Akademik Etik İlkelerine bağlı kalarak, hiç kimseden akademik etik ilkelere aykırı bir yardım almaksızın bizzat kendimin hazırladığına ant içerim.


Bahar ŞENOL
18.07.2013

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Y¼netimi ve Deneticiliği Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Ali AKSU 

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Namık ¼ZT¼RK 

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Metin MISIRLI 

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

20/06/2013



Prof. Dr. h. e. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10002026
Yazar Adı / Soyadı	BAHAR ŞENOL
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 18676899880
Telefon	5055329986
E-Posta	baarsenol@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN YARATICILIK DAVRANIŞLARI VE MİZAH ANLAYIŞLARI
Tezin Tercümesi	ELEMENTARY SCHOOL PRİNCİPALS' CREATİVİTY AND THEIR SENSE OF HUMOUR
Konu	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2013
Sayfa	142
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. ALİ AKSU 39929203872
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	Yok

Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

18.07.2013

İmza: 

TEŞEKKÜR

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde bilgi birikimini ve desteğini esirgemeyerek yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Ali AKSU hocama, ölçekleri yanıtlayarak araştırmaya katkısı bulunan öğretmenlerimize teşekkür ederim.

İzmir, Mayıs 2013
Bahar ŞENOL

İÇİNDEKİLER

Yemin metni.....	i
Teşekkür.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablo listesi.....	viii
Özet.....	xi
Abstract.....	xii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.7. Tanımlar.....	8
1.8. Kısaltmalar.....	9

BÖLÜM II

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. EĞİTİM YÖNETİMİ VE YÖNETİCİLİK.....	10
2.1.1. Eğitim Yönetimi.....	10
2.1.2. Okul Yönetimi.....	11
2.1.3. Eğitim Yöneticisi Olarak Okul Müdürü.....	13
2.2. YARATICILIKLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER.....	15
2.2.1. Yaratıcılığın Tanımı.....	15
2.2.2. Yaratıcılık Süreci.....	17
2.2.2.1. Hazırlık Aşaması.....	18
2.2.2.2. Kuluçka Aşaması.....	19
2.2.2.3. Aydınlanma Aşaması.....	20
2.2.2.4. Doğrulama Aşaması.....	20
2.2.3. Yaratıcılık Kuramları.....	22
2.2.3.1. Psikoanalitik Kuramlar.....	22
2.2.3.2. Gestalt Kuramları.....	23

2.2.3.3. Çağrışım Kuramları	23
2.2.3.4. İnsancıl Kuramlar	24
2.2.4. Yaratıcılık ve Yönetim	25
2.2.4.1. Yaratıcı Örgüt	26
2.2.4.2. Yaratıcı Yönetici	28
2.2.4.3. Yaratıcı Okul Yöneticisi	30
2.3. MİZAHLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER	32
2.3.1. Mizah Tanımı	32
2.3.2. Mizah Duygusu	34
2.3.3. Mizah Kuramları	35
2.3.3.1. Üstünlük Kuramı	35
2.3.3.2. Uyuşmazlık Kuramı	37
2.3.3.3. Psikoanalitik Kuram	39
2.3.3.4. Fizyolojik Kuram	40
2.3.3.5. Rahatlama Kuramı	40
2.3.4. Mizahın Olumlu ve Olumsuz Yanları	42
2.3.4.1. Mizahın Olumlu Yanları	42
2.3.4.2. Mizahın Olumsuz Yanları	43
2.3.5. Mizah Tarzları	44
2.3.5.1. Katılımcı Mizah	45
2.3.5.2. Kendini Geliştirici Mizah	46
2.3.5.3. Kendini Yıkıcı Mizah	47
2.3.5.4. Saldırgan Mizah	48
2.3.6. Okul Yöneticilerinin Mizah Anlayışı	48
2.4. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	50
2.4.1. Yaratıcılık ve Mizahla İle İlgili Yapılan Çalışmalar	50

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Araştırmanın Evreni	57
3.3. Araştırmanın Örnekleme	58
3.4.1 Kişisel Bilgi Formu	62
3.4.2 “Ne Kadar Yaratıcısınız?” Ölçeği	62
3.4.3. “Mizah Yaşantıları” Ölçeği	64
3.5. Ölçeklerin Geçerliliği ve Güvenirliği	65
3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	66

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLARI	67
--------------------------------	----

4.4.Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	83
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	110

BÖLÜM V

5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER	112
5.1. Sonuçlar	112
5.2.Öneriler	119
KAYNAKÇA	121
EKLER	129

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Evreni Oluşturan Örneklem	58
Tablo 2 Uygulanan Anketlerin Dönüşümü	59
Tablo 3 Örneklemdeki Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	59
Tablo 4 Örneklemdeki Öğretmenlerin Yaş Grubuna Göre Dağılımı	59
Tablo 5 Örneklemdeki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	60
Tablo 6 Örneklemdeki Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	60
Tablo 7 Örneklemdeki Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı	61
Tablo 8 Örneklemdeki Öğretmenlerin Çalıştıkları Yerleşim Biriminin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı	61
Tablo 9 Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeğinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları	63
Tablo 10 Mizah Tarzları Ölçeğinin Yedili Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları	65
Tablo 11 Öğretmenlerin İlköğretim Okul Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Dağılımı	67
Tablo 12 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin En Yüksek Puana Sahip Ölçek Maddeleri	69
Tablo 13 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin En Düşük Puana Sahip Ölçek Maddeleri	70
Tablo 14 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre <i>t</i> - Testi Sonuçları	71
Tablo 15 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	72
Tablo 16 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	73
Tablo 17 Öğretmenlerin İlköğretim Okul Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	74
Tablo 18 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Mesleki Kıdem Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	75
Tablo 19 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 20 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Yerleşim Biriminin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	78

Tablo 21 Öğretmenlere Müdürlerin Mizah Anlayışları ile İlgili Uygulanan Çok Faktörlü Mizah Yaşantıları Ölçeği Sorularının Puan Dağılımı	79
Tablo 22 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin En Yüksek Puana Sahip Ölçek Maddeleri	81
Tablo 23 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin En Düşük Puana Sahip Ölçek Maddeleri	82
Tablo 24 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre <i>t</i> - Testi Sonuçları	84
Tablo 25 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin Algılarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	86
Tablo 26 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamli Farklılığın Hangi Yaş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	87
Tablo 27 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendini Geliştirici Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamli Farklılığın Hangi Yaş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	89
Tablo 28 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendini Yıkıcı Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamli Farklılığın Hangi Yaş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	91
Tablo 29 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Yaşantıları Ölçeği Geneline İlişkin Algılarındaki Anlamli Farklılığın Hangi Yaş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	92
Tablo 30 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	94
Tablo 31 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamli Farklılığın Hangi Yaş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	95
Tablo 32 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	96
Tablo 33 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendini Geliştirici Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamli Farklılığın Hangi Kıdem Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	97
Tablo 34 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	99
Tablo 35 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Saldırgan Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamli Farklılığın Hangi Branş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	100
Tablo 36 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendini Yıkıcı Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamli Farklılığın Hangi Branş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	102
Tablo 37 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Yaşantıları Ölçeği Geneline İlişkin Algılarındaki Anlamli Farklılığın Hangi Branş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	104
Tablo 38 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin Algılarının Yerleşim Biriminin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	106

Tablo 39 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Yerleşim Biriminin Hangi Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	107
Tablo 40 Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Yaşantıları Ölçeği Geneline İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Yerleşim Biriminin Hangi Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	108
Tablo 41 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ile Mizah Anlayışları Düzeyi n , S_s ve \bar{x} Değerleri	110
Tablo 42 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ile Mizah Anlayışları Arasında İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyonu Katsayısı Sonuçları	110

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları düzeyine ilişkin algılarını; bu algılarının bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve yaratıcılık davranışları ile mizah anlayışları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın örneklemini, İzmir ili Buca, Konak, Dikili, Çeşme, Ödemiş ve Tire ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde okulların buldukları sosyo-ekonomik çevre dikkate alınmış ve toplam 390 öğretmen ölçekleri yanıtlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada, verilerin toplanmasında “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ve “Mizah Yaşantıları Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizlerinde frekans, yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss), t- testi, Anova ve Pearson Korelasyon Katsayısı teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş ve yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin yaratıcılık davranışı gösterme düzeylerinin değerlendirilmesinde anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre müdürlerin yaratıcılık davranışı gösterme düzeylerinin değerlendirilmesinde anlamlı fark görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre; cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin mizah anlayışları gösterme düzeylerinin değerlendirilmesinde anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyine göre müdürlerin mizah anlayışları gösterme düzeylerinin değerlendirilmesinde anlamlı fark görülmüştür.

Öğretmenlerin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algılarıyla mizah anlayışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmaktadır. İlköğretim okulu müdürlerin yaratıcılık davranışları arttıkça mizah anlayışları da artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık , Mizah, Mizah Anlayışları

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine primary school teachers' perceptions of the extent of creativity behaviours and sense of humor applications of the primary school administrators; to find out whether teachers' perceptions of primary schools' principals' creativity behaviour and sense of humor vary according to certain variables and whether there is a significant relationship between the primary school teachers' perceptions of creativity behaviours and their perceptions of humor styles of the primary school administrators.

The sampling of the research consists of the teachers and school administrators who have been working in state elementary schools in İzmir's towns; Buca, Konak, Dikili, Çeşme, Ödemiş ve Tire. The sample was composed of 390 teachers who have been drawn from the three different socio-economic level of districts. "How Creative Are You?" and "Humor Styles Questionnaire" were used for data collection in this research that was figured by relational screening model. In data analysis, frequency, percent (%), arithmetic average (x) Standard deviation(ss) were computed, t- test, Anova and pearson correlation techniques were used.

According to the results in teachers' assesment of primary school principals' creativity behaviours, there isn't a significant relationship according to gender, age, education level, branch variable and socio-economic level of districts. According to the lenght of service, there have been seen differences in teachers' assesment of primary school principals' creativity behaviours.

According to the results in teachers' assesment of primary school principals' sense of humor, there isn't a significant relationship according to gender. According to age, education level, the lenght of service, branch variable and socio-economic level of districts, there have been seen differences in teachers' assesment of primary school principals' sense of humor.

On the other hand, it was found that there is a significant positive correlation between the teachers' perceptions of creativity behaviours and their perceptions of

sense of humor of the primary school administrators. The creativity behaviours increases aslongas sense of humor level of primary school administrators ancreases.

Key Words: Creativity, Humor, Sense of Humor

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilgi toplumu, bireyi ön plâna çıkartan bir anlayış üzerine kurulmuş bulunmaktadır. İnsanın yaratıcılığını, birey olmasından farklılıkları, bu yapıda önemli bir yer tutuyor. Yaratıcılığı geliştiren ve farklılaşmayı sağlayan çoğulculuğun vazgeçilmez unsuru eğitim, bu bağlamda göz ardı edilemeyecek bir unsur olmaktadır. Örgütlerin çevredeki gelişmelere uyum sağlamaları ancak, örgüt içerisinde oluşturulan yaratıcılığa uygun ortamla mümkündür. Çevreyi, örgütün amaçları doğrultusunda sürekli takip etmek stratejik fırsatları örgütün hedefleri doğrultusunda tespit etmek ve örgüte uyumlu hale getirmek, örgütün varlığını sürdürmesi açısından önem kazanmaktadır. Böyle bir ortamın sağlanması küresel yaratıcı yöneticilik becerisi ile birlikte örgütsel yaratıcılığı gerektirir (Yücaoğlu, 2000: 7).

Hitt'e göre yaratıcı bir örgüt için yaratıcı bir lider gereklidir. Örgüt lideri örgütte aldığı kararlar, yönetimi, geliştirdiği örgütsel ortam ve işgörenler kanalıyla örgütü etkiler (Sungur, 1992: 119).

Yöneticiler kendi yaratıcı çalışmalarını en üst seviyeye çıkarmakla örgütsel yaratıcılıkta gerekli yaratıcı ortamı oluşturmak için neler yapılacağını da göz önünde bulundurmalarıdır. Bunun için astlarına pozitif destek vererek, yeni ve değişik fikirler üretmelerine, onları denemelerine ve sonuçtaki hatalara karşı olumsuz tutum takınma yerine geri besleme sistemi ile olan hataları düzeltmelerine, hatalardan ders almalarına imkân tanımalıdır. Kendi görüşlerine ve grup normlarına aykırı da olsa yeni fikirlere karşı çıkmamaya özen göstermelidirler (Acıbozlar, 2006).

İdeal yönetici aynı zamanda yaratıcılığın özelliğini gösterirken yaratıcılığı öğretmeye çalışan kişidir. Çevresindekilerde yaratıcılığın gelişmesine yardım eder ve onları bu konuda cesaretlendirir (Osborn, 1963).

Yaratıcı örgütlerin yaratıcı özelliği, yöneticilerinden ve diğer çalışanlarından kaynaklanmaktadır. Örgütün yöneticilerinin ve diğer bireylerin yaratma yetenekleri örgütün tümünü yöneltme açısından yetersiz kalıyorsa ya da diğer üyelerden kendi yaratıcılığını destekleyecek gücü alamıyorsa o örgütün yaratıcı olma olanağı ortadan kalkacaktır (İlgar, 2000: 200).

Katılımcı ve işbirliğine dayalı bir liderlik tarzı yaratıcılığı ve yenilikçiliği arttırmaktadır. Karar almada katılımcılık, çalışanların verilen karar doğrultusunda mülkiyet duygusu duymalarını sağlamakta ve bu sonuçların uygulanmasında daha yeni ve gelişmiş yollar önermelerini sağlamaktadır. Çalışanlara yaptıkları işle ilgili geri dönüt verilmesi ve takdir etmek bireysel yaratıcılığı ve dolayısıyla örgütsel yaratıcılığı arttırmaktadır (Çekmeceliolu, 2002: 563).

Yönetici yeni fikirlere hayır dememekle, eksik ve kusurlu yanlarını ortaya çıkarmayı tercih etmemekle, işlerinin yoğunluğunu bahane etmeyerek iletişimi reddetmemekle yaratıcılığı teşvik edebilir. Yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayıcı çalışmaların desteklenmesi ve uygulanması ancak yönetime, özellikle de yaratıcı yöneticilere bağlıdır (İlgar, 2000: 202).

Yaratıcı yöneticinin özellikleri:

- 1) Kabul edilmeyi ister,
- 2) Çeşitli deneyimlere açıktır; onlar olmayınca canı sıkılır. Yeni mücadele alanları ve sorunlar arar,
- 3) En az denetimle çalışır,
- 4) Yanılmayı istemez,
- 5) Yüksek bir enerjiye ve üretkenliğe sahiptir,
- 6) Kısa ve uzun vadede riske girmeyi sever,
- 7) İşine yüksek düzeyde bağlıdır,
- 8) Bağımsızlık. Kaynak kişi olmak, kendine yetebilmeyi sever (Sungur, 1992: 118-119).

Ayrıca yöneticilerin etkileşimde etkili olmaları bazı temel özelliklere sahip olmalarına bağlıdır. Bunlar; fiziksel görünüş, enerji, konuşma hızı, ses perdesi ve

tonu, canlandırma, el kol, baş hareketleri ve benzerleri gibi başarılı sinerjik özellikleridir Bu nitelikler ve benzerlerinin yanı sıra mizahın da iletişimde önemli bir yeri ve rolü olduğu açıktır (Özdemir, 2002: 49).

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

Bryne'a (1998) göre okul, ortam olarak stresin en yoğun olduğu kurumlardan birisidir. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, öğrencilere eğitim ve öğretim verirken, aynı zamanda onların kişisel sorunlarından da etkilenebilmektedirler. Öğretmenler, bunun yanı sıra, sınıfların kalabalık oluşu, okulların bulunduğu sosyoekonomik çevrelerin farklı türlerden olması ve müfredatı takip edebilmenin yarattığı baskılarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum onların daha fazla stres yaşamalarına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin stresleri ile baş edebilmeleri, bedensel ve ruhsal sağlıkları açısından çok önemlidir. Stresleri ile baş edemeyen öğretmenlerin bir kısmının ise mesleklerini bırakabildikleri görülebilmektedir (Aslan, 2006: 10).

Eğitim kurumlarında okul müdürlerinin, öğretmenlerle sağlıklı mizah tarzlarını kullanıyor olmaları okul ortamında var olan stresle etkili bir biçimde baş edebilmek için öğretmenleri motive edebilmektedir.

Özellikle günümüz iş hayatının monoton ve aşırı ciddi yapısı dikkate alındığında mizah ve gülmenin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Mizah toplumdaki bütün kesimler için gereklidir. Özellikle yönetici konumunda bulunanlar için mizah vazgeçilmezdir. Yöneticiler sürekli olarak karar vermek, sorunları çözmek, diğer bireyleri memnun etmek durumundadır ve bu da genellikle stresli ve gergin ortamlar oluşturmaktadır. Bu gerginliklerle baş etmede mizah önemli bir yere sahiptir. Bu

anlamda mizah yöneticilerin kullanabileceği en güçlü araçlardan biridir. Mizahın iletişimde önemli bir yeri ve rolünün olduğu açıktır (Özdemir, 2002).

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen rekabet ortamında faaliyet gösteren günümüz organizasyonlarında, başarılı olmak isteyen örgütlerin, etkinliğin yanı sıra yenilikçi olmaları, yaratıcılığı ön plâna çıkarmaları da gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle; etkinlik ve performans odaklı, sürekli olarak aynı işleri yaparak aynı sonuçları almaya programlanmış örgütlerin yaratıcı bir kimlik kazanmasının gerekliliğini vurguluyoruz. Oysa örgütlerin performansa, mükemmelliğe ve etkinliğe odaklı yöntem ve alışkanlıkları yeniliğe karşı durmaktadır. Ne var ki, örgütler gelecekte varolmayı umut etmek için bu ikilemi aşmak zorundalar. Kuruluş yaratıcılığını besleyecek organizasyonel ve yönetsel koşulların üzerinde durulması, bu ikilemin asılmasında iyi bir başlangıç olabilir (Çavuşoğlu, 2007: 11).

Yöneticiler, rekabetçi bir ortamda örgütün amaçlarını başarabilmek için sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmek zorundadır. İşgörenlerin yaratıcı, yenilikçi ve girişimci eylemlerinin harekete geçirilmediği bir yönetimde örgütsel koşullar değişime uyumu zora sokar (Tunç, 2007: V).

Yöneticinin yaratıcılık düzeyi, çalışanlarının davranışlarını, kendilerinin ve örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek şeklinde olmasını kontrol edip, yönlendirebilir. Ayrıca, çalışanlarının yöneticilerini model olarak aldığı görüşü açısından bakıldığında, çalışanların böylece yaratıcı çabalara yöneldiği söylenebilir. Ancak görülen odur ki, yöneticiler günlük yaşamın sorunları ile enerjilerini tüketmekte ve fazla yaratıcı olamamaktadırlar. Yaratıcı örgütün oluşmasında ve sürekliliğinin sağlanmasında önemli rol alan yöneticiler, daha fazla yaratıcı potansiyellerini kullanabilmeleri için, yaratıcılık yolunda gerekli çabayı göstererek yeni fikirlerin ortaya çıkmasına imkân vermelidirler (Çoban, 1999).

Örgütlerin yapıları gereği geliştirmek durumunda oldukları en değerli olgu düşünce ürünüdür. Bu özgün ürün, hiyerarşik ve bürokratik yapıya sahip örgütlerde gelişme imkânına sahip değildir. Bu durum, çalışanların görüşlerini sunma, onları

dikkate alma, değerlendirme döngüsünün işlediği örgütler için geçerlidir. Yeni düşünce ürünleri orijinal olabilir, ama denenmeleri oldukça zordur. Bu anlamda, yöneticiler örgütlerde yaratıcılığı teşvik etmek için hoşgörülü davranmalıdır (Çavuşoğlu, 2007: 109).

Çalışanlar yönetici tarafından dinlenip, fikirlerinin kabul edildiğini gördüklerinde üst düzeyde güdülenirler. Öğretmenler, düşünce ve üretkenliklerinin değerlendirilerek uygulamaya konulduğunu gördüklerin de yeni, orijinal ve yaratıcı fikirlerini rahatlıkla açıklama cesareti bulabilirler (Töremen, 2003: 238).

Etkili iletişimin önemli unsurlarından biri de mizahtır. Özellikle kişilerarası iletişimin kalitesini artırması açısından önem arz etmesi nedeniyle, daha yoğun çalışmalara ihtiyaç duyulan bir kavramdır. Mizah sosyal bir ortam olarak okullarda da kullanılmaktadır.

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikler; okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak, okulun politikasını saptamak ve tanıtmak, okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak, okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek, okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak, öğretim ve eğitim etkinliğini planlamak, çevre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak, okul içi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak, etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak, yapılan çalışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmektir (Kaya, 1993: 134).

Okul içi iletişimlerde okul yöneticisinin payı yadsınamaz bir gerçektir. Okul yöneticisi olumlu bir tavır sergilediği sürece öğretmen, öğrenci ve velilerin de eğitim-öğretime katılmaya istekli olmaları; dolayısıyla okula karşı olumlu bir tutum benimsemeleri beklenmektedir. Okul yöneticisi tarafından iletişimde mizahi bir yol izlenmesinin, zorlukları kolaylaştırmak, olumsuzlukları olumluya dönüştürmek için hep birlikte çalışma isteğine neden olacağı düşünülmektedir (Sepetci, 2010).

Gelişen bilim ve teknolojiye uyum sağlamak, mesleki gelişimi en üst seviyede tutmak ve okul içi iletişimin kalitesinin artırılması amacıyla müdürlerin

yaratıcılık ve mizah özellikleri büyük önem taşımaktadır. Günümüzde yaratıcılık ve mizah üzerinde en fazla durulan konular arasına girmiştir. İşte bu araştırma öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yaratıcılık düzeylerinin ve mizah tarzlarının belirlenmesi amacını gütmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışlarının düzeyi nedir; bu algıları bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?, yaratıcılık davranışları puanları ile mizah anlayışları puanları arasında ne tür ilişkiler bulunmaktadır?

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

1) Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ne düzeydedir?

2) Öğretmenlerin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algıları onların;

a. Cinsiyet

b. Yaş

c. Eğitim düzeyi

d. Mesleki kıdem

e. Branş

f. Yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyi

değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3) Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışları ne düzeydedir?

4) Öğretmenlerin mizah anlayışları algıları onların;

a. Cinsiyet

- b. Yaş
 - c. Eğitim düzeyine
 - d. Mesleki kıdem
 - e. Branş
 - f. Yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyi
- değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5) Öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları arasındaki ilişkiler nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul sosyal bir topluluk olmakla birlikte, eğitim-öğretimin kaynağı olması sebebiyle önemli bir örgüttür. Her örgütte olduğu gibi okullarda da örgütü oluşturan unsurlar vardır. Okulun örgütsel kültürü; okulun geleneklerinin, inançlarının, değer ve normlarının, kültürel liderlik ve felsefesinin, doğal ve organik bir yansımasıdır. Bir okulda sağlıklı bir okul kültürünün oluştuğunun göstergesi, örgütsel kültürün oluşturulmasındaki yönetici becerilerinin, öğretmenler tarafından hangi ölçüde algılandığıyla doğrudan ilintilidir (Sepetci, 2010).

Dolayısıyla, okul müdürünün tutum ve davranışlarının öğretmenler üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu aşamada okul müdürünün kişilik özelliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Okullarda yaratıcı potansiyelin ortaya çıkarılmasında ve bunun sürekliliğinin sağlanmasında yaratıcı yöneticilerin rolü büyüktür. Yaratıcı müdürler davranışları ile çalışanlara model olmaktadır. Ayrıca okul müdürleri doğru yerde ve doğru zamanda mizah kullanımının, öğretmenlerin motivasyonunu ve çalışma yaşamının kalitesini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

İlköğretim okullarında çalışan okul müdürlerinin yaratıcılık becerisi ve mizah anlayışları üzerine yapılmış araştırma sayısı azdır. Yapılan literatür taraması sonucunda ilköğretim okullarında yöneticilerin yaratıcılık becerileri ile mizah tarzları

arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Böyle bir araştırmanın daha önce yapılmamış olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Araştırma ile toplanan veriler okul müdürlerine ve öğretmenlere yaratıcılık davranışı ve mizah anlayışlarına ilişkin deneyim ve düşünceleri üzerine düşünme ve tartışma imkânı yaratacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırmanın okul müdürü, öğretmen ve eğitim yönetimi alanında akademik çalışma yapanlar için bilimsel bir kaynak işlevi görmesi beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1) Ölçek soruları öğretmenlerin gerçek algılarını yansıtmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1) Bu araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görevinde fiilen çalışan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

2) Araştırmada yapılacak yorumlar ve değerlendirmeler İzmir ili ve ilçelerinde yer alan resmi ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları düzeyleri ile sınırlıdır.

3) Araştırmada elde edilen bulgular, sadece araştırma ölçeğinde sorulan sorularla ilgili toplanacak verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İlköğretim Okulu: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 7-14 yaş grubuna eğitim verilen resmi okuldur.

Öğretmen: Okulda eğitim ve öğretim işini gerçekleştiren kişi.

Okul müdürü: Okulda yönetim işini gerçekleştiren kişi.

Yaratıcılık: Sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanıma, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere karşı denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir (Sungur, 1997).

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

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

1.8. Kısaltmalar

s: sayfa

vb: vesaire

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

TDK: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal bilgiler çerçevesinde eğitim yönetimi ve yöneticilik, yaratıcılık ve mizah ile ilgili çalışmalar üzerinde durulacaktır.

2.1. EĞİTİM YÖNETİMİ VE YÖNETİCİLİK

2.1.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayıp etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Kaya, 1993: 29).

Başka bir tanıma göre ise eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 1996: 61).

Eğitim yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır. Eğitim kurumlarında yer alan eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması, öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina, araç ve gereçlerin verimli bir şekilde kullanılması için yöntemler geliştirilir ve yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesi yolları aranır (İlgar, 2000).

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır. Eğitim yönetimi kamu yönetimi ve genel yönetim alanlarındaki gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Yönetimdeki bireylerin davranışlarını değiştirmede etkili olması beklenen eğitim yöneticilerinin gerekli yeterlilikleri kazanabilmesi için hizmet öncesinde ve hizmet içinde gelişen ve yenileşen yönetim alanında yetiştirilmeleri gerekir. Eğitim yönetiminde  önemli insan gücü kaynağı yönetici, ğretmen ve öğrencidir. Eğitim yöneticisi hem işlenen insan gücü kaynağı olarak öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi, hem de işleyen insan gücü kaynağı olarak öğretmenin etkili bir şekilde çalıştırılması ve hizmet içinde yetiştirilmesi için uygun bir örgütsel iklimi yaratması beklenen kişi dir (Mangaltepe, 2010: 11).

Eğitim yönetiminin en önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alanda uygulanması olan okul yönetiminin temel amacı, insanları ve toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmek, ilgili olduğu eğitim örgütünü, eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak ve dirik tutmaktır (Eren, 1991).

2.1.2. Okul Yönetimi

Yönetici; belirli bir takım amaçları gerçekleştirmek amacıyla kurulan örgütlerin bu amaçlarına ulaşabilmesi için insan ve insan dışındaki kaynakları yerinde ve zamanında en uygun ve en etkili biçimde eşgüdümleyen kişi şeklinde tanımlanabilir. Ülkemizde her ne kadar aynı kavramlar gibi görülse de okul yöneticiliği eğitim yöneticiliğinden ayrı bir meslek alanıdır. Çünkü okul yöneticilerinin yeterlilik alanları eğitim yneticilerinininkinden farklıdır. Eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözümler ile ilgilenir. Eğitim yönetimi ve okul yöneticiliği ayrı birer meslek alanıdır. Bugüne kadar söylene gelen “yöneticiliğin okulu olmaz” düşüncesi gün geçtikçe değişmektedir. Eğitim yönetimi kapsamındaki örgütlerin yapı ve isleyişleri okullara göre daha yoğun bürokratik özellikler gösterir. Okul

yöneticilerinin hiyerarşik konumları, statüleri, rolleri, yeterlikleri diğer eğitim yöneticilerinden farklıdır (Açıkalın, 1998).

Okul yönetiminin önemi aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi, okulun amaçlarına uygun olarak devamını sürdürmektir. Okul yönetiminin önemini ayrıca, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirtmektedir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye de çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemektedir. Bunlar okul yönetiminin değerini yükselttiği kadar, önemini de arttırmaktadır (Bursalıoğlu, 2002).

Sosyal bir sistem olan eğitim, diğer toplumsal sistemlerle ve onların tümünü ifade eden toplum ile etkileşim halindedir. Eğitim sistemi, sosyal sistemleri ve dolayısıyla toplumu etkiler. Okul, eğitim sisteminin en stratejik bir alt sistemidir. Okul adı verilen eğitim örgütünün eğitim sistemi içindeki yeri gerek sayıca fazla oluşunda gerekse görev ve özelliğinden dolayı önemlidir. Okul kurumu eğitim sisteminin en stratejik parçası aynı zamanda halka açık ve halk ile ilişkisi en fazla olan sosyal bir örgüttür (İlgar, 2000).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okula uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Ülkemizde eğitim etkinliklerinde bulunan okul ve diğer kurumların büyük bir kısmı devlet yönetimine bağlıdır. Özel sektör tarafından kurulan ve işletilen okul ve kurumlar devletin gözetim ve denetimi altındadır. Bu nedenle eğitim yönetiminin saptanan genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek, devletin temel politikasını uygulamakla yükümlüdürler (Bursalıoğlu, 2002).

Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli bir şekilde

yetişmesini sağlamaktır. Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmeleri büyük ölçüde okuldaki eğitim ve öğretim etkiliklerinin yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkililiğine bağlıdır (Balcı, 1993: 22).

2.1.3. Eğitim Yöneticisi Olarak Okul Müdürü

Okul yönetiminden ilk sorumlu tutulacak kişinin okul yöneticisi olduğu söylenebilmektedir. Okul örgütünü amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve geliştirmek için örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmak gereklidir. Okul yöneticisinin bunu gerçekleştirebilmesi okul yönetimi ile ilgili bilgi, beceri ve tecrübesine bağlıdır. Okul yöneticisinin eğitim yönetiminde başarılı olabilmesi için okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş olması gerekir (Sevgi, 1998).

Önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak, eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunmayı amaçlayan okul, müdür tarafından yönetilir. Çağdaş etkili okulun yaratılmasında en önemli işgören olan müdür devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür (Kaya, 1991). Müdür, bu yükümlülüğünü yerine getirirken yöneticisi olduğu okulu devletin eğitim politikaları ve eğitim amaçları doğrultusunda yaşatmaya ve etkili bir şekilde işler durumda tutmaya çalışır. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen ve diğer çalışanları örgütler, emirler verir, işgörenlerin çalışmalarını yönlendirerek eşgüdüm sağlar ve aynı zamanda yapılan çalışmalarını denetler (Danışmaz, 2011: 11).

Okul müdürlerinin şu davranışları göstermeleri gerekir:

- Okul için vizyon ve misyon geliştirmelidir.
- Eğitim öğretim ve yönetimin verimliliğini artırıp, eğitimin kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmaları yapmalıdır. Bunun için sürekli kendini geliştirmeli, süper lider özelliği gösterip

personelini geliştirmelidir. Kendisini geliştirmeyen bir yöneticinin personelini geliştirmesi mümkün değildir.

- Okulda öğrenen birey, öğrenen organizasyon felsefesini yerleştirmelidir. Bu şekilde okulunu öğrenen okula çevirmelidir. Öğrenen okulda başta öğretmenler olmak üzere kendini geliştirecek sonra da davranışlar öğrenciye de yansiyacak dolayısı ile öğrencinin başarıda artacaktır.

- Okulunda ekip çalışması ruhunu yerleştirmelidir. Bu şekilde kolektif hareket edilmesini sağlayarak personelin bütünleşmesini sağlar. Okulda sinerjik yönetim davranışları göstermelidir.

- Gerektiğinde astlara yetkiyi devrederek işlerin daha iyi yürümesini sağlamalıdır.

- Yeni teknolojik gelişmeleri okuluna kazandırmalıdır. Bunu kazandırdıktan sonra personelin bundan yararlanması için gerekli tedbirleri almalıdır.

- Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı benimsemelidir.

- Okulun çevreyle bütünleşmesi için gerekli tedbirleri almalıdır (Töremen ve Kolay, 2003: 350).

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri olan okul yöneticisinin, etkili olabilmesi için hem yönetim kavram ve kuramlar bilgisine hem de insan ilişkileri alanında bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Okul yöneticileri, okulu yetkilerine dayanarak yönetirler. Yetki, okul amaçlarını gerçekleştirmek için diğerlerini etkileme, harekete geçirme, emir verme hakkı olarak da tanımlanmaktadır. Yetkinin kaynağı sadece yasalar değildir. Bir okul yöneticisi yönetme gücünü, kişilik, uzmanlık bilgisi vb. çeşitli özellikleriyle de destekleyebilir (şişman ve Turan, 2004).

2.2. YARATICILIKLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER

2.2.1. Yaratıcılığın Tanımı

Yaratıcılık kavramının Batı dillerdeki karşılığı “ Kreativitaet, creativity” dir. Lâtince “creare” sözcüğünden gelir. Bu sözcük, “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamındadır; devingen, dirik (dinamik) bir süreç olma niteliği sözcüğün anlamında saklı bulunmaktadır (San, 1985: 9).

Yaratıcılık, düşünebilme, kavramlar, olaylar arasında ilişkiler kurma ve bunlarla ilgili olarak sonuçlar çıkarma yetisi olarak, insanı diğer canlı varlıklardan ayrılan en önemli özelliğidir (Yıldırım, 2007: 110).

Yaratıcılık, dünyayı ve kendimizi değiştirme eylemidir. Birlikte çalışan insanların bireysel ya da grup olarak yeni, sıra dışı ve uygun fikirler üretmeleridir. Yeni fikirlere, hizmetlere veya iş yapma süreçlerine kapı açmaktır. Sadece yeni kavram ve yaklaşımların özümsemesi değil, aynı zamanda bunların gelişmesini sağlamak için sistemli çaba göstermektir (Balay, 2010: 55).

Torrance’a göre de yaratıcılık, “sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçsüzlükleri belirleme, çözümler bulma, tahmin yapma veya eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ve bunları tekrar tekrar test etme ve ortaya çıkanları açıklama” olarak tanımlamaktadır (Yıldız ve Özkal ve Çetingöz, 2003: 130).

Yaratıcılık Brockman’a göre; her alanda bilinmeyeni bulma, özgün olma, her yeni karşılaşmaya, probleme farklı çözümler getirebilme uğraşdır. Önceden birbiriyle ilişkisi olmayan kavram ve görsel unsurlar arasında bağlantılar kurma yeteneğidir. Yaratıcı insan okuyan, gözlemleyen, dinleyen ve araştıran bireydir (Tekin ve Karasu, 2008).

Yaratıcılık, icat etmek, bulmak, yeniliklerle gelmek, yeni uygulamalar, yeni denemeler, sentez yapma, alışılmamış uygulamalar olarak tanımlanmaktadır.

Yaratıcılık, problemlere yeniden göz atmak ve öncesinde aralarında ilişki kurulamayanlar arasında ilişki kurmaktır (Çoban, 1999).

Maslow, insan ihtiyaçlarını beş aşamalı bir yapı içinde düşünmektedir. Bunların en başında fizyolojik ihtiyaçlar gelmekte, bunu sırasıyla, güvenlik, ait olma, saygınlık, başarı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları izlemektedir. Maslow, “yaratıcılığı” ihtiyaçlar piramidinin en tepesindeki “kendini gerçekleştirme” aşamasına koymaktadır. Buna göre yaratıcılığın gelişmesi için sadece fizyolojik ihtiyaçları değil, arada kalan diğer ihtiyaçların da giderilmesi gerekmektedir (Baykal, 2004).

Yaratıcılık düşünme ve problem çözmeyle ilişkilendirilir. Bu özellik, zihinsel bir süreç olarak tanımlanır, rasyonelliğe ve mantığa ters bir düşünme biçimi olarak görülür. Yaratıcı olmak, herhangi bir şey hakkında sıra dışı veya alışılmadık biçimde düşünmek- “bilinen çerçevenin dışında” düşünmek anlamına gelir. “Normal” düşünmeyi kısıtlayan varsayımları kırma biçimindeki bu anlayış, yaratıcılık üretme amaçlı bir sürü tekniğin gelişmesine yol açmıştır. Bu tekniklerin çoğu iki temel zihinsel süreç üzerinde yükselir: Fikirler arasında alışılmadık veya ilginç bağlantılar kurarlar ve üzerinde düşünülen meselenin bazı yönlerini tersine çevirirler veya sorgularlar (Barker, 2002: 40).

Clark, James ve Paulus, yaratıcılığı; alışılmışın dışında, yeni ve yararlı fikirleri üretmek ve detaylandırmak olarak tanımlamışlardır. Higgins ve Morgan’a göre, yaratıcılık, fikirlerin keşfi ve bütünleştirilmesidir. Amabile, yaratıcılığı, insan özelliklerinin, bilişsel özelliklerinin ve kişisel stillerinin bir bütünü olarak görmektedir. Mumford’a göre yaratıcılık, yeni fikirleri üretmenin yanı sıra, ortaya çıkan bazı problemlere uygulanabilecek anlamlı çözümler yaratmaktır (Yeloğlu, 2007: 134).

Sungur (1997:1) ise, yaratıcılığı, sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüyü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri

değiştirme ya da yeniden sına, daha sonra da sonucu başkalarına iletme, olarak tanımlamıştır.

Bir ürünün üretilmesinde özgün bir yöntem geliştirmek, karşılaşılan sorunların çözülmesinde değişik düşünceler üreterek herkesten farklı çözüm yolları bulmak ya da sanatta bir düşünceyi ve kavramı farklı yorumlarla sunmak olabilir (Abacı, 2003).

Doğum ile birlikte gelen yaratıcılık, her bireyde bulunabilir. Çoğu kez isteme ve denetim gücümüzün dışında olsa dahi yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir (Argun, 2004).

Yaratıcılık tanımlarının ortak temaları aşağıdaki gibi düşünülebilir:

- Yaratıcılıktan çoğu zaman özel bir şey veya sıra dışı bir şey olarak söz edilir. Yaratıcılık insanın sahip olduğu en olağanüstü ayırt edici özelliklerden biridir. Öyleyse yaratıcılık gizemli ve sihirli, analize direnen ve bir yere raptedilmesi zor bir şeydir.
- Yaratıcılık, çoğu zaman düşünme veya problem çözmeyle ilişkilendirilir. Genellikle zihinsel bir işlev olarak adlandırılır.
- Bir düşünce biçimi olarak ele alındığında, yaratıcılık çoğu zaman rasyonelliğe ve mantığa ters bir şey olarak tanımlanır (Barker, 2001: 39).

2.2.2. Yaratıcılık Süreci

Yaratıcı bir fikrin insan beyninde nasıl meydana geldiği, hangi duyguları uyandırdığı kesin olarak bilinmediği için yaratıcılık bir süreç olarak karmaşık bir yapı sergilemektedir. Bu nedenle, yaratıcılık süreci değişik yazarlar tarafından, değişik aşamalarla açıklanmaktadır. Bu sürecin aşamaları:

- 1) Hazırlık
- 2) Kuluçka
- 3) Aydınlanma

4) Doğrulama

2.2.2.1. Hazırlık Aşaması

Bu aşama görevin analiz edilmesini içerir, sorun öğrenilir, veriler toplanır, geçmişteki örneklerle bakılır, konu ile ilgili tüm bilinenler ortaya dökülür, Sorunun unsurları ve bunların birbiriyle ilişkisi belirlenmeye çalışılır. Çözülecek sorunla ilgili mümkün olabildiği kadar çok faktör belirlenir. Çözüm için bilgi ve malzeme toplanarak çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından değerlendirilir (Karakoç, 2009: 23).

Bilgi toplama aşamasıdır. Bu asama sorular cevaplar alanıdır. Burada sorularla cevaplar iç içedir. Tek bir sorun belli sayıda, mantıksal, rasyonel, pragmatik, ekonomik olabilen ve geçerli koşulları içeren çözümlere sahip olabilir. Kişi, türlü etkileşimlerle, yayınlarla, sohbetlerle bilgisini geliştirme, zenginleştirme ve düzenli bir bilgi yığına çabasındadır. Bu ilk asama bazen çok uzun sürebilir (Akat, 1997: 373).

Hazırlık aşamasında bireyler, yaratıcı süreç için bir problemin hayati yönlerini tanımaya-öğrenmeye başlayarak, özellikle bu probleme ilişkin bilgileri toplayarak, sınıflandırarak ve problemle ilgili çeşitli hipotezleri inceleyerek kendilerini hazırlarlar. Bu, bir anlamda bireylerin, içinde probleme ilişkin çözümün yer aldığı bilgi ve teori kalıbını oluşturması demektir (Arık, 1990: 130).

Problemin değişik yönleri ile ilgili ve çözümünde yararlı olabileceğine inanılan gerekli bilgiler, bilimsel gerçekler ve malzemeler toplanır. Yaratıcı kişi, bu aşamada kendini tam olarak probleme adar. Problemi tüm açılardan inceler. Bu aşama, yoğun bir çaba harcanı, günler, haftalar ve hatta aylar alabilmektedir. Einstein, ünlü izafiyet (relatively) kuramını birkaç haftada yazmıştır. Yedi yıla yakın bir süre hazırlık yapmıştır (Rıza, 1999: 13).

2.2.2.2. Kuluçka Aşaması

Kuluçka aşamasında ise sorundan çıkarak geriye gidilir. Fikirler sindirilir. Düşünme süreci gözden geçirilir ve sorun, zihnin irdelemesine, incelemesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi, dakikalar sürebileceği gibi haftalar ya da yıllar sürebilir. Dalgın ve derin düşünme, bilinçaltı süreçler, görselleştirme ve duyuşsal algılar çalışmaktadır (San, 1993).

Bu aşamada ürün bilinç ötesinde olgunlaşmaya başlar. Bilinç düzeyinde algılanmakla birlikte, yaratıcılık çabası sürmektedir (Özer, 1996: 51).

Yaratıcı düşünmenin bu aşaması pasiftir. Başka işler yaparken ya da başka sorunlar üzerinde düşünürken, bilinçli olarak onunla uğraşmadan sorunun insan zihninin derinliklerinde yattığı dönemdir. Bu aşamada rahatlanır ve problemden uzaklaşılır. Yaratıcı insanlar bir konu üzerinde düşünmeye başlamakta ve sonra bunu unutmaktadır. Bilinçaltı, yaşamda öğrenilenlerin ve kazanılmış deneyimlerin deposudur. Zihin, bilinç dışı bir bağlantı kurma mekanizmasıyla, sorunun üzerinde çalışmaya devam etmektedir. Sorun zihnin incelemesine bırakılmaktadır. Bilinçaltı çalışmakta ve verilen detayı dinlenme anında yeni bir fikre dönüştürmektedir (Karakoç, 2009: 25).

Bu aşama, diğerlerine göre, daha sakin geçer. Çünkü bilinenler, problemi çözmek için yeterli değildir. Bu durumda problem şuur altına itilmektedir. Gerekli araç ve gereçler eldedir. Problem mayalanma aşamasındadır. Kişi başka şeylerle uğraşabilmekte, ancak problem, tamamen ihmal edilmemektedir. Bu aşamada dış çözümler zayıflamaktadır. Yaratıcı kişi, çözüm sinyalleri olabilecek bazı yaşantıları bulabilmektedir (Rıza, 1999: 13).

Yaratıcı düşünürün aklı, yeni bir düzen arayışı içinde olmasına rağmen, halihazırdaki zihin yapısı eski düzendedir. Yaratıcı bir düşünürün orijinal çözüme ulaşması için, kendisini geçici olarak içinde bulunduğu katı kavramsal kalıplardan kurtarması gerekir (Varoğlu, 1993: 4).

2.2.2.3. Aydınlanma Aşaması

I. ve II. aşamalarda sürekli gerilim içinde olan kişi bir anda buluş ışığının zekâsını aydınlattığını ve çözüme ulaştığını fark eder. III. asama genellikle kısadır, aydınlanma aşaması adeta düşüncelerde çakan bir simsek gibidir. Fikir aniden şekillenir ve kişi bu aşamada gerilimden kurtulur ve gevşer (Akat, 1997: 373-374).

Bu aşama, düşüncenin ani bir kıvılcım veya kıvılcımlarla şuur altında şuura atlamasıyla sona ermektedir. Bu durum, genellikle yaratıcı kişinin aklında bir anda çakan şimşek gibidir. Bu aşamada; düşündüğü sorunun çözümünü banyoda bulup, yarı çıplak bir şekilde dışarı fırlayan Arşimet gibi yaratıcı kişi, sevincinden zıplayarak: “buldum buldum” diye bağırarak kadar heyecanlanmaktadır. Bu aydınlanmanın ne zaman ve nerede gerçekleşeceği bilinmemektedir. Bu aşamada yeni düşünceler çok hızlı bir şekilde gelmektedir (Rıza, 1999: 14).

Birden bire kişinin beyninde şimşek çakar gibi, konu ile ilgili çözümün kendini belli ettiği aşamadır. Hazırlık aşamasında tohumu atılan konu, kuluçka aşamasında oluşmaya başladığında, bilinçaltı verileri mantıklı bir biçimde düzenlemeye çalışır ve aydınlanma aşamasında ürün birden bire somutlaşır Kişi bu aşamada gerilimden kurtulur ve rahatlar (Çoban, 1999: 14-15).

Aydınlanma aşamasında düşünceler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğarlar. Bu düşünceler sonuç ya da ürünün bir parçası olabileceği gibi sonucun kendi de olabilirler. Bu aşama çoğunlukla anlıktır ve içgörülerin zenginliği içinde gelişir. Yaratıcı kişilerden, en parlak fikirlerin, yatakta, uyumadan önce, banyoda, sabah kalkarken veya koşarken meydana geldiği cevapları alınmaktadır (Karakoç, 2009: 26).

2.2.2.4. Doğrulama Aşaması

Bu aşamada, önceki aşamalarda oluşan sezginin doğruluğundan bir az emin olunur. Çözümün, denenerak yeterli ve geçerli olup olmadığı doğrulanır. Bazen bu

durum yeterli olmayabilir. Böylece kişi, ikinci aşamaya döner. Önceki aşamada yaratıcı düşünceye ulaşılmasına rağmen iş tamamen bitmemektedir. Daha birçok çabanın harcanması gerekmektedir. Bilim adamı tekrar tekrar laboratuvarına gitme ihtiyacını hissedebilmektedir. Hipotezini sınamak için deneylerini tekrar yapabilmektedir. Alanla ilgili yazıları tekrar gözden geçirilmesi gerekebilir (Rıza, 1999: 15).

Son aşama sorunun çözümünde kullanılacak yeni yöntemin, uygulamaya değer bir çözüm olup olmadığını araştırma ve uygulama aşamasıdır. Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan tüm sonuçların gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında saptanmış ölçütlere uyup uymayacağını anlaması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliği içerir (Aytaç, 2002).

Jerry L. et al.'e göre bu aşamada, yaratıcı ürüne kullanım/ yararlanım değeri katılmakta veya var olan değer arttırılmaktadır. Bunun için, yaratıcılık ürünün kişi, örgüt ya da gruplar tarafından geçerli, kullanışlı ve uygulanabilir olup olmadığı test edilir. Test süresi ürünün gerçekten kullanılır olup olmadığına göre belirlenir (Çoban, 1999: 15).

Başarılı yaratıcılık süreci genellikle araştırma ve bilginin bir araya gelmesiyle oluşur. Bu yaratıcılık, başka alanlardaki yoğun okumalar, tartışmalar, iletişim ve öğrenme yaratıcı toplantılardan elde edilen tüm bilgileri içerir. Bu çabalar, kişinin probleme olan görüş açısının çeşitlenmesini sağlar. Bu yaklaşım, yeni ürün, hizmet ve iş yapma yöntemleri konusundaki girişim ve araştırmalara duyulan ihtiyacı güçlendirir. Yaratıcı araştırma sürecinde çeşitli alanlarda okumalar yapmak, öğrenmeyi paylaşımcı grup ve toplantılara katılmak, bilimsel seminerlere iştirak etmek, farklı yerleri gezip incelemek, konu hakkında diğer insanlarla görüş alış verişi yapmak, konuyla ilgili literatür taraması yapmak, her türlü detayın kaydedileceği yazılı veya elektronik cihazlar bulundurmak ve merak duyulan alanda entelektüel bir birikim yapmak suretiyle yaratıcılığa ilişkin çok sayıda bilgisel alt yapı oluşturulabilir edinebilir (Yalazan, 2006: 27).

2.2.3. Yaratıcılık Kuramları

Yaratıcılığın doğası üzerinde düşünen araştırmacılar, yaratıcılık konusunda farklı kuramlar ileri sürmüşlerdir.

2.2.3.1. Psikoanalitik Kuramlar

Yaratıcılık alanında, çağdaş yaklaşımlardan psikoanalitik görüş, yaratıcılığın kökenleri, anlatımları, güdülenmeleri, sapmaları ve verimleriyle en çok ilgilenen görüştür. Freud, ilk yazılarında yaratıcılık yapısının tüm inceliklerini, anlayamamaktan korkmakla beraber, sonraları, gerek kendisi gerek onu izleyenler, çağdaş görüş kavramlarını geliştirerek olumlu bir yöne çevirmişlerdir (Bora ve Alper, 2005).

Freud'a göre İd'den kaynaklanan ihtiyaçlar ve istekler, önce iyi belirlenmiş imajlar biçiminde oluşur. Bunlara "birincil süreçler" denir. İd'in tanıdığı tek gerçek olan ikincil süreçler, ihtiyaç ve isteklerin yarattığı gerilimin bir an önce giderilmesi eğilimindedir. Birincil süreçlerde dile getirilen bu istekler ve ihtiyaçların dış dünyadaki karşılığını bulmak egonun sorumluluğundadır. İkincil süreçlerde çalışan ego, ihtiyaç ve isteklere uygun obje ve durumlar bulunana kadar gerilimi erteleme görevini üstlenir (Gençtan, 1996). Freud yaratıcılığı, topluma zarar verecek "libido" enerjilerine karşı, genç yaşta bilinçaltında yer alan çatışmalarına, bir savunma olarak görür (Yavuzer, 1996).

Ernst Kris'e göre yaratıcılık sürecini esinlenme aşaması ve ayrıntılaştırma aşaması olarak ele almıştır. Birinci aşama üzerine daha fazla yoğunlaşmış ve egonun bilinç öncesi düşünme düzeyine geçici olarak geri dönüşe izin vermek için düşünce süreci üzerindeki kontrolünü gevşettiğine ilişkin yorumlar getirmiştir (Sungur, 1997: 47). Kris gibi Kubie de bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğunu savunur. Yaratıcılık için bilinç öncesinin değeri ona göre bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte yatar. Kubie'nin özel ilgisi yaratıcılık üzerindeki nörotik davranışların kalıcı etkisidir. Ona

göre korku, suçluluk ve benzeri nörotik kişilik yönleri, yaratıcı üretimi sınırlandırmaktadır (Sungur, 1992: 48).

2.2.3.2. Gestalt Kuramları

Gestaltçılar daha ziyade yaratıcılık yerine “üretken düşünce” ve “sorun çözme” kavramlarını kullanmaktadırlar.

Bu kurama katkı sağlayan isimlerin başında Koffka, Köhler ve Wertheimer gelir. Gestaltçılar, düşünme temelinin ayrı ayrı tepki çağrışım zincirlerinden oluştuğu fikrine karşı çıkarlar. Onlara göre kişi, problem durumuna bir bütün olarak tepki vermekte ve problemin tüm yapısını fark ederek, yapının parçalarını yeni bir organik bütün ortaya koymak üzere kavramaktadır (Çiftçi, 2002: 23).

Wertheimer, yaratıcı düşünmenin yalnız zihinsel problemlere özgü olmadığını, toplumsal ilişkilerde de geçerli olduğunu belirtir. Yaratıcılık en üst düzeyde problem çözme niteliği olarak değerlendirilir. Yaratıcılık yoluyla problem çözebilme önemli oranda bireyin önceki öğrenmelerine bağlıdır (Akyıldız, 1994: 111-112). Wertheimer yaratıcı düşüncenin ilkelerini şöyle sıralamıştır:

- 1) Açıklıklar, güçlük, sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır.
- 2) Problemi çözen birey, rahatsızlıkların hangi durumla ilgili olduğunu bütün ve parçalarıyla ilişkili olarak düşünmelidir
- 3) Yapısal gruplaştırmanın, bütünleştirmenin ve merkezleştirmenin probleme uyarlanması gerekmektedir.
- 4) Problemin asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır.
- 5) Yapısal doğruluk, parça doğruluktan daha çok aranmalıdır (Sungur, 1992: 49).

2.2.3.3. Çağrışım Kuramları

Bu kuramların temelleri İngiliz ampiristleri Hume ve J. S. Hill'e kadar gider. Onlara göre fikirler arasındaki çağrışımın düşünmenin temelini şekillendirirler.

Bu kuramcılara göre düşünceler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini şekillendirir. Çağrışımçı yaratıcılık anlayışında, yaratıcılık süreci belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yakınlaştırarak yeni bileşimler oluşturma ve ayrıca yeni durumda birleştirilen öğeler birbirinden ne kadar uzak ise çözüm veya süreç o kadar yaratıcıdır şeklinde ifade edilir. Yaratıcılık bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır. Çağrışım yöntemlerinin yaratıcılık için gerekli olduğunu dile getiren kuramcılar, yaratıcılıkta bireysel farklılıkların üzerinde durmuşlardır. Yaratıcılık, çözümlere ulaşmada birbirinden uzak, bir araya gelmeyecek gibi görünen düşünceleri yakınlaştırabilen bir yetenek ve eğilim ile gerçekleşir (Acıbozlar, 2006).

Bu kuramın ünlü ismi Mednick, yaratıcı çözümlerin rastlantı, benzerlik ve aracılık yollarıyla oluşabileceği görüşünü öne sürmektedir. Uyarıcılar, istenilen çağrışım elemanlarını bir rastlantı sonucu yan yana getirerek yaratıcı süreci oluştururlar. X ışınları, penisilin gibi buluşların rastlantı sonucu bulunduğu bilinmektedir. Bu tür örnekler, çağrışım yaklaşımı için güçlü birer dayanak oluşturmaktadır (Bender, 2006: 54). Bireyler yaratıcılıkta farklıdır. Ona göre yaratıcı kimselerin ıraksak düşünceye daha fazla ulaşabilme olanakları vardır. Örneğin “masa” dediğinde düşük düzeyde yaratıcı kişiler büyük olasılıkla birkaç benzer tepkide bulunurlar (sandalye gibi). Daha yaratıcı olanlar ise yine genel tepkide bulunabilirler fakat aynı zamanda uzak tepki de gösterebilirler (Sungur, 1992: 50).

2.2.3.4. İnsancıl Kuramlar

Literatürde yaygın biçimde “hümanist kuram” olarak da adlandırılan yaklaşımın öncüleri arasında; Rogers ve Maslow gelmektedir.

Rogers'a göre, “iyi” veya “kötü” yaratıcılık yoktur. Bir kişi, bir acıyı azaltmak için, diğeri katı bir işkence yöntemi bulmak için çalışır. Toplumsal değerler açısından farklı olsa da her ikisi de yaratıcılıktır. Ancak insancıl görüşü savunanlar, insanı yok etmek gibi yıkıcı amaçlar güden yaratıcılık ürünlerinin karşısındadırlar.

Bu ürünleri alt düzeyde yaratıcılık olarak nitelendirmektedir. Rogers'a göre yaratıcılık belirli alanlarla sınırlanamaz. Resim yapmak, bir şarkı bestelemek, insan ilişkilerinde yeni bir yaklaşım bulmak ve yeni bir terapi süreci geliştirmek arasında yaratıcı süreç yönünde temelde bir fark yoktur (Savieski, 2004: 9).

Yaratıcılığı belirleyen iki koşulu Rogers, X ve Y olarak iki kategoride incelemektedir.

X- Psikolojik Güvenlik:

Psikolojik güvenliğin üç ayrı boyutu şunlardır:

- a. Bireyin tek ve tartışmasız değerli olduğunu kabul etmek.
- b. Dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam sağlamak.
- c. Empatik anlayış

Y- Psikolojik Özgürlük: Yaratıcılığın değer ölçütünü bireyin içinde olduğunu kabul ettiğimiz andan başlayarak, yaratıcılığa doğru ilerleyebiliriz. Birey, kendisinin kendi dışındaki ölçütlerle değerlendirildiğini hissettiği zaman huzursuz olmaktadır. Değerlendirme, her zaman bir tehdit ve bir savunmayı birlikte getirmektedir (Sungur, 1997: 52-53).

Maslow, yaratıcılığı bir ürün, karakter, bir etkinlik, bir süreç veya tutum olarak görmektedir. Yaratıcı birey güçlü bir çocuksu özellik gösterir ve yaptığı her ne olursa olsun, kendi ruhunu ortaya koyar (Savieski, 2004: 9). Bir ev kadını, bir sosyal çalışma elemanı, bir psikiyatristi, örgütlenme yeteneği olan bir yöneticiyi, bir atleti yaratıcı bireyler olarak örneklemekte ve “yaratıcı” sözcüğünü bir ürün, karakter, bir etkinlik, bir süreç ve tutum olarak düşündüğünü söylemektedir (Sungur, 1992: 55).

2.2.4. Yaratıcılık ve Yönetim

Değişim hızlı ve sorunlar çok fazla olduğu zaman toplumlar ya yaratıcı biçimde değişime uymak, ya da yok olmak durumunda kalırlar. Bugünün yöneticileri on yıl önce karşılaşmadıkları çok sayıda sorunla yüz yüze gelmektedirler. Bu sorun patlamasının her yıl daha da yoğunlaştığı görülmektedir. Yönetim bir sorun çözme

süreci; sorun çözümede başarı da yönetsel etkililiğin temeli olarak düşünülürse örgütlerin çevresel koşullarına uyum sağlaması yaratıcı yöneticilerin sorumluluğu olarak ortaya çıkmaktadır (Sungur, 1992: 111).

Rasulzada ve Dackert'a göre insanların tek başlarına çözemedikleri sorunları örgütlenerek çözmeleri sonucu, yaratıcı sorun çözme, örgütlerin temel gereksinmesi haline gelmiştir. Örgütler, bu amacı gerçekleştirmek için şu varsayımlarla yola çıkmaktadırlar:

- Yaratıcılık, tüm insan örgütlerinde rastgele biçimde dağıtılmıştır. Kimi insanlar diğerlerinden daha yaratıcıdır, fakat her insanda yaratıcılığın birçok faktörleri bulunabilir.
- Yaratıcılık, belli düzeyde fark edilebilir, teşhis edilebilir, sınanabilir ve ölçülebilir niteliktedir.
- Uyarlanmış eğitim yöntemleri ve deneyimlerle yaratıcılık geliştirilebilir.
- Yaratıcılık yeteneği, belli sınırlar içinde özendirilebilir, ödüllendirilebilir, ortaya çıkarılabilir veya yok edebilir.
- Örgüt içinde üyeler büyük ölçüde, yönetici ve liderlerinden yaratıcılık konusunda rehberlik alırlar (Karacabey, 2011: 26).

Örgütlerin, belirsizlikler ile başa çıkabilmesi için alınan kararların yaratıcılık özelliği taşıması gerekir. Çünkü yaratıcı kararlar dış çevrenin şartlarının ve gereklerinin etkin bir biçimde karşılanabilmesine yardımcı olur. Yaratıcı kararlar yeni ve kullanışlı fikirlerin üretimini kapsar. Dolayısıyla yaratıcı karar verme, kişinin veya örgütün, karşılaşılan problemle ilgili yeni yöntemler, yeni çözümler sağlayacak şekilde fikirler geliştirmesi olarak tanımlanabilir (Esen, 1996).

2.2.4.1. Yaratıcı Örgüt

Yaratıcılık, yaratıcı bireyin bir ürünü ve faaliyetidir. Bu nedenle yaratıcılık öncelikle bireyseldir, örgütsel yaratıcılığın sağlanması ve geliştirilmesi ise, organizasyonun, çalışanlarının yaratıcılığını sergileyebilecekleri bir iş ortamı

oluşturması ve yaratıcılık için bazı örgütsel düzenlemelere gitmesi ile mümkün olacaktır (Çekmecelioğlu, 2002: 553).

Örgütsel yaratıcılık, organizasyonun sahip olduğu çalışanların yaratıcılıklarının bir toplamıdır. Ancak bireysel yaratıcılık, kişilerin sahip olduğu özelliklerin bir fonksiyonu olduğu kadar içinde bulunulan organizasyonun sahip olduğu özelliklerinin de bir fonksiyonudur. Bu nedenle örgütsel yaratıcılığın oluşması ve geliştirilmesi, örgütün sahip olduğu üyeleri yaratıcı kılacak bazı düzenlemelere gitmesini gerektirmektedir (Çavuşoğlu, 2007: 55).

Yaratıcı bir örgüt için gerekli ön koşullar, yaratıcı bir lider ve yaratıcı bir ortamdır. Örgütlerde bireylerin yaratıcılık yeteneklerini ortaya koymalarına fırsat veren en iyi koşul, kendini ifade etmeye imkân tanıyan ortamdır. Yaptığı işe bireyin kendinden bir şey katması ya da kendini ifade etmesi bir ödüllendirmedir. Buna imkan tanıyan örgütlerde bireyler kendi yaratıcı güçlerini işe yansıtabilirler. Yaratıcılığı özendirilen bir örgütün özellikleri şöyle sıralanabilir (Sungur, 1992: 115-116):

- Sağlıklı bir yöneten yönetilen ilişkisi
- Açık iletişim sistemi
- Etkin destek ve işbirliği
- Yüksek düzeyde yaratıcı işgören
- Yeterli kaynaklar
- Eleştiriden kaçınma
- Yeniden yönetim anlayışı

Yaratıcı örgütlerin yaratıcı özelliği, yöneticilerinden ve diğer çalışanlarından kaynaklanmaktadır. Örgütün yöneticilerinin ve diğer bireylerin yaratma yetenekleri örgütün tümünü yöneltme açısından yetersiz kalıyorsa ya da diğer üyelerden kendi yaratıcılığını destekleyecek gücü alamıyorsa o örgütün yaratıcı olma olanağı ortadan kalkacaktır (İlgar, 2000: 200).

Örgütte yaratıcı başarıyı artırmanın en önemli yolu onun sosyal ortamında bireysel özgürlüğü en üst düzeye çıkarmaktır. Bireysel özgürlükler, yaratıcı fırsatların herhangi bir grup ya da kişi tarafından tekelleştirilmemesi için güvence

altına alınmalıdır. Örgütte sorumsuz bireycilik ve kör bir uyumculuk arasında bir yerde uygun yaratıcılık koşulları sağlanmalıdır (Savi, 2003: 801).

Bu çerçevede, örgütsel yaratıcılık için, söz konusu bilgi ve motivasyon koşullarını sağlayacak ya da olumlu yönde etkileyecek yapısal özellikler ve yönetsel uygulamalar gereklidir (Çekmecelioglu, 2002: 554).

2.2.4.2. Yaratıcı Yönetici

Çağımızda yöneticilerin karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri hızlı değişen çevre koşullarına ayak uydurabilmektir. Küreselleşen dünya kalitenin de küreselleşmesini gündeme getirmektedir. Mevcut yönetim tekniklerini uygulamak dışında yeni yaklaşımlar ve stratejiler üretmek yaratıcılık hedefimiz olmalıdır. Küreselleşen dünyada işletmelerin ayakta kalabilmesi, büyüyüp gelişebilmesi, daha iyi mal ve hizmetler üretebilmesi, daha etkin bir pazarlama stratejisi uygulayabilmesi yaratıcı olmalarına bağlıdır. İşletmeler örgüt yapılarında, insan gücü planlamalarında, malzeme ve donanım bileşimlerinde, teknoloji düzeylerinde, üretim ve pazarlama işlevlerinde yenilik yaratmak durumundadırlar. Hangi hedef söz konusu olursa olsun yaratıcı düşünme yeteneğine sahip olmak en önemli başarı faktörüdür. Ortaya çıkarma, buluş yapma, yeniliklerin yaratılması ve bunların ticarileştirilmesi faaliyetleri çağdaş işletmecilikte bir yönetim işlevi olarak kabul edilmektedir. İnsan ve endüstri ihtiyaçlarını karşılayan ürün ve hizmet anlamında yaratıcılık işletmelerin geleceklerini garanti altına almaktadır (Yurtseven, 2001: 3).

Çağdaş yönetici, değişen çevresel koşullar içinde yönetim işlevlerinin yerine getirilmesinde ve irdelenmesinde yaratıcı bir yaklaşımı benimsemek zorundadır. Örgüt-çevre etkileşimini olumlu kılmak amacıyla yöneticiler ya doğrudan yaratıcı ve yenilikçi bir performans ortaya koyarlar ya da örgüt içinde yaratacakları uygun iklimle türlü kademelerde yer alan yönetici ve personeli yaratıcılık ve yenileşmeye özendirirler (Budak, 1998: 91).

Örgütsel yaratıcılığın yönetimi, örgütlerde yönetsel görevleri yeniden organize ederek üstün bir yetenek ve başarı ile yönetme sürecidir. Örgütsel

yaratıcılık için, örgüt bireylerinde öncelikle, yaratıcılığın oluşması ve gelişmesinde önemli bir yere sahip olan; yüksek bir kültürel birikim, azim, cesaret, kararlılık, hoşgörü, özgür ve bütüncül düşünebilme, geleceğe yönelik vizyonel bakış açısı, tutum ve davranış bütünlüğü gerekli olmaktadır (Marşap, 1999: 51).

Örgütsel yaratıcılığın yönetsel koşulları, yöneticinin örgüt çalışanlarına yaratıcı yetenekler kazandırma özelliğidir. Bunun tersi tutum ve uygulamalar yaratıcı yetenekleri öldürür ve kişiyi çaresizliğe iter (Genç, 2007: 294).

Yöneticinin yaratıcılık düzeyi, çalışanlarının davranışlarını, kendilerinin ve örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek şeklinde olmasını kontrol edip, yönlendirebilir. Ayrıca, çalışanlarının yöneticilerini model olarak aldığı görüşü açısından bakıldığında, çalışanların böylece yaratıcı çabalara yöneldiği söylenebilir. Ancak görülen odur ki, yöneticiler günlük yaşamın sorunları ile enerjilerini tüketmekte ve fazla yaratıcı olamamaktadırlar. Yaratıcı örgütün oluşmasında ve sürekliliğinin sağlanmasında önemli rol alan yöneticiler, daha fazla yaratıcı potansiyellerini kullanabilmeleri için, yaratıcılık yolunda gerekli çabayı göstererek yeni fikirlerin ortaya çıkmasına imkân vermelidirler (Çoban, 1999).

Çalışanların yaratıcılıklarını geliştirmek için yöneticilerin yapması gereken başlıca hususlar:

- 1)Yaratıcı davranışları destekleyen ve özendiren bir çalışma ortamı yaratılmalı.
- 2) Otokratik yönetim tarzından uzaklaşılmalı.
- 3) Çalışanlara kişisel olarak geliştiklerini hissedecekleri isler verilmeli.
- 4) Savunmacı davranışlardın uzak, açık ve samimi iletişimin bulunduğu bir çalımsa ortamı geliştirilmeli.
- 5) Çalışanların sadece krizleri çözen ve daima kısa vadeli sorunlarla uğraşan kişiler olmaları önlenmeli.
- 6) Çalışanları karşılaştıkları her sorunu yaratıcılıklarını gösterebilecekleri bir fırsat olarak değerlendirmeleri sağlanmalı.
- 7) Yaratıcı davranış ödüllendirilmeli.

8) Çalışanların yeni fikirleri denemelerine imkan verilerek belli bir hata payı kabul edilmeli.

9) Çalışanların hata yapma korkuları giderilmeli.

10) Yeni fikirlere olumsuz yaklaşılmamalı (Koçel, 1999: 510-511).

Yaratıcı yöneticiler, örgütlerinde yenilik, buluş ve orijinalliğin destek gördüğü bir ortam yaratmalı ve bu durumu özendirmelidirler. Yaratıcı ortamı sağladıkları kadar, yaratıcılığı aktif olarak ve örnek olacak biçimde desteklemelidirler (Yıldırım, 2007: 118-119).

2.2.4.3. Yaratıcı Okul Yöneticisi

Okullarımızın amaçları doğrultusunda yaşatılmaları için yöneticisiyle, öğretmeniyle ve öğrencisiyle birtakım niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bunların başında, yaygın bir biçimde yeni kavramlar, yöntemler ve yeni çalışma biçimlerinin bulunması anlamındaki yaratıcılık gelmektedir (Güneş, 2002).

Yaratıcı bir okul yöneticisinin yerine getirmesi gereken bazı görevler bulunmaktadır (Sungur, 1992: 38-39):

- Okuldaki diğer yönetici ve öğretmenler başta olmak üzere tüm okul çalışanlarını yaratıcı düşünceye olan saygısına inandırır.
- Okul çalışanlarının ve öğretmenlerin düşüncelerini alabilmek amacıyla düzenli bir sistem geliştirir.
- Okul sisteminde onur duygusunu geliştirir.
- Kadercilikten uzaklaşarak düşüncelerin denenmesini sağlar.
- Araştırma için ve fırsat ve kaynaklar sağlar.
- Okul sorunlarını kurallara dayalı olarak çözmeye çalışmaz.
- Kendi düşüncelerini kabul ettirmeye çalışmaz.
- Sistem içerisindeki farklı düşüncelere değer verir ve onları dışlamaz
- Öğretmenlere düşüncelerini denemeleri için parasal olanaklar sağlar.
- Sürekli programları yöneterek uzun vadeli planlama yapar.

- Yaratıcı olmaya çalışan öğretmenlerin şevkini kırmamak için öğretmenler içinde gerçekten yaratıcı olanları açıklamaktan kaçınır. Ancak yaratıcı olan öğretmenlere gereken desteği sağlar.
- Öğretmenlere yeni düşünceleri üzerinde çalışabilmek ve onları denemek için zaman verir.
- Eğitimin her yönü ona çekici gelir. Başka ilgi alanlarıyla da kendini geliştirir.

Yaratıcı kişilik özelliklerinin gerekleri ile okul örgütlerinin bürokratikleşme eğilimi birbirine zıt yapıda olduğundan dolayı yaratıcı olmak isteyen bir yönetici öncelikle makam ve hiyerarşinin koyduğu engellerle karşılaşmaktadır. Yöneticiler oyunun kurallarını bekleyen görevli kimliklerinden sıyrılarak eğitimin her alanında yeni değer sistemleri, yeni teknikler, modeller ve düşünceler geliştirmek amacıyla yeni oyunlar kurarak, bu oyunların oynanmasını, denenmesini ve tartışılmasını sağlamalıdır (Sungur, 1992: 39).

Yaratıcılığın farkında olan yönetici, grup üyelerinin seçiminde yaratıcılığı temel alabilir, az üretip çok tüketen çalışanlardan uzak durabilir, yaratıcı bireylere daha fazla kontrol ve karar verme yetkisi tanıyarak özgür bir atmosfer yaratmaya çalışabilir (Aslan, 2002).

Yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumları:

- 1) Bireysel İnisiyatif: Bireylerin örgütteki tutumları ve karara dönüşen davranışlarının özgürlük ve yönetsel sınırlamalardan bağımsızlık derecesi; bireysel sorumluluğun üstlenilme derecesidir.
- 2) Risk ve Belirsizliğe Yönelik Esneklik: Bireylerin atak, yenilikçi ve riske yönelik olumlu tutum göstermek üzere teşvik edilme dereceleridir.
- 3) Yönlendirme: Örgütte amaçların ve başarı derecelerine ilişkin beklentilerin açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya konma derecesidir.
- 4) Bütünleştirme: Örgüt birimlerinin birbirleriyle, eşgüdümlü bir biçimde faaliyet gösterme yönünde teşvik edilme dereceleriyle ilişkili olmaktadır.

5) Yönetimle İlişkiler: Yöneticilerin astlara açık iletişim, yardım ve destek sağlama derecelerini ifade etmektedir.

6) Denetim: Kural ve diğer düzenlemelerle, astların davranışlarını denetime yönelik olarak kullanılan doğrudan gözetimin miktarı ve kullanılma dereceleridir.

7) Özdeşleşme: Örgüt çalışanlarının kendilerini bir çalışma grubu ya da bir uzmanlık alanından çok, örgütün bütünüyle özdeşleştirme dereceleridir.

8) Ödül Sistemleri: Ödül dağıtımı, örgüt çalışanlarının başarı derecelerini gösteren ölçütlere dayandırılmaktadır.

9) Çatışmaların Yönetimi: Örgüt çalışanlarının, diğerleriyle çatışmalarını ve eleştirilerini açıkça ortaya koymalarının teşvik edilme derecesidir.

10) İletişim: Örgütsel iletişimin biçimsel sıradüzen yapısıyla sınırlandırılma derecesidir (Yurtseven, 2001: 30–31).

2.3. MİZAHLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER

2.3.1. Mizah Tanımı

Mizahın kelimesinin kökeni incelendiğinde, “mizah” sözcüğü Arapça kökenlidir. Eski sözlüklerde sözcüğün doğru söylenişinin “mizah” değil, “müzah” olduğu yazılı ve “mizah” söylenişinin galat olduğu belirtilmektedir (Galat: yanlış söylenen söz demektir.). Zaman içerisinde “mizah” sözcüğü dilimize yerleşmiştir. Ancak kimi yazarlar Arapça “mizah” sözcüğünü Türkçe olan “gülmece” sözcüğüyle özdeşleştirmişlerdir (Nesin ve diğer., 2002).

Sözcük, İngilizce ve Fransızca gibi Batı dillerinde ise “humour” karşılığı ile ifade edilmektedir. Bu karşılığının kökeni ise, insan vücudunda karaciğerden salgılanan bir sıvıyı ifade etmek için kullanılan sözcükten gelmektedir (Bakır, 2006: 32).

Mizahın birçok tanımı yapılabilir. Mizahın birkaç tanımı şöyledir:

Türkçe Sözlük (TDK, 2005: 806)'te mizahın karşılığında gülmece sözcüğü kullanılmış, mizah “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü,” ironi” olarak tanımlanmıştır.

Mizah, bir şeyi gülünç ya da eğlendirici gösteren bir sözcüktür. Mizah, gülünçlüğe neden olan bir şeyin de tanımını içermekte, aynı zamanda gülünç olan bir şeyi görebilme, algılayabilme ya da anlatabilme yeteneğini ifade etmektedir. Kişi bütün bunları hareketleriyle, yazılarıyla ya da sözleriyle anlatabilmektedir (Oral, 1998: 68).

Einstein'a göre mizah, “gülen düşünce”dir (Oral, 1980).

Mizah yaratma eylemi adlı kitabında mizah, yüksek karmaşıklık düzeyindeki bir uyarının, fizyolojik tepkiler düzeyinde büyük bir tepki yarattığı tek yaratıcı eylem alanıdır (Koestler, 1997: 10).

“Başlangıcından Günümüze Türk Edebiyatında Hiciv ve Mizah” adlı kitabında Özcan (2002: 13) mizahı, “Eğlendirmek, güldürmek ve birinin, bir davranışına incitmeden takılmak amacını güden ince alay, humor; Gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan yazın türü” olarak açıklar. Diğer bir tanım olarak da mizahı şaka, latife, eğlence olarak açıklar.

Mizah, doğrudan doğruya insan aklının sanatıdır (Boysan, 1990).

Mizah; bilişsel, duygusal, davranışsal, psikolojik ve sosyal yönlerle ilgili karmaşık bir olgudur (Martin, 2000: 202) .

Fidanoğlu (2006: 46), mizahı yaşamdaki güç durumlarla ve sorunlarla başa çıkma düzeneklerinden birisi olarak görür. Kişiyi yaşamın katı gerçeklerinden korurken, uyum sağlamayı kolaylaştırır.

2.3.2. Mizah Duygusu

Mizah duygusu sözünün ilk olarak on sekizinci yüzyıl sonlarında kullanıldığını görüyoruz (Sanders, 2001).

Mizah duygusu, hayatın komik ve anlamsız taraflarına ilişkin değerlendirme yetisidir (Uğur, 2007: 89).

Bir kimsenin gülünç olan bir şeyi görebilme, algılayabilme ya da anlatma yeteneğidir. Diğer bir ifadeyle, mizah üretme, mizahtan hoşlanma, yorumlama ve anlayış yeteneğidir. Raskin'e göre mizah duygusu için, mizahtan hoşlanma, yorum ve mizahî anlayış yeteneği denilebileceğinden söz etmiştir (İlhan, 2005: 61).

Mizah gibi “mizah duygusu” da psikologlar tarafından icat edilmiş bir kavram olmayıp, binlerce yıl içerisinde halk tarafından kakhaha, eğlence, neşeli olma gibi kavramlarla ilgili her tür genel eğilimi ifade edecek biçimde belirlenmiş olması araştırmacıların işini bir hayli zorlaştırmaktadır. Mizah duygusuna dair bu anlamsal çeşitlilik, bu konu hakkındaki araştırma potansiyelini zengin ve zevkli kılmakla birlikte yapılan araştırmaların sonuçları arasında tutarsızlıklara sebep olabilmektedir (Martin, 2003).

Mizah ve mizah duygusu terimleri arasında bir fark olduğunu, mizahta hareket, konuşma ya da yazma özellikleri eğlenceye neden olurken, mizah duygusunun daha belirli olarak kişilik özelliği ya da bireysel değişikliğe vurgu yaptığını belirterek, mizah duygusunun kişilik psikolojisi alanı içinde bir kavram olarak görülebileceğini belirtir. Eysenck'e göre, mizah duygusu dediğimizde üç farklı anlamı ifade ediyor olabileceğimizi belirtmiştir

1) Karşımızdaki kişinin bizim yaptığımız ve güldüğümüz aynı şeylere gülüyor olduğunu (uymacı anlamda)

2) Bir kimsenin kolayca ve oldukça fazla gülüp eğlenebildiğini (miktar anlamında)

3) Bir kimsenin komik şeyler söyleyerek diğer insanları çok fazla güldürdüğünü (üretici anlam)(Martin, 1998).

Öte yandan mizah duygusu; genellikle insanların hangi sıklıkla mizahla meşgul oldukları, eğlenceli buldukları durumlar, kullandıkları mizah tarzları gibi özellikler bakımından birbirlerinden farklılaştıklarını belirtmek amacıyla kullanıldığını ve bireysel farklılık boyutlarını belirtmek maksadıyla kullanıldığını belirtmektedir (Ruch ve Hehl, 1998: 112).

2.3.3. Mizah Kuramları

Mizahın doğası hakkında mizah kuramcılarının farklı düşünceleri vardır. Bu yaklaşımlara ilişkin farklı sınıflandırmalar yapmak mümkün olmakla birlikte literatürde sıkça yapıldığı gibi mizahın doğasına ilişkin kuramları beş temel yaklaşım çerçevesinde değerlendirebiliriz. Bu kuramlar:

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

2.3.3.1. Üstünlük Kuramı

En eski ve yaygın gülme kuramı olan bu kuramda, gülmenin bir kişinin diğer insanlar üzerindeki üstünlük duygularının bir ifadesi olduğu vurgulanmaktadır.

Platon'a göre bir kişiyi gülünç kılan şey onun kendisini bilmemesi, diğer bir deyişle kendisini gerçekte olduğundan daha varlıklı, daha hoş, daha erdemli ya da daha akıllı sanmasıdır. Gülmenin, alayın bir türü olduğu konusunda Platon'a katılan Aristoteles'e göre ise gülünç olanın özü, soylu olmayışa ve kusura dayanır (Sanders, 2001). Platon ve Aristoteles'in gülme konusundaki fikirleri daha sonraki düşünürler üzerinde de etkili olmuş ve zaman içinde kurama eklemeler yapılmıştır.

Kuramın gelişimine en önemli katkısı olanlardan birisi de Hobbes'tur. 17. yüzyıla doğru gelindiğinde Hobbes Leviathan adlı yapıtında üstünlük kuramına dair

açıklamalarda bulunmuş ve gülmeye neden olan üstünlük kuramı hakkında şunları dile getirmiştir: Ani sevinç, gülme denilen yüz hareketlerine yol açan duygu olup, ya kişinin kendini mutlu eden anlık bir hareketi nedeniyle ya da başka birinde yanlış bir şey görmesi nedeniyle ortaya çıkar ki, bu ikinci durumda, kişi o yanlış şeyin kendisinde bulunmadığına sevinip memnun olur. Bu, en fazla, kendilerinde fazla yetenek olmadığının farkında olan ve başkalarının hatalarını gözleyerek kendilerini memnun etmek mecburiyetinde olan kişilerde bulunur. Dolayısıyla, başkalarının yanlışlarına pek fazla gülmek, bir pısrıklık işaretidir. Yüce insanlar için en iyi şeylerden biri, başkalarını alaydan korumak ve kurtarmak ve kendilerini sadece en yetenekliler ile kıyaslamaktır. Gülme tutkusu, başkalarının zayıflığıyla ya da geçmişteki kendi zayıflığımızla yapılan karşılaştırma sonucu kendimizdeki bir üstünlüğün birden anlaşılmasından doğan ani bir zafer duygusundan başka bir şey değildir. Platon ve Arsitotales gibi, Hobbes da gülmenin bireyin kişiliğine zararlı olabileceğini vurgulamaktadır. Diğer insanlara yukarıdan bakarak kendi kendini iyi hissetmenin yanlış bir şey olduğu kanısındadır (Hobbes, 2001).

Bergson'a (1996) göre ise bizi güldüren şeylerin başkalarının kusurları olduğunu genel olarak kabul etmekle birlikte mizahın arı zekâyâ seslendiğini ve gülmenin heyecanla bağdaşmayacağını ileri sürmüştür. Bu kusurların gülünç olabilmesi için bizi duygulandırmaması gerçekten zorunlu tek koşuldur. Gülme, açığa vurulmayan bir utandırma amacıyla birlikte dıştan bir düzeltme amacı taşır. "Toplum bir cezalandırma tehdidini değilse bile hiç olmazsa gene korkulacak bir aşağılama olasılığını herkesin tepesinde dolandırır. Gülmenin işlevi de bu olmalıdır. Gülünen kişi için her zaman biraz utandırıcı olan gülme gerçekten de bu kişiye toplumun yüklediği bir tür angaryadır".

Üstünlük kuramına göre, kendilerine karşı fiziksel cesaret, zekâ ya da bir başka insanî özellik konusunda üstünlük duyulan kişilere gülünmektedir. Bu durum ise onları alaya almaktır. Bu anlamda, üstünlük duygusu, o insanlara karşı davranışlarda, kişileri hor gören bir saygısız durumuna düşürebilir. Bu açıdan bir kişinin herhangi bir nesnenin dışındaki durumlara gülmesi olanaklı değildir. Bunun nedeni de, kişinin kendisini ancak diğer insanlarla karşılaştırabilir ve böylece üstünlük duyabilir olmamızdır. Bireyin cansız nesnelere ya da durumlara alay etmesi

olası değildir. Biray dolayısıyla bir kişiyi, görünüşte onunla bağlantısı olan bir takım nesnelere kötüye kullanarak taklit edebilir. Gülme eyleminin oluşumunda bu yaklaşım oldukça etkili olmuş, bir bakıma mizahın çekirdeği sayılmıştır (Morreall, 1997: 22).

Sonuç olarak, üstünlük kuramı, insanların kendilerini kimi zaman diğerlerine göre farklı yönlerden şanslı ve üstün görerek güldüklerine kuramlarında yer vermişlerdir.

2.3.3.2. Uyuşmazlık Kuramı

Üstünlük kuramından farklı olarak uyumsuzluk kuramında ilgi, gülmenin duygusal ya da duyumsal yönünden çok bilişsel ya da düşünsel yönüne odaklanmaktadır (Morreall, 1997).

Eğlence üstünlük kuramı için birincil derecede etkiliyken, uyumsuzluk kuramı için mizah, umulmadık, mantıksız veya şu ya da bu şekilde uygunsuz olan bir şeye karşı gösterilen zihinsel bir tepkidir. Bu açıklamaya göre mizah, tutarsız, uyumsuz düşünce veya durumların birlikteliğinden ya da alışlagelmiş kurallardan farklı olan düşünce ya da durumların bir arada bulunmasından ya da sunulmasından doğar (Yerlikaya, 2009: 20).

Olaylar beklenilenin dışında geliştiği zaman, insanlar bir çeşit şoka uğrarlar. Umulanın tersi bulunduğu sonuç insanların gülmesine neden olur (Martin, 1998).

Uyuşmazlık kuramında, gülmenin gerçekleşmesi için öne sürülen bazı koşullar vardır. Bunlardan birincisi, iki ya da daha fazla tutarsız, uygunsuz, bağdaşmaz, aykırı kısım ve koşulun karmaşık bir nesne veya bir bütün oluşturuyormuş gibi düşünülmesi ya da zihnin onları kendine özgü bir biçimde, bir tür karşılıklı ilişki içinde görmesidir (Paulos, 1996: 8). İkinci önemli koşul ise, diğer kuramlarda üzerinde çok durulmayan sürpriz faktörüdür. Eğer beklenmeyen, olmaz ise, gülme gerçekleşmez. Diğer bir koşul ise, bireyin gülebilmesi için, esprideki, sürpriz unsuruna, duyarlı olması ve beklenmedik olan fark edildiğinde, hemen bir

adım ileriye giderek, olan biten durumlarda bir anlam arayışına girebilmesidir (Tozar, 2001: 71).

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

Uyuşmazlık kuramının en meşhur savunucuları Kant ve Schopenhauer'dir (Yerlikaya, 2003: 5). Kant'ın gülme kuramı hem uyumsuzluğu hem de duygusal bir boşalmayı içermektedir. Kant'a göre, "gülme, yıkılan bir umudun hiçliğe doğru ani değişiminden doğan bir duygudur (Morreall, 1997: 25).

Uyuşmazlık kuramının diğer bir temsilcisi olan Schopenhauer'a göre bir şey aynı zamanda birbirine zıt iki şeyi hatırlatır yahut bir şeyin uyandırdığı fikirle o şeyin asıl mahiyeti arasında tezat görülürse komik olur. Örneğin; bir maymunun gülünç olması hareket ve ifadeleriyle insanı hatırlattığı halde gerçek karakteriyle ondan ayrılmasındandır (Tunç, 1945: 97).

Uyuşmazlık kuramının diğer bir temsilcisi de Kierkegaard'dır. Ona göre komik, yaşamın her aşamasında vardır, çünkü nerede yaşam varsa orda karşıtlık vardır ve nerede karşıtlık varsa orda komik vardır. (Kierkegaard, 2005: 238).

Özet olarak, uyuşmazlık kuramcıları, mizahın daha çok birbiriyle bağdaşmayan iki ya da daha fazla düşünce, durum ve niteliğin bir araya gelmesinden dolayı oluştuğunu belirtmişlerdir.

2.3.3.3. Psikoanalitik Kuram

Freud'un gülme kuramı üzerindeki temel çalışmaları, *Jokes and Their Relation to the Unconscious* (Esriler ve Bilinçdışı ile İlişkileri) isimli yapıtında görülmektedir. Bu kitapta gülmenin üç türü birbirinden ayrılmaktadır: şakalar, komik durumlar ve mizah. Ona göre, tüm gülünecek durumlar için insanlar belli bir ruhsal enerji ayırmışlardır, bu enerji belli bir ruhsal durumda harcanmak için ayrılmış; ama gerekli olmamıştır, bu gereksiz enerji daha sonra gülme biçiminde kullanılır. Freud, espri yaparken, bastırılmış veya yasaklanmış duygu ve düşünceler için kullanılacak olan enerjiyi, komik durumlara tepki verirken düşünmek için kullanmadığımız fazla enerjiyi, mizah için ise, duygularımızca kullanılmayan enerjiyi harcadığımızı söylemektedir. Gülünç hazzı açıklanırken uyumsuzluk ve üstünlük kuramcılarından farklı bir bakış açısı taşımaktadır. Ona göre gülünç hazzı ortaya çıkaran şey, zıt düşünceler arasında salınan dikkatimiz ya da yaşadığımız üstünlük duyguları değil, psişik enerji harcamasındaki bir tasarruftur. Bir başkasının amacını gerçekleştirmek için harcayacağını tahmin ettiğimiz enerji miktarı ile onun kullandığı enerji miktarı arasında bir fark olduğunda gülünç ortaya çıkar. "Gülünç etki açık olarak iki yük harcaması - kişinin kendi harcaması ve "empati" yoluyla tahmin edilen diğer kişinin harcaması - arasındaki farka bağlıdır; yoksa farkın hangisinin lehine olduğuna değil" (Freud, 1998).

Freud şakaların, güldürü komedisi gibi fiziksel mizahta komiğe bağlı olan ve bir kişinin normal bir biçimde ifade edemediği bilinçaltında yatan saldırgan ve cinsel içtepilerine izin veren bilinçaltı tekniklerin kullanımı olduğunu ileri sürmektedir. Freud'a göre, güldürü mizahının bu tipinde gülme, yetişkinlik ruhunda, çocukluktan gelmektedir ve çocukluk dönemi boyunca kaybedilmiş gülme, şimdi yetişkinliğin bilinçaltında yeniden elde edilmektedir (Martin, 1998).

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

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

2.3.3.4.Fizyolojik Kuram

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

Mizahı biyolojik olarak açıklamaya çalışan bu yaklaşımın savunucuları, gülme ve mizah potansiyelinin organizmanın sinir sisteminde yer aldığını, içsel olduğunu ve uyum sağlamayı kolaylaştırma gibi fonksiyonları olan bir mekanizma olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre mizah, ilk insanlardan modern insanın doğuşuna kadar insanlarla birlikte evrimleşen duygulardan birisidir ve insanların hayatta kalmalarını sağlayan davranışlarla bağlantılıdır (Sepetci, 2010: 14).

Keith-Spiegel'e göre kuramın temsilcilerine göre mizahın, kan basıncını sabitlemek, kana daha fazla oksijen gitmesini sağlamak, dolaşımı hızlandırmak, organlara masaj etkisi yapmak, sindirimi kolaylaştırmak, vücut sistemlerini rahatlatmak ve sağlıklı hissetmek ile bağlantılı olduğu anlaşılan endorfin hormonunun salgılanmasına yardımcı olmakta ve mutluluk hissi uyandırmaktadır (İncioğlu, 2003: 15).

2.3.3.5. Rahatlama Kuramı

Rahatlama Kuramı ile ilgili ilk görüş Shaftesbury'nin 1711 yılında yayımladığı "The Freedom of Wit ant Humar" (Nükte ve Mizahın özgürlüğü) makalesinde yer almaktadır. Bu kurama göre, gülerek rahatlamak veya rahatlatmak, kişinin gülmeye başlamadan önce birikmiş olan sinirsel enerjisinin açığa çıkması olarak kabul edilmektedir (Kılınç, 2007: 4).

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 yolları arayacaklardır. Bu kişiler taşlama, taklit ya da soytarlık gibi yollarla az ya da çok kendilerini ifade ettikleri için bu durumdan hoşnut olup üzerlerindeki baskıdan öç almış olacaklardır. Gülerek rahatlamak, kişinin gülme öncesinde birikmiş olan sinirsel enerjisinin açığa çıkması olarak kabul edilmektedir. Yasaklar insanda yasaklanan şeyi yapma arzusunun artmasına yol açar ve bu hedefine ulaşmamış arzu kendisini açığa çıkarılmamış sinirsel enerji olarak gösterebilir. Gülmeye yol açan birçok yasa, cinsellik ve şiddete karşı koyulmuş toplumsal yasaklardır (Ercüment, 2009: 22-23).

Rahatlama kuramı temel olarak gülmenin, sinirsel enerjinin ortaya çıkışı olarak görüldüğü, fizyolojik bir bakış açısıdır. Üstünlük kuramı gülmeyle ilgili duygular üzerinde, uyumsuzluk kuramı da gülmeye yol açan nesnelere ya da düşünceler üzerinde yoğunlaşırken, rahatlama kuramı, bu iki kuram içinde çok az tartışılan bir soruyu yöneltir kendine; o da: 'Gülme, neden girdiği fiziksel biçimi alır ve bunun biyolojik işlevi nedir?' (Morreall, 1997: 47).

Gülmenin, sinirsel enerjinin boşalma mekanizması olduğu fikrini ilk kez ortaya koyan kişi Spencer'dır (Koestler, 1964). "Kahkahanın fizyolojisi üzerine" adlı makalesinde (1860) sinirsel enerjinin her zaman kas hareketlerine dönüşme eğiliminde olduğunu ve bu enerjinin belli bir yoğunluğa ulaştığında kas hareketinin mutlaka gerçekleştiğini belirtmiştir. Spencer'a göre duygular ve duyumlar bedensel hareketlere yol açar ve bu duygular ve duyumlar ne ölçüde güçlüyse bedensel hareketler de o ölçüde şiddetli olur. Bilinç, farkında olmadan büyük şeylerden küçük şeylere yöneltildiğinde açığa çıkan sinirsel güç kendini en az direnme gördüğü kanallar boyunca genişletip akar; bunlar da gülmenin yarattığı kas hareketleridir (Ercüment, 2009: 23).

Rahatlama kuramlarının yorumlarının ortak noktası gülmeyi, sinirsel enerjinin ortaya çıkışı olarak ele alan fizyolojik bir bakış açısı taşımalarıdır.

2.3.4. Mizahın Olumlu ve Olumsuz Yanları

Mizahın doğasını anlamaya çalışan kuramcılar, mizahın kimi zaman olumlu yönleri, kimi zaman olumsuz yönleri olduğunu vurgulamışlardır.

Ruch'a (1996) göre mizah bileşenlerinin bazıları sağlık ve mutluluk ile bağlantılarına uygun sınıflandırılırken, bazı bileşenleri sağlıksız, uyamayan niteliklerine göre sınıflandırılmalıdır. Mizahın sağlıklı ve sağlıksız boyutlarını ayırt etmeye çalışan araştırmalar daha sonra da mizahın, kişilerarası ifadeleri ve daha çok bireyin kendi içinde yaşadığı içsel mizah ifadeleri arasındaki farklılığı ortaya koymaya çalışmışlardır.

Bunun yanında mizah geride bıraktığımız yüzyıl boyunca bilimsel araştırmalara konu olmuş ve araştırmacılar, kavramın doğasını ampirik bir temelde anlamaya ve açıklamaya çalışmışlardır. Bu araştırmalar ve çalışmalar sonucunda mizaha ilişkin farklı sonuçlar elde edilmiş ve farklı kuramlar ortaya konmuştur. Kimi araştırmacı ve kuramcılar mizahın psikolojik sağlık ve iyilik durumu ile ilişkili olarak olumlu etkilerine değinirken, kimileri de bunun tersine mizahın bu yöndeki olumsuz etkilerini dile getirmişlerdir (Ercüment, 2003: 10).

2.3.4.1. Mizahın Olumlu Yanları

Çalışmalar mizahın ve mizah duygusunun, psikolojik ve fiziksel sağlığı arttırdığını, sosyal ilişkileri beslediğini, iş stresini azalttığını, genellikle yüksek bir mizah duygusuna sahip olan bireylerin, iyimserlik, kendini kabul, özgüven, özerklik gibi olumlu birtakım özelliklere de sahip olduklarını göstermiştir (Tümkaya, 2006).

Kuiper ve Martin' e (1998) göre mizah ile ilgili çalışmalarda son zamanlarda daha çok, iyi olma (wellbeing), yaşam doyumu (life satisfaction) gibi psikolojik sağlıkla ilgili kavramlarla, mizah anlayışının birlikte ele alındığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarında, pozitif kavramlarla mizahın bağlantılı olduğu görülmektedir. Araştırmacılar ayrıca, yüksek mizah duygusuna sahip olan kişilerin stresle daha etkin

bir biçimde başa çıkabildikleri ve diğer kişilerle daha sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurabildiklerini göstermektedir (Aslan, 2006: 35).

Mizahı inceleyen araştırmacılardan olan Cornett (1986) ise, mizah ve mizah duygusunun insana ne gibi faydaları olduğunu on üç maddede toplamıştır:

- 1) Dikkati çeker ve düşünceyi harekete geçirir.
- 2) Yaratıcı yetenekleri ortaya çıkarır.
- 3) Arkadaş edinmeye yardım eder.
- 4 İletişimi kuvvetlendirir.
- 5) Zor anları yatıştırır.
- 6) Kültürlerarası etkileşimi teşvik eder.
- 7) Sağlığı güçlendirir.
- 8) Olumlu tavırlar ve kendine olumlu bir bakış açısı geliştirir.
- 9) Motivasyonu artırır ve enerji verir.
- 10) Sorunları çözer.
- 11) Öğrencilerin okuma miktarını ve kalitesini artırır.
- 12) Arzulanan davranışları kuvvetlendirir.
- 13) Eğlendirici değeri vardır (Özenç, 1998).

Cornett'in belirtmiş olduğu bu faydalara bakacak olursak, mizahın; ruhsal ve fiziksel sağlık, yaratıcılık, sosyal ortam ve ilişkiler, kültürel ve kültürlerarası etkileşim, bilişsel yetenekler, problem çözme, eğitim ve eğlence gibi birçok alanda insana yararının olduğundan söz edebiliriz. Görüldüğü gibi mizah ve mizah duygusu insana birçok alanda fayda sağlamaktadır (Avşar, 2008: 39).

2.3.4.2. Mizahın Olumsuz Yanları

Çok yakın geçmişte, Kuiper, Grimshaw, Letie ve Kirsrsch (2004), mizah duygusu ve daha iyi sağlık arasındaki ilişkinin önceden inanıldığı gibi, doğru olamayabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu önerinin savunmasında iki büyük noktayı ortaya koymuşlardır. Birincisi, mizah duygusu “çok boyutlu bir yapıdır” ve önceki araştırmalardaki gibi tek boyutlu olarak ele alınmamalıdır. İkinci olarak, mizah

duygusunun uyumlu olan ve uyumlu olmayan ögeleri, psikolojik sağlığa bağımsız bir biçimde yardım edebilir veya tam tersi olarak, onu örseleyebilir (Aslan, 2006: 40).

Mizahın olumsuz bir biçimde kullanılabilmesi ve bu nedenle de bireyin benlik duygusuna ve diğerleri ile ilişkilerine zarar vererek psikolojik sağlığını ve uyumunu olumsuz şekilde etkileyebileceği görüşü de çok eski bir geçmişe ve dikkate değer bir ampirik desteğe sahiptir. Platon ve Aristoteles'in ilk temsilcileri kabul edildiği üstünlük kuramları dikkate alındığında mizahın bireyler tarafından başkalarını aşağılamak amacıyla kullanılabilmesi ihtimalinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Hem Aristoteles hem de Bergson mizahın çok açık olmayan bir aşağılama ve küçük düşürme tehdidi ile başkalarının davranışlarını manipüle etmek amacıyla kullanılabildiğini belirtmişlerdir (Ercüment, 2009: 27).

Bunun yanında olumsuz mizah bireyler tarafından kendilerine karşı, kendilerini aşağılayıcı, küçük düşürücü bir biçimde de kullanılabilir. Araştırma sonuçları mizahın, bireyin kendi psikolojik durumuyla ilişkili olarak bazı zararlı ögeleri olduğunu ortaya koymuştur (Martin, 1998).

Mizah sosyal durumlarda sıklıkla görünmez bir silah olarak kullanılabilir. Örneğin bir tartışma sırasında bireyler rakiplerini aşağılamak, diğerlerinin statüsünü düşürmek için mizaha başvurabilirler (Zelvys, 1990).

2.3.5. Mizah Tarzları

Mizah tarzları kişiler arası farklılıklardan oluşmaktadır. Kişi mizahı kendi içinde ya da kişiler arası olarak kullanabilmektedir. Uyumlu ve uyumsuz tarzlar olmak üzere 4 farklı tarz vardır. Mizah tarzlarından ikisi psikolojik olarak iyi olma durumu açısından olumlu ve sağlıklı, diğer ikisi de psikolojik olarak iyi olma durumu açısından olumsuz ve sağlıksız mizah tarzlarıdır (Erickson and Feildstein, 2007: 259). Bu mizah tarzları:

- 1) Katılımcı-Soysal-Mizah (affiliative humor),
- 2) Kendini Geliştirici Mizah (self-enhancing humor),

- 3) Kendini Yıkıcı Mizah (self-defeating humor),
- 4) Saldırgan Mizah (aggressive humor)

2.3.5.1. Katılımcı Mizah

Katılımcı Mizah, kendini gerçekleştirmeyle, psikolojik iyi olma haliyle de olumlu yönde ilişkilidir. Buna karşılık Katılımcı Mizah depresyon ve sinirlilik haliyle olumsuz yönde ilişkilidir (Erickson ve Feildstein, 2007: 260).

Katılımcı mizah tarzı, mizahın, birey tarafından kişiler arası ilişki ve etkileşimlerini geliştirmek için ne kendisine ne de diğerlerine zarar vermeyecek bir biçimde kullanılmasını ifade eder. Bu tarza yüksek düzeyde sahip olan bireyler, komik şeyler söylemeye, başkalarını eğlendirmek için espriler yapmaya, ilişkileri kolaylaştırmaya ve kişiler arası gerilimleri azaltmaya eğilimlidirler (Martin et al., 2003).

Katılımcı mizah anlayışı başkalarını eğlendirmek, gevşetmek için mizah (şaka yapma, fıkra anlatma, komik şeyler söyleme, zeki latifeler gibi) kullanma kabiliyetini içeren kişiler arası uyumlu bir mizah türüdür. Bu tip mizaha sahip olan kişiler; sosyal ilişkilerde gerilimi azaltmak, başkalarını eğlendirmek, ilişkileri kolaylaştırmak ve şaka yapmak için eğlenceli şeyler söyleme eğilimindedirler. Temel olarak düşmanlık içermeyen, kişiler arası ilişkileri geliştirmek için mizahın tolerans aracı olarak kullanıldığı bir tarzıdır. Katılımcı mizah, neşelilik, öz saygı, samimiyet, tatmin edici ilişki ve baskın olarak pozitif duyguların baskınlığı gibi ruh halleriyle olumlu yönde ilişkilidir (İlhan, 2005: 18).

Katılımcı mizah, temel olarak saldırgan olmayan, hoşgörülü, bireyi ve diğerlerini onaylayan, kişiler arası ilişkileri geliştirici ve olasılıkla kişiler arası çekiciliği ve bağlılığı artırıcı bir mizah tarzıdır. Katılımcı mizahın dışadönüklükle, neşelilikle, benlik saygısıyla, yakınlıkla, ilişki doyumuyla ve çoğunlukla olumlu duygudurum ve duygularla ilişkili olması beklenmektedir (Ercüment, 2009: 32).

2.3.5.2. Kendini Geliştirici Mizah

Kendini geliştirici mizah tarzı da katılımcı mizah tarzı gibi olumlu, sınırlılıkla olumsuz yönde ilişkilidir (Erickson ve Feildstein, 2007: 260).

Kavramsal olarak mizah yoluyla başa çıkmayla da ilişkilidir. Mizahın bu şekilde kullanımı, yaşam karşısında genel olarak mizahi bir bakış açısına sahip olmayı, yaşamdaki uyuşmazlıklar karşısında sıklıkla eğlenme eğilimini, stres ve olumsuz durumlar karşısında bile mizahi perspektifi korumayı içerir (Kuiper, Martin ve Olinger, 1993).

Kendini geliştirici mizah anlayışı; genel anlamda hayata nükteli bir bakış açısını, hayatın uyuşmazlıkları tarafından sıkça eğlendirilme eğilimini, stres ve sıkıntı anında bile komik bir perspektif koruyabilmeyi içeren kişinin zihninde oluşan boyutudur. Bu mizah tarzını kullanan kişiler, mizahı sadece mizahi görüşlerini devam ettirmek için değil, aynı zamanda başkaları olmadığı zamanlarda hatta hayatın zorluklarına, stres ve uyuşmazlıklara karşı bir başa çıkma aracı olarak kullanma eğilimindedirler. Kendini Geliştirici Mizah; kişiler arası ilişkilere belirli olay ya da durumlara odaklanmaz. Bu yüzden, katılımcı mizah kadar dışadönüklük ile güçlü bir ilişkiye sahip değildir. Bu mizah tarzı daha çok, depresyon, anksiyete, daha genel olarak nevrotizm gibi olumsuz duygularla negatif yönde; deneyime açıklık, öz saygı ve öznel iyi oluşla pozitif yönde ilişkilidir (İlhan, 2005: 19).

Mizahi bir bakış açısı ile olumsuz duyguların yönetimi vurgusu dikkate alındığında bu tarzın; üzüntü, kaygı, algılanan stres gibi olumsuz duygularla negatif, benlik saygısı ve psikolojik iyilik durumu ile pozitif yönde ilişkili olacağı beklenmektedir (Ercüment, 2009: 31).

2.3.5.3. Kendini Yıkıcı Mizah

Son olarak kendini yıkıcı mizah tarzı, diğerlerine yakın olabilmek ve kendini başkalarına kabul ettirmek için kendini aşağılama pahasına komik şeyler anlatma ve yapma, kendini başkalarının maskarası yapma, kendisiyle alay edildiğinde ya da aşağılandığında diğerleriyle gülmeyi kapsayan bir mizah türüdür. Bu mizah tarzına sahip olan kişiler, kendini küçük düşürme ve kendisiyle alay etme yoluyla başkalarını eğlendirmeyi amaçlarlar. Aynı zamanda bu kişiler, problemlerini yapıcı bir şekilde çözmekten kaçınmak ya da olumsuz duygularının altında yatan asıl nedenleri gizlemek için de bu mizaha başvururlar (İlhan, 2005: 19).

Kubie, mizahın bir savunma yadsıması olarak kullanılmasının, altta yatan olumsuz duyguları gizlemeyi ya da sorunlarla yapıcı bir biçimde başa çıkmaya çalışmaktan kaçınmayı içerdiğini belirtmiştir (Martin et al., 2003).

Kendini yıkıcı mizah tarzına yüksek düzeyde sahip olan bireyler oldukça esprili ya da eğlendirici görüneler de mizahı kullanışlarının altında; bir kaçış, duygusal bir ihtiyaç ya da düşük benlik algısı bileşenleri bulunmaktadır. Bu tarz mizahın; üzüntü, kaygı gibi olumsuz duygularla pozitif yönde; ilişki doyumu, psikolojik iyilik durumu ve benlik saygısı ile negatif yönde ilişkili olması beklenmektedir (Ercüment, 2009: 33).

Kişinin kendisini aşırı derecede yerdiği bu mizah tarzı, onay kazanmanın ya da kendisini sevdirmenin bir yolu olarak kendi aleyhine komik şeyler söyleyerek ya da yaparak başkalarını eğlendirmeye çalışmasını, başkalarının maskarası olmayı kabul etmesini, küçük düşürüldüğünde ya da kendisiyle dalga geçildiğinde diğerleri ile birlikte gülmesini içerir (Sümer, 2008: 21).

2.3.5.4. Saldırgan Mizah

Saldırgan mizah genel olarak, başkaları üzerindeki potansiyel etkisini dikkate almaksızın kullanmayla ilişkilidir ve kişinin söylemekten kendini alamadığı, başkalarını incitecek ya da kişiden soğutacak mizah ifadelerini içerir. Mizahın bu boyutunun saldırganlık, öfke ve düşmanlıkla pozitif yönde; ilişki doyumu, vicdanlılık ve hoşnutlukla negatif yönde ilişkili olması beklenmektedir. Zillman'a göre bu boyut mizahın aşağılama, alay etme, dalga geçme, yerme ya da küçük düşürme amacıyla kullanılmasını içerir (Martin et al., 2003: 326).

Genel olarak, mizahı, başkaları üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerini dikkate almaksızın kullanmayla ilişkilidir ve kişinin söylemekten kendini alamadığı, başkalarını incitecek ya da kendisinden uzaklaştıracak, kompulsif mizah ifadelerini içerir. Bu tarz mizahın saldırganlık, öfke ve düşmanlıkla pozitif bir biçimde; ilişki doyumu, vicdanlılık ve hoşnutlukla negatif bir biçimde ilişkili olması beklenmektedir (Ercüment, 2009: 32).

Saldırgan mizah anlayışı, kişiler arası uygun olmayan, iğneleyici alay, sataşma, dalga geçme, düşmanlık, küçük düşürmeyi içermektedir. Bu mizah tarzına sahip olan kişilerin mizahı kullanmadaki amacı; istihza (alay), sataşma, karşısındakini küçük düşürme, cinsel ya da ırkçı içerikli bir tarzla insanları eleştirmek ya da onları baskı altında tutmaktır. Saldırgan mizah, nevrozizm, özellikle düşmanlık, kızgınlık ve saldırganlık ile pozitif yönde; yumuşak başlılık ve sorumluluk gibi kişilik özellikleriyle negatif yönde ilişkilidir (İlhan, 2005: 18).

2.3.6. Okul Yöneticilerinin Mizah Anlayışı

Yapılan araştırmalar mizah faktörü ile okul ortamı arasında önemli ilişki olduğunu göstermektedir. Mizahın uygun ve yerinde kullanımı, düşünce ve görüşlerdeki esnekliği artırabilir, iletişimi kolaylaştırır, alternatif bakış açıları sağlar

ve duygularda iyi niyet yaratır. Tüm bu faktörler liderlik ve okul ortamı üzerinde olumlu etkiler bırakır (Özdemir, 2002: 55).

Okul içi iletişimlerde okul yöneticisinin payı yadsınamaz bir gerçektir. Okul yöneticisi olumlu bir tavır sergilediği sürece öğretmen, öğrenci ve velilerin de eğitim ve öğretime katılmaya istekli olmaları; dolayısıyla okula karşı olumlu bir tutum benimsemeleri beklenmektedir. Okul yöneticisi tarafından iletişimde mizahi bir yol izlenmesinin, zorlukları kolaylaştırmak, olumsuzlukları olumluya dönüştürmek için hep birlikte çalışma isteğine neden olacağı düşünülmektedir (Sepetci, 2010: 18).

Hoy, Tarter ve Kottkamp' a göre bir örgütün iklimi, örgütteki lider ve diğer önemli insanların günlük davranışlarının sonucudur. Yönetimsel davranış, işyerindeki iklimin önemli bir ögesidir ve okul iklimi okulların daha etkili olması için potansiyel bir araçtır (Recepoğlu, 2008: 76).

Esprili bir insan, insanların arasında soğuk ve resmi bir ilişki atmosferi olan bir ortamda bu özelliğini pek yansıtamazken, sıcak ve samimi bir ortamda bu yönünü yaşantıya dökebilir. Mizahi yaşantılar geliştirme de bir davranış olarak ele alınırsa bu davranışın niteliğini ve sıklığını, dolayısı ile sonuçları ile ilişkisini, örgüt ikliminin insan ilişkileri boyutunun etkilemesi beklenebilir (Çetin, 2009).

Mizahın esneklik, iletişim, alternatif bakış açıları sağlıyor olması, mizahın okul içinde olumlu bir iş atmosferi oluşmasında etkili olabilmektedir. Yöneticiler, çalışanlarının kendilerini gerçekleştirmesine yardımcı olarak bağlı oldukları kurumun da başarılı olmasına katkıda bulunabileceklerdir. Bu konuda yapılmış bir araştırma, yöneticilerin mizah kullanımını ile okul ortamı arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu göstermiştir. Bu yüzden yöneticilerin mizah yetilerini geliştirmelerinin ve iş yerinde mizah kullanmalarının okul ortamı üzerinde önemli ve olumlu bir etkisi olacağı söylenebilir (Çimen, 2011: 27).

Öğretmenin doyum hissi ve bir okulun başarıları, liderin mizah duygusuna bağlı olabilir. Öğretmenlerin iş doyumları, okulun ve öğretmenlik mesleğinin geleceği açısından önemlidir; bu yüzden müdürler memnuniyeti sağlayacak tarzlarda

yönetmek zorundadır. Ve mizah yeteneğini kullanmanın müdürlerin, öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmak için ihtiyaç duydukları bir araç olma ihtimali var olduğu sürece mizah, okullarda işi yürütmek için bir taktik olarak kullanılmalıdır (Recepoglu, 2008: 80).

2.4. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.4.1. Yaratıcılık ve Mizahla İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu kısımda yaratıcılığın ve mizahın farklı değişkenlerle birlikte ele alındığı yurt içinde ve yurt dışında yapılan değişik araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

Çoban (1999), yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında, yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin çok düşük olduğunu ve yöneticilerin yaratıcılıklarının cinsiyete, yaşa ve medeni duruma göre farklılık göstermediği belirlemiştir. Yaratıcılıkta çalışma yılının önemli bir faktör olmadığını bulmuştur.

Çekmecelioğlu'nun (2002) bireysel, örgütsel yaratıcılık ve yaratıcılık için iş çevresinin düzenlenmesini araştırdığı araştırmasında, Türkiye'nin ilk 500 büyük firması baz alınarak yapılmıştır. İlk 500 büyük firmaya posta yoluyla gönderilen anketlerden geri dönen 126 firmanın anket sonuçları değerlendirilerek iş çevresi ile yaratıcılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, iş çevresinin teşvik edici değişkenleri ile engelleyici değişkenlerinin yaratıcılık üzerinde bir etkisinin olup olmadığı ve varsa hangi yönde olduğu incelenmiştir. Araştırma sonucunda iş çevresi değişkenlerinin yaratıcılık üzerinde etkili oldukları ispat edilmiş ve kurulan teorik modelin doğruluğu kanıtlanmıştır.

Çiftçi (2002), İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki konulu araştırmasını tarama modelinde evrenini İstanbul ilinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okullarının müdür ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ortalaması orta

değerin üstündedir ve yaratıcılık düzeyleri cinsiyetlerine, medeni durum ve yöneticilik deneyimine göre farklılaşmamaktadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin, yaşları arttıkça attığı ve 40 yaş üzerindeki yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen okulu mezunlarının ve mesleki kıdemi yüksek olanların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır.

Balay (2010), öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algılarını incelediği araştırmasında, Harran Üniversitesi öğretim elemanlarının; bireysel, yönetsel ve toplumsal boyutlardaki örgütsel yaratıcılık algılarını belirlemeyi; ayrıca öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algılarının; görev yaptıkları kuruma, akademik birime, görevlerine, unvanlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği geliştirilmiştir. Sonuçlar, öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algılarının Bireysel Boyutta “yeterli düzeyde”, Yönetsel ve Toplumsal boyutlarda ise orta düzeyde” gerçekleştiğini göstermiştir.

Küpçü (2012), dönüşümcü liderlik davranışlarının çalışanların yaratıcılık algıları üzerinde etkisini incelediği araştırmasında, bireysel, içsel, örgütsel ve iklim düzeyinde yaratıcılıkla dönüşümcü liderlik davranışlarının ilişkili olup olmadığı ele alınmaktadır. Bu maksatla farklı sektörlerde faaliyet gösteren kurumsallaşmış, büyük ölçekli üç işletmede araştırma yapılmıştır. Araştırma bulguları bu işletmelerde algılanan örgütsel yaratıcılık, yaratıcı iklim ile dönüştürücü liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çalışan ve yöneticilerin yaratıcılığın tüm düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı, demografik değişkenlerin bu sonuçlar üzerinde bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Runco ve Mraz'ın (1992) gerçekleştirdiği araştırma, yaratıcılık ile zekâ arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılmış olup, California Üniversitesi'nde üçü çocuk gelişimci ve biri psikolog dört gruptan gelen 30 öğrenci katılımcı olarak katılmıştır. Katılımcılara yaratıcılığı ve zekâyı değerlendirme eğitimi verilmiştir. Araştırma matematik bilim programından 15 ve 17 yaşları arasında 24 öğrenci

üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler öğrencilere farklı düşünme testleri (Birinci Test Kullanımlar Testi, İkinci Test Örnekler Testi) uygulanarak toplanarak aynı test cevapları yaratıcılık ve zekâ için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonucunda yaratıcılık ve zeka arasında yakın bir korelasyon saptanmıştır.

Hu (2002), Torrance yaratıcılık testinin resim B formunu İngiltere’de 160 ortaokul öğrencisi üzerinde bilimsel yaratıcılık düzeylerini belirlemek ve fen alanlarında başarı için yaratıcılığın gerekli olup olmadığını belirlemek için kullanmıştır. Sonuç olarak bilimsel yaratıcılığın ortaokullarda yaşın artışıyla bir artış gösterdiği ve fen yeteneğinin gerekli ama fen bilimleri için yeterli olmadığını belirlemiştir.

Craft (2003), çalışmasında yaratıcılığın bazı olası sosyal, çevresel, kültürel ve etik sınırlarını, yaratıcılık eğitimi içinde irdelemiştir. Prensipler ve pedagoji arasındaki birçok ikilemi olduğu keşfedilen özgürlükçü eğitim ve değerler ve kültür özelliklerini yaratıcılık kavramı ile bir arada tartışmıştır.

Dobbins (2009) araştırmasında buldukları eğitim sistemi içerisinde öğrenci yaratıcılığını geliştirmek için yapılabileceklerin öğretmenler tarafından bilinme durumunu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, 10 öğretmen katılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin yaratıcılığı kullanma yeteneklerine sahip olduğunu ancak dersin hedefine ulaşma zorunluluğu ve zaman sıkıntısı nedeni ile yaratıcı etkinliklerin ders içerisinde yeterince kullanılmadığı sonucuna varmıştır.

Warner ve Myers (2010) araştırmalarında sınıf ortamında yapılan dekorasyon, sınıf ortamının aydınlatılması, rengi, sınıfta bulunan mobilyalar, kaynak çeşidi, duyu organlarına hitap eden değişkenler ve öğrenci sayısı etmenlerinin yaratıcılığın gelişmesini etkileyecek nedenler olduğunu söylemişlerdir.

Durmuş (2000), öğrencilerin mizah duygusu ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nde Eğitim Fakültesine bağlı sekiz ayrı bölümün öğrencisi olup araştırmaya katılmaya gönüllü olan 138 kız

ve 117 erkek toplam 255 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilerin mizah duygusunu ölçmek amacıyla Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği ve başa çıkma tarzlarını belirlemek amacı ile de Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, iyimser ve çaresiz başa çıkma stratejilerinde anlamlı cinsiyet farkı bulunmaktadır. Mizah duygusu yüksek ve düşük olan öğrenciler arasında iyimser ve kendine güvenli başa çıkma stratejileri yönünden anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Mizah duygusu ve cinsiyet etkileşimi ise anlamlı bulunmamıştır.

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

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

Yerlikaya (2009), üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir; araştırma sonuçları sağlıklı mizah tarzları olan katılımcı -sosyal- mizah, kendini geliştirici mizah ve mizah yoluyla başa çıkma ile algılanan stres, kaygı ve depresyon arasında negatif yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Sağlıksız mizah tarzlarından saldırgan mizah; algılanan stres, kaygı ya da depresyonla ilişkili bulunmazken, kendini yıkıcı mizahla algılanan stres, kaygı ve depresyon arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Yerlikaya, mizah tarzlarının büyük yaşam olayları ve olumsuz

duygu durum arasındaki ilişkide düzenleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mizah tarzlarının bireyin stres verici yaşam olaylarından daha az olumsuz etkilenmesine yardımcı olduğu iddiasını desteklememiştir.

Sepetci (2010), Okul yöneticilerinin mizah tarzlarını incelediği araştırmasında okul yöneticilerinin dört mizah tarzını da kısmen taşıdıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmada mizah tarzları cinsiyet, eğitim düzeyi ve mezun olunan okul açısından fark yaratmamıştır. Öğretmenler yöneticilerinin katılımcı-sosyal- mizah tarzlarını daha fazla algılamaktadırlar. Mizah tarzları ile yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Martin, Kuiper, Olinger ve Dance (1993), mizah, stresle başa çıkma, benlik kavramı ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkileri ele aldıkları çalışmalarında mizahın stres azaltıcı etkisinin nasıl bir süreçle gerçekleştiğini incelemek amacıyla stresli bir olay karşısındaki bilişsel değerlendirmelere odaklanmışlardır. Araştırmacılar, mizahın stres azaltıcı etkilerinin yüksek ve düşük mizah duygusuna sahip bireylerin bilişsel değerlendirme süreçlerindeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabileceği fikrini ampirik olarak sınamak amacıyla stresli bir gerçek yaşam olayı (akademik bir sınav) ile karşı karşıya olan tamamı kız, 44 üniversite öğrencisi ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilere Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği ve Başa Çıkma Yolları Ölçeği'nden (Ways of Coping Scale) oluşan bir ölçek bataryası da uygulanmıştır. Sonuçlar başa çıkma mizahı ile algılanan stres puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği puanlarıyla Başa Çıkma Yolları Ölçeği'nin iki alt ölçeği arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Mizah Yoluyla Başa Çıkma puanları yüksek olan bireylerin aynı zamanda 'mücadeleci' ve 'duygusal uzaklaşma' stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

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

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

Abel (1998), yapmış olduğu araştırmasında algılanan stres, anksiyete ve fiziksel semptomlar arasındaki ilişkilerin azaltılmasında mizah ve cinsiyetin etkileşimini ele almıştır. 70'i kız, 61'i erkek olmak üzere toplam 131 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, Algılanan Stres Ölçeği (Perceived Stress Scale), Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeği (Multidimensional Sense of Humor Scale) ve Hopkins Semptom Tarama Listesi (Hopkins Symptom Checklist) kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda mizah düşük olduğunda stress ve anksiyete arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış, mizah yüksek olduğunda ise herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Mizahın stres ve fiziksel belirtiler arasındaki azaltıcı etkisi olarak belirgin bir cinsiyet farklılığı bulunamamıştır.

Cann ve diğerleri (1999) anksiyeteye neden olmak ve sonra da mizahı devreye sokmak için, bir dizi videokaset sunumunun hem anksiyeteyi azalttığını hem de pozitif duygulanımı yükseltmek için etkili bir yol olduğunu bulmuşlardır. Stresli bir videokasetin olaylarından katılımcıların dikkatini başka yöne çekmek için tasarlanmış gülünç olmayan bir eğlence videokasetinin kullanımı, pozitif duygularda yükseliş olmaksızın, anksiyetede aynı düşüşü sağlamıştır. Cann ve diğerleri (1999), anksiyetede bu düşüşün ve pozitif duygulardaki bir yükselişin birleşmesi stresli olaylardan daha sağlıklı bir iyileşmede yordamaya yardımcı olmada idealdirler.

Galloway ve Cropley (1999), neşe başladığında vücudun psikolojik sistemlerinin çoğunu içine aldığını keşfetmişlerdir. Bu bedensel tepkilerin çoğunun olumlu ve sağlıklı olduğunu bulmuşlardır. İskelet ve kas sistemi uyarıcı bir hale gelmiş, daha sonra rahatlamış ve kalp atışı sadece biraz yükselmiştir. Dolaşım ve solunumla ilgili faydalar ve tetikte olmakla ilgili bir yükseliş rapor edilmiştir. Neşe ortaya çıktığında, kan basıncında başlangıçta bir artış vardır; ancak daha sonra düzeyin, önceki neşe çizgisinin altına düştüğünü kaydetmişlerdir. Sonuç olarak, stresli durumlarda psikolojik rahatsızlıklara karşı, kişilik özelliği olan mizah puanları yüksek olan kişilerin önemli bir direnç gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

William ve Clouse (1991) mizahın müdür ve öğretmenler arasında oluşacak gerginlikleri azalttığını belirtmiştir. Ayrıca, okul müdürünün mizahı kullanması morali artırır, stresi azaltır, okullarda iletişimi geliştirir, böylece çalışma şartları daha eğlenceli hale gelir ve üretimi artırır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin ve veri toplama aracının özellikleri, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonucu, verilerin uygulanması ve bulguların elde edilmesinde kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri üzerinde durulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelemesini amaçlayan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama Modeli geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009: 77). İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009: 81). Bu araştırma örneklem grubu üzerinde yapılabilecek ilgili evrene genelleme yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği gerçek ya da hipotetik insan, olay ya da objelerin bütününe evren adı verilir (Balcı, 2004). Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İzmir İli sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İzmir İlinde bulunan 30 ilçe, DPT'nin 2004 yılında yaptığı İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmasından yararlanılarak tabakalı örnekleme yöntemiyle "üst, orta ve alt"

olarak üç düzeye ayrılmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle her sosyo-ekonomik düzeyden ilçeler seçilmiştir.

3.3. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmada örneklemin temel kuralı yansızlıktır. Yansızlık, (randomnes, tesadüfilik, seçkisizlik) belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur (Karasar, 2009:112). Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılan bu araştırmada İzmir İlinde bulunan ilçeler, DPT'nin 2004 yılında yaptığı İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmasından yararlanılarak “üst, orta ve alt” olarak üç düzeye ayrılmıştır. Bu düzeylerden Buca-Konak “üst”, Dikili-Çeşme “orta”, Ödemiş-Tire “alt” düzeyde yer almaktadır. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan istatistiklere dayanarak İzmir ili sınırları içinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye ayrılan ilçelerde yer alan 243 ilköğretim okulundan 24 ilköğretim okulu evreni temsil edecek biçimde örneklem kapsamına alınmıştır. Her gruptan tesadüfi örnekleme yöntemi ile ilçelerdeki okul sayıları dikkate alınarak evreni oluşturan rakamlar doğrultusunda Buca'dan 8, Konak'tan 8, Dikili'den 2, Çeşme'den 2, Ödemiş'ten 2 ve Tire'den 2 ilköğretim okulu olmak üzere toplam 24 ilköğretim okulu örnekleme dahil edilmiştir. Örnekleme oluşturan ilçe ve okul isimleri EK:1 de verilmiştir.

Tablo 1'de evreni ve örnekleme oluşturan okul ve öğretmen sayısı verilmektedir.

Tablo 1
Evreni Oluşturan Örneklem

Kaynak	Okul sayısı N	Öğretmen sayısı n
Evren	849	22229
Örneklem	24	450

Öğretmenler tarafından cevaplanan anketlerin dönüşümü ve değerlendirmeye alınan sayıları ile yüzdeleri tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2
Uygulanan Anketlerin Dönüşümü

Dağıtılan	Yanıtlanan	Değerlendirme Dışı Bırakılan	Değerlendirilen
n	n	%	n
450	412	91.55	390
			86.66

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak anketler, örnekleme uygulanmış, geri dönen 412 anketten 22 tanesi eksik doldurulduğu için değerlendirilmeye alınmamıştır. Kendilerine anket uygulanan 450 öğretmenden geriye dönen ve değerlendirme dışı bırakılan anketler çıkarıldıktan sonra, 390 (%86.66) anket değerlendirilmeye alınmış ve istatistiksel işlem yapılmıştır.

Örneklem grubundaki öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3
Örneklemdaki Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Yaş Grubu	n	%
Kadın	247	63.30
Erkek	143	36.70
Toplam	390	100.00

Tablo 3'te öğretmenlerin % 63.30'ü kadın, % 36.70'sinin erkek olduğu görülmektedir. Örnekleimde yer alan kadın öğretmenlerin sayısı yaklaşık olarak erkek öğretmenlerin sayısının iki katıdır.

Örneklem grubundaki öğretmenlerin yaş grubuna göre dağılımı Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4
Örneklemdaki Öğretmenlerin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş Grubu	n	%
20-25 yaş	13	3.30
26-30 yaş	72	18.50
31-35 yaş	98	25.10
36-40 yaş	74	19.00
41 yaş ve üzeri	133	34.10
Toplam	390	100.00

Tablo 4 incelendiğinde 20-25 yaş grubu %3.30, 26-30 yaş grubu %18.50, 31-35 yaş grubu %25.10, 36-40 yaş grubu %19.00, 41 yaş ve üzeri % 34.10 biçiminde dağılım göstermektedir. Göreve yeni başlayan öğretmen sayısının % 3.30 oranla en az olduğu görülmektedir.

Örneklem grubundaki öğretmenlerin eğitim düzeyine göre dağılımı Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5
Örneklemdaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	n	%
Ön lisans	42	10.80
Lisans	318	81.50
Lisans Üstü	30	7.70
Toplam	390	100.00

Tablo 5'te görüldüğü gibi örneklemden ön lisans mezunu öğretmen oranı % 10.80'dir. Lisans mezunu öğretmen % 81.50'lik oranla en fazla yüzdeyi oluşturan gruptur. En az yüzdeyi ise % 7.70'lik oranla lisansüstü mezunları oluşturmaktadır. Öğretmen gruplarının heterojen bir yapıya sahip oldukları söylenebilir.

Örneklem grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6
Örneklemden Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	n	%
1-5 yıl	47	12.05
6-10 yıl	105	26.92
11-15 yıl	87	22.30
16-20 yıl	54	13.84
21 yıl ve üzeri	97	24.87
Toplam	390	100.00

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin % 26.92’si 6-10 yıl, %24.87’si 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip iken, 1-5 yıl % 12.05 ile en az hizmet süresine sahip olan gruptur. Bu durum öğretmenlerin genellikle tecrübeli ve deneyimli olduğunu göstermektedir.

Branşlara göre öğretmen dağılımı Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7
Örneklemdaki Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branş	n	%
Sınıf Öğretmenliği	209	53.58
Türkçe	28	7.17
Matematik	18	4.61
Fen ve Teknoloji	21	5.38
Sosyal Bilgiler	11	2.82
Yabancı Dil	26	6.66
Görsel Sanatlar/Müzik	12	3.07
Diğer	65	16.66
Toplam	390	100.00

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 53.58’i sınıf öğretmenleri, % 16.66’sı diğer branştaki öğretmenler iken, % 2.82’si sosyal bilgiler öğretmenleridir.

Örneklem grubundaki öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8
Örneklemdaki Öğretmenlerin Çalıştıkları Yerleşim Biriminin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Yerleşim Biriminin Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	%
Alt düzey	52	13.30
Orta düzey	58	14.90
Üst düzey	280	71.80
Toplam	390	100.00

Tablo 8’e göre, sosyo-ekonomik bakımdan öğretmenlerin % 71.80’i üst düzey, % 14.90’u orta düzey ve % 13.30’ü alt düzey yerleşim birimlerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

3.4. Araştırmada Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilecek veriler olgusal ve yargısal veri türündendir. Olgusal nitelikteki veriler, kişisel yargılardan bağımsız olarak var olan, herkesin üzerinde anlaşılabilirdiği türden gözlenebilir ölçütleri olan “gerçeklerdir” (Karasar, 2009: 132). Olgusal nitelikte olmayan öteki tüm veriler yargısal verilerdir. Bu veriler, öznel olup, ayrıca yorumu gerektirirler (Karasar, 2009: 133). Olgusal olanlar “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilen ve araştırmaya katılacak öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini gösteren verilerdir. Yargısal olanlar ise, “ Ne Kadar Yaratıcısınız?” ve “Mizah Yaşantıları Ölçeği” ölçeklerinde bulunan yargı maddelerine verilen yanıtları içeren verilerdir.

Verilerin kaynağı, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin yaratıcılık düzeyleri ve mizah anlayışlarına ilişkin algılarının beşli ve yedili Likert tipi ölçekler üzerindeki işaretlerine dayanmaktadır. Veri toplama araçları birleştirilerek tek form haline getirilmiş ve birlikte uygulanmıştır.

3.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda uygulama kapsamında yer alan öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini ele alan kapalı uçlu sorulara yer verilmektedir. Araştırmanın güvenilirliği açısından, ölçmeye katılanlardan isim alınmayacaktır.

Kişisel Bilgi Formunda, öğretmenlerin kendileri ile ilgili olarak cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş gibi değişkenler yer almaktadır.

3.4.2 “Ne Kadar Yaratıcısınız?” Ölçeği

“Ne Kadar Yaratıcısınız?” (How Creative Are You?) testi, Eugene Raudsepp tarafından geliştirilmiştir. Yaratıcılığı etkileyen; bireyin davranışları, değerleri,

ilgileri, motivasyonları, kişisel özellikleri ve daha birçok değişken göz önüne alınarak hazırlanan bu test araştırmacılar tarafından orijinal formu dikkate alınmak koşuluyla, araştırmanın yapısına uygun olarak dilimize çevrilmiştir (Çoban, 1999:190). Ölçme aracının İngilizceden Türkçeye çevirisi Sabire Cömert'ten yazılı izinle alınmış olup; üzerinde düzeltmeye gerek duyulmadan aynen kullanılmıştır (Ek-5).

Yöneticilerin yaratıcılık düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçekte 50 madde bulunmaktadır.

Tablo 9'da ne kadar yaratıcısınız ölçeğinin puanlama biçimi ve puan aralıkları verilmektedir.

Tablo 9
Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeğinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları

Derece Aralığı	Puan	Puan
Kesinlikle katılıyorum	2	1.20 – 2.00
Katılıyorum	1	0.40 – 1.19
Kararsızım	0	-0.40 – 0.39
Katılmıyorum	-1	-1.20 --0.39
Kesinlikle katılmıyorum	-2	-2.00 --1.21

Tablo 9 'da görüldüğü gibi her ifadeyi okuyan denek, ifadelerin karşısında yer alan kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinden birini işaretlemekle yükümlü tutulmuştur.

Her ifadeye söz konusu seçenekler; -2, -1, 0, +1, +2 değerlerinden birini almaktadır. Du Brin (1984)'e göre test puanı 100 ile 80 arasında olanların yaratıcılık düzeyi yüksek, 79 ile 60 arasında olanların yaratıcılık düzeyi ortalamanın üzerinde, 59 ile 40 arasında olanların yaratıcılık düzeyi orta, 39 ile 20 arasında olanların yaratıcılık düzeyi ortalamanın altı ve 19 ile -100 arasında olanların yaratıcı olmadıkları kabul edilmektedir (Çoban, 1999: 190).

3.4.3. “Mizah Yaşantıları” Ölçeği

Mizah Yaşantıları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire) Martin ve Puhlik-Doris (1999) tarafından dört farklı mizah tarzını ölçmek amacıyla 60 madde olarak geliştirilmiş; daha sonra Martin, Puhlik-Doris, Laersen, Gray ve Weir (2003) tarafından revize edilerek madde sayısı 32’ ye düşürülmüş bir değerlendirme ölçeğidir(Sepetci, 2010: 42-43).

Mizah Yaşantıları Ölçeği’nin maddelerine verilen yanıtlar, “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Tamamıyla Katılıyorum” arasında değişen yedili dereceleme şeklinde tasarlanmıştır. Yedili likert tipi bir derecelemenin kullanıldığı ölçeğin, ikisi uyumlu, ikisi uyumsuz mizah kullanımını ölçmek üzere tasarlanmış dört alt ölçeği vardır. Bu alt ölçekler; Kendini geliştirici mizah (Self Enhancing Humor), Katılımcı mizah(Affiliative Humor), Kendini yıkıcı mizah(Self Defeatation Humor) ve Saldırgan mizahtır (Aggressive Humor). Bir bölümü ters puanlanan 8’er maddeden oluşan her bir alt ölçekte yer alan sorular bireylerin sahip olduğu mizah duygusunu belirten boyutlar açısından nasıl farklılaştığını ölçmeye yöneliktir. (Yerlikaya, 2003: 38).

Ölçeğin puanlanması şu şekildedir:

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

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

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

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

*1-7-9-15-16-17-22-23-25-29-31 maddeler ters yönde puanlanmaktadır.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Ercüment Yerlikaya tarafından yapılmıştır. Ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevirisi Ercüment Yerlikaya’dan yazılı izinle alınmış olup; üzerinde düzeltmeye gerek duyulmadan aynen kullanılmıştır (Ek-6).

Tablo 10’da mizah tarzları ölçeğinin puanlama biçimi ve puan aralıkları verilmektedir.

Tablo 10
Mizah Tarzları Ölçeğinin Yedili Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları

Derece Aralığı	Puan	Puan
Tamamıyla katılıyorum	7	6.16–7.00
Katılıyorum	6	5.30–6.15
Biraz katılıyorum	5	4.44–5.29
Kararsızım	4	3.58–4.43
Biraz katılmıyorum	3	2.72–3.57
Katılmıyorum	2	1.86– 2.71
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00– 1.85

Tablo 10 incelendiğinde her ifadeyi okuyan denek, ifadelerin karşısında yer alan tamamıyla katılıyorum, katılıyorum, biraz katılıyorum, kararsızım, biraz katılmıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinden birini işaretlemekle yükümlü tutulmuştur. Her ifadeye söz konusu seçenekler; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 değerlerinden birini almaktadır.

3.5. Ölçeklerin Geçerliliği ve Güvenirliği

“Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçeğinin geçerlik güvenirlik istatistikleri, Doktora tezinde kullanılmak üzere Sabire Çoban tarafından yapılmış ve Cronbach Alpha katsayısı yaratıcılık için .42 olarak bulunmuştur (Çoban, 1999: 194). Ayrıca araştırmacı tarafından ölçek İsmail Şekip Uyal İlköğretim Okulu, Hüseyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulu ve Zafer İlköğretim Okullarında toplam 120 öğretmene uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrar yapılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı yaratıcılık için .90 olarak bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçlarına göre; ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenir.

“Mizah Tarzları Ölçeği” nin geçerlik güvenirlik istatistikleri, Yüksek Lisans tezinde kullanılmak üzere Ercüment Yerlikaya tarafından yapılmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin orjinalindeki gibi dört faktörden oluştuğunu her bir faktörün orijinal

ölçekte yer alan 8 maddeden oluşan dört alt ölçekle eşdeğer olduğu ortaya koymuştur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında her bir alt ölçeğe ilişkin elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları; Katılımcı Mizah için, .74, Kendini Geliştirici Mizah için, .78, Saldırgan Mizah için .69 ve Kendini Yıkıcı Mizah için .67 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçeklerin zamana karşı güvenirlik katsayılarının ise sırasıyla; .88, .82, .85, .85 olduğu görülmüştür (Yerlikaya, 2003: 38).

3.6.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınarak araştırma sınırları kapsamında istekli öğretmenlere ölçek verilip bir süre sonra toplanarak ölçek uygulaması yapılmıştır. Evreni temsil edecek şekilde toplam 24 okula gidilmiştir. Bu okullarda 450 öğretmene uygulanan anketten geriye dönenler incelenmiştir. Bunların içinden boş bırakanlar ayrıldıktan sonra 390 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma analizlerinde SPSS (versiyon 15.0) programında x, Tek Yönlü Varyans Analizi, t Testi, Anavo sonrası Post Hoc Tests LSD Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı gibi istatistiksel testlerden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinden ölçekler yoluyla elde edilen veriler, alt problemlerin çözümlenmesi için gerekli olan istatistiksel işlemler ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birinci alt problem “Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin yaratıcılık davranışları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilköğretim okul müdürlerinin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algıları Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11
Öğretmenlerin İlköğretim Okul Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Dağılımı

Soru Numarası	Sorunun Açık İfadesi	\bar{x}	Ss
1	Belirli bir sorunu çözerken her zaman doğru işlemi takip ettiği konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışır.	.74	.88
2	Cevabını alamayacağını umduğu soruları sormak boş yere vakit kaybıdır.	.47	1.08
3	Sorun çözmeye adım adım mantıklı aşamaları en iyi yöntem olduğuna inanır.	.56	.97
4	Zaman zaman topluluk içinde bazı insanları şaşırtacak kadar değişik fikirler ortaya atar.	.34	.95
5	İnsanlık için özel şeyler yapabileceğine inanır.	.44	.94
6	Onun için doğru olanları yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.	.59	1.21
7	Kendisi için doğru olanları yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.	.62	1.03
8	Olaylar karşısında emin davranmayan kişilere saygısını yitirir.	.39	.94
9	Güç problemlerin çözümü ile bir süre uğraşabilir.	.60	.98
10	Sırasında bazı konulara kendini fazla kaptırır.	.42	1.02
11	Çoğunlukla en iyi fikirler özellikle meşgul olmadığı zamanlar aklına gelir.	.23	.91
12	Bir sorunun çözümüne yaklaştığında önsezilerine ve doğruluk veya yanlışlık hislerine güvenir.	.39	.91
13	Sorun çözdüğü zamanlar, sorunun analiz aşamasında daha hızlı elde ettiği bilgiyi sentezleme aşamasında ise daha yavaş çalışır.	.18	.84
14	Bir şeyler biriktirme ile ilgili uğraşları sever.	.06	.89
15	Hayal alemine dalmak, birçok önemli projenin ortaya çıkmasını sağlar.	.27	.95

16	Eğer şimdiki mesleğinin dışında iki meslek arasında seçim yapması istenseydi, bir kaşif yerine bir yönetici olmayı tercih ederdi	.24	.94
17	Aynı toplumsal sınıf ve aynı meslek grubundan kişilerle daha kolay anlaşabilir.	.58	.95
18	İleri düzeyde estetik duyarlığa sahiptir.	.37	.96
19	Sorun çözümünde önseziler güvenilir rehberdir.	.17	.91
20	Başkalarına düşüncelerini beğendirmekten ziyade, yeni fikirler ortaya çıkarmayı sever.	.43	1.00
21	Kendini yetersiz gördüğü alanlardan kaçınmaya çalışır.	.27	.92
22	Ona göre bilginin kaynağı içeriğinden daha önemlidir.	.25	.92
23	“Eğlenceden önce iş” kuralını uygulayan insanlardan hoşlanır.	.55	1.02
24	Başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendisine gösterdiği saygısı daha önemlidir.	.79	.93
25	Kusursuzluk peşinde koşan kişilerin, pek akıllı olmadığı düşüncesindedir.	-.01	.88
26	Başkalarını etkilemeyi gerektiren işleri sever.	.32	1.02
27	Her şeye bir yer bulunması ve her şeyin yerli yerinde olması onun için önemlidir.	.66	.90
28	Fazlası ile ilginç fikirler üretmek isteyen kişiler pratik değillerdir.	-.02	.91
29	Hiçbir çıkış yolu olmasa da yeni düşüncelerle dolu olmayı sever.	.47	.97
30	Bir soruna belirli bir yaklaşımın yarar sağlamayacağını anladığında yöntemini rahatlıkla değiştirebilir.	.63	.89
31	Cevabı olmayan soruları sormaktan hoşlanır.	-.20	.93
32	İlgileri uğruna mesleğini değiştirmek yerine, mesleği uğruna ilgilerini değiştirir.	.25	.89
33	Bir sorunu çözmek, zaman zaman yanlış soruların sorulması yüzündendir.	.35	.88
34	Zaman zaman sorulara şıpsak çözümler bulabilir.	.44	.95
35	Kişinin yanlışları analiz etmesi boşuna zaman kaybıdır.	-.15	1.00
36	Yalnızca düzensiz bir şekilde düşünenler benzetme ve analizlere başvururlar.	.02	.96
37	Yakalanmadığı sürece, her zaman bir dolandırıcının zekasına hayran kalmıştır.	-.26	1.01
38	Sık sık pek anlayamadığı ve henüz açıklayamadığı bir sorun üzerinde çalışmaya başlar.	.07	.92
39	Sık sık insanların, yolların ve şehirlerin ismini unuttur.	-.15	1.09
40	Başarının yolunun çok çalışmaktan geçtiği inancındadır.	.83	.96
41	İyi bir grup üyesi olarak kabul edilmek onun için önemlidir.	.71	.94
42	İçinden geçenleri kontrol altında tutmasını bilir.	.36	1.12
43	Sorumluluk duygusuna sahip bütünüyle güvenilir bir kişidir.	.68	.99
44	Kesin olmayan ve sezilmesi güç konulardan hoşlanmaz.	.36	.82
45	Grup ile çalışmayı tek başına çalışmaya tercih eder.	.32	1.01
46	Birçok kişinin sorunu; olay ve olguları çok ciddiye almalarından kaynaklanır.	.40	.85
47	Sorunları bir kenara atmayarak, sık sık onların üzerinde çalışır.	.52	.90
48	Ulaşmaya tasarladığı hedefleri uğruna çabuk elde edebileceği bir kazancı ya da rahatlığı kolaylıkla bir kenara atabilir.	.17	.94
49	Bir üniversite profesörü olsaydı teoriye dayalı dersler yerine uygulamalı ders vermeyi tercih ederdi.	.47	1.02
50	Yaşamın gizemi ilgisini çeker.	.47	.96
	Ortalama	.35	.42

Tablo 11 incelendiğinde ve her maddeden alınabilecek en düşük puan -2, en yüksek puanın +2 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmamıza katılan öğretmenlerin maddelere vermiş oldukları cevapların madde bazında ortalamalarının -.26 ile .83 puanları arasında değiştiği görülmektedir. İlköğretim okul müdürlerinin yaratıcılık davranışları, öğretmen algılarına göre ölçek genelinde değerlendirilmesi “Kararsızım” ($\bar{x}=.35$) düzeyinde algılanmaktadır.

Bu bulguyu, Karakoç’un (2009) ilköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin yaratıcılık becerileri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği, eğitim yöneticilerinin yaratıcılık becerileri puanları desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarına ilişkin görüşlerinin en yüksek puana sahip ölçek maddeleri Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin En Yüksek Puana Sahip Ölçek Maddeleri

Madde No	Algı Düzeyi	n	\bar{x}	Ss
40.Madde	En Yüksek	389	.83	.88
24.Madde	En Yüksek	389	.78	.93
1.Madde	En Yüksek	389	.74	.96

Tablo 12 incelendiğinde en yüksek algılanan madde $\bar{x} = .83$ ile 40. madde “Başarının yolunun çok çalışmaktan geçtiği inancındadır” maddesidir. Bir sonraki en yüksek algılanan madde $\bar{x} = .78$ ile 24. madde “Başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendisine gösterdiği saygısı daha önemlidir” maddesidir. Diğer en yüksek algılanan madde ise $\bar{x} = .74$ ile 1. madde “Belirli bir sorunu çözerken her zaman doğru işlemi takip ettiği konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışır” maddesidir.

Karar vermek için alternatifler geliştirilmesinde, yaratıcılık gerekli bir olgudur. Bireysel yaratıcılığı kullanmadan, yeteri kadar alternatif üretmeden, çabuk verilen kararların hatası, sebebi fazla fark etmeden sonucu düşünmektir. Yöneticiye göre, bir problemin çözümünde verilecek karar konusunda belirsizlik ve muhtemel kararlar arasında çatışma arttıkça, alternatif oluşturma daha fazla dikkat ve yaratıcılık ister (Çiftçi, 2002). Simonton’a (1988) göre yaratıcı birey aşırı çalışan bireydir.

Başarısını her şeyin üstünde tutar. Hırslı inatçı, kararlı ve heyecanlıdır. Kuşku ve belirsizlik anında, duyarlılığını ve zekâsını saran sayısız deneylerden yorulmaz. Bir kez yaratma süreci ile işbirliğine girmiş yaratıcı birey, olağanüstü fizik ve psikolojik bir enerji ortaya koyar (Sungur, 1992).

Okul müdürlerinin sorunların çözümünde hemen karar vermeyip çok çalışarak ve yaptıkları işlerde kendilerine yüksek güven duygusuyla birden fazla alternatif üretmeleri, öğretmenler tarafından yaratıcı olarak algılanmalarına neden olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarına ilişkin görüşlerinin en düşük puana sahip ölçek maddeleri Tablo 13'te verilmektedir.

Tablo 13
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin En Düşük Puana Sahip Ölçek Maddeleri

Madde No	Algı Düzeyi	n	\bar{x}	Ss
37.Madde	En Düşük	389	-.26	1.00
39.Madde	En Düşük	389	-.15	1.09
35.Madde	En Düşük	389	-.15	1.01

Tablo 13 incelendiğinde yaratıcılık davranışında en düşük algılanan $\bar{x} = -.15$ ile 35. madde “Kişinin yanlışları analiz etmesi boşuna zaman kaybıdır” maddesidir. Bir sonraki en düşük algılanan $\bar{x} = -.15$ ile 39. madde “Sık sık insanların, yolların ve şehirlerin ismini unuttur.” maddesidir. Diğer en düşük algılanan $\bar{x} = -.26$ ile 37. madde “Yakalanmadığı sürece, her zaman bir dolandırıcının zekâsına hayran kalmıştır” maddesidir. Ölçek genelinde 35. ,39. ve 37. madde “Kararsızım” düzeyinde algılanmaktadır.

Yaratıcı bir kişide olması gereken özelliklerden biri de C. Rogers’a göre empati, bir kimsenin özel algısal dünyasına girmek ve onunla tümüyle beraber olmak demektir. Bu, o kimsenin kaynağında hissettiği anlamlar değiştiğinde ve onun o anda yaşadığı korku, kızgınlık sevgi ya da her ne ise, her an buna duyarlı olmak demektir. Bu geçici olarak onun hayatını yaşama demektir (Sungur, 1992: 53).

Öğretmenlerin verilen maddeleri düşük algılamaları, okul müdürlerinin kurduğu ilişkilerde empati özelliklerini kullanmaları, onları önemsediklerini hissetmelerine yol açmaları, başkalarının farkında olmaları, yapılan yanlışlara karşı hoşgörülü, yapıcı eleştiride bulunmaları yani yaratıcı bir kişide bulunması gereken özelliklere sahip oldukları düşüncesini oluşturmalarından kaynaklanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

İkinci alt problem “Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algıları onların; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin toplanan verilerle yapılan analizlerden ortaya çıkan bulgular, aşağıda kişisel değişkenlerle ilgili alt başlıklar altında yer alan tablolarda verilmektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları: Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 14’te verilmektedir.

Tablo 14
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Ölçek Puanı	Kadın	247	17.53	20.00	388	-.16	.87
	Erkek	143	17.89	22.83			

* $p < .05$

Tablo 14 incelendiğinde yapılan analiz sonuçlarında ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemektedir ($t = -.16$, $p = .87$).

Örgütte yaratıcı başarıyı artırmanın en önemli yolu onun sosyal ortamında bireysel özgürlüğü en üst düzeye çıkarmaktır. Bireysel özgürlükler, yaratıcı fırsatların herhangi bir grup ya da kişi tarafından tekelleştirilmemesi için güvence

altına alınmalıdır. Örgütte sorumsuz bireycilik ve kör bir uyumculuk arasında bir yerde uygun yaratıcılık koşulları sağlanmalıdır (Savi, 2003: 801).

Cinsiyete göre anlamlı fark bulunmaması müdürlerin okulda uygun yaratıcılık koşulları oluştururken öğretmenler arasında cinsiyet ayrımı gözetmeksizin görev dağılımı yapmalarından kaynaklanabilir.

Bu bulguyu, Temizkalp'in (2010) öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini incelediği, öğretmen adaylarının Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade testi A formu Akıcılık boyutuna yönelik puan ortalamasının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulduğu araştırması desteklemektedir.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları: Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 15

Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Yaş Grubu	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1999.85	4	499.96	1.13	.34	-
Gruplar İçi	170415.80	385	442.64			
Toplam	172415.60	389				

* $p < .05$

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarına algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [F(4,385)=1.13; $p > .05$].

Her yaş grubundaki öğretmenler okul müdürlerinin gösterdikleri yaratıcılık davranışlarını aynı düzeyde algılamaktadırlar.

Bu bulguyu, Karacabey'in (2011) özel ve resmi ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarını incelediği, işgörenlerin yönetsel yaratıcılığa ilişkin algılarının yaşa göre farklılaşmadığını belirttiği araştırması desteklemektedir.

Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları: Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	818.01	2	409.01	.99	.40	-
Gruplar İçi	171597.60	387	443.41			
Toplam	172415.60	389				

* $p < .05$

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($F(2,387) = .99; p > .05$)

Bireyin yaratıcı fikir ya da çözümler üretebilmesi için öncelikle üzerinde çalışılan konuya, işe ya da soruna ilişkin belli düzeyde de olsa bilgi sahibi olması gereklidir. Bilgi boyutu sadece meslekî, teknik bilgiyi değil, aynı zamanda çeşitli düşünce ve bakış açılarından haberdar olmayı da içermektedir. Bu nedenle, her türlü ve her yönlü bilgi akışının olduğu, bilgi paylaşımının yaşandığı, fikirlerde çeşitliliğin desteklendiği açık iletişim yapısı temel koşullardan biridir (Çavuşoğlu, 2007: 55).

Eğitim düzeyine göre anlamlı fark bulunmaması okul müdürlerinin kişinin sadece bir alana yönelik eğitiminin artmasını dikkate almayarak her eğitim düzeyindeki öğretmenlerin düşünce, bilgi ve bakış açısına başvurduğu yani

müdürlerin yaratıcı, yenilikçi ve verimli bir iş ortamı oluştururken her öğretmenle iletişim kurması olduğu söylenebilir.

Bu bulguyu Gültaş'ın (2009), yönetici hemşirelerin yaratıcılık düzeyleri ve liderlik tarzlarını belirlenmesini incelediği, farklı eğitim düzeylerindeki yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ve liderlik tarzları arasında anlamlı bir fark bulmadığı araştırması desteklemektedir.

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları: Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okul müdürlerinin yaratıcılık davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi Tablo 17'de verilmektedir.

Tablo 17
Öğretmenlerin İlköğretim Okul Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Kıdem	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	4084.87	4	1021.22	2.34	.05	*
Gruplar İçi	168330.80	385	437.22			
Toplam	172415.60	389				

* $p < .06$

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık görülmektedir [F(4,385)=2.34; $p < .06$].

Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışına ilişkin algılarındaki anlamlı farklılığın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Anova sonrası Post Hoc Tests LSD Testi sonuçları Tablo 18'de verilmektedir.

Tablo 18
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına
İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Mesleki Kıdem Grupları
Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Kıdem Grubu	Kıdem Grubu	Ortalamalar Arası Fark	p
	1-5 yıl	6-10 yıl	.63	.86
		11-15 yıl	-4.79	.21
		16-20 yıl	4.67	.26
		21 ve üzeri	-3.85	.30
	6-10 yıl	11-15 yıl	-5.42	.07
		16-20 yıl	4.04	.25
		21 ve üzeri	-4.48	.13
	11-15 yıl	16-20 yıl	9.46	.01*
		21 ve üzeri	.94	.76
	16-20 yıl	21 ve üzeri	-8.52	.02*

* p<.05

Tablo 18 incelendiğinde yaratıcılık davranışlarında mesleki kıdemi (11-15) yıl olan öğretmenlerle mesleki kıdemi (16-20) yıl olan öğretmenler arasında ($p=.01<.05$) değerine göre, kıdemi (11-15) yıl olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca mesleki kıdemi (16-20) yıl olan öğretmenlerle mesleki kıdemi (21 ve üzeri) yıl olan öğretmenler arasında ($p=.02<.05$) değerine göre, kıdemi (21 ve üzeri) yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Ölçek genelinde okul müdürlerinin yaratıcılık davranışlarını en yüksek algılayan (11-15) yıl kıdem grubu $\bar{x}=21.24$ ile, ikinci (21 ve üzeri) yıl kıdem grubu $\bar{x}=20.30$ ile, üçüncü (1-5) yıl kıdem grubu $\bar{x}=16.45$ ile, dördüncü (6-10) yıl kıdem grubu $\bar{x}=15.82$ ile ve en düşük algıya ise (16-20) yıl kıdem grubu $\bar{x}=11.78$ ile sahiptir.

Tablodaki değerler incelendiğinde, mesleki kıdemi (11-15) ve (21 ve üzeri) yıl olan öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre okul müdürlerini daha yaratıcı buldukları görülmektedir.

Çoğumuzun yetişkin bireyler olarak daha az yaratıcı davranışlarımızın nedeni ise alışkanlıklarımızın etkisinde kalmamızdır. Eğitim ve yaşantılarımızın sonucu düşüncemizi katılaştıran ketlemeler geliştirmekteyiz ve bu ketlemeler sorunlara imgesel yaklaşmamızı engellemektedir (Uzunçarşılı ve Özdayı, 1997).

Deneyimlerin ve mesleki verimliliğin yüksek olduğu (11–15) yıl mesleki kıdem grubunda olan öğretmenlerin, belirsizliğe karşı toleranslı ve değişen koşullara uyma konusunda daha esnek olduklarından okul müdürlerinin yeniliklere yol açabilecek yaratıcılık çalışmalarını daha anlamlı buldukları söylenebilir.

Bu bulguyu, Çiftçi (2002), ilköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği, mesleki kıdem ile yaratıcılık düzeyini karşılaştırdığında, yaratıcılık düzeyi en yüksek olanların meslekte 20 yıl ve daha fazla çalışanlarla 5 yıldan az çalışanlar olduğunu ve ilköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin, yaşları arttıkça arttığı ve 40 yaş üzerindeki yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin en yüksek olduğunu tespit ettiği araştırması desteklemektedir.

Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları: Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarının öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Branş Değişkeni	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1912.40	7	273.20	.61	.75	-
Gruplar İçi	170503.20	382	446.34			
Toplam	172415.60	389				

* $p < .05$

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü

varyans analizi sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [F(7,382)=.61; p>.05].

Yaratıcı bir yöneticinin gerçekleştirmesi gereken konulardan biri de ayrı meslekten personel sağlamadır. Çünkü işletmelerde değişik nitelikteki personelin çalıştırılması yeni düşüncelerin ortaya çıkma şansını artırmaktadır (Çavuşoğlu, 2007: 93).

Yönetici yaratıcı çalışmalar için görev dağıtırken, birçok taktik kararlar almalıdır. Örneğin; bir kişi tarafından gerçekleştirilebileceği öngörülen yaratıcı nitelikteki görevi mutlaka bir kişiye verilmelidir. Yöneticinin böyle bir görevlendirmeye de risk yüklendiği açıktır. Görevlendirilen kişi başarısız olursa görev de başarıyla yerine getirilemeyecektir. Tersine yönetici sorunun bir ekiple çözüleceğine inanıyorsa, bir ekip görevlendirilmelidir. Bu ekipler duruma göre sürekli ve özel nitelikli olabilir. Homojen ekip çalışmalarında ise; zamanın ölçü olarak kullanılmasında daha esnek davranılmalıdır. Yeniliği yöneten bir yöneticinin etkinliği ise; yenilikleri iyi değerlendirip, sonuçlandırılmasına bağlı olacaktır (Basadur, 1993: 284).

Branşa göre anlamlı fark bulunmaması okul müdürlerinin bir sorun karşısında çözüm üretmek, yeni düşünceler oluşturmak için tek bir branş yerine farklı branşlardaki öğretmenlerin düşüncelerini dikkate aldıklarından dolayı her branştaki öğretmenlerin müdürlerinin yaratıcılık davranışlarını benzer kavradıkları söylenebilir.

Bu bulguyu Karakoç'un (2009) ilköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin yaratıcılık becerileri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği, yaratıcılık becerileri puanlarında branş değişkenine göre manidar bir farklılık bulmadığı ve sınıf öğretmenliği mezunu yöneticilerin yaratıcılık becerileri ile branş öğretmenliği mezunu yöneticilerinin yaratıcılık becerilerinin benzer olduğunu söylediği araştırması desteklemektedir.

Yerleşim Biriminin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları: Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin

yaratıcılık davranışlarının yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Yerleşim Biriminin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sosyo-Ekonomik Düzey	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	83.76	2	41.88	.09	.91	-
Gruplar İçi	172331.90	387	445.30			
Toplam	172415.60	389				

* $p < .05$

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algılarının yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [$F(2,387) = .09$; $p > .05$].

Grup aynı zamanda, bireyleri, belirli hedeflere yönelik çalışmalarını açısından daha iyi bir biçimde motive edebilme olanağına sahip olduğu için, daha enerjik yaratıcı ve verimli bir çalışma ortamı sağlamaktadır (Siau, 1995: 206).

Sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı fark bulunmaması alt düzey yerleşim yerlerinde çalışan müdürlerin sosyo-ekonomik açıdan yoksun olan okulların fiziksel durumunu iyileştirmek, bu koşullarda çalışan öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını karşılayabilmek için arayışlara girdiği, yeni fikirler üretme çabasında olduğu, üst ve orta düzey yerleşim yerlerinde çalışan müdürlerin sosyo-ekonomik açıdan daha yüksek okullarda geziler, sosyal etkinlikler düzenleyerek öğretmenlerle ilişkilerini güçlendirerek, onları motive ederek daha yaratıcı bir çalışma ortamı oluşturmalarına neden oldukları ile açıklanabilir. Yani her sosyo-ekonomik düzeyde okul müdürlerinin farklı konularda da olsa yaratıcılıklarını kullandıkları söylenebilir.

Bu bulguyu, Vural’ın (2008) sosyal bilimler eğitiminde yaratıcı düşünme: yeni ilköğretim programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan

etkinliklerin yaratıcılığı geliştirilmesi açısından değerlendirilmesini incelediği, öğretmenlerin yaratıcı etkinlikleri yapma düzeyi ile mezun oldukları okul türü, cinsiyeti, mesleki kıdemi, okuma alışkanlıkları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya çıkardığı araştırması desteklemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Üçüncü alt problem “Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarına ilişkin algıları Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21
Öğretmenlere Müdürlerin Mizah Anlayışları ile İlgili Uygulanan Çok Faktörlü Mizah Yaşantıları Ölçeği Sorularının Puan Dağılımı

Soru Numarası	Sorunun Açık İfadesi	\bar{x}	Ss
1	Genellikle çok fazla gülmez ya da başkalarıyla şakalaşmaz.	4.44	2.05
2	Morali bozuk olduğunda genellikle kendisini mizahla neşelendirebilir.	3.69	1.64
3	Birisi hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçer.	3.00	1.72
4	İnsanların kendisiyle dalga geçmelerine ya da ona gülmelerine gereğinden fazla izin verir.	2.77	1.71
5	İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşması gerekmez-doğuştan esprili bir insan gibidir.	3.52	3.38
6	Tek başına bile olsa çoğunlukla yaşamın gariplikleriyle eğlenir.	3.54	1.55
7	İnsanlar asla onun mizah anlayışı yüzünden gücenmez ya da incinmezler.	4.11	1.65
8	Kendisini yermesi ailesi ya da arkadaşlarını güldürüyorsa eğer, çoğunlukla bu işi kendinden geçerek yapar.	3.47	1.58
9	Başından geçen komik şeyleri anlatarak insanları pek güldürmez.	4.11	1.72
10	Üzgün ya da mutsuzsa, kendini daha iyi hissetmek için genellikle o durumla ilgili gülünç bir şeyler düşünmeye çalışır.	3.74	1.45
11	Esprili yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşısındakilerin bunu nasıl kaldıracağını pek önemsemez.	3.60	1.65
12	Çoğunlukla kendi güçsüzlükleri, gafları ya da hatalarıyla ilgili gülünç şeylerden söz ederek, insanların onu daha çok sevmesini ya da kabul etmesini sağlamaya çalışır.	3.40	1.64
13	Yakın arkadaşlarıyla çok sık şakalaşır ve güler.	4.33	1.64
14	Yaşama karşı takındığı mizahi bakış açısı, onun olaylar karşısında aşırı derecede üzülmesini ya da kederlenmesini önler.	4.15	1.44
15	İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmaz.	3.64	1.71

16	Çoğunlukla kendi kendini kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmaz.	3.38	1.73
17	Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmaz.	4.18	1.66
18	Tek başınaysa ve mutsuzsa, kendini neşelendirecek gülünç şeyler düşünmeye çalışır.	4.02	2.42
19	Bazen öyle komik şeyler gelir ki aklına bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendini tutamaz söyler.	3.39	1.71
20	Espriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendini gereğinden fazla eleştirir.	3.34	1.51
21	İnsanları güldürmekten hoşlanır.	4.30	1.69
22	Kederli ya da üzgünse genellikle mizahi bakış açısını kaybeder.	3.85	1.48
23	Bütün arkadaşları bunu yapıyor olsa bile, bir başkasıyla alay edip ona gülerlerken asla onlara eşlik etmez.	3.74	1.64
24	Arkadaşlarıyla ya da ailesiyle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi o olur.	3.35	1.45
25	Arkadaşlarıyla çok sık şakalaşmaz.	4.11	1.69
26	Tecrübelerine göre bir durumun eğlendirici yanlarını düşünmek, sorunlarla başa çıkmada çoğunlukla etkili bir yoldur.	4.28	1.44
27	Birinden hoşlanmazsa çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da dalga geçer.	2.97	1.58
28	Sorunları varsa ya da üzgünse, çoğunlukla gerçek duygularını, en yakın arkadaşları bile anlamasın diye, espriler yaparak gizler.	3.63	1.43
29	Başkalarıyla birlikteyken genellikle aklına söyleyecek esprili şeyler gelmez.	4.43	1.49
30	Neşelenmek için başkalarıyla birlikte olması gerekmez, genellikle tek başınayken bile gülecek şeyler bulabilir.	3.64	1.40
31	Bir şey ona gerçekten gülünç olsa bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmez ya da bununla ilgili espri yapmaz.	3.71	1.63
32	Başkalarının ona gülmesine izin vermek; onun, ailesini ve arkadaşlarını neşelendirme tarzıdır.	3.42	1.46
Ortalama		3.73	.57

Tablo 21 incelendiğinde ve her maddeden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puanın 7 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmamıza katılan öğretmenlerin maddelere vermiş oldukları cevapların madde bazında ortalamalarının 3 ile 4.44 puanları arasında değiştiği görülmektedir. Okul müdürlerinin mizah anlayışları, öğretmen algılarına göre ölçek genelinde değerlendirilmesi “Kararsızım” ($\bar{x}=3.73$) düzeyinde algılanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarına ilişkin görüşlerinin en yüksek puana sahip ölçek maddeleri Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin
Görüşlerinin En Yüksek Puna Sahip Ölçek Maddeleri

Madde No	Algı Düzeyi	n	\bar{x}	Ss
1.Madde	En Yüksek	389	4.45	1.64
29.Madde	En Yüksek	389	4.44	1.49
13.Madde	En Yüksek	389	4.33	2.05

Tablo 22 incelendiğinde en yüksek algılanan madde $\bar{x} = 4.45$ ile 1. madde “Genellikle çok fazla gülmez ya da başkalarıyla şakalaşmaz” maddesidir. Diğer en yüksek algılanan madde $\bar{x} = 4.43$ ile 29. madde “Baskalarıyla birlikteyken genellikle aklına söyleyecek esprili şeyler gelmez” maddesidir. Bir diğer en yüksek algılanan madde ise $\bar{x} = 4.33$ ile 13. madde “Yakın arkadaşlarıyla çok sık şakalaşır ve güler” maddesidir. En yüksek algılanan 1. , 13. ve 29. madde Katılımcı (Sosyal) Mizah Alt Boyutuna aittir. Mizah Yaşantıları ölçeğinde en yüksek algılanan 13. madde “Kararsızım”, 1. ve 29.madde “Biraz katılmıyorum” düzeyinde algılandığı görülmüştür. 1. ve 29. maddenin ters yönde puanlandığı göz önünde bulundurulmuştur.

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

İnsan ilişkileri boyutunda değerlendirildiğinde okul müdürlerinin okulda sıkça karşılaştıkları çalışma arkadaşları olan öğretmenlerle samimi ilişkiler kurmalarının şakalaşmalarına ve daha çok gülmelerine sebep olduğu söylenebilir.

En yüksek algılan maddelerin katılımcı (sosyal) mizah alt boyutunda yer almasını Özkan'ın (2008), Öğretmen ve öğrencideki mizah anlayışının sınıf atmosferine etkisini incelediği, öğretmenlerin ağırlıklı mizah tarzını katılımcı - sosyal- mizah tarzı olarak tespit ettiği araştırması desteklemektedir.

Çetin'in (2009), çeşitli sektörlerdeki çalışanların mizah tarzları ile işe ilişkin duygusal iyilik algıları arasındaki ilişkiyi ve örgütteki sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken etkisini incelediği, elde edilen bulgulara göre işe ilişkin pozitif duygusal iyilik algısı ile olumlu mizah tarzlarından olan kendini geliştirici mizah tarzı ve katılımcı -sosyal- mizah tarzları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gördüğü araştırması da en yüksek algılan maddelerin katılımcı (sosyal) mizah alt boyutunda yer alması bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarına ilişkin görüşlerinin en düşük puana sahip ölçek maddeleri Tablo 23'te verilmektedir.

Tablo 23
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin En Düşük Puana Sahip Ölçek Maddeleri

Madde No	Algı Düzeyi	n	\bar{x}	Ss
4.Madde	En Düşük	389	2.77	1.71
27.Madde	En Düşük	389	2.97	1.58
20.Madde	En Düşük	389	3.34	1.51

Tablo 23 incelendiğinde mizah anlayışlarında en düşük algılanan $\bar{x} = 2,77$ ile 4. madde “İnsanların kendisiyle dalga geçmelerine ya da ona gülmelerine gereğinden fazla izin verir” maddesidir. Diğer en düşük algılanan $\bar{x} = 2,97$ ile 27. madde “Birinden hoşlanmazsa çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da dalga geçer” maddesidir. Bir diğer en düşük algılanan $\bar{x} = 3,34$ ile 20. madde “Espiriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendini gereğinden fazla eleştirir” maddesidir. En düşük algılanan 4. ve 20. madde Kendini Yıkıcı Mizah Alt Boyutunda iken 27. madde ise Saldırgan Mizah Alt Boyutunda yer almaktadır.

Kendini yıkıcı ve saldırgan mizah olumsuzluğu içerir. Kendini saldırgan bir biçimde ifade eden ya da kaba mizahın yüksek düzeylerinde olan kişiler, diğerlerini aşağılamak için saldırgan mizahı daha çok kullanmaktadırlar. Aynı zamanda, bu kişilerin diğerlerine duygusal destek vermekte ve kişilerarası ilişkilerinde problemlerle uğraşmakta daha düşük kapasitelere sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmacılar, kendini yıkıcı mizahı kullanan kişilerin, diğerlerinden kabul görmek veya onay bulmak amacıyla bu mizah tarzını kullanıyor olabildiklerini veya sosyal durumlar tarafından yaratılan anksiyeteleri gizleme alışkanlığı olabileceğini vurgulamışlardır (Aslan, 2006: 41).

Okul müdürlerinin mizahın olumsuz yönüne pek başvurmayıp yönetsel süreçte mizahın olumlu yönünü kullanmayı tercih etme sebepleri, öğretmenler tarafından güvenilir olmalarının yanında kaba davranma eğiliminde olmadıkları aynı zamanda kabullenebilirlik ve insafılık düzeylerinin yüksek olarak algılanmaları olarak gösterilebilir.

Çimen'in (2011), devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde mizah kullanma yeterliliklerini incelediği, öğretmenlerin % 5'nin yani çok az kısmının kendini yıkıcı bir mizah tarzını benimsedikleri sonucuna ulaştığı araştırması, en düşük maddelerden iki tanesinin kendini yıkıcı mizah alt boyutunda çıkmasını desteklemektedir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmenlerin İlköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarına ilişkin algıları onların; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin toplanan verilerle yapılan analizlerden ortaya çıkan bulgular, aşağıda kişisel değişkenlerle ilgili alt başlıklar altında yer alan tablolarda verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları: Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarının öğretmenlerin

cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 24’te verilmektedir.

Tablo 24
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Boyutlar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Katılımcı Mizah						
Kadın	247	33.63	8.26	388	.66	.51
Erkek	143	33.05	8.48			
Kendini Geliştirici Mizah						
Kadın	247	30.61	6.89	388	-1.17	.25
Erkek	143	31.43	6.43			
Saldırgan Mizah						
Kadın	247	27.98	6.79	388	-.74	.46
Erkek	143	28.50	6.74			
Kendini Yıkıcı Mizah						
Kadın	247	26.51	6.95	388	-.91	.36
Erkek	143	27.20	7.65			
Toplam						
Kadın	247	118.72	18.30	388	-.76	.45
Erkek	143	120.19	18.29			

* $p < .05$

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarına ilişkin algıları Katılımcı Mizah boyutunda [$t=.66$; $p>.05$], Kendini Geliştirici Mizah boyutunda [$t=-1.17$; $p>.05$], Saldırgan Mizah boyutunda [$t=-.74$; $p>.05$], Kendini Yıkıcı Mizah boyutunda [$t=-.91$; $p>.05$] ve ölçek genelinde [$t=-.76$; $p>.05$] olduğundan “Mizah Yaşantıları ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve ölçek genelinde” cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablodaki değerler incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin mizah anlayışları konusunda müdürlerinin mizah tarzlarını benzer seviyelerde kullandıklarını algıladıkları görülmektedir.

Bu bulguyu Aslan'ın (2006) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının farklılaşp farklılaşmadığını incelediği, cinsiyetin mizah tarzları puanları üzerindeki anlamlı bir farklılık yaratmadığı ve bunun yanı sıra mizah tarzları puanları üzerinde öğrenilmiş güçlülük ve cinsiyetin ortak etkisinin de anlamlı bulunmadığını belirttiği araştırması desteklemektedir.

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

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları: Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 25'te verilmektedir.

Tablo25
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin
Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Yaş Grubu	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah						
Gruplar Arası	1306.41	4	326.60	4.89	.00	*
Gruplar İçi	25710.30	385	66.78			
Toplam	27016.71	389				
Kendini Geliştirici Mizah						
Gruplar Arası	741.64	4	185.41	4.23	.00	*
Gruplar İçi	16857.40	385	43.79			
Toplam	17599.04	389				
Saldırgan Mizah						
Gruplar Arası	57.63	4	14.41	.31	.87	-
Gruplar İçi	17599.21	385	46.18			
Toplam	17836.83	389				
Kendini Yıkıcı Mizah						
Gruplar Arası	873.46	4	218.37	4.35	.00	*
Gruplar İçi	19348.84	385	50.26			
Toplam	20222.30	389				
Genel						
Gruplar Arası	5962.35	4	1490.59	4.62	.00	*
Gruplar İçi	124161.0	385	322.50			
Toplam	130123.3	389				

* $p < .05$

Tablo 25 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarına ilişkin algıları “Saldırgan Mizah Boyutu” [F (4,385)=.31; $p > .05$] olduğundan, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak “Katılımcı Mizah Boyutu” [F (4,385)=4.89; $p < .05$], “Kendini Geliştirici Mizah Boyutu” [F (4,385)=4.23; $p < .05$], “Kendini Yıkıcı Mizah Boyutu” [F (4,385)=4.35; $p < .05$] ve ölçek geneli olan “Mizah Anlayışları” [F (4,385)=4.62; $p < .05$] olduğundan, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin yaş grubunun saldırgan mizah boyutunda belirleyici bir değişken olmadığı, ancak katılımcı mizah boyutu,

kendini geliştirici mizah boyutu, kendini yıkıcı mizah boyutu ile ölçek genelinde “müdürlerin mizah anlayışlarında” belirleyici bir değişken olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin katılımcı mizah boyutuna ilişkin algılarında çıkan anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Anova sonrası Post Hoc Tests LSD Testi sonuçları Tablo 26’da verilmektedir.

Tablo 26
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Yaş Grubu	Yaş Grubu	Ortalamalar Arası Fark	p
Katılımcı Mizah	20-25	26-30	8.97	.00*
		31-35	8.59	.00*
		36-40	10.55	.00*
		41 ve üzeri	9.70	.00*
	26-30	31-35	-.38	.77
		36-40	1.58	.24
		41 ve üzeri	.73	.54
	31-35	36-40	1.96	.12
		41 ve üzeri	1.11	.31
	36-40	41 ve üzeri	-.86	.47

* p<.05

Tablo 26 incelendiğinde “Katılımcı Mizah” alt boyutunda yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (26-30) yaş olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre, (31-35) yaş olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre, (36-40) yaş olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre ve yaş grubu (41 yaş ve üzeri) olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre, yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Katılımcı mizah alt boyutunda okul müdürlerinin mizah anlayışlarını en yüksek algılayan (20-25) yaş grubu $\bar{x}=42.54$ ile, ikinci (31-35) yaş grubu $\bar{x}=33.54$ ile, üçüncü (26-30) yaş grubu $\bar{x}=33.57$ ile, dördüncü (41 yaş ve üzeri) yaş grubu $\bar{x}=32.84$ ile ve en düşük algıya ise (36-40) yaş grubu $\bar{x}=31.99$ ile sahiptir.

Tablodaki değerler incelendiğinde, yaş grubu (20–25) yaş olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre okul müdürlerinin katılımcı mizah alt boyutu tarzlarını daha yüksek buldukları görölmektedir.

Uyumlu kategori içerisindeki katılımcı-sosyal- mizah tarzı, kişinin kendi ihtiyaçlarını göz ardı etmeksizin başkaları üzerine odaklandığı katılımcı mizahtır (affiliative humor). Bu tarz, mizahın, birey tarafından kendine ve de diğerlerine saygılı bir biçimde kişiler arası ilişki ve etkileşimleri geliştirici biçimde kullanılmasını ifade eder. Bu boyutun yüksek olduğu bireyler, güldürücü Şeyler söylemeye, başkalarını eğlendirmek için Şakalar yapmaya, ilişkileri kolaylaştırmaya ve kişiler arası gerilimleri azaltmaya eğilimlidirler (Martin et al., 2003).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik daha olumlu düşünelere sahip olmaları, biręok konuda tecrübesiz olduklarından eksikliklerini tamamlamak için müdürlerle sık sık iletişim kurmaları ve bu iletişimin geliştirici özelliğinden faydalanmaları da müdürlerinin katılımcı mizah anlayışlarını daha yüksek bulmalarına sebep olabilir.

Bu bulguyu Tümkaya'nın (2006), öğretim elemanları üzerinde yaptığı araştırmada yaş değişkenine bakıldığında, mizah tarzlarından katılımcı -sosyal- mizah puanlarının yaşa göre farklılaştığı, diğer mizah tarzlarının ise yaşa göre farklılık göstermediği göröldüğü, genç öğretim elemanlarının katılımcı -sosyal- mizah tarzını daha çok kullandıklarını belirttiği araştırması desteklemektedir.

Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin kendini geliştirici mizah boyutuna ilişkin algılarında çıkan anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Anova sonrası Post Hoc Tests LSD Testi sonuçları Tablo 27'de verilmektedir.

Tablo 27
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendini Geliştirici Mizah
Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Grupları
Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Yaş Grubu	Yaş Grubu	Ortalamalar Arası Fark	P
Kendini Geliştirici Mizah	20-25	26-30	3.76	.06
		31-35	3.92	.04*
		36-40	6.14	.00*
		41 ve üzeri	2.74	.15
	26-30	31-35	.16	.89
		36-40	2.38	.03*
		41 ve üzeri	-1.02	.29
	31-35	36-40	2.22	.03*
		41 ve üzeri	-1.17	.18
	36-40	41 ve üzeri	-3.39	.00*

* p<.05

Tablo 27 incelendiğinde “kendini geliştirici mizah” alt boyutunda yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (31-35) yaş olan öğretmenler arasında ($p=.04<.05$) değerine göre, (36-40) yaş olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca yine aynı boyutta yaş grubu (26-30) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenler arasında ($p=.03<.05$) değerine göre, yaş grubu (26-30) yaş olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yine aynı boyutta yaş grubu (31-35) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenler arasında ($p=.03<.05$) değerine göre, yaş grubu (31-35) yaş olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yine aynı boyutta yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (41 ve üzeri) yaş olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre, yaş grubu (41 ve üzeri) yaş olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah alt boyutunda okul müdürlerinin mizah anlayışlarını en yüksek algılayan (20-25) yaş grubu $\bar{x}=34.69$ ile, ikinci (41 yaş ve üzeri) yaş grubu $\bar{x}=31.95$ ile, üçüncü (26-30) yaş grubu $\bar{x}=30.93$ ile, dördüncü (31-35) yaş grubu $\bar{x}=30.78$ ile ve en düşük algıya ise (36-40) yaş grubu $\bar{x}=28.56$ ile sahiptir.

Tablodaki değerler incelendiğinde, yaş grubu (20–25) yaş olan retmenlerin diğer yaş gruplarına göre okul müdürlerinin kendini geliştirici mizah alt boyutu tarzlarını daha yüksek buldukları görülmektedir.

Uyumlu kategori içerisinde kendini geliştirici mizah (self enhancing humor), mizahın intrapsişik ya da kişisel yönlerini kapsar ve bireylerin, aynı zamanda başkalarının ihtiyaçlarını da dikkate alarak, stresle başa çıkmada, sorunlar üzerindeki perspektiflerini değiştirmede ya da olumsuz duyguları azaltmada kullandıkları mizah türünü ifade eder (Yerlikaya, 2003: 13).

Genç retmenlerin okula, rencilere ve mesleklerine adaptasyon sürecinde ya da herhangi bir sorun karşısında girdikleri stresi yenmelerinde okul müdürlerinin yardımcı olduklarını, daha soğukkanlı olaylara yaklaştıklarını ve kendilerini yatıştırdıklarını bu yüzden de müdürlerin kendini geliştirici mizahı anlayışına daha çok sahip olduklarını düşünmelerine sebep olduğu ifade edilebilir.

Bu bulguyu etin'in (2009) farklı sektörlerdeki çalışanların mizah tarzlarını incelediği, genç çalışanların olumlu mizah tarzlarını, daha yaşlı olanlara göre daha çok kullandığını gösterdiğini belirttiği araştırması desteklemektedir.

retmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin kendini yıkıcı mizah boyutuna ilişkin algılarında çıkan anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Anova sonrası Post Hoc Tests LSD Testi sonuçları Tablo 28'de verilmektedir.

Tablo 28
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendini Yıkıcı Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Yaş Grubu	Yaş Grubu	Ortalamalar Arası Fark	P
Kendini Yıkıcı Mizah	20-25	26-30	3.49	.10
		31-35	.71	.74
		36-40	4.28	.04*
		41 ve üzeri	1.09	.60
	26-30	31-35	-2.79	.01*
		36-40	.79	.50
		41 ve üzeri	-2.40	.02*
	31-35	36-40	3.58	.00*
		41 ve üzeri	.39	.68
	36-40	41 ve üzeri	-3.19	.00*

* $p < .05$

Tablo 28 incelendiğinde “kendini yıkıcı mizah” alt boyutunda yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenler arasında ($p = .04 < .05$) değerine göre, yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yine aynı boyutta yaş grubu (31-35) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (26-30) yaş olan öğretmenler arasında ($p = .01 < .05$) değerine göre, (36-40) yaş olan öğretmenler arasında ($p = .00 < .05$) değerine göre, yaş grubu (31-35) yaş olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca yine aynı boyutta yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (41 ve üzeri) yaş olan öğretmenler arasında ($p = .00 < .05$) değerine göre, yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablodaki değerler incelendiğinde, (31-35) yaş grubu ve daha ileri yaş gruplarında öğretmenlerin müdürlerinin kendini yıkıcı mizah alt boyutu tarzlarını daha yüksek buldukları anlaşılmaktadır.

Bu durumun yaş grupları yüksek olan öğretmenlerin deneyimli olmalarından, sistemi tanımlarından, çok farklı çalışma koşullarında bulunmalarından ve okul müdürlerini daha iyi tanıyabileceklerinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Bu bulguyu Sepetci'nin (2010), okul müdürlerinin mizah tarzlarının betimlenmesini incelediği araştırmasında, yaş gruplarına göre daha genç olan öğretmenlerin okul yöneticilerini kendini yıkıcı mizah tarzında algılamadıkları ve genç öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kendilerini zor duruma düşürecek şekilde mizah tarzı sergilemediklerini, başkalarını güldürmek adına kendilerini yermemekte ve gülünç duruma düşürmediklerini belirttiği araştırması desteklemektedir.

Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin mizah yaşantıları ölçeği geneline ilişkin algılarında çıkan anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Anova sonrası Post Hoc Tests LSD Testi sonuçları Tablo 29'da verilmektedir.

Tablo 29
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Yaşantıları Ölçeği Geneline İlişkin Algılarından Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Yaş Grubu	Yaş Grubu	Ortalamalar Arası Fark	P
Genel	20-25	26-30	17.33	.00*
		31-35	14.21	.00*
		36-40	21.04	.00*
		41 ve üzeri	14.37	.00*
	26-30	31-35	-3.12	.26
		36-40	3.72	.21
		41 ve üzeri	-2.96	.26
	31-35	36-40	6.84	.01*
		41 ve üzeri	.16	.94
	36-40	41 ve üzeri	-6.68	.01*

* p<.05

Tablo 29 incelendiğinde mizah anlayışları genelinde yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (26-30) yaş olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre, (31-35) yaş olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre, (36-40) yaş olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre ve yaş grubu (41 yaş ve üzeri) olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre, yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca yine aynı boyutta yaş grubu (31-35) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenler arasında ($p=.01<.05$) değerine göre, yaş grubu (31-35) yaş olan öğretmenler lehine

anlamli farklılık görülmektedir. Yine aynı boyutta yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (41 ve üzeri) yaş olan öğretmenler arasında ($p=.01<.05$) değerine göre, yaş grubu (41 ve üzeri) yaş olan öğretmenler lehine anlamli farklılık görülmektedir.

Tablodaki değerler incelendiğinde, yaş grubu (20–25) yaş olan öğretmenler diğer yaş gruplarına göre müdürlerinin mizah anlayışlarını genelde daha yüksek buldukları görülmektedir.

Öğretmen algılarına göre ölçek genelinde müdürlerin mizah anlayışlarını en yüksek algılayan $\bar{x}=134.92$ ile (20-25) yaş, ikinci sırada $\bar{x}=120.71$ ile (31-35) yaş, üçüncü sırada $\bar{x}=120.56$ ile (41 yaş ve üzeri), dördüncü sırada $\bar{x}=117.60$ ile (26-30) yaş ve en düşük $\bar{x}=113.88$ ile (36-40) yaş grubudur.

Bu durumun mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin müdürleriyle genel anlamda sorun yaşamadıklarından, ilişkilerini daha olumlu yapılandırdıklarından, çoğu konuda karşı karşıya gelmemeye özen gösterdiklerinden, ılımlı ve yapıcı bir iletişim şekli kurma gayretlerinden dolayı okul müdürlerinin mizah anlayışlarının yüksek algılamalarına neden olduğu söylenebilir.

Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları: Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamli farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 30'da verilmektedir.

Tablo30
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin
Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi
Sonuçları

Yaş Grubu	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah	429.55	2	214.78	3.13	.05	*
Gruplar Arası	26587.15	387	68.70			
Gruplar İçi	27016.71	389				
Toplam						
Kendini Geliştirici						
Mizah						
Gruplar Arası	19.81	2	9.90	.22	.80	-
Gruplar İçi	17579.23	387	45.42			
Toplam	17599.04	389				
Saldırgan Mizah						
Gruplar Arası	114.41	2	57.20	1.25	.29	-
Gruplar İçi	17722.43	387	45.79			
Toplam	17836.83	389				
Kendini Yıkıcı Mizah						
Gruplar Arası	174.82	2	87.41	1.69	.19	-
Gruplar İçi	20047.48	387	51.80			
Toplam	20222.30	389				
Genel						
Gruplar Arası	203.16	2	101.58	.30	.74	-
Gruplar İçi	129920.2	387	335.71			
Toplam	130123.3	389				

* $p < .05$

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarına ilişkin algıları “Kendini Geliştirici Mizah Boyutu” [F (2,387)=.22; $p > .05$], “Saldırgan Mizah Boyutu” [F (2,387)=1.25; $p > .05$], “Kendini Yıkıcı Mizah Boyutu” [F (2,387)=1.69; $p > .05$] ve ölçek geneli olan “Mizah Anlayışları” [F (2,387)=.30; $p > .05$] olduğundan, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak “Katılımcı Mizah Boyutu” [F (2,387)=3.13; $p < .05$] olduğundan, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin eğitim düzeyi kendini geliştirici mizah boyutu, saldırgan mizah boyutu ve kendini yıkıcı mizah boyutu ile ölçek genelinde “müdürlerin mizah anlayışları” belirleyici bir

değişken olmadığı, ancak katılımcı mizah boyutunda belirleyici bir değişken olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin katılımcı mizah boyutuna ilişkin algılarında çıkan anlamlı farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Anova sonrası Post Hoc Tests LSD Testi sonuçları Tablo 31’de verilmektedir.

Tablo 31
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Eğitim Düzeyleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Eğitim Düzeyi	Eğitim Düzeyi	Ortalamalar Arası Fark	P
Katılımcı Mizah	Ön lisans	Lisans	-3.09	.02*
		Lisans üstü	-1.98	.58
	Lisans	Lisans üstü	2.00	.21

* $p < .05$

Tablo 31 incelendiğinde “katılımcı mizah” alt boyutunda eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerle eğitim düzeyi lisans olan öğretmenler arasında ($p = .02 < .05$) değerine göre, ön lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Katılımcı mizah alt boyutunda lisans mezunlarının ($\bar{x} = 33.90$), ön lisans ($\bar{x} = 30.81$) ve lisans üstü mezunlarına ($\bar{x} = 31.90$) göre müdürlerinin mizah anlayışlarını daha yüksek buldukları anlaşılmaktadır.

Tablodaki değerler incelendiğinde eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin katılımcı mizah alt boyutu mizah tarzlarını en yüksek algılayan eğitim düzeyi olduğu anlaşılmaktadır.

Bu durum lisans mezunlarının üniversite öğrenciliği yaşamış bu yüzden başka şehirlere gitme ihtimali yüksek, farklı ve birçok grupta daha çok ilişki kurmuş, değişik yerleşim yerlerinden gelen insanları tanımış ve kültürlerinden etkilenmiş bu yüzden hoşgörülü, daha sosyal, dışadönük olmalarından müdürlerinin katılımcı

mizah anlayışı oluşturmalarına destek verici bir tutum sergilemelerinden kaynaklanabilir.

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları: Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 32’de verilmektedir.

Tablo 32
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin
Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi
Sonuçları

Mesleki Kıdem	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah						
Gruplar Arası	473.91	4	118.48	1.72	.15	-
Gruplar İçi	26542.80	385	68.94			
Toplam	27016.71	389				
Kendini Geliştirici Mizah						
Gruplar Arası	445.14	4	111.28	2.50	.04	*
Gruplar İçi	17153.90	385	44.56			
Toplam	17599.04	389				
Saldırgan Mizah						
Gruplar Arası	252.71	4	63.18	1.38	.24	-
Gruplar İçi	17584.13	385	45.67			
Toplam	17836.83	389				
Kendini Yıkıcı Mizah						
Gruplar Arası	118.09	4	29.52	.57	.69	-
Gruplar İçi	20104.21	385	52.22			
Toplam	20222.30	389				
Genel						
Gruplar Arası	1836.62	4	459.15	1.38	.24	-
Gruplar İçi	128286.70	385	333.21			
Toplam	130123.30	389				

* $p < .05$

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarına ilişkin algıları “Katılımcı Mizah Boyutu” [F

(4,385)=1.72; $p>.05$], “Saldırgan Mizah Boyutu” [F (4,385)=1.38; $p>.05$], “Kendini Yıkıcı Mizah Boyutu” [F (4,385)=.57; $p>.05$] ve anket geneli olan “Mizah Anlayışları” [F (4,385)=1.38; $p>.05$] olduğundan, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak “Kendini Geliştirici Mizah Boyutu” [F (4,385)=2.50; $p<.05$] olduğundan, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin mesleki kıdemi katılımcı mizah boyutu, saldırgan mizah boyutu ve kendini yıkıcı mizah boyutu ile anket genelinde “müdürlerin mizah anlayışları” belirleyici bir değişken olmadığı, ancak kendini geliştirici mizah boyutunda belirleyici bir değişken olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzere kıdem grubunda olan öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre okul müdürlerinin mizah anlayışlarını daha yüksek buldukları söylenebilir.

Öğretmenlerinin ilköğretim okulu müdürlerinin kendini geliştirici mizah boyutuna ilişkin algılarında çıkan anlamlı farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Anova sonrası Post Hoc Tests LSD Testi sonuçları Tablo 33’te verilmektedir.

Tablo 33
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendini Geliştirici Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Kıdem Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Kıdem Grubu	Kıdem Grubu	Ortalamalar Arası Fark	P
Kendini Geliştirici Mizah	1-5 yıl	6-10 yıl	1.79	.13
		11-15 yıl	2.24	.07
		16-20 yıl	3.32	.01*
		21 ve üzeri	.46	.70
	6-10 yıl	11-15 yıl	.45	.65
		16-20 yıl	1.53	.17
		21 ve üzeri	-1.33	.16
	11-15 yıl	16-20 yıl	1.08	.35
		21 ve üzeri	-1.78	.07
	16-20 yıl	21 ve üzeri	-2.86	.01*

* $p<.05$

Tablo 33 incelendiğinde “kendini geliştirici mizah” alt boyutunda mesleki kıdemi (1-5) yıl olan öğretmenlerle mesleki kıdemi (16-20) yıl olan öğretmenler arasında ($p=.01<.05$) değerine göre, (1-5) yıl öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca yine aynı boyutta mesleki kıdemi (16-20) yıl olan öğretmenlerle mesleki kıdemi (21 ve üzeri) yıl olan öğretmenler arasında ($p=.01<.05$) değerine göre, (21 ve üzeri) yıl öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah alt boyutunda okul müdürlerinin mizah anlayışlarını en yüksek algılayan (1-5) yıl $\bar{x}=32.47$ ile, ikinci (21 yıl ve üzeri) yıl $\bar{x}= 32.01$ ile, üçüncü (6-10) yaş grubu $\bar{x}= 30.68$ ile, dördüncü (11-15) yaş grubu $\bar{x}=30.23$ ile ve en düşük algıya ise (16-20) yaş grubu $\bar{x}=29.15$ ile sahiptir.

Tablodaki değerler incelendiğinde, mesleki kıdemi (1-5) yıl ve (21 ve üzeri) olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdemlere göre okul müdürlerinin kendini geliştirici mizah alt boyutu tarzlarını daha yüksek buldukları görülmektedir.

Yaş ve mesleki kıdem bağımsız değişkenleri incelendiğinde bulgular benzerlik göstermektedir. Genç yaşta ve mesleki kıdemi düşük olan öğretmenler okul müdürlerinin mizahı olumlu yönde kullandıklarını, mesleğe alışma süreçlerinde hissettikleri kaygıyı azaltıcı rol oynadıklarından müdürlerinin kendini geliştirici mizah türünü daha çok kullandıklarını düşünmelerine sebep olabilir. Yaş grubu diğer grupların hepsinden yüksek olan öğretmenler de daha tecrübeli ve deneyimli olmalarının, meydana gelen sorunlar karşısında soğukkanlı olmalarına, pratik bir şekilde çözüm yolları üretmelerine ve kısa sürede sorunu ortadan kaldırmalarına, olumsuz durumlar karşısında bile daha anlayışlı, sakin ve neşeli yapılarını korumalarına neden olduğu söylenebilir. Bundan dolayı okul müdürlerine mizahi bir bakış açısı ile olumsuz duyguları yönetme konusunda kolaylık sağladıkları ifade edilebilir.

Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları: Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarının öğretmenlerin branşına

göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 34’te verilmektedir.

Tablo 34
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Branş	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah						
Gruplar Arası	487.59	7	69.66	1.00	.43	-
Gruplar İçi	26529.11	382	69.45			
Toplam	27016.71	389				
Kendini Geliştirici Mizah						
Gruplar Arası	239.27	7	34.18	.75	.63	-
Gruplar İçi	17359.76	382	45.44			
Toplam	17599.04	389				
Saldırgan Mizah						
Gruplar Arası	720.05	7	102.87	2.30	.03	*
Gruplar İçi	17116.78	382	44.81			
Toplam	17836.83	389				
Kendini Yıkıcı Mizah						
Gruplar Arası	906.23	7	129.46	2.56	.01	*
Gruplar İçi	19316.07	382	50.57			
Toplam	20222.30	389				
Genel						
Gruplar Arası	5178.04	7	739.72	2.26	.03	*
Gruplar İçi	124945.30	382	327.08			
Toplam	130123.30	389				

* $p < .05$

Tablo 34 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarına ilişkin algılarında “Katılımcı Mizah Boyutu” [F (7,382)=1.00; $p > .05$], “Kendini Geliştirici Mizah Boyutu” [F (7,382)=.75; $p > .05$] olduğundan, öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak “Saldırgan Mizah Boyutu” [F (7,382)=2.30; $p < .05$], “Kendini Yıkıcı Mizah Boyutu” [F (7,382)=2.56; $p < .05$] ve ölçek geneli olan “Mizah Anlayışları” [F (7,382)=2.26; $p < .05$] olduğundan, öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir. Başka bir değişle öğretmenlerin branşı katılımcı

mizah boyutu, kendini geliştirici mizah boyutu belirleyici bir değişken olmadığı, ancak saldırgan mizah boyutu, kendini yıkıcı mizah boyutu ve anket geneli olan mizah anlayışlarında belirleyici bir değişken olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin saldırgan mizah boyutuna ilişkin algılarında çıkan anlamlı farklılığın hangi branş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Anova sonrası Post Hoc Tests LSD Testi sonuçları Tablo 35’te verilmektedir.

Tablo 35
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Saldırgan Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Branş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Branş Grubu	Branş Grubu	Ortalamalar Arası Fark	P	
Saldırgan Mizah	Sınıf	Türkçe	-1.26	.35	
		Matematik	-3.36	.04*	
		Fen ve Teknoloji	.84	.58	
		Sosyal Bilgiler	-.58	.78	
		Yabancı dil	3.15	.02*	
		Görsel Sanatlar/ Müzik	3.83	.04*	
		Diğer	.82	.39	
		Türkçe	Matematik	-2.10	.30
			Fen ve Teknoloji	2.11	.28
			Sosyal Bilgiler	.68	.78
	Yabancı dil		4.41	.02*	
	Görsel Sanatlar/ Müzik		5.10	.03*	
	Diğer		2.08	.17	
	Matematik		Fen ve Teknoloji	4.21	.06
			Sosyal Bilgiler	2.78	.28
		Yabancı dil	6.51	.00*	
		Görsel Sanatlar/ Müzik	7.19	.00*	
		Diğer	4.18	.02*	
		Fen ve Teknoloji	Sosyal Bilgiler	-1.43	.57
	Yabancı dil		2.30	.24	
	Görsel Sanatlar/ Müzik		2.99	.22	
	Diğer		-.029	.99	
	Sosyal Bilgiler	Yabancı dil	3.73	.12	
		Görsel Sanatlar/ Müzik	4.42	.12	
		Diğer	1.40	.52	
	Yabancı dil	Görsel Sanatlar/ Müzik	.69	.77	
		Diğer	-2.33	.13	
		Görsel Sanatlar/ Müzik	-3.02	.15	

* $p < .05$

Tablo 35 incelendiğinde “saldırgan mizah” alt boyutunda branşı Sınıf olan öğretmenlerle branşı Yabancı Dil olan öğretmenler arasında ($p = .02 < .05$) değerine göre, branşı Görsel Sanatlar/ Müzik olan öğretmenlerle ($p = .04 < .05$) değerine göre,

branşı Sınıf olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca yine aynı boyutta branşı Türkçe olan öğretmenlerle branşı Yabancı Dil olan öğretmenler arasında ($p=.02<.05$) değerine göre, branşı Görsel Sanatlar/ Müzik olan öğretmenlerle ($p=.03<.05$) değerine göre, branşı Türkçe olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yine aynı boyutta branşı Matematik olan öğretmenlerle branşı Sınıf olan öğretmenler arasında ($p=.04<.05$) değerine göre, branşı Yabancı Dil olan öğretmenlerle ($p=.00<.05$) değerine göre, branşı Görsel Sanatlar/ Müzik olan öğretmenlerle ($p=.00<.05$) değerine göre, branşı Matematik olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Saldırgan mizah alt boyutunda okul müdürlerinin mizah anlayışlarını en yüksek algılayan branşlar matematik öğretmenleri $\bar{x}=31.78$ ile, Türkçe öğretmenleri $\bar{x}=29.68$ ve sınıf öğretmenleri $\bar{x}=28.41$ 'dir.

Tablodaki değerler incelendiğinde sınıf, türkçe ve matematik öğretmenlerinin okul müdürlerinin kendini yıkıcı mizah alt boyutu anlayışlarını daha yüksek buldukları görülmektedir.

Bu durum müdürlerin sınıf öğretmenleriyle okulda daha çok zaman geçirmelerinden, çoğunun sınıf öğretmeni kökenli olmasından işlerine daha çok müdahale etmelerinden ve uzmanlık alanı konusunda daha iyi olduklarını ispatlamaya çalışmalarından saldırgan mizah anlayışını daha çok benimsedikleri algısına neden olmaktadır. Matematik dersinde öğrencilerin zorlanmalarına, başarısızlığının düşük olmasına matematik öğretmenlerinin sebep olduğunu düşünen müdürlerin mizahı daha çok sataşma ve iğneleme olarak kullandıkları söylenebilir.

Bu bulguyu Sepetci'nin (2010), okul müdürlerinin mizah tarzlarının betimlenmesini incelediği, branş öğretmenlerinin okul yöneticilerinin mizahi açıdan ya kendilerini geliştirdiklerini ya da kendilerine zarar verdiklerini; sınıf öğretmenlerinin ise okul yöneticilerinin karşılarındakilere zarar verdiklerini düşündüklerini bulması ve bunun nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin haftanın beş günü okulda olmaları dolayısıyla okul yöneticilerinin sınıf öğretmenleri ile daha çok muhatap olması olarak belirttiği araştırması desteklemektedir.

Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin kendini yıkıcı mizah boyutuna ilişkin algılarında çıkan anlamlı farklılığın hangi branş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Anova sonrası Post Hoc Tests LSD Testi sonuçları Tablo 36’da verilmektedir.

Tablo 36
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendini Yıkıcı Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Branş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Branş Grubu	Branş Grubu	Ortalamalar Arası Fark	P	
Kendini Yıkıcı Mizah	Sınıf	Türkçe	-.43	.77	
		Matematik	-2.39	.17	
		Fen ve Teknoloji	-1.78	.27	
		Sosyal Bilgiler	.23	.92	
		Yabancı dil	4.54	.00*	
		Görsel Sanatlar/ Müzik	-2.00	.35	
		Diğer	-1.64	.11	
	Türkçe	Matematik	-1.96	.36	
		Fen ve Teknoloji	-1.36	.51	
		Sosyal Bilgiler	.66	.80	
		Yabancı dil	4.97	.01*	
		Görsel Sanatlar/ Müzik	-1.57	.52	
		Diğer	-1.21	.45	
		Matematik	Fen ve Teknoloji	.60	.79
	Sosyal Bilgiler		2.62	.34	
	Yabancı dil		6.93	.00*	
	Görsel Sanatlar/ Müzik		.39	.88	
	Diğer		.75	.69	
	Fen ve Teknoloji		Sosyal Bilgiler	2.01	.45
			Yabancı dil	6.32	.00*
		Görsel Sanatlar/ Müzik	-.21	.93	
		Diğer	.15	.93	
	Sosyal Bilgiler	Yabancı dil	4.31	.09	
		Görsel Sanatlar/ Müzik	-2.23	.45	
Diğer		-1.87	.42		
Yabancı dil	Görsel Sanatlar/ Müzik	-6.54	.00*		
	Diğer	-6.18	.00*		
Görsel Sanatlar/ Müzik	Diğer	.36	.87		

* $p < .05$

Tablo 36 incelendiğinde “kendini yıkıcı mizah” alt boyutunda branşı Sınıf olan öğretmenlerle branşı Yabancı Dil olan öğretmenler arasında ($p = .00 < .05$) değerine göre, branşı Sınıf olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca yine aynı boyutta branşı Türkçe olan öğretmenlerle branşı Yabancı Dil olan öğretmenler arasında ($p = .01 < .05$) değerine göre, branşı olan Türkçe öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yine aynı boyutta Matematik olan

öğretmenlerle branşı Yabancı Dil olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre, branşı Matematik olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca yine aynı boyutta branşı Fen ve Teknoloji olan öğretmenlerle branşı Yabancı Dil olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre, branşı olan Fen ve Teknoloji olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı boyutta branşı Yabancı Dil olan öğretmenlerle diğer branşta olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre, diğer branşta olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Kendini Yıkıcı Mizah alt boyutunda okul müdürlerinin mizah anlayışlarını en yüksek algılayan branşlar matematik öğretmenleri $\bar{x}=28.89$ ile, görsel sanatlar/müzik öğretmenleri $\bar{x} = 28.50$ ve fen ve teknoloji $\bar{x} = 28.29$ 'dir.

Tablodaki değerler incelendiğinde matematik, fen ve teknoloji ile görsel sanatlar/müzik öğretmenlerinin okul müdürlerinin kendini yıkıcı mizah alt boyutu anlayışlarını diğer branşlara göre daha yüksek buldukları görülmektedir.

Bu durum müdürlerin öğretmenlerle aralarındaki ilişkiyi güçlendirmek için kendisini mizah yoluyla yermesine ve kötülemeden kaynaklanabilir. Ayrıca müdürlerin ortadaki problemleri yapıcı bir biçimde çözmek yerine üzerini örtmeye çalışma çabalarını okulda çok fazla zaman geçirdiklerinden daha kolay fark eden sınıf öğretmenleri, müdürlerinin kendini yıkıcı mizah anlayışını daha çok benimsediklerini düşünebilirler.

Bu bulguyu Sepetci'nin (2010), okul müdürlerinin mizah tarzlarının betimlenmesini incelediği, branş öğretmenleri okul yöneticilerinin mizah tarzlarını daha çok kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında algılayan, sınıf öğretmenleri daha çok saldırgan mizah tarzında algıladıkları sonucuna ulaştığı araştırması desteklemektedir.

Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin mizah yaşantıları ölçeği geneline ilişkin algılarında çıkan anlamlı farklılığın hangi branş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Anova sonrası Post Hoc Tests LSD Testi sonuçları Tablo 37'de verilmektedir.

Tablo 37
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Yaşantıları Ölçeği
Geneline İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Branş Grupları
Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Branş Grubu	Branş Grubu	Ortalamalar Arası Fark	P	
Genel	Sınıf	Türkçe	-1.01	.78	
		Matematik	-4.60	.30	
		Fen ve Teknoloji	-3.09	.46	
		Sosyal Bilgiler	-3.95	.48	
		Yabancı dil	11.30	.00*	
		Görsel Sanatlar/ Müzik	4.12	.44	
		Diğer	-3.74	.15	
		Türkçe	Matematik	-3.59	.51
	Türkçe	Fen ve Teknoloji	-2.08	.69	
		Sosyal Bilgiler	-2.94	.65	
		Yabancı dil	12.31	.01*	
		Görsel Sanatlar/ Müzik	5.13	.41	
		Diğer	-2.73	.51	
		Matematik	Fen ve Teknoloji	1.51	.80
		Sosyal Bilgiler	.65	.93	
		Yabancı dil	15.90	.00*	
	Matematik	Görsel Sanatlar/ Müzik	8.72	.20	
		Diğer	.86	.86	
		Fen ve Teknoloji	Sosyal Bilgiler	-.86	.90
		Yabancı dil	14.39	.00*	
		Görsel Sanatlar/ Müzik	7.21	.27	
		Diğer	-.64	.89	
		Sosyal Bilgiler	Yabancı dil	15.26	.02*
		Görsel Sanatlar/ Müzik	8.08	.29	
	Sosyal Bilgiler	Diğer	.22	.97	
		Yabancı dil	Görsel Sanatlar/ Müzik	-7.18	.26
		Diğer	-15.04	.00*	
		Görsel Sanatlar/ Müzik	Diğer	-7.86	.17

* $p < .05$

Tablo 37 incelendiğinde mizah anlayışları genelinde branşı Sınıf olan öğretmenlerle branşı Yabancı Dil olan öğretmenler arasında ($p = .00 < .05$) değerine göre, branşı Sınıf olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca yine aynı boyutta branşı Türkçe olan öğretmenlerle branşı Yabancı Dil olan öğretmenler arasında ($p = .01 < .05$) değerine göre, branşı olan Türkçe öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yine aynı boyutta Matematik olan öğretmenlerle branşı Yabancı Dil olan öğretmenler arasında ($p = .00 < .05$) değerine göre, branşı Matematik olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca yine aynı boyutta branşı Fen ve Teknoloji olan öğretmenlerle branşı Yabancı Dil olan öğretmenler arasında ($p = .00 < .05$) değerine göre, branşı olan Fen ve

Teknoloji olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yine aynı boyutta Sosyal Bilgiler branşı olan öğretmenlerle branşı Yabancı Dil olan öğretmenler arasında ($p=.02<.05$) değerine göre, branşı Sosyal Bilgiler olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı boyutta diğer branşta olan öğretmenlerle branşı Yabancı Dil olan öğretmenler arasında ($p=.00<.05$) değerine göre, diğer branşta olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Öğretmenlerin İlköğretim okulu müdürlerinin mizah yaşantıları ölçeği geneline ilişkin algıları branş değişkenine göre yabancı dil öğretmenleri $\bar{x}=114.83$ 'tür

Tablodaki değerler incelendiğinde, branşı Yabancı Dil olan öğretmenlerinin diğer branşlara göre müdürlerini “mizah davranışları genelinde” çok da yeterli bulmadıkları görülmektedir.

Bunun nedeni, yabancı dil derslerinin genellikle okul müdürlerinin branşları dışında kalması, dersin işleniş hakkında yabancı dil öğretmenlerine göre fazla bilgi sahibi olmamaları ortak paylaşımların azlığına, iyi bir iletişim kuramamalarına sebep olmakta ve yakın ilişkiler kurulamadığından okul müdürlerinin yabancı dil öğretmenleriyle mizah kullanımını pek tercih etmemelerine yol açtığı söylenebilir.

Yerleşim Biriminin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları: Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarının yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 38’de verilmektedir.

Tablo 38
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Anlayışlarına İlişkin
Algılarının Yerleşim Biriminin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Tek
Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah						
Gruplar Arası	1495.04	2	747.52	11.34	.00	*
Gruplar İçi	25521.67	387	65.95			
Toplam	27016.71	389				
Kendini Geliştirici Mizah						
Gruplar Arası	39.90	2	19.95	.44	.65	-
Gruplar İçi	17559.14	387	45.37			
Toplam	17599.04	389				
Saldırgan Mizah						
Gruplar Arası	72.99	2	36.50	.80	.45	-
Gruplar İçi	17763.84	387	45.90			
Toplam	17836.83	389				
Kendini Yıkıcı Mizah						
Gruplar Arası	171.94	2	85.97	1.66	.19	-
Gruplar İçi	20050.36	387	51.81			
Toplam	20222.30	389				
Genel						
Gruplar Arası	2812.65	2	1406.32	4.28	.02	*
Gruplar İçi	127310.7	387	328.97			
Toplam	130123.3	389				

* $p < .05$

Tablo 38 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarına ilişkin algıları “Kendini Geliştirici Mizah Boyutu” [F (4,385)=.44; $p < .05$], “Saldırgan Mizah Boyutu” [F (4,385)=.80; $p > .05$], “Kendini Yıkıcı Mizah Boyutu” [F (4,385)=1.66; $p > .05$] olduğundan, yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak “Katılımcı Mizah Boyutu” [F (4,385)=1.72; $p > .05$] ve ölçek geneli olan “Mizah Anlayışları” [F (7,382)=2.26; $p < .05$] yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir. Başka bir deyişle yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyi kendini geliştirici mizah boyutu, saldırgan mizah

boyutu ve kendini yıkıcı mizah boyutu ile anket genelinde “müdürlerin mizah anlayışları” belirleyici bir değişken olmadığı, ancak katılımcı mizah boyutunda belirleyici bir değişken olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin katılımcı mizah boyutuna ilişkin algılarında çıkan anlamlı farklılığın yerleşim biriminin hangi sosyo-ekonomik düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Anova sonrası Post Hoc Tests LSD Testi sonuçları Tablo 39’da verilmektedir.

Tablo 39
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Mizah Boyutuna İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Yerleşim Biriminin Hangi Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Ortalamalar Arası Fark	P
Katılımcı Mizah	Alt düzey	Orta düzey	-7.04	.00*
		Üst düzey	-2.39	.52
	Orta düzey	Üst düzey	4.65	.00*

* $p < .05$

Tablo 39 incelendiğinde “katılımcı mizah” alt boyutunda sosyo-ekonomik düzeyi orta düzey olan yerlerde çalışan öğretmenlerle sosyo-ekonomik düzeyi alt düzey olan yerlerde çalışan öğretmenler arasında ($p = .00 < .05$) değerine göre, üst düzey olan yerlerde çalışan öğretmenler arasında ($p = .00 < .05$) değerine göre sosyo-ekonomik düzeyi orta düzey olan yerlerde çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin katılımcı mizah alt boyutuna ilişkin algıları bulunduğu yerleşim birimine göre orta düzey $\bar{x} = 37.69$ ile, üst düzey $\bar{x} = 33.04$ ve alt düzey $\bar{x} = 30.65$ ’dir.

Tablodaki değerler incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeyi orta düzey olan yerlerde çalışan öğretmenlerin diğer sosyo-ekonomik düzeylerine göre müdürlerinin katılımcı mizah alt boyutu anlayışlarını daha yüksek buldukları anlaşılmaktadır.

Bu durum sosyo-ekonomik zorluk yaşayan okullarda müdürler yönetsel özelliklerini daha çok bu durumu ortadan kaldırmak için kullandıklarından öğretmenlerle yeterli düzeyde ve olumlu bir iletişim kurmalarını engellediği söylenebilir. Üst düzeyde bulunan okullarda velilerin okul yönetimine müdahalesi öğretmen ve müdürü daha çok karşı karşıya getirebilir. İlköğretim okullarında orta öğretim kurumlarının sınavlarına hazırlama, müdürlerin başarı sınav başarılarını her şeyden üstün tutmaları ve öğretmenlere bu konuda baskı yapmaları katılımcı mizahı kullanmalarına engel olabilir. Bu gerekçeler sosyo-ekonomik düzey alt ve üst düzeyde olan öğretmenler müdürlerinin katılımcı mizah anlayışlarına daha az sahip olduklarını düşünmelerini sağlayabilir. Orta düzey okullarda fiziksel ortamdan kaynaklanan sorunların az olması müdürlerin zamanlarının çoğunu öğretmenlerle iletişime, pozitif ilişkiler geliştirmeye, güldürücü şeyler söylemeye, şakalar yapmaya ayırmalarına sebep olduğu söylenebilir. Ayrıca orta düzeyde velinin okul yönetimine müdahalesinin azalması müdür ve öğretmenler arasındaki ilişkinin geliştirici biçimde kullanılmasına bir etken olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin mizah yaşantıları ölçeği geneline ilişkin algılarında çıkan anlamlı farklılığın arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Anova sonrası Post Hoc Tests LSD Testi sonuçları Tablo 40'ta verilmektedir.

Tablo 40
Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mizah Yaşantıları Ölçeği Geneline İlişkin Algılarındaki Anlamlı Farklılığın Yerleşim Biriminin Hangi Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Ortalamalar Arası Fark	P
Genel	Alt düzey	Orta düzey	-7.98	.02*
		Üst düzey	-.53	.85
	Orta düzey	Üst düzey	7.45	.01*

* p<.05

Tablo 40 incelendiğinde mizah anlayışı genelinde sosyo-ekonomik düzeyi orta düzey olan yerlerde çalışan öğretmenlerle sosyo-ekonomik düzeyi alt düzey olan yerlerde çalışan öğretmenler arasında ($p=.02<.05$) değerine göre, üst düzey olan yerlerde çalışan öğretmenler arasında ($p=.01<.05$) değerine göre sosyo-ekonomik düzeyi orta düzey olan yerlerde çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin mizah yaşantıları ölçeği geneline ilişkin algıları bulunduğu yerleşim birimine göre orta düzey $\bar{x}=125.67$ ile, üst düzey $\bar{x}=118.23$ ve alt düzey $\bar{x}=117.69$ 'dur.

Tablodaki değerler incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeyi orta düzey olan yerlerde çalışan öğretmenlerin diğer sosyo-ekonomik düzeylerine göre müdürlerinin genel mizah anlayışını daha yüksek buldukları görülmektedir.

Bu durumun devletin okullara yeterli maddi imkânlar sağlayamamasından kaynaklandığı söylenebilir. Alt düzey okullarda çevrenin okula daha az destek vermesi, devlet tarafından gönderilen kaynakların yetersizliği, müdürlerin daha çok sorunlarla karşılaşmasına yol açar. Bu yüzden müdürler enerjilerinin ve zamanlarının çoğunu okulun fiziksel ihtiyaçlarını karşılamaya harcayarak daha çok sıkıntıya düşebilirler. Bu yönetimde mizahsal yaklaşımları sergilemelerine engel olabilir. Üst düzey okul müdürleri ise sosyo-ekonomik açıdan okullarını fiziksel açıdan yeterli buldukları, okulda görülen eksikliklerde ve meydana gelen sorunların giderilmesinde çevre işbirliğine daha kolay gittiklerinden okullarının bir çok konu da yeterli bulduklarını düşünmelerine neden olur. Bu da daha fazla şeyler yapmalarına gerek olmadığına düşünmelerine ve öğretmenlerle iletişime çok fazla girmemelerine sebep olur. Böylece ilişkisel anlamda daha uzak, mizahın daha az kullanıldığı bir şekle dönüşebilir. Orta düzeyde ise okullardaki fiziksel ortamın daha dengeli olması müdürlerin öğretmenlerle daha samimi ilişkiler kurmasına neden olabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları arasındaki ilişkiler nelerdir?” alt probleminin bulgu ve yorumları yer almıştır. Beşinci alt problem çözümlemesi için elde edilen veriler Pearson Korelasyonu Katsayısı tekniği kullanılarak çözümlenmektedir.

Tablo 41
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ile Mizah Anlayışları
Düzeyi n, Ss ve \bar{x} Değerleri

Ölçekler	n	Ss	\bar{x}
Yaratıcılık Davranışları Toplam Puan	390	.42	.35
Mizah Anlayışları Toplam Puanı	390	.57	3.73

Tablo 41 incelendiğinde ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları $\bar{x}=0.35$, mizah anlayışları $\bar{x}=3.73$ ile “Kararsızım” düzeyinde değerlendirilmektedir.

İlköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ile mizah anlayışları düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 42’de verilmektedir.

Tablo 42
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ile Mizah Anlayışları
Arasında İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyonu Katsayısı Sonuçları

		Yaratıcılık Davranışı Toplam Puanı	Mizah Anlayışı Toplam Puanı
Yaratıcılık Davranışı	Pearson Correlation	1	.219**
Toplam Puanı	Sig.(2-Toiled)		.000
	N	390	390
Mizah Anlayışı	Pearson Correlation	.219**	1
Toplam Puanı	Sig.(2-Toiled)	.000	
	N	390	390

**p<.01

Tablo 42 incelendiğinde yaratıcılık davranışına ilişkin puanlarla mizah anlayışına ilişkin puanlar arasında yüksek, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.219$, $p<.01$). Yaratıcılık davranışı ve mizah anlayışı arasındaki 0.22 düzeyinde yüksek, pozitif ve anlamlı ilişki vardır. Buna göre ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları arttıkça mizah anlayışlarının arttığı söylenebilir.

Mizah kullanımının farklı/çeşitli düşünme yeteneği ve yaratıcılığı geliştirmede etkili olduğu ileri sürülmektedir. Usta mizahçıların zeki ve yaratıcı insanlar olduklarına dair görüşler vardır. (Sümer, 2008: 24).

Clouse ve Spurgeon mizahın yaratıcılığı destekleyen bir iletişim şekli olduğunu, bu nedenle de sınıfta mizah kullanımının faydalı olduğunu belirtmiştir (Yılmaz, 2011: 34).

Torrance'ın oluşturduğu yaratıcılığa ilişkin kişilik özellikleri şu şekildedir:

- 1) Güçlü sevecenlik
- 2) Başkalarının farkında
- 3) Yapıcı eleştiride bulunan
- 4) Coşkulu
- 5) Coşkusal duyarlık
- 6) Enerjik
- 7) Çok az canı sıkılan
- 8) Mizah duygusuna sahip olma(Sungur, 1992: 35).

Mizahın, hayal gücü ve yaratıcılıkla olan ilişkisi, bakış açısına getirdiği esneklik vb. özelliklerini kullanarak ilköğretim okulu müdürleri etkili bir yönetim uygulayabilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinin yorumlanmasıyla ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ile mizah anlayışları düzeyine ilişkin algıları; bu algılarının bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediği ve yaratıcılık davranışları ile mizah anlayışları puanları arasındaki ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışan bu çalışmada sonuçlar araştırmanın problemine ve alt problemine uygun olarak aşağıda verilmiştir.

1) Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışına ilişkin görüşlerinin ölçek genelinde, algının “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yaratıcılıkları hakkındaki algılarının düzeyinin “Kararsızım” oluşu, okul müdürlerinin gerçekleştirmesi gereken yaratıcılık davranışını bazen kullanıp bazen beklenen davranışı kullanmadıklarından kaynaklanabilir.

2) Ne Kadar Yaratıcısınız? ölçeğinde en yüksek algılanan 40., 24. ve 1.Madde “Katılıyorum” düzeyinde algılandığı görülmüştür. Ölçek maddelerinden olan 40. maddenin yüksek çıkması ile okul müdürünün başarının yolunun çok çalışmaktan geçtiği inancına sahip olduğu söylenebilir. Yüksek algılanan diğer iki madde de öğretmenlerin okul müdürlerinin özsaygılı ve belirli bir sorunu çözerken her zaman

doğru işlemleri takip ettikleri konusunda büyük ölçüde emin olarak çalıştıklarını düşündükleri söylenebilir.

3) Ne Kadar Yaratıcısınız? ölçeğinde en düşük algılanan 35., 39. ve 37.Madde “Kararsızım” düzeyinde algılandığı görülmüştür. Ölçek maddelerinden olan 35. maddenin düşük çıkması okul müdürünün yapılan yanlışların üstünü örtmek yerine analiz edip düzeltmek yolunu seçtiğini gösterebilir. Düşük algılanan diğer iki madde de öğretmenlerin okul müdürlerinin yaratıcılığı olumlu yönde kullandıklarını, öğretmenlerle iletişimlerinde pozitif duygular oluşturduğu ve değer verdiği izlenimi oluşturduğu söylenebilir.

4) Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde $p < .05$ değerine göre $p=.87$ değeri bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okul müdürlerinin yaratıcılıklarını kullandıkları çalışmalarda cinsiyet farkı gözetenmeden her öğretmenle aynı tutum içinde eşitlik ilkesiyle yaklaştığı söylenebilir.

5) Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarının öğretmenlerin yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Her yaş grubundaki öğretmenler okul müdürlerinin gösterdikleri yaratıcılık davranışlarını aynı düzeyde algılamaktadırlar.

6) Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarının öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yaratıcı davranışlarına ilişkin algılarında mezun oldukları okullara göre bir farklılaşma olmadığı söylenebilir.

7) Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

a) Okul müdürlerinin yaratıcılık davranışlarını algılamada mesleki kıdemi (11-15) yıl olan öğretmenler ile mesleki kıdemi (16-20) yıl olan öğretmenler arasında ($p=.01<.05$) değerine göre, kıdemi (11-15) yıl olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca mesleki kıdemi (16-20) yıl olan öğretmenlerle mesleki kıdemi (21 ve üzeri) yıl olan öğretmenler arasında ($p=.02<.05$) değerine göre, kıdemi (21 ve üzeri) yıl olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır.

Mesleki kıdemi (11–15) ve (21 ve üzeri) yıl olan öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre okul müdürlerini daha yaratıcı buldukları söylenebilir.

8) Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

a) Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Her branştaki öğretmenlerin müdürlerinin yaratıcılık davranışlarını benzer kavradıkları söylenebilir. Bu okul müdürlerinin bir sorun karşısında çözüm üretmek, yeni düşünceler oluşturmak için tek bir branş yerine farklı branşlardaki öğretmenlerin düşüncelerini dikkate almalarından kaynaklanabilir.

9) Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışlarının yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Her sosyo-ekonomik düzeyde okul müdürlerinin farklı konularda da olsa yaratıcılıklarını kullandıkları söylenebilir.

10) Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarına ilişkin görüşlerinin ölçek genelinde, algının “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin mizah anlayışı hakkındaki algılarının düzeyinin “Kararsızım” oluşu, okul müdürlerinin yönetsel davranışlarında mizahı bazen kullanıp bazen kullanmadıklarından kaynaklanabilir.

11) En yüksek algılanan 1. , 13. ve 29. madde Katılımcı (Sosyal) Mizah Alt Boyutuna aittir. Mizah Yaşantıları ölçeğinde en yüksek algılanan 13. madde “Kararsızım”, 1. ve 29.madde “Biraz katılmıyorum” düzeyinde algılandığı görülmüştür. 1. ve 29. maddenin ters yönde puanlandığı göz önünde bulundurulmuştur. Okul müdürlerinin sıkça karşılaştıkları çalışma arkadaşları olan öğretmenlerle samimi ilişkiler kurmalarının şakalaşmalarına ve daha çok gülmelerine, olumlu mizah tarzlarından katılımcı mizahı tercih etmelerine sebep olduğu söylenebilir.

12) Mizah Yaşantıları ölçeğinde en düşük algılanan 4., 27. ve 20.Madde “Biraz Katılmıyorum” düzeyinde algılandığı görülmüştür. En düşük algılanan 4. ve 20. madde Kendini Yıkıcı Mizah Alt Boyutunda iken 27. madde ise Saldırgan Mizah Alt Boyutunda yer almaktadır. Okul müdürlerinin mizahın olumsuz yönüne pek başvurmama sebepleri, öğretmenler tarafından güvenilir olmalarının yanında kaba davranma eğiliminde olmadıkları aynı zamanda kabullenebilirlik ve insafılık düzeylerinin yüksek olarak algılanmaları olarak söylenebilir.

13) Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmen görüşlerinin okul müdürlerinin mizah anlayışlarına bakışlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ve genel olarak benzer görüşün hâkim olduğu söylenebilir.

14) Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre “Katılımcı Mizah Boyutu”, “Kendini Geliştirici Mizah Boyutu”, “Kendini Yıkıcı Mizah Boyutu” ve ölçek geneli olan “Mizah Anlayışları”nda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

a) Katılımcı Mizah boyutunda yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (26-30) yaş, (31-35) yaş, (36-40) yaş ve (41 yaş ve üzeri) olan öğretmenler arasında, yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre okul müdürlerinin katılımcı mizah alt boyutu tarzlarını daha yüksek buldukları söylenebilir.

b) Kendini Geliştirici Mizah boyutunda yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (31-35) yaş ve (36-40) yaş olan öğretmenler arasında, ayrıca yaş grubu (26-30) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenler arasında, yine aynı boyutta yaş grubu (31-35) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre okul müdürlerinin kendini geliştirici mizah alt boyutu tarzlarını daha yüksek buldukları söylenebilir.

c) Kendini Yıkıcı Mizah alt boyutunda yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenler arasında, yine aynı boyutta yaş grubu (31-35) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (26-30) yaş ve (36-40) yaş olan öğretmenler arasında, ayrıca yine aynı boyutta yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (41 ve üzeri) yaş olan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur.(31-35) yaş grubu ve daha ileri yaş gruplarında öğretmenlerin müdürlerinin kendini yıkıcı mizah alt boyutu tarzlarını daha yüksek buldukları anlaşılmaktadır.

d) Mizah Anlayışları genelinde yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (26-30) yaş, (31-35) yaş, (36-40) yaş ve yaş grubu (41 yaş ve üzeri) olan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca yine aynı boyutta yaş grubu (31-35) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenler arasında, yine aynı boyutta yaş grubu (36-40) yaş olan öğretmenlerle yaş grubu (41 ve üzeri) yaş olan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yaş grubu (20-25) yaş olan öğretmenler diğer yaş gruplarına göre müdürlerinin mizah anlayışlarını genelde daha yüksek buldukları görülmektedir. Bu durumun mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin müdürleriyle genel anlamda sorun yaşamadıklarından, ilişkilerini daha olumlu yapılandıklarından, çoğu konuda karşı karşıya gelmemeye özen gösterdiklerinden, ılımlı ve yapıcı bir iletişim şekli kurma gayretlerinden dolayı okul müdürlerinin mizah anlayışlarının yüksek algılamalarına neden olduğu söylenebilir.

15) Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarının öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre “Katılımcı Mizah Boyutu”nda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

a) Katılımcı Mizah alt boyutunda eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerle eğitim düzeyi lisans olan öğretmenler arasında değerine göre, ön lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum lisans mezunlarının üniversite öğrenciliği yaşamış bu yüzden başka şehirlere gitme ihtimali yüksek, farklı ve birçok grupta daha çok ilişki kurmuş, değişik yerleşim yerlerinden gelen insanları tanımış ve kültürlerinden etkilenmiş bu yüzden hoşgörülü, daha sosyal, dışadönük olmalarından müdürlerinin katılımcı mizah anlayışı oluşturmalarına destek verici bir tutum sergilemelerinden kaynaklanabilir.

16) Öğretmenlerinin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre “Kendini Geliştirici Mizah Boyutu”nda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

a) Kendini Geliştirici Mizah alt boyutunda mesleki kıdemi (1-5) yıl olan öğretmenlerle mesleki kıdemi (16-20) yıl olan öğretmenler arasında, ayrıca yine aynı boyutta mesleki kıdemi (16-20) yıl olan öğretmenlerle mesleki kıdemi (21 ve üzeri) yıl olan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Mesleki kıdemi (1-5) yıl ve (21 ve üzeri) yıl olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdemlere göre okul müdürlerinin kendini geliştirici mizah alt boyutu tarzlarını daha yüksek buldukları söylenebilir.

17) Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre “Saldırgan Mizah Boyutu”, “Kendini Yıkıcı Mizah Boyutu” ve ölçek geneli olan “Mizah Anlayışları”nda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

a) Saldırgan mizah alt boyutunda branşı Sınıf olan öğretmenlerle branşı Yabancı Dil ve branşı Görsel Sanatlar/ Müzik olan öğretmenler arasında, yine aynı boyutta branşı Türkçe olan öğretmenlerle branşı Yabancı Dil ile branşı

Görsel Sanatlar/ Müzik olan öğretmenler arasında, aynı boyutta branşı Matematik olan öğretmenlerle branşı Sınıf, branşı Yabancı Dil ve branşı Görsel Sanatlar/ Müzik olan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur.

b) Kendini Yıkıcı Mizah alt boyutunda branşı Yabancı Dil olan öğretmenler ile branşı Sınıf, branşı Türkçe, branşı Matematik, branşı Fen ve Teknoloji olan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Matematik, fen ve teknoloji ile görsel sanatlar/müzik öğretmenlerinin okul müdürlerinin kendini yıkıcı mizah alt boyutu anlayışlarını diğer branşlara göre daha yüksek buldukları söylenebilir.

c) Mizah Anlayışları genelinde branşı Yabancı Dil olan öğretmenler ile branşı Sınıf, branşı Türkçe, branşı Matematik, branşı Fen ve Teknoloji, branşı Sosyal Bilgiler ve branşı diğer olan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Branşı Yabancı Dil olan öğretmenler diğer branşlara göre müdürlerini “mizah davranışları genelinde” çok da yeterli bulmadıkları söylenebilir.

18) Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin mizah anlayışlarına ilişkin algılarında “Katılımcı Mizah Boyutu” ve ölçek geneli olan “Mizah Anlayışları”nda yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır.

a) Katılımcı Mizah alt boyutunda sosyo-ekonomik düzeyi orta düzey olan yerlerde çalışan öğretmenlerle sosyo-ekonomik düzeyi alt düzey olan yerlerde çalışan öğretmenler ve üst düzey olan yerlerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi orta düzey olan yerlerde çalışan öğretmenlerin diğer sosyo-ekonomik düzeylerine göre müdürlerinin katılımcı mizah alt boyutu anlayışlarını daha yüksek buldukları anlaşılmaktadır.

b) Mizah Anlayışı genelinde sosyo-ekonomik düzeyi orta düzey olan yerlerde çalışan öğretmenlerle sosyo-ekonomik düzeyi alt düzey olan yerlerde çalışan öğretmenler ve üst düzey olan yerlerde çalışan öğretmenler

arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi orta düzey olan yerlerde çalışan öğretmenlerin diğer sosyo-ekonomik düzeylerine göre müdürlerinin genel mizah anlayışını daha yüksek buldukları söylenebilir.

19) İlköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışına ilişkin puanlarla mizah anlayışına ilişkin puanlar arasında yüksek, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=,219,p<,01$). Yaratıcılık davranışı ve mizah anlayışı arasındaki 0,22 düzeyinde yüksek, pozitif ve anlamlı ilişki vardır. Buna göre ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları arttıkça mizah anlayışlarının arttığı söylenebilir.

5.2.Öneriler

Öneriler, çalışma sonucunda elde edilen bulgular sonuçlarından yararlanılarak, okullarda iyileştirme çabalarına katkıda bulunması ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutmak amacı ile hazırlanmıştır.

1) Okullara atanacak yöneticilerin eğitimlerinde yaratıcılık eğitimine yer verilmelidir.

2) Eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek ders ve etkinlikler müfredata eklenebilir.

3) Okullara ve okul yöneticilerine yaratıcılık ile ilgili kaynaklar ulaştırılmalıdır.

4) İlköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları düzeyleri öğretmen görüşlerine göre belirlenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda öğretmen görüşlerinin yanında müdür görüşlerine de yer verilen yeni çalışmalar yapılabilir.

5) Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mizah tarzlarını karşılaştıracak araştırmalar da yapılabilir. Bu tip bir araştırma okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mizah tarzlarını belirleyerek, birbirlerinden beklentilerini de ortaya koyabilir.

6) Ayrıca okul yöneticilerinin mizah tarzı ile okul kültürü, okul iklimi, liderlik davranışları gibi değişkenlerin ilişkisi de araştırılabilir.

7) Mizahın olumlu tarzlarını günlük yaşamda kullanabilme ile ilgili kendini yönetme (self-management) becerileri eğitimi grupları oluşturulabilir.

8) Mizahın sağlıklı ve uyumlu tarzlarını eğitim alanında kullanabilme ile ilgili olarak hizmetiçi mizah eğitimi seminerleri verilebilir.

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

KAYNAKÇA

- Abacı, O. (2003). **Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi**. (2. Basım). Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Abel, H. M. (1998). Interaction between Humor and Gender in Moderating Relationships, Stress and Outcomes. **The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied**. 132 (3), 267-276.
- Acıbozlar, Ö. (2006). Yönetici Hemşirelerin Karar Verme Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Açıkalın, A. (1998). **Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Akar, A. (2006). İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akat, İ. ve Budak, G., Budak, G. (1994). **İşletme Yönetimi**. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Akyıldız, H. (1994). **Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar**. İzmir: Neşa Ofset.
- Argun, Y. (2004). **Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arık, A. (1990). **Yaratıcılık**. Ankara: Kültür Bakanlığı Kültür Eserler Dizisi.
- Aslan A.E. (2002). **Örgütlerde Kişisel Gelişim**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aslan, H. (2006). Ortaöğretim kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avşar, V. (2008). Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İlişkisi ve Cinsiyet Rollerini İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaç, S. (2002). Yaratıcı Kişilik ve Yönetici. İş Yaşamı Dergisi. Sayı:3 (4). (2002).
- Bakır, U. (2006). Televizyon Reklamlarında İkna Unsuru Olarak Mizah. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Balay, R.(2010). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Yaratıcılık Algıları. Ankara: **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Sayı: 43(1). (2010).
- Balcı A. (1993). **Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barker, A. (2001). **Yenilikçiliğin Simyası**. İstanbul: Mess Yayınları.
- Basadur, M. (1998). **Simplex, A. Flight to Creativity**. Canada: The Creativity Education Foundation Inc.
- Başaran, İ. E. (1996). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baykal, A. (2004). **Yaratıcılık Eğitimi: İlk ve Ortaöğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje Semineri**. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Bender, M. T. (2006). Resim-iş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bergson H. (1996). **Gülme** (Çev. Yaşar Avunç).İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bora, E., Alper, Y. (2005). Sanatsal Yaratıcılık ve Beyin.**Yeni Semposium Psikiyatri, Nöroloji ve Davranış Bilimleri Dergisi**.Sayı:1.(Ocak 2005).
- Boysan, A. (1990). **Paldır Güldür Mizah Söyleşileri** (3. baskı). İstanbul: Bas.
- Boysan, A. (1990). **Oldu mu ya! Mizah Söyleşileri** (2. baskı). İstanbul: Bas.
- Budak, G. (1998).**Yenilikçi Yönetim Yaratıcı Birey**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cann, A., Holt, K., and Calhoun, L. G. (1999). The Roles of Humor and Sense of Humor in Responses to Stressors. **Humor: International Journal of Humor**. Vol: 12 (2), 177-193.
- Craft, A. (2003). The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. **British Journal of Educational Studies**. No.2. (2003).

- Çavuşoğlu, D. (2007). Küresel Rekabet Ortamında Örgütlerde Yaratıcılık Kültürü ve Yaratıcılık Yönetimine İlişkin Tutumların Değerlendirilmesi (Okullarda Araştırma). Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2002). Yaratıcı Birey Teorisi ve Örgütsel Yaratıcılığı Etkileyen Genel Özellikler. **1. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı**. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Yayınları.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2002). Bireysel, Örgütsel Yaratıcılık ve Yaratıcılık İçin İş Çevresinin Düzenlenmesi: Bir araştırma. Doktora tezi, Gebze İleri teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, M. (2009). Çalışanların Mizah Tarzlarının İşe İlişkin Duygusal İyilik Algıları Üzerine Etkisi ve Sosyal İklimin Bu İlişki Üzerindeki Şartlı Değişken Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, Y. (2002). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çimen, B. (2011). Devlet ve Özel Okullarda Görev Yapan Sını Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Mizah Kullanma Yeterlilikleri Konusundaki Algıların İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoban, S. (1999). Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Danışmaz, İ. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Okul Yönetme Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deaner, S. L. and McConatha, J. T. (1993). The Relation of Humor to Depression and Personality. **Psychological Reports**. Vol: 72, 755-763.
- Dobbins, K. (2009). Teacher Creativity Within The Current Education System: A Case Study Of The Perceptions Of Primary Teachers. **Education** 3(13). (95–104)

- Durmuş, Y. (2000). The Relationship Between Sense of Humor and Coping Strategies. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, M. A. (1991). Türk Eğitim Sistemi Yönetim Teşkilatındaki Yenileşmeler ve Yönetici Yetiştirme Politikasının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Plânlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı.
- Erickson, S. J. ve Feildstein, S. W. (2007). Adolescent Humor and Its Relationship to Coping, Defense Strategies, Psychological Distress and Well-Being. **Child Psychiatry and Human Development**. Vol: 37(3). (2007)
- Esen, E. (2003). **Yönetim ve Organizasyon**. İstanbul: Beta Basım.
- Fidanoğlu, O. (2006). Evlilik Uyumu, Mizah Tarzı ve Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Freud, S. (1998). **Espriler ve Bilinçdışı ile İlişkileri** (Çev. Dr. Emre Kapkın). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Galloway, G. and Cropley, A. (1999). Benefits of Humor for Mental Health: Empirical Findings and Directions for Further Research. **Humor: International Journal of Humor**. Vol: 12 (3), 301-314.
- Genç, N. (2007). **Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar**. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gençtan, E. (1996). **Varoluş ve Psikiyatri**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gültaş, K. (2009). Yönetici Hemşireleri Yaratıcılık Düzeyleri ve Liderlik Tarzlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Hobbes, T. (2001). **Leviathan veya Bir Din ve Dünya Devletinin İçeriği, Biçimi ve Kudreti** (S. Lim, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hu, W. (2002). A Scientific Creativity Test for Secondary School Students. **International Journal of Science Education**. 24, 4.
- İlgar, L. (2000). **Eğitim Yönetimi**. İstanbul: Beta Yayınları.
- İlhan, T. (2005). Özne İyi Oluşa Dayalı Mizah Tarzları Modeli. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- İncioğlu, M. (2003). Utangaçlık Düzeyleri Farklı Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Mizah Tepki Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karacabey, M.F. (2011). Özel ve Resmi İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algıları. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakoç, A.R. (2009). İlköğretim Okullarında Çalışan Eğitim Yöneticilerinin Yaratıcılık Becerileri ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y.K. (1993). **Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kılınç, A. (2007). **Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Ömer Seyfettin'in Halk Anlatı Kaynaklı Hikâyeleri**. İstanbul: Gönen Belediyesi Kültür Yayınları.
- Koçel, T. (1999). **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım A.Ş.
- Koestler, A. (1964). **The Art of Creation**. London: Hutchinson.
- Koestler, A. (1997). **Mizah Yaratma Eylemi**. Çev. Sevinç Kabakçioğlu-Özcan Kabakçioğlu. İstanbul: İris Yayınları.
- Kuiper, N. A., Martin R. A., ve Olinger, L. J. (1993). Coping Humor, Stress and Cognitive Appraisals. **Canadian Journal of Behavioural Science**. Vol:25. (1993).
- Küpçü, U. (2012). Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Çalışanların Yaratıcılık Algıları Üzerinde Etkisi ve Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mangaltepe, E. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim Becerileri ile Öğretmenleri Etkileme Becerilerine ilişkin Öğretmen Görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Marşap, A. (1999). **Yaratıcı Liderlik**. Ankara: Öncü Kitapları.
- Martin R. A., Kuiper,N.A., Olinger, J. L. ve Dance, K. A. (1993). Humor, Coping With Stress, Self-Concept and Psychological Well-Being. **Humor: International Journal of Humor Research**. 6, 89-104. (1993).

- Martin, R. A. (1998). Approaches to the Sense of Humor: A historical review. (Ed: W. Ruch) **The sense of humor: Explorations of Personality Characteristic** (pp. 15-62). New York: Mouton de Gruyter.
- Martin R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. and Weir, K. (2003). Individual Differences in Uses of Humor and Their Relation to Psychological Well-Heing: Development of the Humor Styles Questionnaire. **Journal of Research in Personality**. Vol:37. Issue: 1 (February, 2003).
- Morreall, J. (1997). **Gülmeyi Ciddiye Almak** (çev. K. Aysevener ve Ş. Soyer). İstanbul: İris Yayıncılık.
- Nesin, A. ve diğer. (2002). **Gülme'nin Kitabı**. İstanbul: YGS.
- Oral, G. (1998). Ergenlikte Mizah Ölçeği. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Sayı 29.(2004).
- Oral, T. (1980). **Mizah ve Evren**. İstanbul: Vardiya.
- Ortatepe K.A.(2001).Yaratıcılık ve Buluş Yönetimi Banka Sektöründe Bir Uygulama. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Osborn, F. A. (1963). **Applied Imagination. Principles and Procedures of Creative Problem Solving**. New York: Charles Scrib.
- Özenç, S. (1998). Algılanan Anne-Baba Tutumlarının Durumluk Mizah Tepki Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, Z. (1996). Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası. **Bilim ve Teknik**. (Kasım, 1996).
- Özcan, Ö. (2002). **Türk Edebiyatında Hiciv ve Mizah**. İstanbul: İnkilap Yayınevi.
- Özdemir, A. (2002). Okul Yöneticiliğinde Mizahi Yaklaşım. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. Sayı: 3. (Aralık 2002).
- Özkan, H. İ. (2008). Öğretmen ve Öğrencideki Mizah Anlayışının Sınıf Atmosferine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paulos, J. A. (1996). **Matematik ve Mizah** (T. Doğan, Çev.). İstanbul: Sarmal Yayıncılık.
- Recepoğlu, E. (2008). Okul Müdürlerinin Mizah Yeteneğinin Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisi. **Eğitim ve Bilim**. Sayı: 150. (2008).
- Rıza, E. T. (1999). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. İzmir: Anadolu Mat.

- Ruch, W. ve Hehl, F. J. (1998). A Two-Mode Model of Humor Appreciation: Its Relation to Aesthetic Appreciation and Simplicity-Complexity of Personality. **The sense of humor: Explorations of Personality Characteristic** (pp.109-142). New York: Mouton de Gruyter.
- Runco, M. ve Mraz, W. (1992). Scoring Divergent Thinking Tests Using Total Ideational Output and A Creativity Index. **Educational And Psychological Measurement**. No: 52(1). (1992).
- San, İ. (1985). **Sanat ve Eğitim**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- San, İ. (1993). **Sanatta Yaratıcılık Oyun, Drama**. Yaratıcılık ve Eğitim Sempozyumu, Ankara: TED yayıncılık, No:17.
- Sanders, B. (2001). **Kahkahanın Zaferi**. (K., Atakay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı. (Eserin aslının basım tarihi 1995).
- Savi, F. Z.(2003). **Örgütsel Yaratıcılık ve Onu Etkileyen Faktörler**. 11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. (22-24 Mayıs 2003). Afyon: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.
- Savieski, F. (2004). Örgütsel Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sepetci, C. (2010). Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Betimlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, GaziOsmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sevgi, H. (1998). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yeterlikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Siau, L.K. (1995). **Group Thinking and Tecnology**. The Journal of Creative Behavior. No:3. (September1995).
- Sungur, N. (1992). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sümer, M. (2008). Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stilleri ve Bazı Değişkenlere Göre Mizah Tarzlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şişman, M. ve Turan S. (2004). **Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kierkegaard, S. (2005). **Kahkaha Benden Yana**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ruch, W. (1996). Measurement Approaches to the Sense of Humor: Introduction and Overview. **Humor: International Journal of Humor Research**. Vol:9. (1996).
- TDK. (2005). **Türkçe sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, M. Karasu, M. (2008) Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/676.pdf> 9 Haziran 2010 da alınmıştır.
- Temizkalp, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tozar, Z. (2001). Niye Gülüyoruz?. **Bilim ve Teknik Dergisi**. Sayı 408 . (Kasım 2001).
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:160
- Tunç, M. Ş. (1945), **Gülmek Nedir ve Kime Gülüyoruz?**. Ankara: MEB Yayınları.
- Tümkaya, S. (2006). Öğretim Elemanlarının Mizah Tarzları ve Mizahı Yordayıcı Değişkenler. **Eurasian Journal of Educational Research**. No:23.(Spring, 2006).
- Tümkaya, S. (2006). İş Ortamı ve Mizah Yoluyla Başa Çıkmanın Öğretim Elemanlarındaki Tükenmişlikle İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Sayı:6 (3).(2006).
- Uğur, İ. (2007). Televizyon Reklamlarında Mizahın Kullanımı. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler.
- Uzunçarşılı, Ü. ve Özdayı, N.(1997). Okul Yöneticilerinin Yaratıcılık ile Liderlik Özelliklerinin Araştırılması. **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 9. (1997).
- Warner, S. A., Myers K. L. (2010) **The Creative Classroom: The Role of Space and Place Toward Facilitating Creativity**. The Technology Teacher V:69 No: 4.
- Williams, R. A., & Clouse, R. W. (1991). Humor as a Management Technique: Its Impact on School Culture and Climate (Report No. EA 023 388).

- Vural, T. C. (2008). Sosyal Bilimler Eğitiminde Yaratıcı Düşünme: Yeni İlköğretim Programı Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Yaratıcılığı Geliştirilmesi Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalazan, A. (2006). Genel Liselerde Okul Kültürü Oluşturmada Okul Yöneticilerinin Rollerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (1996). **Yaratıcılık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yeloğlu, H. (2007). Örgüt, Birey, Grup Bağlamında Yenilik ve Yaratıcılık Tartışmaları. **Ege Akademik Bakış/ Ege Academic Review**. 7 (1),133- 152.
- Yerlikaya, E. (2003). Mizah Tarzları Ölçeği'nin(The Humor Styles Questionnaire)Uyarlama Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yerlikaya, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Algılanan Stres, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, E.(2007). Bilgi Çağında Yaratıcılığın ve Yaratıcılığı Yönetmenin Önemi. **Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi**. Sayı: 12. (Haziran, 2007).
- Yıldız, V., Özkal, N., Çetingöz, D., (2003). Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan 7-8 Yas Grubu Çocuklarda Yaratıcı Potansiyelin Değerlendirilmesi. **Eğitim Araştırmaları**. Sayı: 13. (2003).
- Yılmaz, K.(2011).Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:12 Sayı:1. (Nisan 2011).
- Yurtseven, H. R. (2001). **Yaratıcı Yönetim**. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Yayınları.
- Yücaoğlu, E. (2000). Yeni Ekonomi. **Görüş (Tüsiad Yayın Organı)**. No:44. (Nisan 2000).
- Zelvys, V. I. (1990), Obscene humor: What the hell?. **Humor: International Journal of Humor Research**. Vol: 3. (1990).

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

21 MAY 2012

Sayı : B.08.4.MEM.0.35.20.00-020/ 31015
Konu : Bahar ŞENOL 'un
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı(Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 'nün 11/05/2012 tarihli ve 947 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans öğrencisi Bahar ŞENOL 'un "**İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ve Mizah Anlayışları**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, İzmir ili Buca, Konak, Dikili, Çeşme, Ödemiş ve Tire ilçelerine bağlı ekli listedeki ilköğretim okullarının öğretmenlerine uygulamak istediği ilgi(b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulamasının, ekli listede adı geçen okullarda, 2011-2012 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmadan yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.


Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR

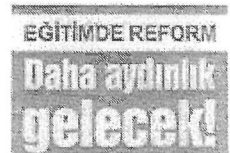
11/05/2012
İbrahim BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1)Araştırma Değerlendirme Formu(1 Sayfa)
- 2)Okul Listesi(1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 477 21 28
Faks : (0 232)
E-Posta : arge35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.35.20.00.604.01/ 31544
Konu : Bahar ŞENOL 'un
Araştırma İzni

22 Mayıs 2012

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı(Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 'nün 11/05/2012 tarihli ve 947 sayılı yazısı.
c)Valilik Makamı'nın 21/05/2012 tarihli ve B.08.4.MEM.0.35.20.00-020/31015 sayılı Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans öğrencisi Bahar ŞENOL 'un "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ve Mizah Anlayışları" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, İzmir ili Buca, Konak, Dikili, Çeşme, Ödemiş ve Tire ilçelerine bağlı ekli listedeki ilköğretim okullarının öğretmenlerine uygulanması ilgi (c) onay ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

GELEN EVRAK	
Tarihi :	24 MAYIS 2012
Konu No :	1221
Dosya No :	


Heybetullah CEYLAN
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Okul Listesi(1 Sayfa)
- 4) Onaylı Veri Araçları (3 Adet 7 Sayfa)
- 5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 477 21 28
Faks :
E-Posta : arge35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>

EGİTİME
%100
DESTEK



EGİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Bahar ŞENOL
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir ili Buca, Konak, Dikili, Çeşme, Ödemiş ve Tire ilçelerine bağlı ekli listedeki ilköğretim okullarının öğretmenleri
Araştırmanın konusu	İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ve Mizah Anlayışları
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ve Mizah Anlayışları
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgi Formu, Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği, Mizah Yaşantıları Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2011-2012 öğretim yılının 2. döneminde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, ses kayıt cihazı vb. araçlar kullanılacak ise okul idaresi, ders öğretmeni ve öğrenci velilerinden izin alınması koşulu ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhafif üyenin Adı ve Soyadı: -----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON


16/05/2012
Komisyon Başkanı
R. Apdullah KARASU
Şube Müdürü


Üye
Dr. Sevtap YAZAR
Öğretmen


Üye
Elgin GÜLBAYAZ
Öğretmen

EK-1

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN YARATICILIK DAVRANIŞLARI
VE MİZAH ANLAYIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ KONULU
ARAŞTIRMADA ÖLÇEK UYGULANACAK OKULLARIN LİSTESİ

Sıra No	Okulun Adı	İlçe	İl
1	İsmail Şekip Uyal İÖO	Buca	İzmir
2	Hüseyin Avni Ateşoğlu İÖO	Buca	İzmir
3	Recep Ersayın İÖO	Buca	İzmir
4	Cengiz Sani İÖO	Buca	İzmir
5	Makbule Süleyman Alkan İÖO	Buca	İzmir
6	Vali Rahmi Bey İÖO	Buca	İzmir
7	Çamlıkule İÖO	Buca	İzmir
8	Ali Kuşçu İÖO	Buca	İzmir
9	Zafer İÖO	Konak	İzmir
10	Kıbrıs Şehitleri İÖO	Konak	İzmir
11	Şerife Kestelli İÖO	Konak	İzmir
12	Tınaztepe İÖO	Konak	İzmir
13	Hakimiyet-i Milliye İÖO	Konak	İzmir
14	Misakı Milli İÖO	Konak	İzmir
15	Murat Reis İÖO	Konak	İzmir
16	Gazi İÖO	Konak	İzmir
17	Atatürk İÖO	Dikili	İzmir
18	Cumhuriyet İÖO	Dikili	İzmir
19	Namık Kemal İÖO	Çeşme	İzmir
20	Mehmet Akpınar İÖO	Çeşme	İzmir
21	Cumhuriyet İÖO	Ödemiş	İzmir
22	Zafer İÖO	Ödemiş	İzmir
23	Merkez Menderes İÖO	Tire	İzmir
24	Tire Kurtuluş İÖO	Tire	İzmir

Toplam 24 okul ismi içermektedir.



EK-2

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN YARATICILIK DAVRANIŞLARI VE MİZAH ANLAYIŞLARI

Değerli Öğretmenlerimiz;

Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programında yürütülen “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ve Mizah Anlayışları Arasındaki İlişki” konulu yüksek lisans tezi ile ilgili çalışmaları kapsamaktadır.

Elinizdeki anket yalnız bilimsel bir çalışma için kullanılacak olup, elde edilen bulgular hiçbir kurum ya da kişiye verilmeyecektir. Lütfen anket formuna isminizi yazmayınız. Aşağıdaki sorulara ne kadar samimi, ciddi, dikkatli ve gerçekçi cevaplar verirseniz araştırmamızın geçerliliği ve güvenilirliği o oranda artacaktır.

Anketimiz üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde siz değerli öğretmenlerimizin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde yaratıcılık becerileri ile ilgili sorular yer almaktadır. Anketin üçüncü bölümünde ise mizah tarzları ile ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen soruları dikkatli okuduktan sonra size en uygun gelen seçeneğe (X) işaretini koyunuz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız ve her soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Danışman: Doç. Dr. Ali AKSU

Bahar ŞENOL
Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bil. Ana Bilim Dalı.
Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yük. Lisans



KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde, bireysel durumunuz ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen, her madde için durumunuza en uygun olan seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Yaş Grubunuz

() 20-25 Yaş () 26-30 Yaş () 31-35 Yaş

() 36-40 Yaş () 41 Yaş ve üzeri

3. Eğitim Düzeyiniz

() Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

4. Mesleki Kıdeminiz

() 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 Yıl ve üzeri

5. Branşınız

() Sınıf öğretmenliği () Türkçe () Matematik

() Fen ve Teknoloji () Sosyal Bilgiler () Yabancı Dil

() Görsel sanatlar/Müzik () Diğer



EK-3

NE KADAR YARATICISINIZ?

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine (X) koyarak içtenlikle cevaplayınız.

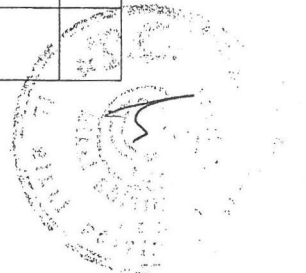
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Okul Yöneticimiz ;					
1.Belirli bir sorunu çözerken her zaman doğru işlemi takip ettiği konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışır.					
2.Cevabını alamayacağını umduğu soruları sormak boş yere vakit kaybıdır.					
3.Sorun çözmeye adım adım mantıklı aşamaları en iyi yöntem olduğuna inanır.					
4.Zaman zaman topluluk içinde bazı insanları şaşırtacak kadar değişik fikirler ortaya atar.					
5.İnsanlık için özel şeyler yapabileceğine inanır.					
6.Onun için doğru olanları yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.					
7.Kendisi için doğru olanları yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.					
8.Olaylar karşısında emin davranmayan kişilere saygısını yitirir.					
9. Güç problemlerin çözümü ile bir süre uğraşabilir.					
10. Sırasında bazı konulara kendini fazla kaptırır.					
11.Çoğunlukla en iyi fikirler özellikle meşgul olmadığı zamanlar aklına gelir.					
12.Bir sorunun çözümüne yaklaştığında öncekilerine ve doğruluk veya yanlışlık hislerine güvenir.					
13.Sorun çözdüğü zamanlar, sorunun analiz aşamasında daha hızlı elde ettiği bilgiyi sentezleme aşamasında ise daha yavaş çalışır.					
14.Bir şeyler biriktirme ile ilgili uğraşları sever.					



	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
15. Hayal alemine dalmak, birçok önemli projenin ortaya çıkmasını sağlar.					
16. Eğer şimdiki mesleğinin dışında iki meslek arasında seçim yapması istenseydi, bir kaşif yerine bir yönetici olmayı tercih ederdi.					
17. Aynı toplumsal sınıf ve aynı meslek grubundan kişilerle daha kolay anlaşılabilir.					
18. İleri düzeyde estetik duyarlılığa sahiptir.					
19. Sorun çözümünde önseziler güvenilir rehberdir.					
20. Başkalarına düşüncelerini beğendirmekten ziyade, yeni fikirler ortaya çıkarmayı sever.					
21. Kendini yetersiz gördüğü alanlardan kaçınmaya çalışır.					
22. Ona göre bilginin kaynağı içeriğinden daha önemlidir.					
23. "Eğlenceden önce iş" kuralını uygulayan insanlardan hoşlanır.					
24. Başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendisine gösterdiği saygısı daha önemlidir.					
25. Kusursuzluk peşinde koşan kişilerin, pek akıllı olmadığı düşüncesindedir.					
26. Başkalarını etkilemeyi gerektiren işleri sever.					
27. Her şeye bir yer bulunması ve her şeyin yerli yerinde olması onun için önemlidir.					
28. Fazlası ile ilginç fikirler üretmek isteyen kişiler pratik değillerdir.					
29. Hiçbir çıkış yolu olmasa da yeni düşüncelerle dolu olmayı sever.					
30. Bir soruna belirli bir yaklaşımın yarar sağlamayacağını anladığında yöntemini rahatlıkla değiştirebilir.					
31. Cevabı olmayan soruları sormaktan hoşlanır.					
32. İlgileri uğruna mesleğini değiştirmek yerine, mesleği uğruna ilgilerini değiştirir.					



	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
33. Bir sorunu çözmek, zaman zaman yanlış soruların sorulması yüzündendir.					
34. Zaman zaman sorulara şipşak çözümler bulabilir.					
35. Kişinin yanlışları analiz etmesi boşuna zaman kaybıdır.					
36. Yalnızca düzensiz bir şekilde düşünenler benzetme ve analizlere başvururlar.					
37. Yakalanmadığı sürece, her zaman bir dolandırıcının zekasına hayran kalmıştır.					
38. Sık sık pek anlayamadığı ve henüz açıklayamadığı bir sorun üzerinde çalışmaya başlar.					
39. Sık sık insanların, yolların ve şehirlerin ismini unuttur.					
40. Başarının yolunun çok çalışmaktan geçtiği inancındadır.					
41. İyi bir grup üyesi olarak kabul edilmek onun için önemlidir.					
42. İçinden geçenleri kontrol altında tutmasını bilir.					
43. Sorumluluk duygusuna sahip bütünüyle güvenilir bir kişidir.					
44. Kesin olmayan ve sezilmesi güç konulardan hoşlanmaz.					
45. Grup ile çalışmayı tek başına çalışmaya tercih eder.					
46. Birçok kişinin sorunu; olay ve olguları çok ciddiye almalarından kaynaklanır.					
47. Sorunları bir kenara atmaya, sık sık onların üzerinde çalışır.					
48. Ulaşmaya tasarladığı hedefleri uğruna çabuk elde edebileceği bir kazancı ya da rahatlığı kolaylıkla bir kenara atabilir.					
49. Bir üniversite profesörü olsaydı teoriye dayalı dersler yerine uygulamalı ders vermeyi tercih ederdi.					
50. Yaşamın gizemi ilgisini çeker.					

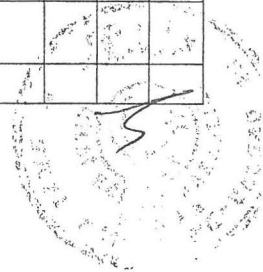


EK-4

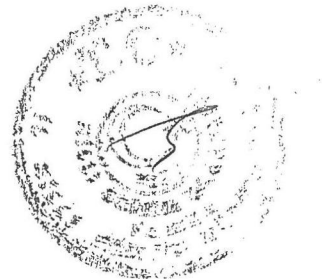
MİZAH YAŞANTILARI ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine (X) koyarak içtenlikle cevaplayınız.

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



	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Tamamıyla katılıyorum
22.Kederli ya da üzgünse genellikle mizahi bakış açısını kaybeder.							
23.Bütün arkadaşları bunu yapıyor olsa bile, bir başkasıyla alay edip ona gülerlerken asla onlara eşlik etmez.							
24.Arkadaşlarıyla ya da ailesiyle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi o olur.							
25.Arkadaşlarıyla çok sık şakalaşmaz.							
26.Tecrübelerine göre bir durumun eğlendirici yanlarını düşünmek, sorunlarla başa çıkmada çoğunlukla etkili bir yoldur.							
27.Birinden hoşlanmazsa çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da dalga geçer.							
28.Sorunları varsa ya da üzgünse, çoğunlukla gerçek duygularını, en yakın arkadaşları bile anlamasın diye, espriler yaparak gizler.							
29.Başkalarıyla birlikteyken genellikle aklına söyleyecek esprili şeyler gelmez.							
30.Neşelenmek için başkalarıyla birlikte olması gerekmez, genellikle tek başınayken bile gülecek şeyler bulabilir.							
31.Bir şey ona gerçekten gülünç olsa bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmez ya da bununla ilgili espri yapmaz.							
32.Başkalarının ona gülmesine izin vermek; onun, ailesini ve arkadaşlarını neşelendirme tarzıdır.							



EK:5

Sabire Çoban Cömert'in "Ne Kadar Yaratıcısınız?" anketinin İngilizceden Türkçeye çevrilmiş halini gönderdiği yazılı izindir.

comerts@itu.edu.tr

Kime: BAHAR SENOL

17.02.2012



Yanıtla

Sevgili Bahar,

'Ne Kadar Yaratıcısınız?' ölçeğini tez çalışmada kullanabilirsin.

Çalışmalarında başarılar diliyorum.

Sabire Çoban Cömert

Alinti BAHAR SENOL <baarsenol@hotmail.com>

>



> İyi günler hocam, ben Bahar Dokuz Eylül Üniversitesi yüksek lisans


> öğrencisiyim. Sizinle telefonda konuştuğumuz gibi izniniz olursa



> Türkçeye uyarladığınız "Ne Kadar Yaratıcısınız?" ölçeğini tezimde

> kullanmak istiyorum. Değerli çalışmalarınızı tezimde kullanabilmek

> düşüncesi bile beni çok heyecanlandırıyor. Teşekkür ederim hocam.

Ercument Yerlikaya 08.02.2012   
 Kime: baarsenol@hotmail.com Yanıtla 

 3 ek (toplam 3,8 MB) Hotmail Etkin Görünüm 

 VII. ULUS...pdf Karşından yükle (3,3 MB)	 Mizah Tar...pdf Karşından yükle (50,8 KB)	 Mizah Tar...pdf Karşından yükle (473,7 KB) 
---	--	---

Tümünü zip olarak karşından yükle

Selamlar,
 Çalışmanızda Mizah Tarzları Ölçeğini kullanmak istediğinizi belirten mailinizi aldım. Uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiş olduğum Mizah Tarzları Ölçeğini kullanmaya karar vermiş olmanıza sevindim. Ölçeğin kullanımı için herhangi bir izne gerek yok. Ölçeğin kullanılması için kullanan kişinin araştırmacı yeterliklerine sahip olması ve bilimsel araştırma etiği çerçevesinde ölçeği geliştiren ve uyarlayan araştırmacılara ilişkin gerekli atıfların yapılması yeterli olacaktır. Ekteki dosyalarda MTÖ ile ilgili ihtiyaç duyabileceğiniz bilgiler yer alıyor. Ölçekle ilgili başka bir sorunuz olursa lütfen yazın. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. E. Ercüment Yerlikaya
 Çukurova Üniversitesi
 Fen-Edebiyat Fakültesi
 Psikoloji Bölümü
ercumentyerlikaya@gmail.com