



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARI İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

SENA İDİL YUKARUÇ

İzmir
2022

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARI İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Sena İdil YUKARUÇ

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Necla FIRAT**

**İzmir
2022**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

29/04/2022

Sena İdil YUKARUÇ

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih:26/05/2022

Tez Başlığı:

Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 100 sayfalık kısmına ilişkin, 26/05/2022 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 29dur**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☐

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Sena İdil YUKARUÇ
 Öğrenci No : 2016950055
 Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
 Programı : Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği
 Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Sena İdil YUKARUÇ
26.05.2022

Doç.Dr. Necla FIRAT
26.05.2022

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin çıktısı ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında desteklerini esirgemeyen, güler yüzüyle her zaman yardımcı olan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Necla FIRAT’a, bana bu alanı sevdiren, derslerini büyük bir keyifle dinlediğim Dr. Öğr. Üyesi Namık ÖZTÜRK’e ve daima yol gösterici bölüm başkanımız Sayın Prof. Dr. Ali AKSU’ya içten teşekkürlerimi sunarım. Dokuz Eylül Üniversitesi Pedagojik Formasyon eğitimim sırasında tanıştığım, yüksek lisansta da değerli birikimiyle bana katkılar sunan hocam Prof. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU’nu saygıyla anıyorum.

Tez çalışmam süresince her zaman yanımda olan, manevi desteklerini esirgemeyen başta sevgili eşim Dr. Umut YUKARUÇ olmak üzere tüm aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

İstatistiksel verilerimin analizi konusunda yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Dr. Ceylan BOZPOLAT, Dr. Anıl BÖLÜKOĞLU, Muhlis EROĞLU ve Pınar ÇAKIR’a desteklerinden ötürü çok teşekkür ederim.

Son olarak hayata “mizahi bir bakış açısı” getirmemi sağlayan tüm yazar, çizer ve sanatçılar ile bu tezin ortaya çıkmasına katkı sağlayan değerli katılımcılara teşekkür ederim.

26/04/2022

S. İdil YUKARUÇ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	3
1.2.1 Problem Cümlesi	3
1.2.2. Alt Problemler	3
1.3 Sınırlılıklar	4
1.4 Varsayımlar	4
1.5 Tanımlar	4
1.6 Kısaltmalar	5
BÖLÜM II	6
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	6
2.1 Mizah Kavramı	6
2.2. Mizahın Tarihsel Süreci.....	8
2.3 Mizah Duygusu.....	9
2.4 Genel Mizah Kuramları	11
2.4.1 Üstünlük Kuramları.....	11
2.4.2 Uyuşmazlık Kuramları	12
2.4.3. Rahatlama Kuramları	14
2.5 Mizah Tarzları	15
2.5.1 Kendini Geliştirici Mizah.....	15
2.5.2 Katılımcı Sosyal Mizah.....	16
2.5.3 Saldırgan Mizah	16
2.5.4 Kendini Yıkıcı Mizah.....	17
2.6 Mizahın İşlevleri.....	17

2.6.1	Mizahın Psikolojik İşlevleri	17
2.6.2	Mizahın Fizyolojik İşlevleri	19
2.6.3	Mizahın Sosyolojik İşlevleri	20
2.7	Yönetim ve Mizah	21
2.8	Mizahın Okul Örgütüne Yansımaları	22
2.9.	Örgütsel Bağlılık.....	24
2.9.1	Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları	25
2.9.1.1	Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları	26
2.9.1.2	Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları	29
2.10	Örgütsel Bağlılık Dereceleri	31
2.11	Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı.....	32
2.12	Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	33
2.12.1	Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarıyla İlgili Yurtiçindeki Çalışmalar.....	33
2.12.2	Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarıyla İlgili Yurt Dışındaki Çalışmalar.....	35
2.12.3	Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı ile İlgili Yurt İçindeki Çalışmalar	36
2.12.4	Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı ile İlgili Yurt Dışındaki Çalışmalar.....	37
BÖLÜM III		39
YÖNTEM		39
3.1.	Araştırmanın Modeli	39
3.2.	Evren ve Örneklem.....	39
3.3.	Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	40
3.4.	Verilerin Analizi.....	43
3.5.	Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	44
BÖLÜM IV		46
BULGULAR		46
5.	Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
6.	Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
BÖLÜM V		60
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER		60
5.1.	Sonuç ve Tartışma.....	60

5.2 Sonuç ve Öneriler.....	69
KAYNAKÇA.....	72
EK 1. Akademik Özgeçmiş	88



TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Katılımcıların demografik verilere göre dağılımı	40
Tablo 2 Kullanılan ölçek ve boyutlarının basıklık çarpıklık değerleri	43
Tablo 3 Ölçeklere ilişkin puan aralıkları.....	44
Tablo 4 Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının dağılımı	46
Tablo 5 Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	49
Tablo 6 Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	50
Tablo 7 Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	51
Tablo 8 Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	52
Tablo 9 Öğretmenlerin okul müdürlerinin Katılımcı-Sosyal Mizah tarzına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları	53
Tablo 10 Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının dağılımı....	54
Tablo 11 Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	55
Tablo 12 Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	56
Tablo 13 Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	57
Tablo 14 Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	57
Tablo 15 Örgütsel bağlılık, katılımcı sosyal mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon Analizi matrisi.....	58

Tablo 16 Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının örgütsel bağlılık düzeylerine etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi	59
--	----



Şekiller Listesi

Şekil 1. Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmasının Boyutları.....28



ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARI İLE ÖĞRETMENLERİ ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmada ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzları ile kendilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini Nevşehir İli merkez ilçesinde yer alan 19 ortaöğretim kurumunda görev yapan 544 öğretmen oluşturmuştur. 2018-2019 ve 2019-2020 öğretim yılında bu kurumlarda çalışan 177 öğretmenden veri toplanmıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirmiş olduğu “Kişisel Bilgi Formu”, Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Mizah Yaşantıları Ölçeği” ve Üstüner (2009) tarafından geliştirilen, “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. “Mizah Yaşantıları Ölçeği”ndeki “Kendini Geliştirici Mizah” boyutunun okul müdürlerinin mizah tarzlarını öğretmen algılarına göre belirlemede geçerli olmayacağı düşünülmüş ve bu boyuta ilişkin maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Araştırmada 6 alt probleme yanıt aranmış, verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, *t*- testi, Kruskal Wallis-H, Mann Whitney U testleri ile korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Öğretmenler, okul müdürlerinin mizah tarzlarını değerlendirdikleri Mizah Yaşantıları Ölçeğinin “Katılımcı-Sosyal Mizah” boyutuna “katılıyorum” düzeyinde, “Saldırgan Mizah” boyutuna “kararsızım” düzeyinde ve son olarak “Kendini Yıkıcı Mizah” boyutuna ise “katılmıyorum” düzeyinde puan vermişlerdir. Buna göre okul müdürleri, öğretmen algılarına göre en çok “Katılımcı Sosyal Mizah”ı, en az ise “Kendini Yıkıcı Mizah”ı kullanmaktadırlar.

Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere oranla, okul müdürlerinin “Katılımcı-Sosyal Mizah”ı diğer mizah tarzlarından daha fazla kullandıklarını düşünmektedirler. Buna karşın diğer boyutlarda öğretmenlerin cinsiyeti anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları arasında branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler, lisans mezunlarıyla kıyaslandığında, okul müdürlerinin “Saldırgan Mizah” tarzını diğer mizah tarzlarından istatistiksel olarak daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Mizah Yaşantıları Ölçeğinin diğer boyutlarında öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı fark belirlenmemiştir.

Öğretmenlerin yaşına göre okul müdürlerinin “Katılımcı Sosyal Mizah” tarzına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin bu boyuttaki puan ortalamalarının 25 yaş ve altı ile 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerden, 26-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanlarının da 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Saldırgan Mizah” ve “Kendini Yıkıcı Mizah” boyutlarında ise öğretmenlerin puanlarının yaşa değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği’ne vermiş oldukları puanlar “bazen” düzeyindedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, öğrenim düzeylerine ve yaşlarına göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin “Örgütsel Bağlılık” düzeyleri ile okul müdürlerinin “Katılımcı Sosyal Mizah” düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Bununla birlikte öğretmenlerin “Örgütsel Bağlılık” düzeyleri ile okul müdürlerinin “Saldırgan Mizah” düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin “Kendini Yıkıcı Mizah” düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Okul müdürlerinin mizah tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yordayıcısı olup olmadığını incelemek için kurulan modele bakıldığında, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin “Saldırgan Mizah” düzeyinin öğretmenlerin “Örgütsel Bağlılık” düzeyini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin “Katılımcı-Sosyal Mizah” ve “Kendini Yıkıcı Mizah” düzeylerinin öğretmenlerinin “Örgütsel Bağlılık” düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul yöneticisi, okul müdürü, öğretmen, örgütsel bağlılık, mizah tarzları

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF RELATIONSHIP BETWEEN THE HUMOUR STYLES OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT LEVELS OF SCHOOL TEACHERS

This study aims to identify the relationship between the humor styles of the school principals and the perceptions of the teachers working in secondary schools towards their organizational commitment levels.

The research consisted of 544 teachers working in 19 secondary education institutions located in the central district of Nevşehir. Data was collected from 177 teachers working in these institutions in the 2018-2019 and 2019-2020 academic years.

The "Personal Information Form" developed by the researcher, the "Humor Styles Scale" developed by Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, and Weir (2003) and adapted into Turkish by Yerlikaya (2003), and by Üstüner (2009), the "Organizational Commitment Scale for Teachers" were used as data collection tools. It was deemed that the "Self-Enhancing Humor" dimension in the "Humor Experience Scale" would not be valid in determining the humor styles of school principals according to teacher perceptions, and the items related to this dimension were removed from the scale. In the study, answers were sought to 6 sub-questions and arithmetic mean, standard deviation, t-test, Kruskal Wallis-H, Mann Whitney U tests and correlation analysis and multiple regression analysis were used in the analysis of the data.

The findings of the research can be summarized as follows:

Teachers responded "Agree" in the "Affiliative Humour" dimension of the Humor Styles Scale, in which they evaluated the humor styles of the school principals; "Undecided" in the "Aggressive Humor" dimension and "Disagree" in the "Self-Defeating Humor" dimension. This implies that the school principals use "Affiliative Humor" the most and "Self-Defeating Humor" the least, according to teacher perceptions.

Compared to the female teachers, male teachers think that the school principals use "Affiliative Humor" more than other humor styles. On the other hand, there are no gender-based differences in the other dimensions.

There was no significant difference among teachers' perceptions about the humor styles of the school principals in terms of the branch variable.

Teachers with master's and doctorate degrees are of the opinion that school principals use "Aggressive Humor" style more than other humor styles when compared to undergraduate graduates. In the other dimensions of the Humor Styles Scale, there was no significant difference according to the educational background variable.

A significant difference was found between the perceptions of the school principals regarding the "Affiliative Humor" style according to the age of the teachers. It has been concluded that the average score of teachers aged 46 and above in this dimension is higher than those of teachers aged 25 and under and aged between 36-45, and the scores of teachers aged between 26-35 are higher than those aged between 36-45. On the other hand, it was determined that the scores of the teachers in the "Aggressive Humor" and "Self-Defeating Humor" dimensions did not show a significant difference in terms of the age variable. The teachers preferred "sometimes" the most in the Organizational Commitment Scale. It was determined that the teachers' perceptions towards their organizational commitment did not show a significant difference according to their gender, branch, educational background and age.

According to the teachers' perceptions, there is a statistically significant, positive and low-level relationship between the teachers' "Organizational Commitment" levels and the school principals' "Affiliative Humor" levels. On the other hand, a statistically significant, negative, moderate relationship was found between the teachers' "Organizational Commitment" levels and the school principals' "Aggressive Humor" levels. There was no statistically significant relationship between the teachers' organizational commitment levels and the school principals' "Self-Defeating Humor" levels.

When the model established to identify whether the school principals' humor styles are a predictor of the teachers' organizational commitment levels is analyzed, it was seen that the school principals' "Aggressive Humor" level significantly predicted teachers' "Organizational Commitment" level according to the teachers' perceptions. According to the teachers' perceptions, it was concluded that the school principals' "Affiliative Humor" and "Self-Defeating Humor" levels were not a significant predictor of the teachers' "Organizational Commitment" levels.

Keywords: school administrator, school principal, teacher, organizational commitment, humor styles

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Platon'dan beridir çeşitli bilim dallarının ilgilendiği bir kavram olan mizah; güldürmek, eğlendirmek, alay etmek, iğnelemek, dokundurmak, yermek gibi anlamlara gelmektedir. Mizah hem gündelik yaşamda hem de çeşitli örgütlerde sıkça karşılaşılan önemli bir olgudur. Mizah kavramının karşımıza çıkan belli başlı tanımları şu şekildedir:

TDK (2018) mizahı, “Eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, mizah, humor” olarak tanımlar. Martin (2001) ise, mizahı “eğlence, kahkaha, şakacılık ve benzeri ile ilgili davranışlar, deneyimler, tutumlar ve yeteneklerin her türlü süreklilik kazanmış bireysel farklılığı” şeklinde açıklamaktadır.

Bu tanımlardan hareketle, insanlar sosyal çevrelerinde mizaha sıkça başvurdukları gibi, genellikle kendilerinin de mizah anlayışlarının yüksek olduğunu düşünmek isterler. Bir süre sonra mizahi davranışlar, kişilerin örgütleri içinde statülerini belirlemeye başlar. Mizahı bir karakter niteliği olarak ele aldığımızda, sosyal yaşamda bir üstünlük olarak algıladığımız ve mizah duygusuna (sense of humour) sahip olan kişilerin, pozitif kişilik özellikleri gösterdiklerini düşündüğümüz bir gerçektir (Yerlikaya, 2003). Keza mizah duygusu yüksek bireyler, stresle daha rahat başa edebilmekte ve bireyler arası “daha sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir” (Martin, 2003).

Mizah, örgütlerde yöneticilerin konuşmalarında kullandıkları en güçlü araçlardan biridir. Yöneticiler daima kararlar almak, diğer bireyleri memnun etmek ve problemleri çözmek durumundadır (Özdemir, 2002). Stresli ve gergin ortamlar bu sebeple oluşabilmektedir. Mizah, bu gerginliklerle başa çıkmada önemli hale gelmektedir. Bu nedenle “mizah, yöneticilerin kullanabileceği en etkili araçlardan biri” olup kişilerarası iletişimde önemli bir yere sahiptir. (Özdemir, 2002).

Bununla birlikte, mizah “ciddi” bir kavram olarak görülmediğinden ‘onunla alakalı bir araştırma yapmak mümkün gibi değildir, düşüncesi vardır. Ancak hem çok eğlenilen hem de büyük kazanımlar elde edilen konu ve dersler genellikle “öğretmenlerin mizah yeteneklerini kullandıkları” ve hoş vakit geçirilenlerdir. Buradan yola çıkılırsa eğitimde mizahın kullanımının “ne kadar önemli olduğu konusunda bir fikir edinilebilir” (Recepoglu, 2008).

Öte yandan okul yöneticilerinin mizah tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde etkisi olup olmadığı merak konusudur. Örgütsel bağlılığın birçok farklı tanımla birlikte Allen ve Meyer (1990) ve Çetin’e (2004) göre örgütsel bağlılık, genel

itibariyle, çalışanın birden fazla faktörle birlikte (işe katılma, bağlılık ve kurum değerlerine olan inanç gibi) örgütüne olan psikolojik yaklaşımı olarak değerlendirilebilir. Demirkol'a (2014) göre, örgütsel bağlılık, örgüt üyelerinin örgütün amaçlarını benimsemelerini, psikolojik açıdan örgütle bütünleşmelerini, motivasyon ve verimliliklerini artırmaları anlamına geldiğinden, son zamanlarda yönetim kuramcılar tarafından çalışılan bir konu haline gelmiştir (Drummond, 2000). Örgütsel bağlılığın oluşturulması, örgüt çalışanları ve örgütler nezdinde büyük yararlar sağlamaktadır. Bu sebeple işgörenlerin yüksek örgütsel bağlılığını sağlamak önemli yönetim amaçlarından biri haline gelmiştir (Stum, 1999).

Türkiye ve dünyadaki alanyazına bakıldığında okul yöneticilerinin mizah tarzları üzerine yapılan çalışmaların çok az olduğu, okul yöneticilerinin mizah tarzları ekseninde iş doyumunu, okul disiplin anlayışları gibi farklı alanlar araştırılmış olmakla birlikte (Eroğlu-Akyol, 2016; Fındıklı, 2013; Hurren, 2006; Matthias, 2014; Mert, 2014; Sepetçi, 2010; Zengin 2018), hem ülkemizde hem yurtdışında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile bu örgütlerdeki/kurumlardaki yöneticilerinin mizah tarzları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalara rastlanmamıştır. "Öğretmenlerin perspektifinden okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenlerin" örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın bulgularının hem alanyazındaki boşluğu dolduracağı hem de uygulayıcılar için önemli veri teşkil edeceği umulmaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, liselerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin mizah tarzları ile bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin "örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını" öğretmen görüşlerine dayanarak ortaya koymaktır.

Okullarda farklı mizah tarzlarının kullanımı yaygın olmakla birlikte, eğitim örgütlerini yönetmedeki değerini araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Kahn (1990: 108) "mizah, örgütlerin kültürlerine bir pencere açar. Antropologlar gibi bizler de kültürel boyutları karakterize etme çabalarımızda bize yardımcı olacak mizah verilerini toplayabiliriz" diyerek toplulukların mizah anlayışlarından onları anlayabilmenin mümkün olduğunu vurgulamıştır.

Kurum başarısını belirleyici bir otorite konumunda olan okul yöneticisinin mutlu olması, hayata karşı olumlu bakış açısına sahip olması gibi psikolojik özellikler "örgüt iklimini" de olumlu yönde etkilemektedir. Okul müdürlerinin hayata karşı bir yönden de duruşlarını ifade eden mizah tarzları, onların yaşamdan aldıkları doyumla da doğrudan ilişkilidir. Okul yönetiminde karşılaşılan problemlerin çözümünde, değişimi yönetmede,

yöneticiyi izleyenleri güdülemede ve etkili liderlik davranışlarının gösterilmesinde mizahın olumlu etkisi, bilimsel çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Çelikten ve Çelikten, 2018).

Mizah tarzları insanın günlük hayattaki edimlerini belirler. Okullar da okul yöneticileri ve öğretmenlerin günlük yaşamlarını sürdürdükleri alanlardır. Okul yöneticilerinin mizah tarzları da okul içindeki etkileşimi ve okul iklimini farklı hale getirebilir. “Katılımcı-sosyal”, “kendini geliştirici”, “saldırgan” ve “kendini yıkıcı” mizah tarzları (Martin, 2003) okul içinde olumlu bir hava yaratabilirken aynı zamanda olumsuz etkilere de sahip olabilir. Fakat bu araştırma mizahı sebep-sonuç ilişkisiyle incelemeyip okul müdürlerinin mizah tarzları ile okul içindeki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak istemektedir.

Örgütlerin kendi varlıklarını koruma çabalarının hem temel hem de sonuç odaklı hedeflerinden biri örgütsel bağlılıktır. Öyle ki, örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan çalışanların uyum, doyum, üretkenlik, sadakat ve sorumluluk duygusu daha çok gözlenmektedir. Bu da örgüt maliyetini daha az seviyeye indirmektedir (Balcı, 2003).

Öğretmenlerin kendi örgütleri içerisinde kendilerini iyi ve adanmış hissetmeleri, okullarda eğitimin kalitesini artırma ile yakından ilişkilidir. Bu çalışmada örgütsel bağlılığı etkileyen birçok kavramdan biri olan yöneticilerin mizah tarzları, öğretmen algılarına göre incelenmeye çalışılmış ve öğretmenlerin bağlılıkları ile arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur. Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının eğitim öğretim faaliyetlerindeki dolaylı veya doğrudan etkisinin, düzenlenecek eğitim politikaları için katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2 Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

1.2.1 Problem Cümlesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algı düzeyleri ile kendilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları nedir? Bu algılar onların kişisel ve mesleki özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları onların örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.2.2. Alt Problemler

- 1) Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
- 2) Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları onların;
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) branşlarına,
 - c) öğrenim düzeylerine ve

- d) yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları nedir?
- 4) Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları onların;
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) branşlarına,
 - c) öğrenim düzeylerine ve
 - d) yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları ile onların örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6) Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları, onların örgütsel bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3 Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırmanın evreni 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında Nevşehir ili Merkez İlçesi ortaöğretim devlet okulları ile ortaöğretim özel okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
- 2) Bu çalışmada toplanan veriler Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir tarafından geliştirilen ve Yerlikaya tarafından Türkçe'ye uyarlanan tarafından geliştirilen “Mizah Yaşantıları Ölçeği” ve Üstüner tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.4 Varsayımlar

- 1) Araştırmaya katılan öğretmenler verilen ölçek maddelerine samimi ve duruma ait gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde cevap vermişlerdir.
- 2) Öğretmenler, okul müdürlerinin mizah tarzlarını ve kendilerinin okul içindeki örgütsel bağlılık düzeylerini değerlendirecek vasıflara sahiptir.
- 3) Öğretmenler, ölçeklerin maddelerini hiçbir etki altında kalmadan yanıtlamışlardır.

1.5 Tanımlar

Lise: Bu çalışmada “Lise” ifadesiyle dört yıllık, farklı programları olan ortaöğretim kurumları kastedilmektedir.

Öğretmen: Bu çalışmada “öğretmen” sözcüğü, liselerde görev yapmakta olan branş öğretmenlerini ifade etmektedir.

Mizah tarzları: Bu araştırmada Martin vd.’ye (2003) göre 4 boyut halinde incelenen “Katılımcı Mizah”, “Kendini Geliştirici Mizah”, “Saldırgan Mizah” ve “Kendini Yıkıcı Mizah”ı temsil etmektedir.

Örgütsel Bağlılık: Bu araştırmada “rgtsel bağlılık” sözcüğü öğretmenlerin örgütleriyle arasındaki ilişkilerini betimleyen ve örgüt içindeki üyeliklerini devam ettirip ettirmeme kararını etkileyen psikolojik durumu ifade etmektedir (Allen ve Meyer, 1990: 3).

1.6 Kısaltmalar

İB: Öğretmenler için rgtsel Bağlılık lėėi

MYÖ: Mizah Yaşantıları lėėi

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1 Mizah Kavramı

Neredeyse insanlık tarihiyle başlamış ve onun ilk zamanlarından beri var olan mizah kavramıyla ilgili tanımlamalar farklı ve çok sayıda olmuş, bu nedenle karşımıza tek bir tanım çıkmamıştır. Bilim insanları yaptıkları çalışmalarda mizahın birçok yönünü ele almış, farklı ama bir yandan bir yapbozun parçaları gibi birbirini tamamlayan açıklamalar elde etmişlerdir. “Mizah nedir?” sorusuna yanıt arayan araştırmalar genel olarak gülmenin sanatsal biçiminin mizah olduğuna kanaat getirmişlerdir (Teker vd., 2018).

Tümüyle insan odaklı olan mizah kavramı, çoğu düşünür ve bilim insanı tarafından merak edilen bir kavram olarak karşımıza çıkmış ve birçok farklı disiplinin konusu olmuştur. Hayata değişik pencerelerden bakan yazarlar ve filozoflar mizaha gerçekçi, mantıksal, metafizik, ruh-bilimsel tanımlamalar yapmaya çalışmışlardır (Teker, Çelikten ve Halavuk, 2018) Bu nedenle mizaha dair tek bir tanımlama yapmak güçtür. Alanyazında mizahın genel anlamdaki tanımlamaları ise şu şekilde görülmektedir:

Türk Dil Kurumu’na göre Arapça kökenli olan “*mizah*” sözcüğünün karşılığı “gülmece” olarak geçmektedir (TDK, 2020 <https://sozluk.gov.tr/>).

Devellioğlu’na (1986) göre, mizâh kelimesi Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat’te Mûzâh olarak belirtilmiştir ve şu şekillerde tanımlanmıştır: “Mizâh: Şaka, latife, eğlence”, “Mizâhî: mizahlı, eğlenceli.”

Avrupa dillerinden İngilizce ve Fransızca’da mizah kelimesi ortak bir kökten gelmekte ve “*humour*” kelimesi ile ifade edilmektedir. Bu kelime Fransızca’da “mizaç, tabiat, huy” anlamına gelirken İngilizce’de “ruhsal bir neşe durumu ve şaka” anlamına gelmektedir (Şenyapılı, 1995: 24).

The Oxford English Dictionary (Oxford İngilizce Sözlük)’ye göre mizah (humour) sözcüğünün tanımı “eğlence, tuhaflık, şakacılık, komiklik veya neşe uyandıran bir hareketin, konuşmanın ya da yazının niteliği” olarak karşımıza çıkmakta ve mizahın aynı zamanda “gülünç veya eğlendirici olan şeyleri algılama ya da bunları yazı, konuşma ya da bir eserle ifade etme yeteneği” anlamına geldiği görülmektedir (Yerlikaya, 2009; Simpson ve Weiner, 1989; Akt., Martin 2007).

Henri Bergson ise mizahın bir tanım içine hapsedilmemesi gerektiğini savunur. Çünkü ona göre mizah, canlı bir organizmadır. O, “*Gülme*” adlı eserinde mizah olgusunu detaylıca işleyen Bergson (1996), mizahın “insani olan” olduğunu söylemektedir. Ona göre bireyi

güldüren şey aslında durumlara, nesnelere insani özellik atfetmemizden kaynaklanmaktadır. Yaşamda kapladığı alan, etkililiği ve önemi antik çağlardan beri araştırılmış olan mizahın; felsefeci Gorgias “Rakibinizin ciddiliğini şakayla, şakalarınızı da ciddiliğinizle öldürün” diyerek kavramın söz ustalığındaki kıvraklığını da ortaya koymuştur (Sanders, 2001).

Gülme yalnızca mizahi bir durum karşısında verilen bir reaksiyon değildir. Aşağıda Morreall’a (1997: 3) göre “mizahi gülme durumları ile mizahi olmayan gülme durumları” belirtilmiştir.

Bu yaklaşıma göre mizahi olmayan gülme durumları aşağıdaki gibidir:

- “Gıdıklama”,
- “Cee yapma”,
- “Bebeklerde havaya atılıp tutulma”,
- “Sihirbazlık numarası izlemek”,
- “Tehlikeyle karşılaşmanın ardında kendini yeniden güvence içinde hissetme”,
- “Bir bulmaca ya da sorunu çözme”,
- “Bir spor etkinliğini ya da oyunu kazanma”,
- “Yolda eski bir dostla karşılaşma”,
- “Piyangodan para çıktığını öğrenme”,
- “Zevkli bir işe girişme”,
- “Utanç duyma”,
- “Histeri”,
- “Azot oksit soluma” (Teker vd., 2018; Aydın, 2006: 12-13).

Bu yaklaşıma göre mizahi gülme durumları ise aşağıdaki gibidir:

- “Fıkra dinleme”,
- “Birisinin bir fıkrayı mahvettiğini duyma”,
- “Bir fıkrayı anlamayan birisine gülme”,
- “Birisini garip giysiler içinde görme”,
- “Bir örnek giyinmiş ikizlere gülme”,
- “Birisinin bir başkasının taklidini yaptığını görme”,
- “Saçma sapan böbürlenmelere ya da “abartılı öykülere” kulak misafiri olma”,
- “Usturlu hakaretlere kulak misafiri olma”,
- “Bir çocuğun büyüklere özgü bir ifadeyi yerli yerinde kullandığına şahit olma”,
- “Aptalca bir hava içinde olup yerli yersiz her şeye gülme” (Teker vd., 2018; Aydın, 2006: 12-13).

Yapılan tüm tanımlama ve açıklamalardan anlaşılan odur ki sosyal hayatın bir parçası olan mizah; insana dair tüm gülme ve güldürme eylemlerini ve ruh hali bakımından şen olma

durumunu kapsayan, sadece eylemi gerçekleştirenle kalmayıp, belli bir etkileşim içerisinde algılanan bir kavramdır.

2.2. Mizahın Tarihsel Süreci

Literatürde 4. ve 5. yüzyıla kadar dayandığından bahsedilen mizah, tarih boyunca toplumlarda kendisini farklı şekillerde göstermiştir. İnsanda gülme davranışının ne zaman ortaya çıktığı ise belirsizdir. Kimi araştırmacılara göre gülme, ilk insandan beri mevcutken kimileri ise eylemin ortaya çıkışını dilin gelişimine bağlı olarak açıklamaktadır (Yardımcı, 2010). Örneğin; Aristo ve Pliny, gülme davranışının bebeğin dil gelişiminden önce ortaya çıktığını, doğumundan yaklaşık kırk gün sonra eylemi gösterdiklerini söylemişlerdir (Demirer, 2006). Eastman (1921) ise ilk insanın savaşta zafer kazandıktan sonra güldüğünü ve buradan hareketle ilk insanın mizah ve gülme anlayışını karşısındakini yenilgiye uğrattıktan sonra hissettiği duygu olduğunu ifade etmiştir. Sümer Uygarlığı'na ait yapılan kazılarda, ilk insanların neye güldüğüyle ilgili bazı atasözü ve özdeyişler bulunmuştur. Milattan önce 2. yüzyıla dayanan bu yazılar derlendikten sonra da sözlü alanda varlıklarını korumuşlardır (Kramer, 2002).

Mizah sözcüğünün tarihsel gelişimine baktığımız zaman günümüzde olumlu bir insani özellik olarak algılanmasına karşın, insanlık tarihinin farklı zamanlarında istenmeyen bir davranış olarak algılandığını görürüz. Ortaçağın Hristiyan toplumlarında olduğu gibi benzer şekilde İslam toplumlarında da gülme, alay etme söz konusu olduğu zaman hoş karşılanmamıştır (Alay, 2019).

Bu konuda Aslan'ın (2006) yaptığı bir araştırmaya göre antik çağ filozofları ve onları takip eden düşünürler için mizah, düşmanlığın dışavurum şeklidir. Öyle ki; toplumda azınlık olarak görülen engelli ve çirkin bireylerin, diğer insanlarda alaycı bir gülme isteği uyandırmakta olduğunu öne sürmüşlerdir. Yine Taşkıran'ın (2011) çalışmasına göre mizah ve gülme insanın 'şeytani doğası'nı yansıtmaktadır. Aristo ise gülmenin medeniyetten uzak bir eylem ve sanat, ahlak ve dini yeren bir konumda olduğunu iddia etmiştir (Kara, 2014). Bu çalışmaların ışığında görülen odur ki; kendisine olumsuz özellikler atfedilen mizah, tarihte itibarsızlaştırılmaya çalışılmıştır.

20. yüzyıla geldiğimiz zaman ise mizah, gülme eylemine dair bütün olguları kapsayan bir kavram olarak algılanmaya başlanmıştır. Böylece mizah hayatın içindeki tüm şakalarla, televizyonlardaki durum komedileriyle, siyasi taşlama unsuru şekline evrilmiş, belli durumlarda da olan bitenle dalga geçme mekanizması olarak kullanılmıştır. Mizah bu biçimde düşünüldüğünde olumlu ve/veya yararlı da olabilir, fakat aynı zamanda düşmanca ve/veya zararlı da olabilir (Teker vd., 2018). Geçtiğimiz yüzyılda mizah, kendisine karşı beslenen ve

tamamen olumsuz olan duygulardan arınmış, gülme ve gülmeceye özgü üniversite bölümleri (Özünü, 1999:13) ve mizah müzeleri açılmıştır (Alay, 2019).

Mizahın toplumlardaki gelişimleri de tarih boyunca farklılık göstermiştir. İnsanların yaşamın içinde üzerine güldükleri ortak unsurlar olsa da, mizah anlayışı toplumdan topluma değişmektedir. Her ulusun kendi içinden çıkan mizahi karakterler o milletin gülmece anlayışının özünü ortaya koymaktadır.

Ortaçağ'da dini bir kurum olan kilisenin güçlenmesiyle birlikte, mizah da bu kurumun iznine bağlanmıştır. Bu dönemdeki bazı tek tanrılı dinler, mizahı kısıtlamış ve onun özgürce kullanılmasına engel olmuştur. Bunun sebebi, dinlerin iyiyi ve kötüyü her zaman beyaz ve siyah olarak iki ayrı kutup gibi gösteren, gri alanlara fazla yer vermeyen dikotomik özelliğidir. Bu özelliğin sonucunda; her şey doğru ya da yanlış olarak algılanmış ve özgür düşünce, dolayısıyla mizah anlayışı da baskılanmıştır. Ortaçağ'da insanlar ve insan grupları kendilerine özgü bir mizah anlayışı oluşturamamış ve kendilerinden önceki örnekleri benimsemişlerdir (Öngören, 1998).

Mizah olgusu 15. yüzyılda zihinsel bir öge olarak kabul edilmiş ve 16. yüzyıla girerken kullanım şekli araştırılmaya başlanmıştır (Yardımcı, 2010). Mizah, 16. yüzyıldan itibaren cerrahi alanda, sindirim problemleri tedavisinde kullanılmış, 20. yüzyılda ise 'iyileştirici' özelliğiyle birlikte bu alanda ivme kazanmaya başlamıştır (Wickberg, 1998).

Bir yetenek olarak mizah, pozitif ve istendik insana ait bir özellik olarak anlaşılmakta ve insan sosyalliği açısından önemli bir beceri olarak görülmektedir (Yılmaz, 2011). Mizah üzerine yapılan araştırmalarda bireylerin sergilediği olumlu davranışlar aynı zamanda psikolojik olarak da iyi hissettiklerini göstermiştir (Kazarian ve Martin, 2004; Kuiper vd., 2004).

Mizah, olumsuzluk yaratan durumlarda düzenleyici bir rol üstlenir ve stresi de azaltabilir (Martin ve Lefcourt, 1983). Mizahın "psikolojik" ve "fiziksel" anlamda iyi olma durumunu artırdığını (Lefcourt vd., 1990; Martin ve Lefcourt, 1983), beşeri ilişkileri geliştirdiği (Kelly, 2002; Morreal, 1991; Porcu, 2005) ve "ruh halini" düzelttiği, depresyonla mücadelede fayda sağladığı ve "morali" artırdığı belirlenmiştir (du Pre, 1998). Çünkü mizah, pozitif anlamda "duygusal durumlara" işaret etmektedir (Yılmaz, 2001).

2.3 Mizah Duygusu

Yüzlerce yıldır tek bir mizah tanımında uzlaşmaya varamayan düşünür ve bilim insanlarının net bir açıklama getiremedikleri bir kavram da mizah duygusudur. Farklı şekillerde ele alınan bu kavram Martin'e (2001) göre; bireyin kendi doğasındaki deneyimleri, davranışları, şakacı olma tutumu ve eğlendirme anlamındaki yeteneğiyle ilintilidir. Bu

yetenek, bireyin estetik bir cevabı, alışılmış bir eylem çerçevesi, belli bir duygu ile özdeşleşmiş karakter özelliği ve bir şeylerle başa çıkmada başvurulacak yol haritası ya da bu şeylerle mücadelede kullanılan bir savunma mekanizması olarak kavramsallaştırılabilir (Martin vd., 2003).

Eysenck (1972) ise mizah duygusu ifadesinin üç farklı anlamda kullanıldığını söylemektedir. Ona göre mizah duygusu; (1) bir kimse, karşısındakiyle aynı şeylere gülmekteyse (konformist anlam), (2) o kişi kolaylıkla gülme eylemini gerçekleştirip eğlenmekteyse (niceliksel anlam) ya da (3) o kimse komik şeyler anlattığında yanındaki insanları hayli güldürmekteyse (üretici anlam) oluşmaktadır.

Hehl ve Ruch (1985), mizah duygusundaki bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurarak sözü edilen kavramı şu şekilde genişletmişlerdir:

- Bireylerin şakaları ve mizahi uyarıları algılama dereceleri (entelektüel açıdan eksik olmaları veya duygu durumları sebebiyle algılayamama)
- Mizahi bir durumu hem nitel, hem de nicel boyutta ifade ediş biçimleri (gülümseme, sesli veya sessiz gülme, beden dilini kullanma, jest ve mimikleri kullanma şekilleri vb.)
- Mizahi yorum ve algılamalar yaratma yetenekleri (yeni bir komik durum yaratabilme becerisi)
- Mizahın farklı türlerini takdir etmeleri (neşe ve neşeyi yaşamaya özgü olan duyarlılığı)
- Kendilerine komik gelen kaynakları özellikle aramaları (TV şovları, filmler vb.)
- Komik olaylar ve şaka ya da fıkralarla ilgili hafızaları
- Trajik olaylarda bile mizahı etkin bir başa çıkma mekanizması olarak kullanabilme yetileri

Mizah duygusu Raskin'e (1998) göre, mizahı sevme, yorum ve algılayış yeteneğidir. Bu durum mizah duygusunun yalnızca eğlence ile açıklanmayacağını, insanın duyarlılığını ve farkındalık durumunu da kendisine eklemlediğini göstermektedir.

Bireylerin mizah duygusuna sahip olmasının, insanlarla sağlıklı ve olumlu ilişkiler doğuracağını söylemek mümkündür. Bu nedenle insanların özel yaşamlarındaki mizahi tutumları ve örgütlerine de yansıttıkları mizah duyguları, yöneticileri oldukları eğitim yuvalarında da geçerliliğini sürdürmektedir.

2.4 Genel Mizah Kuramları

Mizah kuramlarının sınıflandırılması üzerinde çalışan araştırmacıların hemen hepsi, kendi disiplinlerinin birbirleriyle olan ilişkisine göre bir sınıflandırma yapmayı tercih etmişlerdir. Bu nedenle, çeşitli teoriler çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Pek çok bilim insanının çalışma alanlarına göre yaptığı sınıflandırmalar, bunların anlaşılmasının oldukça zor olduğunu göstermektedir.

Alanyazın tarandığında mizahla ilgili birçok kuramsal başlık ve açıklamalar göze çarpmaktadır. Bu açıklamalar bazı yönlerden birbirlerine benzemekte ve ortak başlıklar altında incelenebilmektedir. Literatürde mizahın doğasıyla ilgili kuramlar sıklıkla; (1) “Üstünlük Kuramı”, (2) “Uyuşmazlık Kuramı” ve (3) “Rahatlama kuramı” olarak üç başlıkta incelenmektedir (Morreall, 1997).

2.4.1 Üstünlük Kuramları

Kökeni Platon ve Aristoteles’e kadar uzanan bu kurama göre insanlar kendini diğerlerinden daha üstün görme, kendilerinden daha düşük seviyede olanlara gülme eğiliminde olup ve bundan keyif almaktadırlar. Tarihteki en eski mizah kuramı olduğu düşünülen üstünlük kuramını, gülme refleksini bir diğerine karşı kazanılan bir zafer olarak tanımlamak mümkündür (Keith-Spiegel, 1972).

Platon’a göre mizah acı ve haz kavramlarını barındırmakta ve o, mizahı bu iki duygunun kesişimi olarak tanımlamaktadır. Bir kişi bize acıdığı, bizi küçümsemediği zaman bundan acı duyarız. Benzer bir şekilde bir başkasını küçümseyip, ona acırsak, bundan haz alırız. (Sanders, 2001).

Yine Platon’un öğrencisi Aristo’ya göre insan, farklı ve tuhaf olana gülmektedir. Bu gülünç durum insanın kusurlarından kaynaklanmaktadır. (Sanders, 2001).

Bu alaycı tutum ve tavırlar karşısında insanlar, kendilerinin gülünç birer özne olmalarını istemezler ve sosyal hayatta davranışlarını ona göre şekillendirir, normlara uygun hale gelmeye çalışırlar. Böylece gülme, aynı zamanda sosyal bir düzenleyici olarak da işlev görmüş olur (Yerlikaya, 2003).

Hobbes, Platon ve Aristoteles’in gülme üzerine olan bu düşüncelerine katılmakla birlikte, kuramı kendi fikirleriyle zenginleştirmiştir. O’na göre insan, geçmişindeki ya da şimdi sahip olduğu zayıflıkları düşünür ve diğerleriyle bir karşılaştırma yapar. Kendinin üstün olan

yanları, insanda “beklenmedik bir zafer” oluşturur (Akt., Keith-Spiegel, 1972). Yani gülme, başkalarını aşağıda gören insanın ulaştığı agresif bir haz alma durumudur.

Çiçero (1841) uyuşmazlık ve üstünlük kuramlarını harmanlamış ve yeni bir yaklaşımdan bahsetmiştir. İnsanın kendisinden kaynaklanan hataları, bazen beklentilerini suya düşürebilir. Bu hataların beraberinde getirdiği hayal kırıklığı ise insanı güldürür. Özetle insan kendisini küçük gördüğünde beklentilerine ket vurmuş olur ve ortaya çıkan sonuçları da onu güldürür (Akt. Eastman, 1972).

Bergson, gülmenin karşı tarafın zayıflıklarına verilen bir tepki olduğuna katılmanın yanı sıra, kişinin tuhaf olan tavır ve tutumlarını düzeltmesi için de çok açığa vurulmadan verilen toplumsal bir düzenleyiş şekli olduğunu vurgulamıştır. Ona göre gülmenin amacı, insanı tüm duygularından arındırıp, bireyi utandırmak ve doğru yola sokmaktır. “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” (Bergson, 1996: 71). Öte yandan üstünlük duygusunu yaşattıran “kurban” saygın konumda biri ise, mizahtan alınan keyif de büyür (Goldstein-McGhee (1972).

Üstünlük kuramı ile ilgili yaklaşımlar sadece yukarıda bahsedilenlerle sınırlandırılmaz. Tüm bunların dışında mizah zafere ulaşmanın verdiği mutluluk, rakipleri arkada bırakmanın verdiği haz, bir başkasının kötü duruma düşmesinden alınan keyif, başkalarının talihsizliği, çektikleri acılar, başkalarının kusurları karşısında duyulan haz vb. şeklinde de açıklanmış, Ludovici (1932) ve Martin (1998) gibi başka birçok akademisyen, yazar ve düşünürün çalışmalarında yer almıştır.

2.4.2 Uyuşmazlık Kuramları

Mizahı açıklayan, neden güldüğümüz konusuna kuramsal çerçeveden bakan bir başka teori ise uyuşmazlık kuramıdır. Bu kurama göre bireyler; tutarsız, normalin dışında kalan, farklı, ani ve beklenmedik olay ve durumlara karşı gülme davranışı göstermektedirler. Toplumsal ve kültürel anlamda kabul edilmiş belirli norm ve kalıpların dışında eylemlerde bulunan insanlara karşı duyulan gülme isteği, kuramın temelini oluşturmaktadır.

Uyuşmazlık kuramının ilk temsilcisi Antik Yunan filozoflarından Aristoteles’tir. “*Retorik*” adlı eserinde Aristoteles, insanları belli bir beklenti içine sokup sonrasında hiç

beklemedikleri bir şekilde afallatmanın iyi bir güldürme şekli olduğundan bahsetmiştir (Morreal, 1997).

Kant ve Schopenhauer mizahın, kişinin ne beklediği ve ne aldığı arasındaki bir tür çelişkiden geliştiğine inanıyordu. (Özünlü, 1999) Bir anlatıdaki, olaydaki durum uygunsuz bir biçimde çözümlendiğinde mizah gerçekleşmektedir. Bu uyumsuzluklara verilen yanıt, mantıktaki boşlukları aşarak süreçten zevk alma durumunu kapsar ve yüksek bir beyinsel sürecin yansıması olarak karşımıza çıkar (Williams, 1994).

Kuramın gelişimi 18 ve 19. yüzyıllarda Schopenhauer ve Kant'ın çalışmalarıyla devam etmiştir. Kant'a göre gülme, beklentinin boşa çıkması sonucu gerçekleşmektedir. Olaylar beklenilenden farklı geliştiği zaman insanlar bir nevi şoka uğrarlar. Beklentinin tersi ortaya çıktığında insanlar bu uyumsuzluk durumu sonucunda gülme eylemini gerçekleştirmişlerdir. Schopenhauer (1819) ise gülmeyi, birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülen nesne ve kavramların aslında ilişkili olmadığını yani uyumadığının fark edilmesiyle ortaya çıkan ani bir davranış olarak tanımlar (Akt. Keith-Spiegel, 1972)

Morreal'a göre (1997) göre üstünlük kuramı; mizahın insanın duygusal yönüne veya işitmeye dayalı duyusuna hitap ederken, uyumsuzluk kuramı; bilişsel ya da düşünsel yönüne odaklanmaktadır.

Bergson'a (1996) göre insanlar bir makine gibi algılandıkları ölçüde komiktir. Canlı olma durumuna atfedilen tüm jest, mimik ve hareketleri, bize insanın mekanik canlılar olduğunu hatırlatır. Bundan dolayı insana dair iki ya da daha çok ilişkili olmayan olay veya durumlar farklı şekillerde algılanabilmekte ve bu da komik olmaktadır. Martin'e (1998) göre, olay ya da durumlar beklenilenden farklı sonuçlandığında, beklentiler boşa çıkar ve insanlar bundan keyif alırlar. Bu da gülmeyi doğurur.

Uyumsuzluk kuramı her ne kadar mizahi bir durum oluştuğunda verilen gülme tepkisini kapsasa da, mizahi olmayan durumlarda ortaya çıkan gülmenin nedeni üzerinde durmamıştır. Bu da kuramın yetersiz olduğuna ilişkin eleştirilere yol açmıştır. Paulos (2003) bu kuramın temeli olan uyumsuzluğun bazen fark edilemeyeceğini, bir anlam taşımayabileceğini veya anlaşılabilmesi için gerekli olan duygusal zeminin uygun olmayabileceğini savunmuştur. Bu nedenle kuramın mizahı tek başına açıklamakta yetersiz kalacağını öne sürmüştür.

Özet olarak toplumsal normların dışına çıkan, günlük hayatın akışına uyumsuz olan durum ve eylemler, bireyde gülme isteği doğurmaktadır.

2.4.3 Rahatlama Kuramları

Rahatlama kuramı gülmenin üstünlük kuramı ve uyumsuzluk kuramında bahsedilmeyen fiziksel boyutu üzerine yoğunlaşmıştır. Bu kurama göre insanlar biriken sinirsel enerjilerinin boşaltımıyla gülmekte, kahkaha atmaktadır. Gülmeye birlikte birey, yoğun birikmiş enerjisini atmakta ve rahatlamaktadır (Koçer vd., 2012). Kuram, alanyazındaki gülme kuramlarından bir diğeri olan fizyolojik kuramla benzerlik gösterse de, rahatlama kuramında fiziksel olarak gülme eyleminin kendine has sebepleri üzerinde durulmuştur (Morreal, 1997).

Bu kurama ilk olarak Shaftesbury'nin (1711) *“Nükte ve Mizahın Özgürlüğü”* adlı yazısında rastlamaktayız. O’na göre insanların rahat ve doğal olan ruh halleri kısıtlandığı zaman bireyler bu sıkışmışlıktan kurtulmak amacıyla soytarırlık, taklit, taşlama gibi yollarla kaçış noktası arayacaklardır. Böylece içinde bulundukları kısıtlayıcı durumdan bu yollarla intikam alacaklardır. Bu açıklamanın odak noktası haline getirdiği şey özellikle bir baskının ortadan kalkmasıyla hissedilen rahatlama (Teker vd., 2018).

Spencer gülmenin, sinirsel enerjinin boşaltıldığı bir durum olduğu fikrini ortaya atan ilk kişi olmuştur. Spencer, *“Kahkahanın Fizyolojisi Üzerine”* adlı makalesinde sinirsel enerji zamanla kas hareketine dönüşme eğilimindedir ve bu dönüşme eğilimi belirli bir yoğunluğa eriştiğinde mutlaka kas hareketi de ortaya çıkacaktır (Yerlikaya, 2009). Tüm duygulanımlarda olduğu gibi gülme eyleminde de kaslar belli ölçüde kasıldıktan sonra bir boşalım yaşanır. Ancak bu boşalım sonrasında kavga ya da bir şeye sebep olmaz. Spencer’a göre gülme refleksinin öncesindeki kas hareketleri yalnızca rahatlamak, var olan sinirsel enerjiyi boşaltmak içindir. Bu nedenle gülmenin fizyolojisi diğer duygulardan ayrılmaktadır (Çelikten, 2017).

Freud’un mizah kuramı, rahatlama kuramları arasında önemli bir yere sahiptir. O’na göre espriler, insanların normal zamanda bastırdığı cinsel ve saldırgan duygularını ifade etmesinde bir araç konumundadır. Yani birey, mizahı toplumda yasak görülen duygu ve düşüncelerin ortaya çıkmasında bilinçdışı olarak kullanmaktadır. Freud’a göre birey, saldırganlık ve cinsellik davranışlarını bastırmak amacıyla harcadığı enerjiyi, sosyal faaliyetlerde ortaya çıkan espri ve şakalara dönüştürmektedir. Bastırılan bu enerji ortaya çıktıktan sonra gülme ile dışarı atılır (Çelikten, 2017).

Sonuç olarak bu kurama göre mizahın işlevi, bastırılmış duygulardan, streten, gerilimden uzaklaşmak için ortaya çıkan gülme haliyle birlikte rahatlama duygusuna ulaşmaktır (Güler ve Güler 2010).

2.5 Mizah Tarzları

Bireylerin birbirinden farklı mizah tarzları ve mizah duyguları olduğu oldukça açıktır (Markey vd. 2014). Martin vd. (2003), mizahın çok boyutlu bir kavram olarak incelenmesi gerektiğini bununla birlikte mizahın hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmişlerdir. İki olumlu iki de olumsuz olmak üzere dört mizah tarzından bahseden Martin vd., mizahın olumlu/uyumlu ve olumsuz/uyumsuz türlerini ifade eder. Buna göre “katılımcı – sosyal mizah” (*affiliative humor*) ve “kendini geliştirici mizah” (*self-enhancing humor*) olumlu ve uyumlu mizah tarzları iken uyumsuz mizah türleri “saldırgan mizah (*aggressive humor*)” ve “kendini yıkıcı mizah”tır (*self-defeating humor*). “Kendini geliştirici mizah” ve “kendini yıkıcı mizah” tarzları insanın kendi içine yönelik kullanılan mizah tarzlarıyken, “katılımcı mizah” ve “saldırgan mizah” tarzları ise sosyal ilişkilerde ortaya çıkan mizah tarzlarıdır (Martin vd., 2003).

2.5.1. Kendini Geliştirici Mizah

Uyumlu mizah tarzlarının ilki olan “kendini geliştirici mizah tarzı”nda kişi, olumsuzluklar karşısında hayata iyimser gözle bakabilmekte, yaşamın içindeki eğlenceli durumları daha çabuk görebilmektedir. Stresle başa çıkmada önemli rol oynayan ve problem yaratan durumlar karşısında başvurulmuş bu mizah tarzında birey, sıklıkla eğlenme ve mizahi bakış açısını koruma eğilimindedir. (Martin vd. 1993).

Kendini geliştirici mizah, “kendini hoşgörülü ve başkalarına zarar vermeyen bir şekilde geliştirmek” için kullanılır (Martin vd. 2003). Bu mizah tarzını kullanan bireyler, hayatın birçok yönünü eğlenceli bulmakta, olumsuzluklarla yüzleşebilmekte ve olumlu bir tavırla stresle başa çıkabilmektedir (Dixon, 1980).

Freud’un olumsuz durumlar karşısında bireyin takındığı sağlıklı bir savunma mekanizması olarak ele aldığı bu mizah tarzı, kişisel yönleri kapsamaktadır (Martin vd. 2003). Bu mizah tarzına sahip bireyler, başkalarının orada olup olmamasından bağımsız olarak mizahi düşünme şekillerini devam ettirme eğilimindedirler. Buna bağlı olarak kendini geliştirici mizah tarzı; kaygı, depresyon, anksiyete gibi bozuklukların üstesinden gelmede etkili bir yöntemdir. Bu nedenle kendini geliştirici mizah tarzını kullanan bireylerin daha sağlıklı ve huzurlu oldukları söylenebilir (Yılmaz ve Altinkurt, 2016).

2.5.2 Katılımcı Sosyal Mizah

Katılımcı-Sosyal mizah tarzı bireyin topluluk içerisinde, samimi bir ortam yaratmak, varsa bireylerarası anlaşmazlık durumlarını çözmek için kullandığı tarzıdır. Kişi sosyal ortamda güldürücü şeyler söyleme, şakalar ve söz oyunları yapma eğilimindedir.

Bu mizah tarzında kişinin kendisinin ve grubun saygınlığının önemi yüksektir. Birey, kişiler arası ilişkileri geliştirmek için başvurduğu bu mizah tarzında kendisi hakkında şakalar yaparken, kendisini ciddiye almama eğilimi gösterebilmektedir (Yerlikaya, 2003). Ancak bu durum kişinin öz saygısını hiçe sayması anlamına gelmemektedir. Temel anlamda katılımcı mizah; ılımlı, hoşgörülü, bireyi ve ortamdakileri onaylayıcı, bireyler arası çekiciliği ve bağlılığı geliştirici niteliktedir (Martin, 2007). Katılımcı mizahı kullanan bireyler, başkalarını cezbetme, onları bir araya getirme ve bunu yaparken kişilerarası ve grup içi gerilimi azaltma eğilimindedir.

Katılımcı mizah tarzına sahip bireylerin dışadönük, sosyal, eğlenmeyi ve eğlendirmeyi seven kişiler olması beklenmektedir. Kişiler arası hoşgörü ve dayanışmayı arttırması bakımından bu mizah tarzı, kendini gerçekleştirmiş insan özellikleri arasında yer alır (Altınkurt ve Yılmaz, Aydın, 2008; Kara, 2014; Yılmaz, 2011).

Toplumsal bir olgu olan mizah gibi gülme de toplumsal bir eylemdir. İnsan komik bir durum karşısında diğerleriyle bir aradayken yalnızken olduğundan daha çok gülme eğilimindedir. Bu demektir ki gülme, yayılım gösteren bir eylemdir. Morreal'a (1997) göre bir kişinin gülmesi, onun gülme sebebini bilmeyen diğerlerinin gülmeye başlaması için yeterlidir.

2.5.3 Saldırgan Mizah

Olumsuz mizah tarzlarından biri olan saldırgan mizah tarzına sahip olan kişi, başkalarıyla alay etme ve karşısındakini küçük düşürerek bu durumdan haz duyma eğilimindedir. Bireyler öfke duygularını saldırgan mizah tarzıyla ifade ederken diğer insanlar için kırıcı bir dil kullanmaktadır (Yılmaz, 2011). Bu durum insanlar arasındaki iletişime olumlu bir katkı sağlamaz ve aynı zamanda insanlar arasındaki ilişkileri de olumsuz etkilemektedir (Martin vd., 2003). Saldırgan mizah, diğer insanların kişilik yapısı ve tavırlarına bakmaktadır. Bu mizah tarzına sahip olan bireyler başkasına sataşmayı, onlarla alay etmeyi mizahlarının bir parçası haline getirir (Zelvys, 1990).

Uyumsuz mizah tarzlarından biri olan saldırgan mizahta kişi, diğerlerine karşı bir üstünlük kurma çabası içindedir. Bu çaba içinde diğerlerini küçük düşürmesi ya da sosyal

ortamda diğer insanlarla dalga geçmesi beklendik bir özelliktir. Hoşgörüsüz davranışlar sergileyen birey, diğer kişilere etik değerlerden uzak bir tutum izler.

Martin vd.'ye (2003) göre bu mizah tarzı ile düşmanlık, saldırganlık ve öfke pozitif ilişkiliyken; ilişkisel doyum, vicdan ve hoşnut olmak ile negatif ilişkilidir. Saldırgan mizah tarzını kullanan kişinin söyledikleri sebebiyle diğer kişiler ondan uzaklaşır (Sayar, 2012).

2.5.4. Kendini Yıkıcı Mizah

Uyumsuz mizah tarzı sınıfından sonuncu mizah tarzı kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Bu mizah tarzına sahip insanlar kendileriyle dalga geçilmesine izin vermekle beraber diğerlerine katılıp gülme eğilimi gösterirler. Kendisini mizahi anlamda yermeye çalışır ve sosyal ortamlarda diğer insanların da buna katılması ile kişi, diğer insanlarla arasındaki bağı güçlendirdiğini düşünür. Kişi üzgün hissetse dahi bunu gizler, dışarıya karşı olumlu bir mesaj vermeye çalışır ve bir problemle karşılaştığında bunu sağlıklı bir şekilde çözmek yerine mizahla bastırma yolunu seçer.

Kendini yıkıcı mizahı kullanan bireyler başlangıçta komik görünse de zamanla duygusal ilgiye muhtaç ve çaresiz, hatta öz saygıdan yoksun görünebilirler (Fabrizi ve Pollio, 1987). Bu mizah tarzı; bireylerarası ilişkilerden daha çok, kişinin kendisiyle ilgilidir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Kara, 2014; Yılmaz, 2011; Yerlikaya, 2009). Kendini yıkıcı mizah tarzı bireyin kendisini kabul etmesine zarar veren, düşük benlik algısını besleyen, insan ilişkilerine ket vuran sağlıksız ve uyumsuz bir mizah tarzıdır (Kuiper vd. 1993).

2.6 Mizahın İşlevleri

Çağlar boyu toplumların dili olmuş olan mizahın psikolojik, fizyolojik, sosyolojik açıdan sonuçları, olumlu ve olumsuz tarafları bulunmaktadır. Zaman zaman farklı amaçlarla kullanılan mizahın açık işlevi gülme, eğlenme, rahatlama gibi durumlarla açıklanabilmekteyken bunun yanında gizli işlevleri de mevcuttur. Bunlar; başkaldırı, protesto etme, “yarar veya zarar verme, hayata tutunma, fiziksel iyileştirme, gerilimi azaltma, sorunlarla başa çıkma, savunma ve saldırı, tarihin kod ve mesajlarını taşıma” olarak karşımıza çıkmaktadır (Eker, 2009). Aşağıda mizahın psikolojik, fizyolojik, sosyolojik işlevleri sunulmaktadır.

2.6.1. Mizahın Psikolojik İşlevleri

Bireyin, içinde bulunduğu zor durumun gülünç yanlarını bulup onunla eğlenmesi, sorunlarla başa çıkmasında önemli bir yöntemdir (Klein, 1999). Gündelik hayatın

sorunlarından uzaklaşan insan, hayatın içindeki mizahı algılayarak gülmeyle oluşan keyfi ve rahatlamayı da hisseder. Kuiper ve Martin (1998) yaptıkları çalışmada mizahın kabalığı, sertliği ve acımasızlık gibi duyguları en aza indirdiğini vurgulamışlar, mizahı kullanan kişilerde morallerin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu da insanı depresyondan uzak tutmaktadır.

Hayatın olağan akışında önüne engeller çıkan kişi karamsar bir ruh haline bürünebilir ve bu durumu aşılması gereken bir problem olarak algılayabilir. Ancak mizahı kullanan bireyler içinde bulundukları durumla eğlenebilir ve bu da olumsuz havayı dağıtmasına yardımcı olur. Elbette bu durum mizahı kullanan insanların kaygılarının olmadığı anlamına gelmemektedir. Onlar yalnızca geçmişe baktıklarında deneyimlerinin yol göstericiliği sayesinde bu duruma gülebilmeye yeteneğine sahiptirler (Morreall, 1997). Problemlerle başa çıkmada mizah adeta “tutunacak bir dal” olma özelliği gösterir. Stres ve sorunlarla olan mücadelede mizahı kullanan insan, galip gelmektedir. Ancak mizah bir sorun çözücü ya da var olan acıları yok eden bir olgu değildir. Sadece bütün bunların üstesinden gelmede kullanılan bir araçtır.

Yine psikoloji alanında yapılan çalışmalara göre, hayatın içerisindeki tüm olumsuz deneyimler ve acılar mizahın aktif kullanımıyla hafiflemektedir. Berk (2001:326-327), mizahın psikolojik açıdan yararlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

“Kaygı ve endişeyi azaltır”,

“Gerginliği azaltır”,

“Özsaygıyı geliştirir”,

“Umut ve enerji verir”,

“Yalnızlık endişesini azaltır”,

“Stresi azaltır”,

“Depresyonu azaltır”,

“Kontrol ve güç hissini sağlar”.

İnsanlar tarih boyunca gülünecek bir durum aramış, yaratmış oldukları fıkralar, hicivler, taklitler, karikatürler ve komediyalarla kendilerini ve toplumlarını psikolojik anlamda rahatlatmaya çalışmışlardır. Günümüzde ise internet mizahı şimdiye kadar yapılan “şaka”lara

yeni bir soluk getirmiş, kendisinden öncekilerle aynı amaca hizmet etse de yaratılan yazılı ve görsel ürünlerle mizaha yeni bir alan yaratmıştır.

Hayatın olağan akışında kullanılan mizahın psikolojik işlevlerinin yanısıra fizyolojik işlevleri de karşımıza çıkmaktadır.

2.6.2. Mizahın Fizyolojik İşlevleri

Mizahın psikolojik ve sosyolojik işlevlerinin yanı sıra fizyolojik anlamda da işlevleri vardır. Gülme eyleminin yararlarını Berk (2001:328-331) şöyle sıralamıştır.

“Zihinsel fonksiyonları geliştirir”,

“Kaslara egzersiz yaptırarak onları rahatlatır”,

“Solunumu güçlendirir”,

“Kan devinimini canlandırır”,

“Stres hormonunu azaltır”,

“Bağışıklık sistemini güçlendirir”,

“Endorfin üretimini artırır”.

Mizahın, ortaçağda sindirime yardımcı olduğu düşünülmekteydi ve bu nedenle saraydaki soylular soyluları yemek sırasında eğlendirmekteydi (Hefferin, 1996). ‘Mizah fiziksel anlamda sağlığa yararlıdır.’ düşüncesi oldukça eskiye dayanmaktadır. ‘Şaka, kalbe ilaç kadar faydalıdır’ ya da “Avrupa halk kültüründeki ‘İyi bir palyaço, ilaç yüklü yirmi katırdan çok daha yararlıdır’” gibi atasözleri, Yunanistanlıların hasta tedavisinde komedyenleri hastanın evine çağırması, Amerika’daki yerlilerin kabile doktorlarının tedavi sırasında hastaya şakalar yapması gibi durumlar mizahın sağaltıcı etkisinin azımsanmaması gerektiğini göstermektedir (Klein, 1999).

Mizah bağışıklık sisteminin yanı sıra kalbi ve kasları da güçlendirmektedir. Acıyı azaltıp fiziksel ve ruhsal sağlığa önemli katkıda bulunur (Du Pré, 1998: 20). Gülme eylemiyle kasılıp gevşeyen kaslar, iç organlara bir anlamda masaj işlevi görür (Morreall, 1997).

Bağışıklık sistemini güçlendirmede önemli bir rolü olan terapötik (iyileştirici) mizah, günlük yaşamın problemlerini çözmede Avrupa, Avustralya, Amerika ve Japonya’da 1970’lerden beri kullanılmaktadır (Vera, 1991). “Mizah arabaları” terapötik mizah araçlarıdır.

İçinde mizah içerikli roman ve hikâyeler, yap-bozlar, boyama kalemleri, komik videolar barındıran bu arabalarla hastanelerde hastalar ve hasta yakınları rahatlatılır, hastalığın getirmiş olduğu olumsuz ruh hali ortadan kaldırılmaya çalışılır (Eker, 2009).

Mizah, insanın ruh sağlığının yanısıra fiziksel anlamda iyi oluşuna da katkı sağlamaktadır. Günümüz toplumunda yoğun temponun stresinden uzaklaşmak isteyen insanlar, boş zamanlarının bir kısmını sosyal medya ve internette değerlendirmeyi tercih etmektedirler. Bu tercihin sebebi bazen yalnızca gülünç/esprili bir gönderiye rastlayıp rahatlama ihtiyacıdır. Gülme; diyafram, soluk borusu, ses telleri ve yüz kaslarının gevşemesini ve vücutta endorfin üretimini sağlayarak insanın fiziksel anlamda rahatlamasına yardımcı olur (Berk, 2001).

Mizahın işlevleri bunlarla sınırlı değildir. İnsan sosyal bir varlıktır ve bulunduğu topluluk içinde kullanılan mizahın sosyolojik işlevi de yadsınamaz. Bir sonraki başlıkta “mizahın sosyolojik işlevi” incelenmiştir.

2.6.3. Mizahın Sosyolojik İşlevleri

Sosyal yaşantıda mizah, birey açısından büyük bir öneme ve yere sahiptir. “sosyal bir varlık” olarak tanımlanan insan, kurduğu ilişkilerde mizahın rahatlatıcı, gevşetici, varsa aradaki gergin ya da olumsuz havayı dağıtıcı işlevlerinden sıklıkla faydalanmaktadır. İletişimde mizahın kullanımı, varsa kişiler arasındaki statüden kaynaklanan gerilimi kaldırır ve ilişkilere samimiyet, nezaket ve saygı katar (Du Pré, 1998). “Gülme” adlı eserinde mizahın sosyal yönüne de dikkat çeken Bergson (1996), zeki olan kişilerin komik bir durumu ya da malzemeyi diğer insanlara aktardığını, bu yayılımın bireyler arasındaki iletişimi arttırdığını vurgulamıştır. Psikoloji biliminin de sıklıkla başvurduğu mizah alanında, Freud’un (1998) görüşleri de Bergson’la paralellik göstermektedir. O’na göre espri oluştuktan sonra gülme mekanizması devreye girmekte ve kişi bu gülünç olayı yanındakilerle paylaşma arzusu hissetmektedir. Paylaşmak için bir diğer kişiye duyulan bu gereksinim mizahın sosyal yönüne işaret etmektedir.

Mizah sosyal tarihin mesajlarını taşıma açısından da çok önemli bir yere sahiptir. Mizah ve toplum ilişkisi içerisinde mizah, dönemin iktidarları, siyasal, sosyal, ekonomik gelişmelerle ilgili günümüze ışık tutar. Öyle ki; toplumu ilgilendiren her olay mizahın malzemesi olmuştur (Eker, 2009). Gülme eylemi, toplumsal anlamda bir denetleme aracı olma işlevini de taşımaktadır. Bergson’a (1996) göre toplum kendisine yapılan saygısızlığın öcünü

gölmeyle almakta ve toplumlardaki mizah geleneğinin sürdürülmesi ile insanlar birbirlerine daha çok bağlanmaktadır.

Toplular geliştikçe örgütler çeşitlenmekte, iş dünyasında ve bürokraside de yönetimlerde mizah olgusu karşımıza çıkmaktadır. Örgütlerde mizahın kullanımı, tüm işlevleri bakımından başarılı yöneticilerin önemli bir özelliğidir. Bir sonraki bölümde “yönetim ve mizah” olguları ele alınacaktır.

2.7 Yönetim ve Mizah

Mizah, bireyler arasındaki ilişkileri kuvvetlendirirken, gruptaki anlaşmazlıkları çözmede yardımcı rol üstlenmektedir. Günümüzde örgütlerde çalışan insanların içsel motivasyonun çok önemli olduğu bir gerçektir. Yöneticilerin takındıkları tavır, çeşitli durumlara karşı verdikleri tepkiler, sorunlarla başa çıkabilme stratejileri çalışanları büyük oranda etkilemektedir.

Örgütlerde mizah, “birey, grup veya organizasyonda olumlu duygular ve bilişler üreten eğlenceli iletişim” olarak tanımlanabilir (Romero ve Cru Thirds, 2006, s. 59). Mizahı başarılı bir şekilde kullanmak için hedef kitlenin doğru anlaşılması gerekmektedir. Belli bir mizah duygusuna sahip olma sosyal yaşam için istendik bir özelliktir (Kuiper ve Martin, 1998). Mizah; stres ve gerilimi azaltarak (Lefcourt, 2001) problemlerin çözümünde yardımcı olur (Thorson ve Powell, 1993). Örgüt içinde yöneticilerin mizah kullanımı da, kullanım şekline göre çalışanlarda ve örgüt genelinde pozitif etki yaratabilmektedir (Yip ve Martin, 2006).

Zel’e göre (2011) otoriter, mevzuat uygulayıcı ve inisiyatif almayan yöneticilerin mizah duyguları zayıftır. Buna karşın empati kurabilen, insan merkezli ve sorumluluk paylaşımı yapan yöneticilerde mizah duygusunun yüksek olduğu ve bu durumun örgüt çalışanlarını olumlu anlamda etkilediği bilinmektedir.

Örgütlerde mizah ile alakalı yapılan araştırmalarda mizahın örgütsel değişimi geliştiren, çatışma yönetimini kolaylaştıran, grup etkinliğini artıran bir etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur (Çetinkaya ve Şener 2016). Kurumlarda yöneticilerin yaydığı olumlu enerji, örgüt çalışanlarının motivasyonunu önemli ölçüde destekleyerek performanslarını da artırmaktadır. Yönetimde kullanılan olumlu mizah, örgütlerde sağlıklı ilişkileri geliştirmek ve iş doyumunu artırmak anlamında oldukça önemlidir (Telman, Ünsal, 2004).

Mizah, olumlu duygulara (Francis, 1994) ve dolayısıyla iş arkadaşlarından memnuniyete katkıda bulunan kişilerarası duygusal yönetim olarak görülebilir. Mizah, insanların sosyalleşmesine yardımcı olur ve sosyal bağlanma etkisine sahip olabilen ortak olumlu duygusal deneyimlerin temelini oluşturur (Romero ve Arendt, 2011). Çünkü mizah, ilişkilerdeki belirsizliği azaltır ve insanların mizah kullanımıyla daha fazla yakınlaşmasına olanak sağlar (Graham 1995).

Barbour (1998)'a göre, yönetsel bir araç olarak mizahın; (1) öğrenmeyi kolaylaştırma, (2) "davranış değişikliğini gerçekleştirmeye yardımcı olma", (3) "yaratıcılığın artırılmasını teşvik etme" ve (4) "çalışanlara değişimi yönetmede yardımcı olma" işlevleri vardır. Napier ve Gershenfeld (1981)'e göre, örgüt içinde mizahı kullanan liderler, çalışanlarının kendilerini gerçekleştirmelerinde etkili bir tutum sergilerler. Bu da örgütsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır.

Bununla birlikte unutulmamalıdır ki statükonun kalıcı bir eleştirisi bağlamında mizah, insanlara her zaman alternatifleri hatırlatmakta ve olası "direniş"lere enerji sağlamaktadır. Bu durumda yönetim tarafından mizahın işyerinde zaman zaman sorunlu, uygunsuz ve saldırgan olduğu gerekçesiyle kontrol edilmesi gereken davranışlar bütünü olduğu duygusu sezilebilir. Örneğin, örgütlerdeki cinsiyetçi veya ırkçı mizahın zarar verici etkileri olabilir (Westwood ve Johnston, 2013). Yönetimler de bu tür faaliyetleri kontrol etmeye çalışabilir. İnternet mizahının ve şakaların yaygın kullanımı, birçok kuruluştaki "müstehtecen" veya saldırgan malzemelerin indirilmesi veya e-posta yoluyla gönderilmesinin yasaklanması, yönetimin kontrolü için potansiyel bir alan oluşturmaktadır (Collinson 2002). Bununla birlikte, işyeri mizahına karşı alınan bir kararın başarılı olması, mizahın doğasından kaynaklı olarak pek olası değildir.

Günümüzde iş dünyasındaki rekabet, hemen her gün değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak çalışanlar açısından stresli ve endişe verici olabilmektedir. Yönetici-çalışan arasında geçen anlaşmazlıklar ve farklı kişilik özellikleri nedeniyle doğan sorunlar gibi durumlarda şakalaşma, eğlendirici hikayeler anlatma, içinde bulundukları durumun güldürücü yanlarını düşünme kaygılarının azaltılmasında etkili bir yöntem olarak düşünülebilir.

2.8 Mizahın Okul Örgütüne Yansımaları

Ziegler ve Boardman (1986) ve Philbrick (1989) yaptıkları araştırmalarla literatürdeki ilk verileri ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmalara göre okul müdürlerinin, okul içinde sorumluluk ve yetkileri en yüksek kişiler olmalarından dolayı mizahi tutum ve becerilerini geliştirmeleriyle hem kendilerine hem de öğretmenlere olumlu katkıları olduğunu

belirtmişlerdir. Güncel çalışmalarda da okullardaki müdür ve öğretmenlerin olumlu iletişiminin, eğitim öğretim faaliyetlerinde amaçların gerçekleştirilebilmesi için önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Ayduğ vd., 2018). Okul içi iletişimde mizahın kullanımı ile çatışmanın azaltılması ve olumlu atmosferin yaratılması sayesinde öğretmen ve öğrencilerin psikolojik olarak iyi olmalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Okul ortamında mizahın kullanımının önemi yalnızca müdürlerle sınırlı kalmamaktadır. Öğrencilerle birebir etkileşimde olan, sınıf ortamında olumlu bir iklimin tesis edilmesinde en önemli konumda olan öğretmenlerin mizah kullanımının, hem fizyolojik hem de psikolojik sağlıklarını korumalarında yardımcı olduğu görülmektedir (Liao, Tsai ve Chen, 2020). Okulda mizahın kullanımı yalnızca öğretmenler için değil öğrenciler için de yararlıdır. Sınıf içinde kullandıkları mizahi pekiştireç ve çağrışımlar ile konuları daha ilgi çekici hale getiren öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmektedirler (Oruç, 2010).

Eğitimde mizahın kullanımının önemi liderlik çalışmalarında da karşımıza çıkmaktadır. Olumlu okul iklimi oluşturma öğretimsel liderlerin yani okul yöneticilerinin en önemli boyutlarından biridir (Şişman, 2004). Örgüt iklimini yumuşatan okul yöneticilerinin okul içindeki iletişim faaliyetlerini de sıklıkla kullanması beklenir. Olumlu iletişim yöntemlerini benimsemiş ve ilişkilerinde mizahı kullanan müdürler, etkili liderler olarak kabul edilebilir. Williams'a (1994) göre eğitimde mizahı kullanarak olumlu okul iklimi tesis eden müdürler, otoriter ve ciddi müdürlere oranla daha sağlıklı iletişim kanalları kullanmaktadır. Bu durum da, hem öğretmen hem de öğrencileri güdülemekte, onların stres düzeylerini azaltmakta ve kaotik durumu çözmeye katkı sağlayarak okulların amaçlarına ulaşmasındaki yolu açmaya yardımcı olmaktadır (Özdemir ve Recepoğlu, 2010).

Okul örgütlerinde de olumlu ve ılımlı bir atmosferin varlığı, öğretmenler ve öğrenci başarısı üzerinde yüksek etkiye sahiptir. Böyle bir ortamın oluşturulmasında okul müdürünün mizah kullanımı çok önemlidir. Çünkü bu resmi ve ciddi havanın dağıtılmasında, okul ikliminin yumuşak olmasında, sorumluluğu ve konumu gereği en önemli kişi okul müdürüdür. Espriden uzak ve donuk birer bürokrat olan müdürler, sağlıksız okul ortamı oluşturmakta ve bu da öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu araştırmada mizah tarzları ile incelenen ikinci boyut ise örgütsel bağlılık kavramıdır. Bu bölümde örgütsel bağlılığın alanyazındaki konumu ele alınıp alanla ilgili yapılan çalışmalardan ve kavramın öneminden bahsedilecektir.

2.9. Örgütsel Bağlılık

Bağlılık sözcüğünün anlamı TDK sözlüğünde “Birine karşı, sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat.” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2020). İnsanın çevresindeki kişilerle, akrabalarıyla, arkadaşlarıyla bağ kurması sosyal ilişkilerini geliştirmesi, kendini belli bir zümreye ait hissetmesi doğaldır. Aidiyet hissini barındıran kavram olan bağlılık, Budak (2009)’a göre, insanın ulaşabileceği en yüksek duygudur.

Bağlılık kavramı hakkında yapılan çalışmalara bakıldığında da bağlılık hakkında çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Gerald R. Salancik (1977: 62) bağlılığı aşağıdaki gibi tanımlar:

Bağlılık, bir bireyin eylemleriyle ve bu eylemler aracılığıyla faaliyetlerini ve kendi katılımını sürdüren inançlara bağlı olduğu bir varlık halidir. Bağlılık her yerde bulunur, o kadar yaygındır ki, çoğu zaman kısıtlayıcı etkilerinin ve davranışlarımız üzerindeki üstü kapalı kontrolünün farkında değiliz. Bağlılık, yaptığımız işi sevmemizi sağlayan ve getirileri açık olmasa bile yapmaya devam etmemizi sağlayan şeydir.

Richard W. Scholl (1981: 590) bağlılığı, “bir tutum veya bir dizi davranışın tanımlayıcısı olmaktan ziyade bir tür motive edici güç” olarak görür. Scholl’a (1981: 593) göre bağlılık, “beklenti/eşitlik koşulları karşılanmadığında ve düzgün çalışmadığında davranışsal yönü sürdürmek için hareket eden dengeleyici bir güçtür”. O halde bağlılık hayatımızda sıklıkla karşılaştığımız ve bir ‘şeylere’ karşı hissettiğimiz, hatta karşılaştığımız olumsuz olaylar karşısında bile devreye girebilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Peki çalıştığımız bir kuruma karşı bağlılık ya da aidiyet duygusu hissedebilir miyiz? Bir diğer şekilde ifade edilecek olursa, örgüte bağlılık diye bir şey olabilir mi? Meyer ve Herscovitch (2001) işyerine olan bağlılığın farklı formlarda olabileceğini söyler. Bu bağlılığın bir örgüte, sendikaya, meslek gruplarına, takımlara ve liderlere veya kişisel kariyerlere olabileceğini söylemektedir.

Alanyazına bakıldığında Mathieu ve Zajac (1990: 171) örgütsel bağlılığı “bireyin örgüte olan bağı ve bağlılığı” olarak tanımlamıştır. Mowday vd.’ye (1979: 226) göre örgütsel bağlılık “bireyin kendisini örgütle özdeşleştirme ve örgüte bağlanma gücüdür”. Yoash-Wiener’a (1982: 421) göre örgütsel bağlılık, “örgütsel amaç ve çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmeye yönelik içselleştirilmiş normatif baskıların toplamı olarak görülmektedir”. Yine aynı yazara göre, “...Bağlılık ne kadar güçlüyse, kişinin eylemlerinde bu eylemlerin

sonuçlarını dikkate almak yerine bu tür içselleştirilmiş standartlar tarafından yönlendirilme eğilimi de o kadar güçlüdür”. Meyer ve Allen (1990:3) ise örgütsel bağlılığı “işgörenlerin örgütle ilişkisi ile şekillenen ve çalışanların bulundukları örgütün daimi üyesi olmaları kararını sağlayan davranış” şeklinde tanımlamaktadır.

Örgütsel davranış içerisinde inceleme konusu olan örgütsel bağlılık, çalışanların örgüt içerisindeki aitlik duygusunu ve kendisini örgüt içerisinde bağdaştırma kapasitesini gösteren bir kavramdır (Bogler ve Somech, 2004; Yousef, 2003). Çalışanların örgütlerine gösterdiği önem derecesi ve bağlanma duygusunu içeren tutum ve davranışlar bütünüdür (Sheldon, 1971). Bireyin çalıştığı örgütünde kendini belli sebeplerle orayla ilişkilendirmesi ve örgütüne ait hissetmesi, örgütsel bağlılığın göstergesidir.

Eisenberg vd., (1983) örgütsel bağlılık kavramını; (1) örgüt amaçları ve değerlerine güçlü şekilde inanma ve kabul etme, (2) örgüt adına emek vermeye hevesli ve istekli olma ve (3) örgüt içindeki yerin süreklilik göstermesine istek duyma olmak üzere üç faktörle açıklanmaktadır.

Örgütsel bağlılığı çalışanın örgütüne karşı yalnızca duyduğu bağlılık ve inancıyla açıklamak, kavramı basite indirgemek olur. Oysaki örgütsel bağlılıkta işgören, örgütüne karşı büyük bir sadakat de hissetmektedir. Bu duygu hem örgüt amaçlarını gerçekleştirmede hem de bireyin başarılı olmasında büyük önem taşımaktadır.

Kavram, örgüt içinde çalışan bireyin, iş yerlerindeki amaçları benimsemesi, örgütüyle psikolojik anlamda bütünleşmesi, verimliliğini ve iç motivasyonunu artırmasında etkili olduğundan son yıllarda yapılan çalışmalarla örgütsel bağlılığın önemi giderek artmıştır (Drummond, 2000). Bireyin iş tanımını yerine getirme becerisi ve uzmanlığının yanında, örgüt için hissettiği aidiyet duygusu da bir o kadar önem taşımaktadır. Örgütler, örgütüne karşı iyi duygular hisseden bireyler sayesinde güçlenerek büyürler (Bolat ve Bolat, 2008). Nikolaou ve Tsaousis (2002), Rozell vd. (2004), Enari (2012) gibi araştırmacılar, duygusal zeka ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Dvir vd. (2004) ise örgütsel bağlılıkta duygusal bağın öneminden bahsetmiştir. Bu çalışmalar, mizah gibi soyut ve duygulara hitap eden bir kavramın da örgütsel bağlılık ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

2.9.1. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları

Çalışanların örgütlerine karşı hissettikleri bağlanma duygusu hem verimliliklerine hem de motivasyonlarına olumlu yönde yansımaktadır. Bundan dolayı örgütsel bağlılık kavramı sıklıkla çalışılan bir olgudur. Örgütsel bağlılık sınıflandırmaları karşımıza; tutumsal

bağlılık, davranışsal bağlılık ve çoklu bağlılık şeklinde çıkmaktadır. Sınıflandırmalardaki temel ayrım şuraya dayanmaktadır: Örgütsel davranışçılar çalışmalarını tutumsal bağlılık üzerine yoğunlaştırırken, sosyal psikologlar davranışsal bağlılık üzerine çalışmışlardır.

Bu yaklaşımlar aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır:

1. Tutumsal Bağlılık Sınıflandırmaları

- “Etzioni’ nin sınıflandırması” (Etzioni,1975)
- “Mowday’ın sınıflandırması” (Mowday vd. 1979)
- “Kanter’in sınıflandırması” (Kanter, 1968)
- “O’reilly ve Chatman’ın sınıflandırması” (O’Reilly ve Chatman, 1986)
- “Penley ve Gould sınıflandırması” (Penley ve Gould, 1988)
- “Allen ve Meyer’in sınıflandırması” (Allen ve Meyer, 1990)

2. Davranışsal Bağlılık Sınıflandırmaları

- “Becker’in Yan Bahis yaklaşımı” (Becker, 1960)
- “Salancik’in yaklaşımı” (Salancik, 1977)

Bütün bu yaklaşımlarla birlikte alanyazında en çok kabul gören örgütsel bağlılık yaklaşımları aşağıdaki şekillerde açıklanmaktadır:

2.9.1.1. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları

Örgütsel davranış çalışmaları genel anlamda tutumsal bağlılık alanına yoğunlaşmaktadır. Tutumsal bağlılık, bireyin örgütüyle kendisinin amaç ve değerlerini bağdaştırması, duygusal bağlılık kurmasıyla ilgilidir. Bu amaç ve değerlerin özdeşleşmesiyle birey, örgütünde kalmaya istekli olur ve tutumsal bağlılık gerçekleşmiş olur (Gül, 2002.)

Etzioni (1975) örgütsel bağlılığı 3 kategoriye ayırır. Bunlar: Ahlaki bağlılık (Pozitif, Moral bağlılık), nötr – hesapçı bağlılık, ve yabancılaştırıcı bağlılık’ır.

- a. **Ahlaki (Moral) bağlılık** türünde çalışan, örgüt amaçlarını ve örgüt içinde kendi konumunu değerli hissetmektedir. Örgüt amaçlarıyla kendi çıkarlarını özdeşleştirmiştir.
- b. **Hesapçı bağlılık** türünde birey, örgüte sağladığı katma değerler sonucunda alacağı ödül doğrultusunda kendini örgüte bağlı hissetmektedir.
- c. **Yabancılaştırıcı bağlılık** türüne göre çalışan, örgütüne karşı hissettiği olumsuz duygulara rağmen o örgüte bağlı kalma konusunda bir baskı hissetmektedir. Başka bir alternatifi olmayan işgören, iş yerinde kalma eğilimindedir. Yabancılaştırıcı bağlılık, “bireyin örgütüne karşı kuvvetli olumsuz tutumu olarak belirtilir” (Etzioni, 1961: 9). Hapishaneler

veya askeri kamplar gibi davranışların şiddetli olarak kısıtlandığı mekanlarda daha çok yabancılaştırıcı bağlılık görülmektedir.

Kanter'e (1968) göre örgütsel bağlılık, çalışanın, örgütüne karşı duyduğu sadakatinin yüksek olması ve enerjisini oraya kanalize etmesi anlamındadır. Devam, kenetlenme ve kontrol bağlılığı olarak 3 boyutta ele alınan bu bağlılık modelinde birey kendisini gruba duygusal anlamda bağlanmış hissetmektedir.

- a. **Devam bağlılığı**nda birey ne pahasına olursa olsun büyük bir özveriyle çalışıp örgütü canlı kılma tutumu sergiler. (Kanter, 1968)
- b. **Kenetlenme bağlılığı** ise bireyin sosyal ilişkileriyle ilgilidir. Birey geliştirmiş olduğu bu yakın ilişkiler aracılığıyla örgütüne karşı bağlılık hissetmektedir. İşgörenin diğer sosyal ilişkilerinden vazgeçmesi ya da grubu bir arada tutan araçlar yardımıyla örgütüne bağlanmasını ifade etmektedir (Demirgil, 2008).
- c. **Kontrol bağlılığı** işgörenin kurallara ve normlara bağlı kalması anlamındadır. Çalışan, bu norm ve değerlerin "beklenen davranışlar için yol gösterici olduğunu" düşünmektedir (Gül, 2002). Bu bağlılık türünde bireyin ahlaki değerleriyle örgütün etik değerleri birbiriyle uyumaktadır (Samadov, 2006).

Mowday vd. (1979), örgütsel bağlılığı, bireyin kendisini örgütle özdeşleştirme ve örgüte katılımının gücü olarak tanımlar. Geliştirmiş oldukları örgütsel bağlılık anketi o zamanlardan itibaren örgütsel bağlılık araştırmalarında önemli bir ölçme aracı haline gelmiştir. Bu sınıflandırmada bağlılık tutumsal ve davranışsal olmak üzere 2'ye ayrılmaktadır.

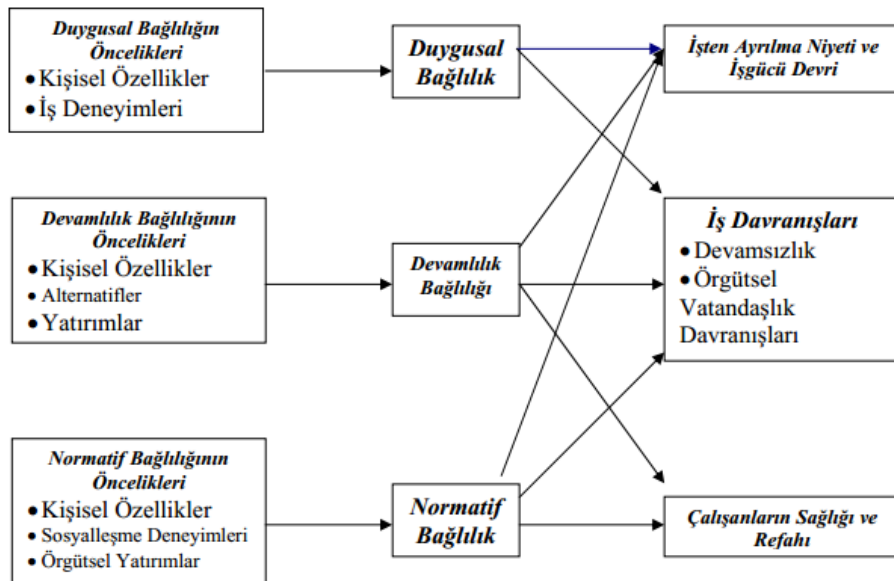
- a. **Tutumsal bağlılık:** Çalışanın kendisini örgüt amaçlarıyla özdeşleştirme anlamına gelmektedir. Bu bağlamda birey kendi çıkarlarını örgütün çıkarları doğrultusunda değiştirmekte ve örgütte kalmayı arzu etmektedir.
- b. **Davranışsal bağlılık:** Bu bağlılık türünde uzun süre aynı örgütte çalışan birey, örgütten ayrılması durumunda karşılaşılabilecek zorluklar ve güvensizlik ortamından çekinmekte, bundan dolayı örgüte bağlanma davranışı göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın sınıflandırmalarında Becker (1960), Mowday, Steers ve Porter (1979) ve Wiener (1982) bağlılığı tek boyutlu olarak açıklarken, bu sınıflandırmalara Allen ve Meyer (1990), O'Reilly ve Chatman (1986) birden fazla boyutla açıklama getirmişlerdir. O'Reilly ve Chatman'e (1986) göre örgütsel bağlılık, bireyin örgütüne karşı hissettiği psikolojik bağlanma durumudur. Örgütsel bağlılığın boyutlarını ise uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak tanımlamaktadırlar.

- a. **Uyum boyutu:** İşgören, belli birtakım davranışları, ödül kazanmak amacıyla geliştirmektedir. Birey o davranışa inandığı için değil, davranışının sonucundaki olumlu dönüşleri elde etmek için o davranışta bulunur.
- b. **Özdeşleşme boyutu:** Bireyin nüfuzu, diğer örgüt üyeleriyle kendisini tatmin edici bir ilişki kurmak ve devam devamlılığını sağlayabilmek amacıyla kabul ettiğinde ortaya çıkar.
- c. **İçselleştirme boyutu:** Bireyin kendi değer ve yargılarını örgütle tam anlamıyla bütünleştirdiğinde ortaya çıkmaktadır. Bu bağlılık boyutunda bireyin davranışları gerçeği temsil etmekte, örgütün fikir ve çıkarları ile uyuşmaktadır.

Penley ve Gould (1988) örgütsel bağlılık sınıflandırmalarında, Etzioni'nin sınıflandırmasından yola çıkmış ve üç farklı bağlılık türü ortaya koymuşlardır: Ahlaki bağlılık, çıkarıcı bağlılık ve yabancılaştırıcı bağlılıktır. Örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan çalışmalarda en çok kullanılan, en kapsamlı olan ve kabul edilen yaklaşım; Allen ve Meyer'in 1984 yılında yapmış oldukları modeldir. Duygusal bağlılık ve devam bağlılığını içeren bu modele 1990 yılında "normatif bağlılık" kavramı eklenmiştir. Kavramın orijinali, 1980 yılında Weiner ve Vardi'ye (İnce ve Gül, 2005) aittir. Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığı, bir örgüt içinde çalışan üyelerin, örgütteki faaliyet ve üyeliklerinde devamlılık arzusu olarak tanımlamışlardır. Bu durum, birey tarafından psikolojik olarak algılanmakta ve örgütün içinde kalma isteğinin sürekliliği anlamına gelmektedir.

Allen ve Meyer'e (1990) göre örgütsel bağlılığın üç farklı bileşeni vardır. Bunlar; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıktır.



Şekil 1 Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmasının Boyutları Kaynak: Meyer vd., 2002: 36

a. **Duygusal bağlılık**, literatürde tutumsal bağlılık olarak da anılmakta olup bireyin örgütüne karşı hissettiği özdeşleşme duygusunu ve örgütte kendi isteği doğrultusunda kalması anlamına gelmektedir. Çalıştığı örgüt ile güçlü duygusal bağlar kuran çalışanlar, örgüt ile aralarındaki bütünleşmeyi ortaya koymaktadır (Yıldız, 2013). Bu bağlılık türünün en önemli özelliği çalışanın örgütünde mecburiyetten değil, kendi isteği doğrultusunda kalmasıdır.

b. **Devam bağlılığı** ise çalışanın örgütten ayrıldıktan sonra ortaya çıkacak olumsuz sonuçlara katlanmasıyla ilgili bir durumdur (Meyer ve Allen, 1990). Birey, örgütten ayrılmasıyla birlikte ortaya çıkacak maliyetlerden çekinmekte ve bu endişe onu örgütte kalmaya sevk etmektedir. Birey örgütten istese de çıkamayacağını düşünür; çünkü eğer örgütten çıkarsa bu ona büyük bir maliyet getirecektir (Yıldız, 2013).

Devam bağlılığı işgörenin kıdemi, kariyeri gibi yatırımları ile alakalıdır. Birey örgüt içinde kendisi için yaptığı yatırımların yüksek olduğu düşüncesinde ise örgütüne olan devam bağlılığı da yine aynı şekilde yüksek olacaktır (Gül, 2002: 45; Doğan ve Kılıç, 2007: 46).

c. **Normatif bağlılık** tarzı literatürde zorunlu veya kuralcı bağlılık olarak da adlandırılmaktadır. Bu tarz, bireyin örgütte hissettiği sorumluluk ve zorunlulukla ilişkilendirilmiştir (Meyer ve Allen, 1990). İşgörenin minnettarlık duygusunu hissettiği normatif bağlılıkta örgüt, çalışanına burs gibi bir ödül sağladığında ya da onun önemli bir maliyetini sağladığında çalışan bu bursun karşılığını ödeyene kadar örgütte kalma konusunda bir zorunluluk hissedebilir (Yıldız, 2013).

2.9.1.2. Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları

Davranışsal bağlılık sosyo-psikolojik bakış açısıyla tutumsal bağlılık yaklaşımına karşılık olarak geliştirilmiştir. Bu bağlılık türü örgütsel bağlılık kavramını davranış ve tutumları ayırarak açıklamaya çalışır. Çalışma ortamında davranışsal bağlılık gösteren işgörenler, örgütün kendisinden çok, davranışlarına bağlanmaktadır (Doğan ve Kılıç, 2007). Kişi, iş yerinden ayrılmamak için isteksizliğini, tatminsiz olma halini, beklentilerini daraltmakta ve örgüt üyeliğini sürdürmek için belli başlı nedenler yaratmaktadır. Birey örgütte kaldığı süre içinde birtakım davranışlar sergiler ve bu davranışlarını sürdürme gayreti içine

girer. Bu davranışların sürekliliği de tutuma dönüşür. Tutumlar da davranışı pekiştirir ve davranışın tekrar etme yüzdesi artar (Karayığıt, 2008).

Becker (1960) bireylerin örgütleri içerisinde “yan bahis” olarak adlandırdığı birtakım maliyetlerin sonucunda tutarlı davranışlar geliştirdiklerini ifade eder. Birey, yaptığı yan bahislerde, örgüt içerisindeki tutum ve davranışını sürdürmediği takdirde ortaya çıkacak zararları düşünerek tutarlı davranış çizgisini sürdürme eğilimindedir. Bireyin girdiği yan bahisler ne kadar değerliyse, örgüte bağlılığı o kadar yüksek olacaktır.

Becker’a (1960) göre bu yan bahis kaynakları 4 tanedir:

1. Toplumsal beklentiler: Birey, içinde bulunduğu toplumun isteklerinin sosyal ve manevi yaptırımları sebebiyle davranışlarını sınırlamakta ve birtakım yan bahislere girmektedir. Sıkça iş değiştiren kişilere toplumsal anlamda güvenilmemesi buna örnek oluşturabilir.

2. Bürokratik düzenlemeler: Bürokratik düzenlemeler, örgütlerce tanımlanmış uzun süreli çalışmayı teşvik eden ya da ödüllendiren kural ve politikalar (Powell ve Meyer, 2004). Kıdem tazminatı, emekli aylığı sistemi vb., bu düzenlemeler arasında gösterilebilir. İktisadi yardımlar, çalışana sunulan sosyal yardım ve faydalar çalışanı teşvik eden düzenlemelerdir. Kişi, örgütten ayrılmak istediğinde kendisine sunulan bu ayrıcalık ve haklardan yararlanamayacağı düşüncesiyle kendisini bir yan bahse sokmaktadır.

3. Sosyal etkileşimler: Birey, örgüt içinde diğerleriyle iletişim halindeyken, davranışları doğrultusunda insanlarda birtakım kanaatler oluşturmuştur. Bu kanaatlerin sürdürülmesi için uygun davranış formlarını sergilemek durumundadır. Örgüt üyeleri kişi hakkında dürüstlüğüyle ilgili bir kanaatle sahipse, kişinin yalan söylememesi gerekmektedir. Böyle bir şekilde dürüst davranışlara karşı bir bağlılık gelişecektir (Karayığıt, 2008).

4. Sosyal roller: Kişi, ait olduğu sosyal yapıyı özümsemiş ve uyum sağlamıştır. Bu durumda birey, bu sosyal rolle öylesine bütünleşmiştir ki, bir başka role uyum sağlamakta zorlanacaktır (Gül, 2002: 49).

Salancik’e (1977) göre, bu bağlılık türünde birey, diğer olanaklardan vazgeçip kendi örgütlerine bağlanmayı tercih eder. Bireyin örgüt içerisindeki davranışlarındaki uyum ve tutumu, bağlılığı oluşturur. Ancak bu durum, her davranışın bağlılık yarattığı anlamına gelmez. Bağlılık için bireyin davranışlarının isteğe bağlı, örgüt içerisinde fark edilir ve tekrarlanır olması gerekmektedir. Bağlılık anlamak için önce davranışın taahhüt edilen şey olduğunu anlamalıyız,

...çünkü davranış ne olduğumuzun ve ne yapmaya niyetlendiğimiz görünür bir göstergesidir. Davranışlarımız gelecekte ne yapacağımızla ilgili beklentilere yol açar. Bu beklentiler davranışlarımızı çevreler ve bizi onların içinde hareket etmeye zorlar. Taahhütler, olumlu pekiştirmeler ve somut ödüller olmasa bile tutumlarımızı şekillendirir ve davranışlarımızı sürdürür (Salancik, 1977: 63).

Salancik (1977), Becker'ın (1960) aksine bireyin bağlılığının örgüt içinde yapmış olduğu yatırımlara değil, çalışanın örgütüyle kurduğu ilişki ve bağ ile ilgili olduğunu belirtmektedir (Akt. Aslan ve Bakır, 2014).

2.10. Örgütsel Bağlılık Dereceleri

Koç (2009), örgütsel bağlılık derecelerini incelerken bunların üç boyutta olabileceğini söylemiştir. Bunlar düşük dereceli bağlılık, orta dereceli bağlılık ve yüksek dereceli bağlılıktır. Randall'a (1987) dayandırdığı bu derecelerden ilki olan düşük dereceli bağlılıkta birey ve örgüt arasındaki bağ oldukça zayıftır ve birey, örgütün amaç ve hedeflerini gerçekleştirmede tutum ve davranış açısından isteksiz olur (Koç, 2009). Düşük düzeyde bağlılığa sahip olan çalışanlar, örgüt tarafından tercih edilmemektedirler; çünkü iş alternatiflerine açık oldukları düşünülür (Öztürk, 2018). Bu tarz kişiler yaratıcı olsalar bile düşük performansları sebebiyle diğer çalışanlar üzerinde de olumsuz etkiye sahip olabilirler (Şan, 2017). Bu tarz çalışanlar duygusuz işgörenler olarak tanımlanırlar ve şirket ile psikolojik bağları zayıftır (Koç, 2009). Bu bağlılık türü yukarıda bahsettiğimiz Allen ve Meyer'in (1990) devam bağımlılığı kategorisinde değerlendirilebilir.

Orta dereceli ya da ılımlı bağlılık olarak tanımlayabileceğimiz ikinci bağlılık derecesinde kişi örgüte tam olarak bir bağlılık hissetmez fakat örgütün amaçları, hedefleri veya politikalarını benimser. Bu bağlılık düzeyinde çalışanın, örgütüne bağlı kalması sorumluluk hissetmesi ile alakalıdır. Yine yukarıda bahsedilen normatif bağlılıkta olduğu gibi kişi kendisini örgütüne karşı sorumlu hissedebilir, minnettarlık duygusu sonucu bağlı kalabilir veya bunu bir görev olarak görebilir (Koç, 2009). Performans açısından değerlendirildiğinde, bu tarz bağlılık derecesine sahip olan kişiler, yüksek performans gösterebilirler; fakat, kendi değerleri ile örgüt değerleri arasında çatışma çıkabilir ve bu kişiler örgüt içinde sorunlara sebep olabilirler (Öztürk, 2018). Bu yüzden uzun dönemde orta dereceli bağlılığa sahip kişiler ile örgüt içerisinde olumsuzluklara yol açabilir.

Yüksek dereceli bağlılıkta ise çalışanlar örgütün amaç, hedef ve politikalarını kabul eder, tüm değer ve yargılarını benimser, örgüt ile özdeşleşir ve kendisini tam olarak ait hisseder (Koç, 2009). Aynı zamanda şirkette kalmak için yoğun bir isteği vardır. Yukarıda bahsedilen duygusal bağlılık ve tutumsal bağlılık yaklaşımları ile de paralellik gösterir. Bireysel ve örgütsel değerler arasında tam bir uzlaşma vardır ve bu kişiler diğer derecelerdeki kişilere göre daha iyi performans göstermektedirler. Çalışanların sadece kendi performansları yüksek değil, aynı zamanda onlar diğer takım arkadaşlarının da performanslarını yükseltirler.

Bu araştırmada okul müdürlerinin sahip oldukları mizah tarzları ile öğretmenlerin görev yaptıkları örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Bu nedenle aşağıda öğretmenlerin örgütsel bağlılığı konusu ele alınmaktadır.

2.11. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı

Örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı iş yeriyle arasındaki bağın sağlamlığını temsil eder. Bu bağın gücü ne kadar yüksekse bireyin örgüt içindeki performansının da yüksek olacağı varsayılmaktadır. Kendi varlıklarını sürdürmek isteyen örgütler, amaçlarına ulaşmada bağlılığı yüksek iş görenlerin önemini her geçen gün daha çok anlamaktadırlar.

Okullar toplumları şekillendiren ve onları geleceğe götüren kurumlardır ve toplumları yaşatma sorumluluğunu üstlenecek olan insanı yetiştirir (Başaran, 1993). Bireyleri yetiştiren yegâne kişiler de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları artması, okuldaki eğitimin niteliğini ve öğrencilerin başarısını da artırmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, kendilerini çalıştıkları okulla yüksek oranda özdeşleştirmeleri ve okulun bir parçası olarak hissetmeleri şeklinde ifade edilebilir (Tsui ve Cheng, 1999). “Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığı;

- a) okulun amaçlarına ve değerlerine güçlü şekilde inanma ve bunları kabul etme,
- b) okul adına önemli düzeyde çaba göstermeye istekli olma ve
- c) okulun bir üyesi olmayı ya da okulda çalışmayı sürdürmeye yönelik güçlü bir istek gösterme” biçiminde algılanabilir (Sezgin, 2010: 145).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının önemi uluslararası arenada da ses getirmiştir. 1996 yılı Uluslararası Eğitim Konferansında UNESCO tarafından sunulan rapora göre, ülkeler okullarda standardı yakalamak amacıyla performans değerlendirme sistemi getirerek öğretmenlerin uygulamalarını denetim odaklı hale getirmiştir. (Day, Elliot ve Kington, 2005). Raporda, geliştirilen bu eğitim politikaları ile öğretmenlerin iş yükünün günden güne arttığına

ve bunun sonucu olarak öğretmenlerin demoralizasyon yaşadıklarına ve iş bırakmaya yönlendiklerine, dolayısıyla öğrencilerin eğitim niteliğinin azaldığına dikkat çekilmiştir (Tedesco, 1997).

Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileyen faktörlerden bazıları aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmenin çalıştığı okula karşı bağlılığı, eğitim reformlarına katılma kararı üzerinde eşit derecede güçlü bir etkiye sahiptir (Cohen ve Liu 2011). Çünkü öğretmenler okullarındaki önemli değişiklikleri gerçekleştirme arzusu içindedirler.

2. Örgütsel vatandaşlık davranışları: Öğretmenlerin örgütlerine olan bağlılığı ne kadar güçlüyse, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere, mesai saatleri içinde ve dışında öğrencilere ve genel olarak okul topluluğuna yardım etmeye o kadar isteklidirler (Cohen ve Liu, 2011; Sesen ve Basim, 2012; Somech vd. 2002).

3. Performansları: Öğretmenlerin okullarına olan bağlılıkları, mesleki açıdan gösterdikleri performanslarını geliştirmelerine katkı sağlar. Bu durum öğretmenin öğretme yeteneğini, mesleğiyle ilgili araştırma merakını, kişisel yeteneklerini, inisiyatifini ve okuldaki genel varlığını içermektedir. (Cohen ve Liu 2011; Chugthai ve Zafar, 2006)

4. İş tatminleri: Öğretmenin okuluna hissetmiş olduğu bağlılık ne kadar yüksekse tatmin düzeyi de artar ve mesleki olarak kendini geliştirme davranışı gösterir (Rauf vd. 2003).

Önemi günden güne artan öğretmenlerin örgütsel bağlılığını sağlamlaştırmak için sıralanan faktörlerin, öncelikle okul yönetimi olmak üzere okulun tüm paydaşları tarafından göz önünde bulundurulması büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenlerin okul ortamına dair algıları, kendi örgütsel bağlılıklarını, iş yerindeki verimlerini ve okullardaki eğitimin kalitesini etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 1987; Tsui ve Cheng, 1999).

2.12. Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde okul müdürlerinin mizah tarzları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar ele alınacaktır.

2.12.1. Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarıyla İlgili Yurtiçindeki Çalışmalar

Sepetçi (2010) tarafından Mersin ilinde Toroslar, Akdeniz, Mezitli ve Yenişehir ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarında okul yöneticilerinin mizah tarzlarını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada okul yöneticileri, bu tezde de kullanılan dört ana mizah tarzı

açısından değerlendirilmişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunda 54 ilköğretim okulunda görev yapan 1616 öğretmen ve 129 okul yöneticisi yer almıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin mizah tarzlarının demografik özellikleri açısından bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırmaya göre okul yöneticilerinin en fazla sahip olduğu mizah tarzı ise “katılımcı mizah tarzı” olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda mesleğin başlarında olan öğretmenler, okul yöneticilerini daha çok saldırgan mizah tarzında algılamışlardır.

Recepoğlu vd. (2011) öğretmenlerin motivasyon seviyelerini okul müdürlerinin mizah tarzları açısından incelemişlerdir. Araştırmacılar, Karabük ilinde rastgele seçilmiş 142 sınıf öğretmeni ve 163 branş öğretmeni olmak üzere toplamda 305 ilköğretim öğretmeninden topladıkları veri sonucu mizahi olmayan müdürlerle çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin üretici, onaylayıcı ve aktarıcı mizah tarzına sahip müdürlerle çalışan öğretmenlere göre daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada temel alınan mizah tarzları Babad’ın (1974) geliştirmiş olduğu mizah tarzı yaklaşımından alınmıştır. En yüksek motivasyon, üretici mizah tarzıyla okul müdürleriyle çalışan öğretmenlere aittir. Okul müdürlerinin olumlu mizah tarzlarının öğretmenlerin motivasyon düzeyini belirlemede önemli bir etkiye sahip olduğuna ve mizahın gerçekten önemli bir liderlik özelliği olduğu tezini güçlendirdiğine işaret etmektedirler.

Şenol (2013), 2011-2012 eğitim öğretim yılında İzmir’deki ilköğretim okullarında çalışan 390 öğretmenle yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim kademesinde görev yapmakta olan müdürlerin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Cemaloğlu vd. (2014) ‘Okul Müdürlerinin Mizah Davranışları ile Öğretmenlerin Mobbinge Maruz Kalma Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm İlişkisinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi’ adlı makalelerinde Ankara-Yenimahalle’de tesadüfi örnekleme yoluyla 232 öğretmen seçmişler, yöneticilerin alaycı mizah kullanımının öğretmenler tarafından mobbing olarak algılandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yine Recepoğlu (2015); Karabük, Sinop ve Çankırı illerinin merkez ilçelerinde çalışan 203 öğretmenle yaptığı “*Liselerde Görev Yapan Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki*” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Okul müdürlerinin öğretim liderliğine bağlı eylemlerini gösterme düzeyleri ile mizah tarzları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Üretici mizah tarzını kullanan yöneticilerle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği skorları yüksek fakat tarzı mizahî olmayan okul müdürleriyle çalışanların puanları düşük düzeydedir.

Mermi (2015), öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Hatay-Kırıkhan ve Hassa ilçelerindeki 341 öğretmen örneklem olarak alınmış ve ölçekler 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mizah tarzlarının demografik verilerine göre farklılaştığı gözlenmiştir. Bununla birlikte çalışma sonucunda öğretmenlerin mizah tarzları ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki sonucuna ulaşılmıştır.

Teker (2015) ise çalışmasında eğitim yöneticilerinin mizah tarzları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmacının örneklemini İstanbul-Başakşehir ilçesi oluşturmuş ve ölçme araçları 2013-2014 eğitim öğretim yılında 75 okul müdürüne uygulanmıştır. Veri toplama araçları Mizah Tarzları Ölçeği ve Minnesota İş Doyumu Ölçeğidir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin sıklıkla kendini geliştirici mizah tarzını kullandıkları ortaya koyulmuştur.

Ayduğ vd. (2018) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin metaforik algılarına göre müdürlerin mizah tarzlarını belirlemek üzere temel nitel araştırma deseninden faydalanmışlardır. Araştırma 2015 ve 2016 eğitim öğretim yılında Eskişehir’de bulunan resmi okullarda çalışmakta olan 73 öğretmenle gerçekleştirilmiş, ortaya çıkan metaforlar sekiz kategoride gruplanmış ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en sık “yansıtıcı mizah”ı kullandıkları belirlenmiştir.

2.12.2. Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarıyla İlgili Yurt Dışındaki Çalışmalar

Williams ve Clouse (1991), bir lisedeki iki yönetici ve beş öğretmenle röportaj yöntemiyle yapmış oldukları çalışma sonucunda mizah kullanımının öğretmen ve yöneticiler arasında gerginliği azaltan bir unsur olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İletişimde mizahı kullanan müdürler, öğretmen ve çalışanların moralini yükseltir, iletişimin önündeki engelleri kaldırır. Araştırmaya göre mizah, bazı müdürler tarafından okuldaki stresi azaltmanın bir yolu olarak algılanan bir yönetim aracıdır. Hem müdürler hem de öğretmenler, tatmin edici iş koşulları yaratmada mizah duygusunu önemli olarak algılamışlardır.

Hurren (2006) ise ABD’nin Nevada eyaletindeki 471 öğretmenle yapmış olduğu “Okul Müdürlerinin Mizah Tarzının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi” adlı çalışmasında okul müdürlerinin mizah tarzlarının öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda mizahı kullanan okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerde

iş doyumunun, mizahı az kullanan ya da hiç kullanmayan okul yöneticileriyle çalışanlara oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Matthias'ın (2014) ABD'nin Wisconsin eyaletinde bulunan 48 ortaokuldaki 97 okul yöneticisi ve 778 öğretmenle yaptığı, okul yöneticilerinin mizah tarzları ile okul iklimi ilişkisini inceleyen çalışmasının sonucunda, okul müdürlerinin mizah tarzları ve oluşturulan okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur. İletişimlerinde mizahi bir dili kullanan yöneticilerin okullarının açık ve sağlıklı bir iklime sahip olduğu da belirlenmiştir. Sonuç olarak yönetimde mizah kullanımının olumlu bir okul ortamı yaratmak için etkili bir yöntem olabileceği ortaya koyulmuştur.

Mouradkarimi ve Mehdinezhad, (2018) “Ortaokul Müdürlerinin Mizah Tarzları Aracılığıyla Öz-Yeterliliklerini Yordama” isimli ve 103 okul müdürüyle yaptığı çalışmalarının sonucunda mizah ve öz-yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki bulmasalar da okul yöneticilerinin eğitsel liderliklerinde mizah tarzlarını kullanmaları ile öz yeterlilikleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermişlerdir.

Hem yurtiçinde hem de yurtdışında yapılan çalışmalar ışığında, iletişimde mizahı kullanan okul müdürleri olumlu bir okul ikliminin oluşmasına, öğretmenlerin iş doyumunun artmasına katkı sağladığı gözlenmektedir.

2.12.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı ile İlgili Yurt İçindeki Çalışmalar

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları hakkında gerek yurt içinde gerek yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır. Yurt içindeki örneklere bakıldığında Sezgin (2010), Ankara’da 270 ilkokul öğretmeni ile yaptığı çalışmada okul kültürü ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını incelemiştir. Bu çalışmada bürokratik kültürün öğretmenlerin devam bağımlılığını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karataş ve Güleş (2010), 204 sınıf ve branş öğretmeniyle yaptıkları çalışmada ilkokul öğretmenlerinin iş doyumunu ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin okuldaki başarıları için çalışmaya istekli olmalarının örgütsel bağlılığın oluşmasında en belirgin etken olduğunu, aynı zamanda örgütsel bağlılığın oluşmasında olumlu yönde çalışma deneyimlerinin motivasyon artışının sağlamanın da etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Uğurlu ve Üstüner (2011), Hatay’daki 954 öğretmenle yapmış oldukları çalışmada okul müdürlerinin etik liderliklerinin ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel

bağlılık düzeylerini nasıl etkilediğini araştırmışlar ve örgütsel bağlılık ile örgütsel adalet arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermişlerdir.

Çoban ve Demirtaş (2011), Malatya’da 671 öğretmenle bir çalışma yapmış ve öğretmenlerin örgütlerine bağlılıkları ile okullarının “akademik iyimserlik düzeyine ilişkin görüşleri” arasında pozitif yönde bir korelasyon bulmuşlardır.

Serin ve Buluç (2012), Konya’da 419 öğretmenle yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin “öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları” arasındaki ilişkilerine bakmışlardır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları öğretim liderliği davranışları hakkındaki algıları yükseldikçe, okullarına olan bağlılıklarının da pozitif yönde arttığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Yıldız (2013), Bolu’da 219 öğretmenle yapmış olduğu araştırmada örgütsel bağlılığı hem örgütsel sinizm hem örgütsel muhalefet açısından incelemiş ve aralarındaki ilişkiye bakmıştır. Araştırma sonucunda “örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm” ve örgütsel muhalefetin negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna varmıştır.

Yılmaz Doğan (2017), 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir ili Gaziemir ilçesindeki 24 ortaokul öğretmeni ve yöneticisiyle yaptığı araştırmada nitel araştırma metodu kullanmış ve hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin en yüksek bağlılık boyutunun “duygusal bağlılık” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte örgütsel etkenlerin örgütsel bağlılık üzerinde çevresel koşullardan daha etkili olduğunu tespit etmiştir.

Daha güncel çalışmalar incelendiğinde Kahveci vd.’nin (2019) Rize il merkezindeki 291 öğretmenle yapmış oldukları çalışmada okul müdürlerindeki toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuç olarak toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında olumsuz yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Toksik liderlik özellikleri taşıyan okul yöneticileri öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini düşürmektedir.

2.12.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı ile İlgili Yurt Dışındaki Çalışmalar

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı hakkında yurtdışındaki çalışmalara bakıldığında ise yine birçok çalışma karşımıza çıkmaktadır.

Bogler ve Somech (2004) İsrail’de ortaokul ve liselerde görev yapan 983 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okullardaki örgütsel bağlılığını, öğretmenlerin motive edilmesi açısından incelemişlerdir. Sonuç olarak öğretmen motivasyonunu güçlendirici

davranışların, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuşlardır.

Dee vd. (2006) ABD'deki 210 ilkokul öğretmenine ulaştığı çalışmada takım yapılarını inceleyerek bu yapıların şehir okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu araştırmada takım öğretimi ve müfredat takım çalışmasının, örgütsel bağlılık üzerinde güçlü etkisi olduğu ortaya koyulmuştur.

Anari (2012)'nin İran'da 84 lise İngilizce öğretmeniyle yaptığı araştırmada ise duygusal zeka ile örgütsel bağlılık arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Hulpia vd. (2009), Belçika'daki 1522 ortaokul öğretmeniyle yaptıkları çalışmada paylaştırılmış liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını nasıl etkilediğine bakmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenler, işbirlikçi bir liderlik ekibi tarafından yönetildiklerinde ve bu liderlerin öğretmenleri desteklediği durumlarda okula bağlılık hissederler.

Selamat vd. (2013) Malezya'da 186 ortaokul öğretmeniyle yaptıkları çalışmada, müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışı ile öğretmenin örgütsel bağlılığı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu nedenle, öğretmenlerin okula bağlılığını oluşturmada müdürün rolü hayati önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin okula bağlılığını yaratmada müdürün rolünün önemi Kouni vd.'nin (2018) yapmış oldukları çalışmada da gözlemlenmiştir. Yunanistan'daki ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 171 öğretmene ulaşılmış ve dönüşümcü liderlik stili kullanan okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları diğerlerine oranla daha yüksek çıkmıştır.

Yurtiçi ve yurtdışında araştırmacılar öğretmenlerin örgütsel bağlılığını iş doyumu, örgüt kültürü, okul müdürlerinin liderlik davranışları, motivasyon kaynakları gibi birçok alanda incelemişlerdir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen birçok faktör ortaya konulmuştur. Genel anlamda olumsuz boyutlar öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla negatif yönde ilişkiliyken, olumlu boyutlar ise pozitif yönde ilişkili çıkmıştır. Yurtdışında da birçok çalışmanın olduğu görülmekte fakat hepsinin burada bahsedilmesi mümkün görülmemektedir. Alanyazına bakıldığında bu araştırmanın incelediği konulara değinen çalışmalar bulunamamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci ve araçları ve veri analizinde kullanılacak yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, liselerde çalışan okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek hedeflenmiş ve nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Değişkenlerin birlikte değişme durumunu, değişim gerçekleşiyorsa bu durumun nasıl gerçekleştiği saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Veri toplamak için nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve iki ölçme aracından yararlanılmıştır. Bu ölçekler; okul yöneticilerinin mizah tarzlarının ortaya çıkarılması için Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen, Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, geçerliği ve güvenirliği test edilmiş olan “Mizah Yaşantıları Ölçeği” (Humor Styles Questionnaire) ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Üstüner (2009) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği”dir. Bununla birlikte katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Nevşehir ili- merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim devlet okulları ile ortaöğretim özel okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tam sayım araştırması yapılarak evreni oluşturan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Nevşehir Milli Eğitim Müdürlüğünden edinilen bilgilere göre Nevşehir ili merkez ilçesinde 2020 yılı Kasım ayı itibarıyla toplam 19 adet ortaöğretim kurumu mevcuttur. Evren toplam 544 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda ölçme araçları 19 lisede görev yapan öğretmenlere yüz yüze ulaştırılmıştır. Ancak 177 öğretmenden geri dönüş sağlanmıştır. Bu sayı ise evrenin %30.7'sine denk gelmektedir. Bu sayıyı artırabilmek için hatırlatmalar yapılmış ancak pandemi nedeniyle geri dönüş olmamıştır.

Tablo 1’de katılımcıların demografik özellikleri; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve branş değişkenlerine göre gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Verilere Göre Dağılımı

Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	101	57.1
	Erkek	76	42.9
Yaş	25 yaş ve altı	10	5.6
	26-35 yaş	55	31
	36-45 yaş	77	43.5
	46 yaş ve üstü	35	19.7
Öğrenim durumu	Lisans	154	87
	Yüksek Lisans ve doktora	23	12.9
Branş	Fen bilimleri ve matematik	41	23.1
	Meslek dersleri	19	10.7
	Dil-edebiyat	62	35
	Sosyal Bilimler	42	23.7
	Diğer*	13	7.3

*Diğer grubunda müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi, bilişim teknolojileri branşları yer almaktadır

Tablo 1’e göre, katılımcıların %57.1’i kadın, %42.9’u erkektir. Yaş aralıkları incelendiğinde katılımcıların %5.6’sı 25 yaş ve altında, %31’i 26-35 yaş aralığında, %43.5’i 36-45 yaş aralığında, %19.7’si ise 46 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların %87’si lisans, %12.9’u yüksek lisans veya doktora mezunudur. Katılımcıların branşları incelendiğinde %23.1’i fen bilimleri ve matematik, %10.7’si meslek dersleri, %35’i dil ve edebiyat öğretmenleri, %23.7’si sosyal bilimler, %7.3’ü ise diğer branşındadırlar.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Çalışmada; veri toplamak için nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve iki ölçme aracından yararlanılmıştır. İlk olarak katılımcıların demografik bilgilerini içeren ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” doldurulmuştur.

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının ortaya çıkarılması için Martin vd. (2003) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş olan “Mizah Yaşantıları Ölçeği” (Humor Styles Questionnaire) ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmek amacıyla Üstüner (2009) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

“Kişisel Bilgi Formu”, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine (cinsiyet, branş, yaş ve öğrenim durumu) ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir formdur.

3.3.2. Mizah Yaşantıları Ölçeği (MYÖ)

Martin ve Puhlik-Doris (1999) tarafından geliştirilen “Mizah Yaşantıları Ölçeği” (MYÖ) (*Humor Styles Questionnaire*) “dört farklı mizah tarzını ölçmek amacıyla 60 madde olarak geliştirilmiş, daha sonra” düzenlenerek madde sayısı 32’ye indirilmiş değerlendirme ölçeğidir. MYÖ, iki tanesi uyumlu, iki tanesi uyumsuz mizah tarzı olmak üzere toplamda 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar mizah kullanımını ölçmek amacıyla şu şekilde tasarlanmıştır: “Kendini Geliştirici Mizah”, “Katılımcı-Sosyal Mizah”, “Kendini Yıkıcı Mizah” ve “Saldırgan Mizah” (Sözer vd., 2020).

Her boyut için 8 madde bulunmakta ve bu bölümlerden bir tanesi ters puanlanmaktadır. Bu sorular “sahip olunan mizah duygusunun boyutlar açısından nasıl farklılaştığını ölçmek için” tasarlanmış olup (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003) Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek, okul müdürlerinin mizah tarzlarını belirlemek için öğretmenlere uygulanmış ve ölçeğin boyutlarından “Kendini Geliştirici Mizah” boyutu, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzını belirlemede geçerli olmayacağı düşünüldüğünden ilgili maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin orijinal formundaki puanlanması aşağıdaki şekildedir:

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

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

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

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

Ölçekteki maddeler “hiç katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım” (3), “katılıyorum” (4), “tümüyle katılıyorum (5)” olmak üzere 5’li Likert şeklinde derecelendirilen ölçek, her bir maddesi için elde edilen aritmetik ortalama ve katılım düzeyi 1.00-1.80 “hiç katılmıyorum”, 1.81-2.60 “katılmıyorum”, 2.61-3.40 “kararsızım”, 3.41-4.20 “katılıyorum”, 4.21-5.00 “tümüyle katılıyorum” şeklindedir. “Yapı geçerliği, ölçüt bağıntılı geçerlik ile iç tutarlık ve test tekrar test güvenirliği” için çalışmalar yapılmıştır. Faktör analizleri temel

bileşenler faktör analizi ve varimaks dönüştürme yöntemleriyle ortaya konulmuştur. İç tutarlık katsayılarını ortaya çıkartmak amacıyla Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değerleri hesaplanarak “.81, test-tekrar test korelasyon katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır” (Sözer vd., 2020: 546). “Madde analizi, test tekrar test güvenirliği, ölçüt bağıntılı geçerlik ve ölçüt değişkenleri ile Mizah Yaşantıları Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyonları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin, orijinalindeki gibi dört faktörden oluştuğunu, her bir faktörün orijinal ölçekte yer alan 8 maddeden oluşan dört alt ölçekle eşdeğer olduğunu ortaya koymuştur” (Özer, 2014: 46).

Türkçe ölçek formundaki tüm maddelerde de orijinal formda yer alan faktörler gibi değişen yüklerinin .32 ile .75 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular tutarlı bir ölçek faktör yapısının olduğunu göstermektedir.

Ölçek Türkçeye uyarlandığında her bir alt ölçekle ilgili elde edilen Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları Katılımcı-Sosyal Mizah için .74, Saldırgan Mizah için .69, Kendini Yıkıcı Mizah için .67 olarak belirtilmiş (Yerlikaya, 2003) ve bu araştırmada ölçek, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi için düzenlenmiştir.

3.3.3. Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖİÖBÖ)

“Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin” (ÖİÖBÖ) güvenirliği hesaplanırken ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test hesaplamaları yapılmış ve 5’li Likert (1=Hiçbir zaman, 5= Her zaman) şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırmanın örneklemini iki ayrı öğretmen grubundan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için birinci gruptan elde edilen veriler ilk olarak açımlayıcı faktör analizine, ikinci olarak doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliğini test etmek için ikinci gruptaki öğretmenlere Minnesota Memnuniyet Anketi (MSQ) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmaları için ilgili yazılım kullanılarak iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test korelasyon katsayısı tahmin edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri .910 ile .745 arasında değişmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular, ölçeğin 17 maddelik tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve toplam varyansın %75,933 olduğunu göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı .96, test-tekrar test korelasyon katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ÖİÖBÖ’nün öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Üstüner, 2009).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma için toplanan veriler SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulguların değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel metotlar (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

Verilerin normal dağılıma sahip oldukları varsayımı normallik testleri, histogram, Q-Q grafiği ve kutu-çizgi grafikleri aracılığıyla çarpıklık ve basıklık, değişim katsayısı gibi ölçütlerle doğrulanabilir (Çakıcı, 2021). Normallik varsayımının sağlanması için verilerin saçılma diyagramındaki değerlerinin 45 derecelik doğruya yakın olarak tespit edilmesi ve kutu-çizgi grafiğinde ortanca çizginin ortalanması gerekir. Normal dağılım uygunluk normallik testleri ve basıklık çarpıklık değerleri ile kontrol edilmiştir.

Tablo 2

Kullanılan Ölçek ve Boyutlarının Basıklık Çarpıklık Değerleri

Ölçekler ve Boyutları	Çarpıklık	Çarpıklık Sdt. Hata	Basıklık	Basıklık Sdt. Hata
Örgütsel Bağlılık	-0.165	0.184	-0.702	0.365
Katılımcı Sosyal Mizah	-0.582	0.184	-.444	0.365
Saldırgan Mizah	0.581	0.184	-0.117	0.365
Kendini Yıkıcı Mizah	0.107	0.184	0.039	0.365

Veri setinin analizler öncesinde tek değişkenli ve çok değişkenli normallikleri incelenerek bağımlı değişkenlerin normal dağılım varsayımını sağladığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin normalliği basıklık ve çarpıklık değerleri ile grafikler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Verilerin normalliğinin test edilmesinde en çok başvurulan yöntemlerden biri basıklık ve çarpıklık değerleridir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 2’de verilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında olması gerekmektedir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Hem basıklık çarpıklık değerleri hem de grafikler incelendiğinde ölçek ve ölçek boyutlarına ait puanlarda normalden aşırı bir sapma görülmediği gözlenmiş, normallik varsayımı karşılandığı sonucuna varılmıştır.

Verilerin ± 3 aralığı incelenmiş ve ölçek puanlarının normal dağılım varsayımını gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda niceliksel verilerin karşılaştırılması için iki grup karşılaştırılması için bağımsız örneklem *t*- testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ise normal dağılım ve grup içindeki katılımcı sayılarının dağılımların eşit olup olmadığına

bakılarak parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H ve varsa farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Mann Whitney U ikili karşılaştırma testleri uygulanmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki etkisi çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir.

Kullanılan iki ölçekten (MYÖ ve ÖİÖBÖ) elde edilen verilerin aritmetik ortalama değerlerinin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları Tekin (1996) tarafından açıklanan Aralık genişliği=Dizi Genişliği (Ranj)-Grup Sayısı formülünden yararlanılarak $4/5=0.80$ olarak belirlenmiştir. Tablo 3'te aritmetik ortalama değerlerinin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları açıklanmaktadır.

Tablo 3

Ölçeklere ilişkin puan aralıkları

Mizah Yaşantıları Ölçeği	Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Puan Aralıkları
Hiç Katılmıyorum	Hiçbir zaman	1.00-1.80
Katılmıyorum	Nadiren	1.81-2.60
Kararsızım	Bazen	2.61-3.40
Çoğu zaman	Çoğu zaman	3.41-4.20
Tümüyle katılıyorum	Her zaman	4.21-5.00

3.5.Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Ölçeklerdeki ifadelerin kendi aralarında tutarlı olup olmadığını ve bu ifadelerin hepsinin belirlenmiş konuyu ölçüp ölçmediğini öğrenmek amacıyla güvenirlik analizi yapılmaktadır (Ural ve Kılıç, 2006). Araştırmacı tarafından ölçeğin geçerlilik çalışması yapılmamış ancak alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekler ve boyutlara ilişkin iç tutarlılık değerleri (Cronbach's alpha) incelendiğinde "Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği"nin güvenirlik kat sayısı .959, Mizah Yaşantıları Ölçeği'nin;

- Katılımcı Sosyal Mizah boyutu için güvenirlik katsayısı 0.920
- Saldırgan Mizah boyutu için 0.770
- Kendini Yıkıcı Mizah boyutu için ise 0.658 olarak belirlenmiştir.

İç tutarlılık (Cronbach's alpha) katsayısı 0-1 arasında değişmektedir. Çıkan sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliği şu şekilde değerlendirilmektedir:

"0.00-0.40" ölçek güvenilir değildir

“0.40-0.60” düşük güvenilirliktedir

“0.60-0.80” oldukça güvenilir düzeydedir

“0.80-1.00” yüksek derecede güvenilir düzeydedir (Tavşancıl, 2005: 19).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların yanıtlamış olduğu “Kişisel Bilgi Formu”, “Mizah Yaşantıları Ölçeği (MYÖ)” ve “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nden (ÖİÖBÖ) ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?" biçiminde belirlenen birinci alt probleme ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır

Tablo 4

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının dağılımı

Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	SS
Katılımcı Sosyal Mizah	*1. “Okul yöneticimiz genellikle çok fazla gülmez ya da başkalarıyla şakalaşmaz.”	3.71	1.12
	4. “İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşması gerekmez- doğuştan esprili bir insan gibidir.”	2.71	1.09
	*7. “Başından geçen komik şeyleri anlatarak insanları pek güldürmez.”	3.55	1.10
	10. “Yakın arkadaşlarıyla çok sık şakalaşır ve güler.”	3.40	1.10
	*13. “Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmaz.”	3.55	1.02
	16. “İnsanları güldürmekten hoşlanır.”	3.21	1.12
	*19. “Arkadaşlarıyla çok sık şakalaşmaz.”	3.62	0.98
	*22. “Baskalarıyla birlikteyken genellikle aklına söyleyecek esprili şeyler gelmez.”	3.58	0.93
Toplam		3.41	0.80
Saldırgan Mizah	2. “Birisi hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçer.”	2	0.9
	*5. “İnsanlar asla onun mizah anlayışı yüzünden gücenmez ya da incinmezler.”	3	1.1
	8. “Espri yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşısındakilerin bunu nasıl kaldıracağını pek önemsemez.”	2.6	1.1
	*11. “İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmaz.”	2.7	1.1
	14. “Bazen öyle komik şeyler gelir ki aklına bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendisini tutamaz söyler.”	2.6	1.1

Tablo 4'ün Devamı

Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	SS
Saldırgan Mizah	*17. "Bütün arkadaşları bunu yapıyor olsa bile, bir başkasıyla alay edip ona gülerlerken asla onlara eşlik etmez."	2.6	1.1
	20. "Birinden hoşlanmazsa çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da alay eder."	2.3	1.2
	*23. "Bir şey ona gerçekten gülünç gelse bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmez ya da bununla ilgili espri yapmaz."	2.7	1.1
Toplam		2.61	0.75
Kendini Yıkıcı Mizah	3. "İnsanların okul yöneticimizle dalga geçmelerine ya da ona gülmelerine gereğinden fazla izin verir."	1.9	0.9
	6. Kendisini yermesi ailesini ya da arkadaşlarını güldürüyorsa eğer, çoğunlukla bu işi kendisinden geçerek yapar."	2.5	0.9
	9. "Çoğunlukla kendi güçsüzlükleriyle, gaflarıyla ya da hatalarıyla ilgili gülünç şeylerden söz ederek, insanların onu daha çok sevmesini ya da kabul etmesini sağlamaya çalışır."	2.5	1
	*12. "Çoğunlukla kendi kendisini kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmaz."	2.4	1
	15. "Espriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendisini gereğinden fazla eleştirir."	2.6	1.2
	18. "Arkadaşlarıyla ya da ailesiyle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi o olur."	2.4	0.9
	21. "Sorunları varsa ya da üzgünse, çoğunlukla gerçek duygularını, en yakın arkadaşları bile anlamasın diye, espriler yaparak gizler."	2.9	0.8
	24. "Başkalarının ona gülmesine izin vermesi; onun, ailesi ve arkadaşlarını neşelendirme tarzıdır."	2.7	0.9
Toplam		2.50	0.48

*1-5-7-11-12-13-17-19-22-23 no'lu maddeler olumsuz ifade içerdiğinden çözümlenirken 5 puanlar 1'e, 4 puanlar 2'ye, 1 puanlar 5'e ve 2 puanlar 4'e dönüştürülmüştür.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler, okul müdürlerinin "Katılımcı-Sosyal Mizah" boyutuna "katılıyorum" düzeyinde ($\bar{x} = 3.41$), "Saldırgan Mizah" ($\bar{x} = 2.61$) ve "Kendini Yıkıcı Mizah" ($\bar{x} = 2.50$) boyutlarına ise "katılmıyorum" düzeyinde puan vermişlerdir.

Öğretmenler "Katılımcı-Sosyal Mizah" boyutu için en yüksek üç puanı sırasıyla "Okul yöneticimiz genellikle çok fazla gülmez ya da başkalarıyla şakalaşmaz." ($\bar{x}=3.7$), "Arkadaşlarıyla çok sık şakalaşmaz." ($\bar{x}=3.6$) ve "Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmaz." ($\bar{x}=3.5$) maddelerine vermişlerdir. Bunun karşısında öğretmenler

“İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşması gerekmez- doğuştan esprili bir insan gibidir.” ($\bar{x}=2.7$) *“İnsanları güldürmekten hoşlanır.”* ($\bar{x}=3.2$) *“Yakın arkadaşlarıyla çok sık şakalaşır ve güler.”* ($\bar{x}=3.4$) maddelerine sırasıyla en düşük puanları vermişlerdir. “Saldırgan mizah” boyutu en yüksek puanı alan madde ($\bar{x}=3$) ile *“İnsanlar asla onun mizah anlayışı yüzünden gücenmez ya da incinmezler.”* olduğu gözlenmiştir. En yüksek puanı alan diğer maddeler *“İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmaz.”* ve *“Bir şey ona gerçekten gülünç gelse bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmez ya da bununla ilgili espri yapmaz.”* ($\bar{x}=2.7$) olarak belirlenmiştir. Öğretmenler bu boyuta ilişkin algılarındaki en düşük puanı *“Birisi hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçer.”* ($\bar{x}=2$) maddesine vermişlerdir. En düşük puanı alan diğer maddeler sırasıyla *“Birinden hoşlanmazsa çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da alay eder.”* ($\bar{x}=2.3$) ve *“Bazen öyle komik şeyler gelir ki aklına bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendisini tutamaz söyler.”* ($\bar{x}=2.6$) olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, okul müdürlerinin mizah tarzlarıyla ilgili en düşük düzeyde algıladıkları boyut olan “kendini yıkıcı mizah” için en yüksek puanı *“Sorunları varsa ya da üzgünse, çoğunlukla gerçek duygularını, en yakın arkadaşları bile anlamasın diye, espriler yaparak gizler.”* ($\bar{x}=2.9$) maddesine vermişlerdir. En yüksek puanı alan diğer madde *“Bşkalarının ona gülmesine izin vermesi; onun, ailesi ve arkadaşlarını neşelendirme tarzıdır.”* ($\bar{x}=2.7$) olmuştur. Öğretmenler “kendini yıkıcı mizah” için en düşük puanı *“İnsanların okul yöneticimizle dalga geçmelerine ya da ona gülmelerine gereğinden fazla izin verir.”* ($\bar{x}=1.9$) maddesine vermişlerdir. En düşük puanı alan diğer madde *“Çoğunlukla kendi kendisini kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmaz.”* ($\bar{x}=2.4$) olarak puanlanmıştır.

2-(a) Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2- (a) alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları arasında öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Mizah Tarzları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	sd	T	p
Katılımcı Sosyal Mizah	Kadın	101	3.25	.82	175	-3.32	.017*
	Erkek	76	3.64	.72			
Saldırgan Mizah	Kadın	101	2.68	.75	175	1.22	.719
	Erkek	76	2.54	.75			
Kendini Yıkıcı Mizah	Kadın	101	2.48	.51	175	-.78	.302
	Erkek	76	2.53	.46			

Tablo 5’te “Katılımcı Sosyal Mizah” boyutunda erkek öğretmenlerin puanlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, bu bağlamda puanların öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$t_{(175)} = -3.32$; $p < .05$]. Bununla birlikte okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşler arasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “Saldırgan Mizah” [$t_{(175)} = 1.22$; $p > .05$] ve “Kendini Yıkıcı Mizah” [$t_{(175)} = -.78$; $p > .05$] boyutları için anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

2- (b) Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2- (b) alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları onların branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları arasında öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Mizah Tarzları	Branş	n	SO	sd	X ²	P
Katılımcı Sosyal Mizah	Fen-Mat.	41	98.91	4	2.390	.664
	Mes. Ders.	19	79.42			
	Dil-Ed.	62	87.56			
	Sos. Bil.	42	86.63			
	Diğer*	13	86.27			
Saldırgan Mizah	Fen-Mat.	41	88.61	4	7.487	.113
	Mes. Ders.	19	86.82			
	Dil-Ed.	62	91.60			
	Sos. Bil.	42	76.81			
	Diğer*	13	120.38			
Kendini Yıkıcı Mizah	Fen-Mat.	41	94.12	4	3.955	.413
	Mes. Ders.	19	79.87			
	Dil-Ed.	62	85.27			
	Sos. Bil.	42	86.69			
	Diğer*	13	111.42			

*Diğer grubunda müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi, bilişim teknolojileri branşları yer almaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde, “Katılımcı Sosyal Mizah” [$X^2= 2.390$; $p>.05$], “Saldırgan Mizah” [$X^2= 7.487$; $p>.05$] ve “Kendini Yıkıcı Mizah” [$X^2= 3.955$; $p>.05$] boyutları için öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bir başka deyişle MYÖ’nün araştırmaya dahil edilen üç boyutunda da öğretmenlerin branşlarının okul onların müdürlerinin mizah tarzları algıları üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir belirleyici olmadığı görülmüştür.

2- (c) Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2- (c) alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları onların öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları arasında öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan analizde, gruplardan birindeki katılımcı sayısının 30’un altında olması nedeniyle *Mann Whitney U* testinin kullanılması uygun görülmüştür. Yapılan *Mann Whitney U* testi sonuçları, Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Mizah Tarzları	Öğrenim düzeyi	n	SO	ST	U	Z	p
Katılımcı-Sosyal Mizah	Lisans	154	90.53	13941.50	1535.50	-1.031	.303
	Lisansüstü	23	78.76	1811.50			
Saldırgan Mizah	Lisans	154	85.31	13138.50	1203.50	-2.480	.013*
	Lisansüstü	23	113.67	2614.50			
Kendini Yıkıcı Mizah	Lisans	154	87.24	13434.50	1499.50	-1.189	.234
	Lisansüstü	23	100.8	2318.50			

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının, onların öğrenim düzeylerine göre “Saldırgan Mizah” boyutunda istatistiksel olarak farklılaştığı ($p<.05$); lisansüstü ($SO=113.67$) öğrenim düzeyindeki öğretmenlerin “Saldırgan Mizah” boyutuna verdikleri puanlarının lisans ($SO=85.31$) mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu, bu algının lisansüstü ($SO=113.67$) öğrenim düzeyindeki öğretmenlerin lehine gerçekleştiği görülmüştür.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının, öğrenim düzeyleri açısından, ölçeğin diğer boyutları olan “Katılımcı Sosyal Mizah” ve “Kendini Yıkıcı Mizah” için farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

2- (d) Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2- (d) alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları onların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan analizde, gruplardan birindeki katılımcı sayısının 30’un altında olması nedeniyle *Kruskal Wallis H* testinin kullanılması uygun görülmüştür. Yapılan *Kruskal Wallis H* testi sonuçları, Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Mizah Tarzları	Yaş	n	SO	sd	X ²	p	η ²
Katılımcı Sosyal Mizah	25 ve altı	10	71.75	3	12.059	.007*	0.1
	26-35	55	98.79				
	36-45	77	76.28				
	46 ve üstü	35	106.53				
Saldırgan Mizah	25 ve altı	10	77.25	3	2.755	.431	
	26-35	55	95.78				
	36-45	77	90.04				
	46 ve üstü	35	79.41				
Kendini Yıkıcı Mizah	25 ve altı	10	67.85	3	6.480	.090	
	26-35	55	101.91				
	36-45	77	85.51				
	46 ve üstü	35	89.04				

Tablo 8’deki Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşlerinde “Katılımcı Sosyal Mizah” [$X^2=12.059$; $p<.05$] boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. “Saldırgan Mizah” [$X^2=2.755$; $p>.05$] ve “Kendini Yıkıcı Mizah” [$X^2=6.480$; $p>.05$] boyutlarında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Belirlenen anlamlı farklılığın etki derecesini belirlemek için η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testinde etki büyüklüğü ($\eta^2= \text{kay-kare}/N-1$) formülü ile, kay-kare (Chi-Square) değeri ve bütün gruptaki örneklem sayısının toplamı ile bulunmaktadır (Pallant, 2017). Hesaplanan η^2 değerine göre “Katılımcı Sosyal Mizah” (.01) boyutunda farklılık düşük düzeydedir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul müdürlerinin mizah tarzı algılarının “Katılımcı Sosyal Mizah” boyutunda farklılaşmasının tespiti üzerine, belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin okul müdürlerinin Katılımcı-Sosyal Mizah tarzına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

Yaş	n	SO	ST	U	z	p
25 ve altı	10	15.60	156.00	101.000	-2.027	.043*
46 ve üstü	35	25.11	879.00			
26-35	55	76.31	4197.00	1578.000	-2.500	.012*
36-45	77	59.49	4581.00			
36-45	77	50.63	3898.50	895.500	-2.846	.004*
46 ve üstü	35	69.41	2429.50			

*p<.05

Tablo 9'daki Mann Whitney U testi sonuçları, öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul müdürlerinin "Katılımcı Sosyal Mizah" tarzını algılama düzeyleri 25 yaş ve altındaki öğretmenlere nazaran 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin lehine anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir (U=101.000, z=-2.027, p<.05). 26-35 yaş ve 36-45 yaş aralığındaki öğretmenler karşılaştırıldığında ise bulguların 26-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmaktadır (U=1578.000, z=-2.500, p<.05). Son olarak 36-45 yaş aralığındaki öğretmenler ile 46 yaş ve üstündeki öğretmenler karşılaştırıldığında farkın 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin lehine olduğu ortaya çıkmıştır (U=895.000, z=-2.846, p<.05). Böylece 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin 35-45 ve 25 yaş ve altındaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin "Katılımcı Sosyal Mizah" tarzına ilişkin algılarının anlamlı şekilde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları nedir?" biçiminde belirlenen üçüncü alt probleme ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine ilişkin Algılarının Dağılımı

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
1. “Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum.”	3.6	1.02
2. “Okulumda hakim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır.”	3.51	1.11
3. “Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum.”	2.9	1.22
4. “Okulda karşılaştığım güçlükleri yenme arzusu beni bu okula bağlıyor.”	3.16	1.15
5. “Bu okulda mesleki gelişme olanaklarının oluşu beni buraya bağlı kılıyor.”	3.29	1.18
6. “Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum.”	3.27	1.16
7. “Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısı olduğunu düşünüyorum.”	3.62	1.11
8. “Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.”	3.62	1.11
9. “Okul müdürümüzün, çabalarımıza destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor.”	3.34	1.17
10. “Adil ve düşünceli yönetimi nedeniyle, kendimi bu okulla büyük ölçüde özdeşleştiriyorum.”	3.21	1.25
11. “Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.”	2.83	1.18
12. “Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim.”	3.28	1.24
13. “Kişinin kim olduğundan ziyade performansının objektif olarak değerlendirilmesi benim bu okula bağlı olmamı sağlıyor.”	3.26	1.18
14. “Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken, bizleri iş birliğine teşvik etmeleri kendimi buraya bağlı hissetmemi sağlıyor.”	3.28	1.15
15. “Üstlerim yapmış olduğum işleri takdir ettikleri için kendimi bu okula büyük ölçüde bağlı hissediyorum.”	3.18	1.18
16. “Okulumda var olan özgürlük ve sorumluluk dengesinin, beni gerçekten bu okula bağladığını düşünüyorum.”	3.27	1.08
17. “Bu okulda dikkate alındığımı/hesaba katıldığımı düşündüğüm için kendimi buraya bağlı hissediyorum.”	3.29	1.18
Toplam	3.29	0.89

Tek boyuttan oluşan ÖİÖBÖ’nün puan ortalaması 3.29 olarak hesaplanmış, öğretmenler ölçeğe “bazen” düzeyinde puan vermişlerdir. En yüksek puanı alan maddeler 3.62 ortalamayla “Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısı olduğunu düşünüyorum.”

ve “Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.” maddeleridir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında en yüksek puanı alan diğer maddelerin “Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum.” ($\bar{x}=3.6$), “Okulumda hakim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır.” ($\bar{x}=3.51$), “Okul müdürümüzün, çabalarımıza destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor.” ($\bar{x}=3.34$) olduğu gözlenmiştir. Öğretmenler örgütsel bağlılık algıları için en düşük puanı “Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.” ($\bar{x}=2.83$) maddesine vermişlerdir. En düşük puanı alan diğer maddenin “Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum” ($\bar{x}=2.9$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4- (a) Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 4- (a) alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları arasında öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	sd	T	P
Örgütsel Bağlılık	Kadın	101	3.18	.92	175	-1.903	.059
	Erkek	76	3.44	.84			

Tek boyutlu ölçek ÖİÖBÖ’ye verilen puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(175)} = -1.903$; $p > .05$]

4- (b) Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 4- (b) alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları onların branşlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan

analizde, iki gruptaki katılımcı sayısının 30'un altında olması nedeniyle *Kruskal-Wallis H* testinin kullanılması uygun görülmüştür. Yapılan *Kruskal-Wallis H* testi sonuçları, Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

	Branş	n	SO	sd	X ²	P
Örgütsel Bağlılık	Fen-Mat.	41	97.57	4	4.648	.325
	Mes. Ders.	19	79.05			
	Dil-Ed.	62	85.06			
	Sos. Bil.	42	96.40			
	Diğer*	13	71.38			

*Diğer grubunda müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi, bilişim teknolojileri branşları yer almaktadır.

ÖİÖBÖ'ye verilen puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$X^2=4.648$; $p>.05$].

4- (c) Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 4- (c) alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları onların öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasında öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *analizde lisansüstü* grubundaki katılımcı sayısının 30'un altında olması nedeniyle Mann Whitney U testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Yapılan Mann Whitney U testi sonuçları, Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Öğrenim durumu	n	SO	ST	U	Z	p
Örgütsel Bağlılık	Lisans	154	91.08	14026.50	1450.500	-1.399	.162
	Lisansüstü	23	75.07	1726.50			

Öğretmenlerin ÖİÖBÖ'ye verdikleri puanlar incelendiğinde, onların örgütsel bağlılık düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p > .05$).

4- (d) Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 4- (d) alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları onların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 14’te sunulmaktadır.

Tablo 14

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

	Yaş	n	SO	sd	X ²	p
Örgütsel Bağlılık	25 ve altı	10	71.20	3	1.344	.719
	26-35	55	90.85			
	36-45	77	88.99			
	46 ve üstü	35	91.21			

Öğretmenlerin ÖİÖBÖ'ye verdikleri puanlar incelendiğinde, onların örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p > .05$).

5.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 5. alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları ile onların örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Tablo 15’te öğretmenlerin MYÖ ve ÖİÖBÖ’ye verdikleri puanlar arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analiziyle incelenmiştir.

Tablo 15

Örgütsel bağlılık, katılımcı sosyal mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon Analizi matrisi

Mizah Tarzları	Örgütsel Bağlılık
Katılımcı Sosyal Mizah	.221**
Saldırgan Mizah	-.401**
Kendini Yıkıcı Mizah	.057

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

Tablo 15’te öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları ile onların örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif ve negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu gibi istatistiksel anlamda ilişkinin görülmediği boyut da bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarını değerlendirdikleri MYÖ ile kendi örgütsel bağlılıklarını saptamak üzere geliştirilmiş olan ÖİÖBÖ arasındaki ilişkinin saptanmaya çalışıldığı korelasyon analizine göre; ÖİÖBÖ ve “Katılımcı Sosyal Mizah” boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki görülmektedir ($r=0.221$; $p < .01$). Bununla birlikte ÖİÖBÖ ve “Saldırgan Mizah” boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0.401$; $p < .01$). ÖİÖBÖ ve “Kendini Yıkıcı Mizah” boyutu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=0.057$; $p > .05$).

6.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 6. alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları, onların örgütsel bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Bu kapsamda bağımsız değişken (yordayıcı) olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları mizah tarzlarına (katılımcı sosyal mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah) ilişkin algılarının, bağımlı değişken (yordanan) olan öğretmenlerin

örgütsel bağlılık düzeyi algısına nasıl etki ettiğini kestirebilmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının örgütsel bağlılık düzeylerine etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit (Örgütsel Bağlılık)	3.743	.421		8.892	.000*
1.Katılımcı Sosyal Mizah	.150	.084	.135	1.781	.077
2.Saldırgan Mizah	-.452	.084	-.381	-5.374	.000*
3.Kendini Yıkıcı Mizah	.087	.137	.047	.63	.529

$R_1=.430$; $R_1^2=.185$; Düzeltilmiş $R_1^2=.171$ $F=13.116$; $p<.05$

Çoklu regresyon analizi sonuçları Model 1 ile ÖİÖBÖ puanları öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının ölçüldüğü MYÖ’nün boyutları ile açıklanmış ve kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=13.116$; $p<.05$). Tabloda görüldüğü üzere, bağımsız değişkenler (yordayan) olarak ele alınan “Katılımcı Sosyal Mizah”, “Saldırgan Mizah” ve “Kendini Yıkıcı Mizah” boyutlarının, yordanan özellik taşıyan bağımlı değişken ÖİÖBÖ üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. ($R_1=.43$, $R^2=.17$, $p<.01$). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi algısını sadece okul müdürlerinin “Saldırgan mizah ($\beta =-.381$, $t= -5.374$, $p< .05$) boyutunun anlamlı olarak yordadığı, ancak ölçeğin diğer boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur. Modele göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinde meydana gelen değişimin %17’si MYÖ boyutlarıyla açıklanmaktadır ($R^2=.17$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar literatür çerçevesinde tartışılmakta ve okul yöneticilerinin mizah tarzları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının güçlendirilmesine yönelik uygulayıcılar ve araştırmacılara öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, liselerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarını nasıl algıladıkları, bu algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları aşağıdaki başlıklar altında özetlenmiş ve literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda tartışılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Algılarının Tartışma ve Yorumlanması

Araştırmanın bu bölümünde liselerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarını nasıl algıladıkları, bu algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve ilgili literatür taramaları yapılarak tartışılmıştır.

5.1.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın ilk alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının düzeyi nedir?” şeklindedir. 3 boyuttan oluşan mizah yaşantıları ölçeğine verilen yanıtlara göre öğretmenler, okul müdürlerinin en fazla uyumlu mizah tarzlarından “Katılımcı-Sosyal Mizah” tarzına sahip olduklarını düşünmektedirler. Bunu olumsuz mizah tarzlarından “Saldırgan Mizah” takip etmektedir. Son olarak ise öğretmenler okul müdürlerinin “Kendini Yıkıcı Mizah”ı en az yansıttıklarını belirtmektedirler.

Özer’in (2014) “*Ortaöğretim Kurum ve Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*” adlı araştırmasına göre ortaöğretim yöneticilerinin en çok “Katılımcı-Sosyal Mizah” anlayışına yakın oldukları, “Saldırgan Mizah” ve “Kendini Yıkıcı Mizah” anlayışının da önemli derecede öne çıktığı tespit edilmiştir. Öğretmen algılarına göre yöneticilerin en çok “Katılımcı Sosyal Mizah” tarzına sahip olması ve “Saldırgan Mizah” anlayışının da yine önemli derecede öne çıkması, bu araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Çetin ve Akbaba Altun'un (2018) yapmış oldukları çalışmaya göre yine okul müdürleri, bizim araştırmamızda çıkan sonuca paralel olarak en çok olumlu mizah tarzını kullanmaktadırlar.

Şenol (2013) yaptığı çalışmada da yine öğretmen görüşlerine göre müdürlerin mizah algılarının en çok “Katılımcı Sosyal Mizah” boyutuna ait olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada en düşük puanı “Kendini Yıkıcı Mizah” boyutu almıştır. Çıkan sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla bağdaşmaktadır.

Yine Yılmaz (2011) ve Sepetçi (2010) de yaptıkları araştırmalarda okul yöneticilerinin en çok “Katılımcı-Sosyal Mizah” tarzını kullandıkları sonucuna varmışlardır.

Yaptığımız analiz sonucu ortaya çıkan bu sonuca göre, okul yöneticilerinin “Katılımcı-Sosyal Mizah” tarzına sahip olmaları okul örgütünün sağlığı açısından çok önemlidir. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okulun tüm paydaşlarıyla bire bir iletişim içinde olan okul yöneticilerinin olumlu mizah tarzına sahip olması, okul içindeki sağlıklı iletişimin zeminini oluşturmaları açısından büyük önem arz etmektedir. Öyle ki mizahın, ilişkilerdeki hiyerarşiyi ortadan kaldırarak daha eşit bir ortam yarattığı düşünülmektedir.

Öte yandan ortaya çıkan analiz doğrultusunda olumsuz mizah tarzlarından “Saldırgan Mizah” tarzına sahip olan okul yöneticilerinin de olduğu bilinmektedir. Bu mizah tarzına sahip birey kendisine ve çevresine zarar vermekte, iletişimde yergiye ve alaya başvurabilmektedir. Bu durum okul örgütü içindeki ilişkileri olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle olumlu mizah kullanımıyla ilgili farkındalık oluşturulmalı ve öğretmen ve okul yöneticilerinin bu konudaki gelişimleri desteklenmelidir.

5.1.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları onların (a) cinsiyetlerine, (b) branşlarına, (c) öğrenim düzeylerine ve (d) yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Yapılan analiz sonucuna göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının onların **cinsiyetlerine** göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Okul müdürlerinin “Katılımcı-Sosyal Mizah” tarzının, erkek öğretmenler tarafından daha yüksek düzeyde algılandığı tespit edilmiştir.

Hoffmann vd. (2020) yaptıkları araştırmaya göre erkeklerin kadınlara göre iletişimde mizahı daha çok kullandıkları ve mizahı etkin olarak kullanırken olumsuz mizah tarzını kadınlara oranla daha sık tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kadınlarsa iletişimde mizahı gönüllü olarak kullanmamayı daha çok tercih etmektedirler. Araştırma bulgusuna göre erkek

öğretmenlerin, yöneticilerinin olumlu mizah tarzlarından “Katılımcı-Sosyal Mizahı” tercih ettiklerini belirtmeleri, mizahı yalnızca üretmediklerini, iletişim içerisinde mizah tüketicisi konumundayken de bunu algılayabildiklerini gösteriyor olabilir.

Çelenk ve Altun’un (2016) da belirttiği gibi Türkiye’deki okul müdürlerinin %84.4’ü erkektir. Bu veriye göre aynı cinsiyette olan öğretmen ve okul müdürlerinin arasında olumlu bir mizah algısı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla erkek öğretmenler büyük çoğunluğu hemcinsi olan okul müdürlerinin mizah anlayışını daha olumlu algılamış olabilirler.

Bununla birlikte mizah tarzı algılarının cinsiyete göre değişip değişmediği bulgusu, Kent’in (1993), Rahmani’nin (1994), Koonce’nin (1997), Özdemir ve Recepoğlu’nun (2010), Recepoğlu ve Özdemir’in (2012) ve Şenol’un (2013) bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunun sebebinin demografik verilerdeki ve çalışmanın yapıldığı yerlerdeki farklılıklar olabileceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin mizah tarzlarına dair algılarının, **branşlarına** göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, branşlar arasında okul müdürlerinin mizah tarzlarını algılamada anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Buna karşın Şenol (2013) yapmış olduğu araştırmada “saldırgan mizah” boyutunda, Yabancı Dil/Türkçe branşına sahip öğretmenler ile Müzik/Görsel Sanatlar öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulmuş, Sepetçi (2010) ise “*Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Betimlenmesi*” adlı çalışmasında, öğretmenlerin branşlarına göre okul yöneticilerinin sahip oldukları mizah tarzı incelediğinde, katılımcı-sosyal mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah ile anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularının Şenol’un (2013) bulgusuyla örtüşmemesinin sebebinin coğrafi, sosyo kültürel ve okul düzeyleri arasındaki farklar olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan Recepoğlu (2011), Recepoğlu ve Özdemir (2012) ve Akyol (2016) da araştırmalarında yöneticilerin mizah tarzlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın bulguları ile Recepoğlu (2011), Recepoğlu ve Özdemir (2012) ve Akyol’un (2016) sonuçları bağdaşmaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının onların **öğrenim düzeylerine** göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, “Katılımcı-Sosyal Mizah” ve “Kendini Yıkıcı Mizah” boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna karşın lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere oranla, okul müdürlerinin “Saldırgan Mizah” tarzına daha fazla sahip olduğunu düşünmektedirler.

Fidanoğlu’nun (2006) çalışmasına göre “Katılımcı Mizahın” öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur. Yine aynı çalışmada

öğrenim düzeyi arttıkça “Kendini Yıkıcı Mizahtan” alınan puanların istatistiksel olarak azaldığı gözlemlenmiştir. “Saldırgan Mizah” boyutunda ise öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Recepoğlu ve Özdemir (2012) de araştırmalarında öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre okul müdürlerinin mizah tarzı algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmamızın bulguları, Fidanoğlu’nun (2006) ve Recepoğlu ve Özdemir’in (2012) çalışmalarıyla örtüşmemektedir.

Araştırmamızdaki öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça okul müdürlerinin mizah tarzını daha fazla oranda “saldırgan mizah” şeklinde algılamalarının sebebi, müdürlerinin mizahı alay eden, ayrımcılık yapan, küçük gören, üsttenci bir bakış açısıyla kullandıklarını düşünmeleri olabilir. Lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin mizahı algılama düzeyleri ve bu nedenle mizahı kullanan müdürlerine karşı algıları farklı olabilir. Öğretmenler, öğrenim düzeyleri arttıkça mizah anlayışlarında değişiklik yaşıyor, eskiden güldükleri espirileri artık itici buluyor olabilirler.

“Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları onların **yaşlarına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin MYÖ’nün “Katılımcı Sosyal Mizah” boyut puanlarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre 46 yaş ve üzerindeki öğretmenler, okul müdürlerinin 25 yaş ve altı ve 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla “Katılımcı-Sosyal Mizah” tarzını kullandıklarını düşünmektedirler. Bununla birlikte 26-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanlarının da 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin mesleklerini uzun süredir yapan, okullardaki sağlıklı iletişimin inşasının temellerinden birinin de müdürlerin olumlu kişilik özellikleri geliştirmeleri olduğunu tecrübe etmiş oldukları düşünülebilir. Geçen zaman içinde hem mesleklerinde hem de yaşamlarında deneyim kazanan öğretmenlerin, okul müdürlerinin mizah tarzlarını daha olumlu ve ılımlı algılayabilecekleri ileri sürülebilir. 26-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise fiziksel olarak ve manevi anlamda mesleklerinin en verimli zamanında oldukları düşünüldüğü için okul yöneticileri ile aralarında kendilerinden yaşça daha büyük meslektaşlarına göre yöneticilerinin kullandıkları mizahı daha olumlu algılıyor olabilecekleri kanısına varılabilir.

Bununla birlikte her geçen gün gelişen ve değişen mizah algısı, Bergson’un (1996) da dediği gibi “canlı” olan bu olguya verilen tepkiler, yaş grupları arasında da farklı algılanmasından kaynaklanıyor olabilir. Cinsiyetçi, sınıflar arası alay içeren, dışlayıcı mizah kullanımları günümüzde “siyaseten doğruculuk” adına saldırganca algılanabilmektedir. Bu durum özellikle daha tecrübeli öğretmenler tarafından bu şekliyle algılanmıyor, aksine

takınılan bu tutumu eğlendirici buluyor olabilirler. Tümkiye'nin (2003) araştırmasına göre yaş grubu açısından mizah tarzı algısında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yine Receptoğlu'nun (2012) araştırmasında da 51 yaş ve üzeri katılımcılar mizah tarzlarına en yüksek puanı vermişlerdir. Bu çalışmalar araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Şenol'un (2013) yapmış olduğu çalışmada ise 25 yaş ve altında olan öğretmenlerin "Katılımcı Sosyal Mizah" algılarının diğer yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Şenol'un (2013) araştırması ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaş değişkeni açısından okul müdürlerinin mizah tarzlarının anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır. Kent (1993) ve Koonce'un (1997) araştırmaları bunlara örnektir.

5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tartışma ve Yorumlanması

Araştırmanın bu bölümünde liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını, bu algılarının "çeşitli değişkenler açısından" farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve ilgili literatür taramaları yapılarak tartışılmıştır.

5.1.2.1 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu alt problemde "Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları nedir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi orta düzeydedir. Öğretmenler ÖBÖ'deki maddelere "bazan" katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden alınan yanıtlara göre "*Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısı olduğunu düşünüyorum.*" ve "*Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.*" maddeleri en yüksek puanı almıştır. "*Okulumda planlama, örgütlenme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum.*" ve "*Okulumda hâkim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır.*" maddeleri en yüksek puanı alan diğer maddelerdir. Verilen bu yanıtlara göre öğretmenlerin kendilerini okullarıyla özdeşleştirebilmede sorun yaşamadıkları varsayılabilir. Bununla birlikte okul iklimini oluşturan en büyük etmenlerden güven ve istikrar duygusunun da öğretmenlerin okul örgütüne bağlılıklarını üst seviyeye çıkardığı söylenebilir. "*Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldaki ayrılmamı engelliyor.*" ve "*Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum.*" maddeleri ise öğretmenler tarafından yanıtlanan ölçekte en düşük puanı alan 2 madde olmuş ve öğretmenler bu maddeleri

çoğunlukla “nadiren” ve “bazen” olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler yönetim işlerine katılmamakta, okul içindeki alınan kararlarda söz sahibi hissetmemekte ve bu algıları okula olan bağlılıklarını düşürmektedir. Bu durum okul yönetiminin sorumluluk paylaşımı yapmaktan kaçınması, yönetimin daha çok yönetici kadrosunda toplanması anlamına gelebilir.

Çağdaş okul yönetimi anlayışında katılımcı yönetim kavramının önemiyle birlikte, okulun amaçlarına ulaşması için gerekli olan paylaşılan liderlikte, karar süreçlerinin iyileştirilmesi ve demokratik okul kültürünün oluşturulması amaçlanmaktadır (Özmuşul, 2018). Öğretmenlerin mesleki ve diğer konulardaki bilgi ve becerileri önemsenmeli ve göz ardı edilmemelidir. Yoksa bu tarz durumlar yönetimin dar görüşlü politikalarına ve uyulması zorunlu olan kesin kurallara dönüşebilir. Bu nedenle örgütsel bağlılığın temini için karara katılımın, tüm örgütlerde olduğu gibi okul içerisinde de büyük önem arz ettiği düşünülmektedir.

5.1.2.2 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları onların (a) cinsiyetlerine, (b) branşlarına, (c) öğrenim düzeylerine ve (d) yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin **cinsiyet** açısından değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarının örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Yılmaz-Koca'nın (2009) yapmış olduğu çalışmanın katılımcıları da araştırmadaki gibi ortaöğretim okulu öğretmenlerinden oluşmakta olup çalışma sonucunda örgütsel bağlılığın öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Selvitopu ve Şahin'in (2013) çalışmaları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu araştırmadan farklı olarak Ağiroğlu-Bakır (2013) ve Çoban ve Demirtaş (2011) yaptıkları araştırmalarda kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının erkek öğretmenlerinkine göre daha düşük olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Riehl ve Sipple (1996), Angle ve Perry (1981) ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla okullarına daha yüksek bağlılık duyduklarını bulgulamışlardır.

Cinsiyetlere göre örgütsel bağlılığın değiştiğini gözleyen araştırmacılar bazılarını, kadınların erkeklere oranla daha yüksek bağlılık duyumsamasını iş yerinde kadınların daha istikrarlı ve hırslı olduklarını, bu nedenle engelleri aşmak için daha çok çaba sarf etme yönünde motive olduklarını belirtmişlerdir (Kahveci, 2010). Çelebi'nin (2009) araştırmasına göre erkek

öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla örgütlerine daha yüksek bağlılık hissetmelerinin nedeni, kadın öğretmenlerin aile içindeki sorumluluk ve görevleri olabilir. Ancak bu iki durum da bu çalışmayı destekler nitelikte değildir

“Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları onların **branşlarına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Salami’nin (2008) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları branş açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yine Akar’ın (2014) yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuç elde edilmiştir. Bu bulgular çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

“Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları onların **öğrenim düzeylerine** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu çözümlmek için yapılan testler sonucunda anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Benzer şekilde Akan ve Kılıç (2019) da araştırmalarında öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir farka ulaşmamışlardır. Benzer şekilde Çolakoğlu, Ayyıldız ve Cengiz’in (2009) yapmış oldukları araştırmada da öğrenim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin değişmediği görülmüştür.

Bunun sebebi, öğretmenlerin öğrenim düzeylerinden bağımsız olarak öğretmenlik mesleğinin doğası gereği pratikte aynı görevleri yapıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Okul örgütü dışında yapılacak olan çalışmalarda öğrenim düzeyi daha yüksek işgörenlerin kariyerlerinde yükselme, ödül vb. motive edici unsurlar ile bağlılıklarının daha yüksek olması gözlenebilir.

Araştırmamızın bulgusunun aksine, Taşkın ve Dilek’in (2010) yapmış oldukları çalışmada, doktora seviyesindeki işgörenlerin yüksek lisans eğitimi alan kişilere oranla örgütsel bağlılığın boyutlarından olan duygusal bağlılık düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Devam bağlılığı boyutunda ise bu durum tam tersi olarak ortaya çıkmıştır. Bir başka çalışmada ise devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında lise mezunu katılımcıların yüksek lisans mezunu katılımcılara göre örgütlerine daha fazla bağlılık hissettikleri ortaya koyulmuştur (Özkaya, Kocakoç ve Kara, 2006). Benzer şekilde yapılan diğer bir araştırmaya göre lisans mezunu çalışanlar örgütlerine en düşük bağlılığa sahipken, ilköğretim mezunu çalışanlar en yüksek bağlılığa sahiptirler (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009).

Öğrenim düzeyi değişkenine göre örgütsel bağlılık düzeyinin incelendiği araştırmalarda sonuçlara farklı yorumlamaların yapıldığı görülmektedir. Öğrenim düzeyinin artmasıyla alternatif istihdam imkânı arttığından ve bireylerin işten beklentileriyle daha güç tatmin olmalarından ötürü eğitim düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık düzeyleri düşüyor olabilir

(Aktan, 2006). Bazı çalışmalara göre ise, eğitim ve bilgi düzeyi arttıkça inisiyatif, sorumluluk ve bağımsız karar alma ve bunları uygulama olanağı da yükselmektedir. Böylece işgören, tekdüzelik hali ve bıkmışlık durumlarını ortadan kaldırarak işini daha çok benimseyebilmektedir. Böylece eğitim düzeyi arttıkça işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeyi de artabilir (Dolu, 2011). Ancak bu araştırmanın bulguları bu yorumlarla örtüşmemektedir.

“Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları onların **yaşlarına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin olarak yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Angle ve Perry (1981) ise araştırmalarında 31 ile 40 yaş arasında ve 41 yaş ve üzeri gruptaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının, 20 ile 30 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Durna ile Eren (2005), Nartgün ile Menep (2010), Kurşunoğlu vd. (2010) ve İmamoğlu (2011) da yaptıkları çalışmalarda yaşla birlikte örgütsel bağlılığın da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun sebebi mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin henüz kendilerini örgütle bağdaştıramamalarından ve meslekleri için bekledikleri ortamı yaratamadıklarından kaynaklanıyor olabilir. İlerleyen yaşla beraber öğretmenlerin meslekleri ve okul örgütleriyle daha kuvvetli bağ kurmakta ve örgütün bir parçası olduklarını kabul etmekte zorluk çekmedikleri gözlenmektedir. Ancak bu bulgu ve yorumlar araştırmamızla örtüşmemektedir.

Buna karşın Balçık (2018), Ergen (2015), Günce (2013), Çöl ve Gül (2005), Çillik ve Gülova ve Demirsoy'un (2012) çalışmalarında da öğretmenlerin yaşına göre örgütsel bağlılık düzeyinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

5.1.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları ile onların örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları ile onların örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif ve negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu gibi istatistiksel anlamda ilişkinin görülmediği boyut da bulunmaktadır. MYÖ ve ÖİÖBÖ arasındaki ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan korelasyon analizine göre; ÖİÖBÖ ve “Katılımcı Sosyal Mizah” boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki vardır. Buna göre uyumlu mizah tarzı boyutlarından “Katılımcı Sosyal Mizahı” kullanan okul yöneticileriyle görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksektir. Başka

bir ifadeyle öğretmenlerin okul müdürlerinin katılımcı mizahı kullandıkları yönündeki algıları arttıkça okula bağlılık düzeylerinde de artış gözlenmektedir.

“Katılımcı-Sosyal Mizah” tarzını kullanan okul yöneticileri hem okul hem de öğretmenler özelinde gerilimi azaltmakta, onlarla olumlu ilişkiler kurmakta ve var olan bu ilişkileri geliştirmektedir. Olumlu mizah tarzlarına sahip okul yöneticileriyle görev yapan öğretmenlerin, sağlıklı ilişkilerin sonucu olarak, örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bununla birlikte örgütsel bağlılık ve MYÖ’nün “Saldırgan Mizah” boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Okulu temsil etme yetkisini elinde tutan ve saldırgan mizah tarzına sahip okul müdürleri, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını zorlaştırdıkları sonucuna ulaşılabilir. İletişimlerinde zorba, sert ve keskin şakalar yapan okul yöneticileriyle görev yapan öğretmenlerin örgütlerine olan bağlılıkları zayıflamaktadır. Bununla birlikte örgütsel bağlılık ve MYÖ’nün “Kendini Yıkıcı Mizah” boyutu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Buna göre uyumsuz mizah tarzı boyutlarından “Kendini Yıkıcı Mizah” sahip olan okul yöneticileriyle görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırma bulgularımızla uyumlu olarak Romero ve Arendt (2011) “*Mizah Tarzlarının Örgütsel Sonuçlar Üzerindeki Değişken Etkileri*” adlı makalelerinde katılımcı – sosyal mizah ve saldırgan mizahın kullanıldığı durumlarda, bireylerin iş arkadaşlarından memnuniyetleriyle istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algıları, onların örgütsel bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini yordayacağı tahmin edilen değişkenlerle kurulan modelde saldırgan mizahın örgütsel bağlılık düzeyini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Öğretmenlerde saldırgan mizah algısı arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinin düşeceği tahmin edilebilmektedir. Modele dahil edilen katılımcı-sosyal mizah ve kendini yıkıcı mizahın ise yordayıcılığının anlamlı olmadığı söylenebilir. Genel itibariyle

öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının, onların örgütsel bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Sonuçlar

Bu araştırma, okul müdürlerin kullandığı farklı mizah tarzlarının onlarla çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığına yansımaları ortaya koymuştur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı uzun zamandır çalışılan, eğitim ve öğretimdeki kalitenin artırılması için en önemli konulardan biridir. Örgütsel bağlılığın olumlu ya da olumsuz anlamda gelişimini sağlayan en önemli etmenlerden birinin okul içinde yöneticilerinin kullandığı mizah tarzları olduğu görülmektedir.

1. Öğretmenler, yöneticilerinin en fazla “Katılımcı-Sosyal Mizah” tarzına sahip olduklarını düşünmekte olup bu boyutu “katılıyorum” düzeyinde puanlamışlardır.
2. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin “Katılımcı-Sosyal Mizah” tarzını daha fazla kullandıklarını düşünmektedirler.
3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzı algılamalarında öğretmenlerin branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
4. Lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenler lisans mezunu öğretmenlerle karşılaştırıldığında, okul müdürlerinin daha fazla “Saldırgan Mizahı” benimsedikleri görüşündedirler. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından okul müdürlerinin “Katılımcı-Sosyal Mizah” ve “Kendini Yıkıcı Mizah” tarzı algılamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin “Katılımcı-Sosyal Mizah” tarzına ilişkin algı puan ortalamaları arasında öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının 36-45 yaş ve 25 yaş ve altında olan öğretmenlerin puanlarından, 26-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise 36-45 yaş arasında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
6. Öğretmenlerin yaşlarına göre Mizah Yaşantıları Ölçeği’nin “Saldırgan Mizah” ve “Kendini Yıkıcı Mizah” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
7. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları orta düzeydedir.

8. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
9. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
10. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
11. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
12. Öğretmen algılarına göre, olumlu mizah tarzlarından “Katılımcı-Sosyal Mizah”, okul yöneticileri arasında en fazla kullanılan mizah tarzı olup bu mizah tarzına sahip yöneticilerle çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
13. Olumsuz mizah tarzlarından “Saldırgan Mizahı” daha fazla kullanan okul müdürleriyle çalışmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde düşüş söz konusudur.
14. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin olumsuz mizah tarzlarından “Kendini Yıkıcı Mizah” tarzını kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
15. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini yordayacağı tahmin edilen değişkenlerle kurulan modelde saldırgan mizahın örgütsel bağlılık düzeyini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Öğretmenlerde saldırgan mizah algısı arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinin düşük olacağı tahmin edilebilmektedir. Modele dahil edilen “Katılımcı-Sosyal Mizah” ve “Kendini Yıkıcı Mizahın” ise yordayıcılığının anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Genel itibarıyla öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarının, onların örgütsel bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

5.2.2 Öneriler

Bu başlık altında araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler sunulmaktadır.

5.2.2.1 Araştırmacılar için Öneriler

1. Farklı ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin karşılaştırması yapılabilir.

2. Yöneticilerin demografik değişkenlerine göre farklı mizah tarzına sahip olup olmadıkları araştırılabilir.
3. Farklı lise türlerinde görev yapmakta olan okul müdürlerinin mizah tarzları araştırılarak karşılaştırmaları yapılabilir.
4. Araştırma, farklı öğretim kademeleri için uygulanabilir.
5. Aynı iki konu nitel yöntemlerle de araştırılabilir.
6. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin düşük olma nedenleri ile bu düzeyin nasıl artırılacağı öğretmen görüşlerine başvurularak araştırılabilir.

5.2.2.2 Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Okul müdürleri için olumlu mizah tarzlarının etkin kullanımının önemi konusunda farkındalık oluşturulması faydalı olabilir.
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin artırılması için okul müdürlerinin olumlu mizah tarzı kullanmaları konusunda eğitsel faaliyetler düzenlenebilir.
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin artırılması için makro ve mikro ölçekte adımlar atılmalıdır.
4. Öğretmenler örgütsel kararlara daha fazla katılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akan, D., ve Kılıç, M. E. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*. 80, 123-136.
- Aktan, C. (2006). *Kurumsal Kültür: Organizasyonlar, Kurallar ve Kurumlar*. Ankara: SPK Yayınları.
- Alay, O. (2019). Mizah kavramı ve mizahın tarihsel süreci. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, CXVI (808), 22–30.
- Allen, N. ve Meyer, J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organisation. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mizah Tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1, 1-8.
- Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269.
- Angle, H. ve Perry, J. (1981). An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26, 1-14.
- Argyris, Chris (1998). Empowerment: The Emperor's New Clothes. *Harvard Business Review*, 76(3), 98-105.
- Aslan, M., ve Bakır, A. A. (2014). Öğretmenlerin Okullarındaki Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 189-206.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayduğ, D., Himmetoğlu, B. ve Bayrak, C. (2018). Okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 108-130. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c2 s6m
- Babad, E. Y. (1974). A Multi- Method Approach To The Assessment Of Humor: A Critical Look At Humor Tests. *Journal of Personality*, 42(4), 618-631.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Balçık, E. (2018). *Örgüt Kültürü, Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Barbour, G. (1998). Want to be a succesful manager? Now that's a laughing matter. *Public Management*, 80(7), 6-9.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi
- Becker, H. S. (1960). Notes On The Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-42.
- Bergson H. (1996). *Gülme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Berk, R. A. (2001). The Active Ingredients in Humor: Psycho-Physiological Benefits and Risks for Older Adults. *Educational Gerontology*, 27(3-4), 323-339.
- Bogler, R. ve Somech, A. (2004). Influence of Teacher Empowerment On Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools. *Teacher and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bolat O.İ. ve Bolat T. (2008). Otel İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 75-94.
- Budak, T. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları (Kocaeli İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., Kalkan, F., Dağlı, E., ve Çilek, A. (2014). Examining The Relation Between Humor Acts Of School Principals And Teachers' Exposure Level To Mobbing And Organizational Cynicism Based On The Perceptions Of Teachers. *International Journal of Teaching and Education*, 2(1), 2-17.
- Chughtai, A.A., ve Zafar, S. (2006). Antecedents and Consequences of Organizational Commitment Among Pakistani University Teachers. *Applied Human Resource Management Research*, 11 (1), 39-64.
- Cohen, A., ve Caspary, L. (2011). Individual Values, Organizational Commitment, and Participation in a Change: Israeli Teachers' Approach to an Optional Educational Reform. *Journal of Business and Psychology*, 26, 385-396.

- Cohen, A., ve Liu, Y. (2011). Connections Between In-Role Performance and Individual Values, Commitment, And Organizational Citizenship Behavior Among Israeli Teachers. *International Journal of Psychology*, 46 (4), 271-287.
- Çelebi, M.A. (2009). *Örgütsel Bağlılığın Sağlanılmasında Bir Araç Olarak Personel Güçlendirme*. (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelikten Y. (2017). *Eğitim, Örgüt ve Liderlik*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çelikten, M. ve Çelikten, Y.. (2018). Okul Yöneticilerinin Mizah ve Disiplin Anlayışı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 453-467.
- Çelikten M. ve Halavuk, F. (2018). Eğitim Yönetiminde Mizah Tarzı ve İş Doyumu İlişkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 521-546.
- Çetin, M.Ö. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, L. & Akbaba Altun, S. (2018). Okul Yönetiminde Mizah Kullanımına İlişkin Yönetici Görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 85-97.DOI: 10.33400/kuje.466640
- Çetinkaya, F.F. ve Şener E. (2016). Yöneticilerin Mizah Tarzlarının Çalışanların Örgütsel Sinizm Algısına Etkisi., *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 207-221.
- Çillik, A. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli
- Çoban, D., ve Demirtaş, H. (2011). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348.
- Çolakoğlu, Ü., Ayyıldız, T., ve Cengiz, S. (2009). Çalışanların Demografik Özelliklerine Göre Örgütsel Bağlılık Boyutlarında Algılama Farklılıkları: Kuşadası'ndaki Beş Yıldızlı Konaklama İşletmeleri Örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 77-89.
- Çöl, G. ve Gül, H. (2005). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri ve Kamu Üniversitelerinde Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 19(1), 291-306.
- Day, C., Elliot, B. ve Kington, A. (2005). Reform, Standards And Teacher Identity: Challenges Of Sustaining Commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 563-577.

- Dee, J. R., Henkin, A. B., ve Singleton, C. A. (2006). Organizational Commitment Of Teachers In Urban Schools: Examining The Effects Of Team Structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Demirer, T. (2006). Dünya Halinde Mizahın İşlevi Üstüne 16 Not. A. Ayrancıoğlu (Ed.), *İnat: Yeryüzü Mizahı-4* içinde (10-21 ss.). İstanbul: Tohum
- Demirgil, A., (2008). *İşletmelerde Mobbing Uygulamaları ile Örgütsel Bağlılık İlişkisinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma*, (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirkol, A. Y. (2014), Eğitim Kurumlarında Örgütsel Bağlılık: Meslek Yüksekokulları Üzerine Bir Araştırma, *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1):1-15.
- Devellioğlu, F. (1986). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Dixon, N. F. (1980). Humor: A Cognitive Alternative to Stress?. *Stress and Anxiety*, 5, 281-289.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 29, Temmuz-Aralık, 37-61.
- Dolu, B. (2011). *Bankacılık Sektöründe Çalışanların Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. (Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Drummond, H. (2000), *Introduction to Organizational Behavior*. New York: Oxford University Press.
- du Pre, A. (1998). *Humor and the Healing Arts: A Multimethod Analysis of Humor Use In Health Care*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Dvir, T., Kass, N., ve Shamir, B. (2004). The Emotional Bond: Vision And Organizational Commitment Among High-Tech Employees. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 17(2), 126-143.
- Eastman, M. (1972). *The Sense of Humor*. New York: Octagon.
- Eastman, M. (1921), *The Sense of Humor*, New York: Scribner

- Eisenberg, E. M., Monge P.R. ve Miller K.I. (1987). Involvement in Communication Networks as a Predictor of Organizational Commitment, *Human Communication Research*, 10(2), 179-201.
- Eker, Ö. G. (2009). *İnsan Kültür Mizah: Eğlence Endüstrisinde Tüketim Nesnesi Olarak Mizah*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Etzioni, A. (1975). *Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York: Free Press.
- Eysenck, H. J. (1972). *The Psychology of Humor*. London: Academic Press.
- Fabrizi, M. S., ve Pollio, H. R. (1987) A Naturalistic Study Of Humorous Activity in A Third, Seventh, And Eleventh Grade Classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 107-128.
- Francis, L. E. (1994). Laughter, The Best Mediation: Humor As Emotion Management in Interaction. *Symbolic Interaction*, 17, 147-163.
- Freud, S. (1998). *Espriler ve Bilinçdışı ile İlişkileri*. İstanbul: Payel Yayıncılık.
- Genç, S. ve Soysal, İ., M. (2018). Parametrik ve Parametrik Olmayan Çoklu Karşılaştırma Testleri. *Black Sea Journal of Engineering and Science*, 1(1), 18-27.
- Ghasemi, A., ve Zahediasl, S. (2012). Normality Tests For Statistical Analysis: A Guide For Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489.
- Goldstein, H. J. ve McGhee, P. E. (1972). *The Psychology of Humor*, New York and London: Academic Press.
- Graham, E. E. (1995). The Involvement of Sense Of Humor in The Development of Social Relationships. *Communication Reports*, 8, 158-170.
- Gül, H. (2002). Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi. *Ege Academic Review*, 2(1), 37-56.
- Güler, Ç. ve Güler, B. U. (2010). *Mizah Gülme ve Gülme Bilimi*. Ankara: Yazıt Yayıncılık.
- Günce, S. (2013). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

- Hayran M. ve Hayran M. (2011). *Sağlık Araştırmaları için Temel İstatistik*. Ankara: Omega Araştırma.
- Hefferin, L. (1996). *The Relationship Between sense of Humor And. Team work Management. Styles of Business Managers*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Northern Illinois University UMI. Illinois.
- Hehl, F.J. ve Ruch, W. (1985). The Location of Sense of Humor within Comprehensive Personality Spaces: An Exploratory Study. *Personality and Individual Differences*, 6, 703-715.
- Hofmann, J., Platt, T., Lau, C., & Torres-Marín, J. (2020). Gender differences in humor-related traits, humorappreciation, production, comprehension, (neural) responses, use, and correlates: A systematic review. *Current Psychology*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00724-1>.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (1987). *Educational Administration: Theory Research And Practice*. Europe: McGraw-Hill.
- Hulpia, H., Devos, G., ve Van Keer, H. (2009). The Influence of Distributed Leadership On Teachers' Organizational Commitment: A Multilevel Approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.
- Hurren, B. L. (2006). The Effects of Principals' Humor on Teachers' Job Satisfaction. *Educational Studies*, 32(4), 373-385.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- İncioğlu, M. (2003). *Utangaçlık Düzeyleri Farklı Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Mizah Tepki Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Kahveci, G., Bahadır, E., ve Kandemir, İ. K. (2019). Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(1), 225-249.
- Kara, H. (2014). Yöneticilerin Mizah Tarzlarının Uygulamadı Durumunun Kuramsal ve Uygulamalı Olarak Açıklanması. *Journal Of History School*. 7. 701-701. 10.14225/Joh365.
- Karataş, S., ve Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini ile Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Karayığit, K. Y. (2008). *Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Katz, D. ve Kahn, R.L. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*. Ankara: TODAİE 167.
- Kazarian S. S. ve Martin, R. A. (2004). Humor Styles, Personality and Well-Being Among Lebanese University Students. *European Journal of Personality*, 18 (3), 209-219.
- Keith-Spiegel P. (1972). Early Conceptions of Humor: Varieties and Issues. J. H., Goldstein ve P.E., McGhee (Ed.), *The Psychology of Humor*. New York: Academic Press.
- Kelly, W. E. (2002). An Investigation of Worry and Sense of Humor. *Journal of Psychology*, 136, 657-666.
- Kent, S. H. (1993). An Investigation Of The Relationship Between Humor Style And Effectiveness Of Elementary School Principals As Perceived By Teachers in Georgia. (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9416267).
- Klein A. (1999), *Mizahın İyileştirici Gücü*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Koca, S. Y. (2009). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, H. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 200-211.
- Koçer, H., Eskidemir, S. ve Özbek, T. (2012). 6 Yaş Çocuklarının Mizahi Tepkilerinin Paul E. McGhee'nin Mizah Gelişim Evrelerine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4). 82-93.

- Koonce, W. J. (1997). *The Relationship Between Principals' Humor Styles and School Climate in Elementary Schools*. (Doktora tezi). The George Washington University, Washington.
- Kouni, Z., Koutsoukos, M. ve Panta, D. (2018). Connection of Teachers' Organizational Commitment and Transformational Leadership. A Case Study from Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17, 89-106.
- Kramer, N. S. (2002). *Tarih Sümer'de Başlar*. İstanbul: Kabalcı.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A. ve Olinger, L. J. (1993). Coping Humor, Stress, and Cognitive Appraisals, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25, 81-96.
- Kuiper, N.A., ve Martin, R.A. (1998). Is sense of humor a positive personality characteristic?. W. Ruch (Ed.). *The Sense Of Humor: Explorations of a Personality Characteristic* içinde (183-206 ss.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kuiper, N. A., Grimshaw, M., Leite, C. ve Kirsh, G. (2004). Humor is Not Always the Best Medicine: Specific Components of Sense of Humor and Psychological Well-Being. *Humor: International Journal of Humor Research*, 17(1/2), 135-168.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.
- Küçükbayındır, Z. (2003). *The Effect of Humour Training on Job Satisfaction and Organizational Climate*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Lefcourt, H. M., Davidson K. K. ve Kueneman, K. (1990). Humor and Immune System Functioning, *Humor: International Journal of Humor*, 3 (3), 305-321.
- Liao, Y. H., Luo, S. Y., Tsai, M. H., & Chen, H. C. (2020). An exploration of the relationships between elementary school teachers' humor styles and their emotional labor. *Teaching and Teacher Education*, 87, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102950>.
- Martin, R.A. ve Lefcourt, H. M. (1983). Sense of Humor as a Moderator of The Relation Between Stressors and Moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1313-1324.
- Martin, R.A., Kuiper, N., Olinger, L. ve Dance, K. (1993). Humor, Coping with Stress, Self-Concept, and Psychological Well-Being. *Humor-international Journal of Humor Research*, 6, 89-104.

- Martin R. A. (1998). Approaches to the Sense of Humor: A Historical View. W. Ruch (Ed.). *Sense of Humor*, New York: Mouton de Gruyter.
- Martin, R. A. (2001). Humor, Laughter, and Physical Health: Methodological Issues and Research Findings. *Psychological Bulletin*, 127, 504-519.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., ve Weir, K. (2003). Individual Differences in Uses of Humor and Their Relation to Psychological Well-Being: Development of The Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.
- Martin R. A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Mathieu, J. ve Dennis M. Z. (1990). A Review And Meta-Analysis of The Antecedents, Correlates And Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.
- Matthias, G. R. (2014). *The Relationship Between Principals' Humor Style and School Climate in Wisconsin's Public Middle Schools*. (Doctoral dissertation). The University of Wisconsin, Milwaukee.
- Mermi, Ö. F. (2015). *Öğretmenlerin Mizah Tarzları ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Meyer, J. P., ve Herscovitch, L. (2001). Commitment in the Workplace: Toward a General Model. *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.
- Moore, T. E., Griffiths, K., ve Payne, B. (1987). Gender, Attitudes Towards Women, and The Appreciation of Sexist Humor. *Sex roles*, 16(9-10), 521-531.
- Morreall, J. (1991). Humor and work. *Humor: International Journal of Humor Research*, 4 (3-4), 359-373.
- Morreall, J. (1997), *Gülmeyi Ciddiye Almak*, İstanbul: İris Yayınları.
- Morreall, J. (1997-b). Felsefî Açından Gülme Ve Mizah. *Güldiken*, 13(6-8), 170-171.
- Mouradkarımı, M., ve Mehdinezhad, V. (2018). Predicting Self-Efficacy of Secondary School Principals Through Their Style of Humor. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 33-51.

- Mowday, R. T., Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Napier, R., ve Gershenfeld, M. (1981). *Groups: Theory and Experience*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Nartgün, Ş. S. ve Menep, İ. (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi: Şırnak/İdil Örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 289-316.
- Nikolaou, I. ve Tsaousis, I., (2002). Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring its Effects Occupational Stress and Organizational Commitment, *The International Journal Organizational Analysis*, 10(4), 327-342.
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0 (3), 56-73.
- Otrar, M., ve Fındıklı, E. B. (2014). Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Ataşehir Örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 145-157.
- O'Reilly, C. A., ve Chatman, J. (1986). Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification, And Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492.
- Öngören, F. (1998). *Türk Mizahı*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Özdemir, A. (2002). Okul Yöneticiliğinde Mizahi Yaklaşım. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 49-61.
- Özdemir, S. ve Receptoğlu, E. (2010). Örgütsel Sağlık ve Mizah. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, (219-229 ss.). Antalya.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z. ve Receptoğlu, E. (2011) İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ile Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 405-428.
- Özer, G. (2014). *Ortaöğretim Kurum ve Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Özkaya, O. M., Kocakoç, D. İ. ve Karaa, E. (2006). Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıkları Ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkileri İncelemeye Yönelik Bir Alan Çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 13(2), 77-96.
- Özmuş, M. (2018). Okul Yönetiminde Karar Sürecine Öğrenci, Veli ve Personelin Katılması: Paylaşımçı Liderlik Bakımından Bir Analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 94-103.
- Öztürk, Y. K. (2018). *Örgütsel Bağlılık ve Sağlık Çalışanlarının Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Cerrahpaşa Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Özünü, Ü. (1999). *Gülmecenin Dilleri*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Pallant, J. (2017) SPSS Kullanma Kılavuzu, Çev: Sibel Balcı ve Berat Ahi, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara
- Paulos, J. A. (2003). *Matematik ve Mizah*. İstanbul: Doruk.
- Penley, L. E., ve Gould, S. (1988). Etzioni's Model of Organizational Involvement: A Perspective For Understanding Commitment to Organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43-59.
- Philbrick, K. T. (1989). *The use of humor and effective leadership styles* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9021898)
- Porcu, L. (2005). Fishy Business: Humor in a Sardinian Fish Market. *Humor: International Journal of Humor Research*, 18(1), 69–102.
- Powell, D., ve Meyer, J. (2004). Side-Bet Theory and The Three-Component Model of Organizational Commitment, *Journal of Vocational Behavior*, 65, 157-177.
- Rahmani, L. (1994). Humor Styles and Managerial Effectiveness. *Dissertation Abstracts International: A, Humanities and social sciences*. 55(5), 1161.
- Randall, D.M. (1987). Commitment and Organization: The Organization Man Revisited, *Academy of Management Review*, 12(1), 460–471.
- Raskin, V. (1998). The Sense Of Humor And The Truth. R. Willibald (Ed.). *The Sense Of Humor: Explorations Of Personality Characteristic* içinde (95-108 ss.). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Rauf, M., Akhtar, S.M., Asim, M.S., ve Islam, M. (2003). Connection between Organizational Commitment and Job Satisfaction of Teachers Serving as Subject Specialists at Higher Secondary Schools in Khyber Pakhtunkhwa. *The Dialogue*, 8(2), 144-154.
- Recepoglu, E. (2008). Okul Müdürlerinin Mizah Yeteneğinin Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 74-86.
- Recepoglu, E. (2011). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları İle Öğretim Liderliği Davranışları Ve Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Recepoglu, E., Kiliç, A. Ç. ve Çepni, O. (2011). Examining Teachers' Motivation Level According to School Principals' Humor Styles. *Educational Research and Reviews*, 6(17), 928-934.
- Recepoglu, E. ve Özdemir, S. (2012). Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 24-42.
- Recepoglu, E. (2015). Liselerde Görev Yapan Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(3), 31-46.
- Redman, T., ve Snape, E. (2005). Unpacking Commitment: Multiple Loyalties and Employee Behaviour. *Journal of Management Studies*, 42(2), 301-328.
- Riehl, C., ve Sipple, J. W. (1996). Making the Most of Time and Talent: Secondary School Organizational Climates, Teaching Task Environments, and Teacher Commitment. *American Educational Research Journal*, 33, 873-901.
- Robinson, V.M. (1991). *Humor and the Health Professions: the Therapeutic use of Humor in Health Care*. Thorofare, NJ : Slack Inc.
- Romero, E.J. ve Arendt, L.A. (2011). Variable Effects of Humor Styles on Organizational Outcomes. *Psychol. Rep.* 108, 649-659.
- Rozell, E. J., Pettijohn, C. E., ve Parker, R. S. (2004). Customer Oriented Selling: Exploring The Roles of Emotional Intelligence and Organizational Commitment. *Psychology & Marketing*, 21(6), 405-424.
- Salami, S. O. (2008). Demographic and Psychological Factors Predicting Organizational Commitment Among Industrial Workers. *The Anthropologist*, 10(1), 31-38.

- Samadov, S., (2006). *İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sanders, B. (2001). *Kahkahanın Zaferi/Yıkıcı Tarih Olarak Gülme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Salancik, G. R. (1977). Commitment is Too Easy. *Organizational Dynamics*, 6(1): 62-80.
- Sayar, B. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Umutsuzluk Ve Boyun Eğici Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Scholl, R. W. (1981). Differentiating Organizational Commitment From Expectancy as a Motivating Force. *Academy of Management Review*, 6, 589 –599.
- Selamat, N., Nordin, N., ve Adnan, A. A. (2013). Rekindle Teacher's Organizational Commitment: The Effect Of Transformational Leadership Behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 566-574.
- Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 171-189.
- Sepetçi, C. (2010). *Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Betimlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Sesen, H., ve Basim, H. N. (2012). Impact Of Satisfaction And Commitment On Teachers' Organizational Citizenship. *Educational Psychology*, 32(4), 475-491.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Sheldon, M. E. (1971), Investments and Involvement as Mechanisms Producing Commitment to Organization. *Administrative Science Quarterly*, 16, 142- 150.
- Somech, A., ve Bogler, R. (2002). Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.

- Sözer, Ö. T., Dursun, S. Ö., Yortan, N., Güreşen, Ü., ve Şakiroğlu, M. (2020). Kişilik Özellikleri, Mizah Tarzları ve Üniversiteye Uyum Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı İlişkiler: Mizah Tarzlarının Aracı Rolü. *Psikoloji Çalışmaları*, 40(2), 533-559.
- Stum, D. (1999). Workforce Commitment: Strategies For The New Work Order. *Strategy & Leadership*, 27(1), 5-7.
- Şan, B. Ç. (2017). *Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Psikolojik Güçlendirme Ve Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algıları*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şenol, B. (2013) *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ve Mizah Anlayışları* (Yüksek Lisans Tezi) Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 342328)
- Şenyapılı, Ö. (1995). *Karikatür ve İletişim*, İstanbul: Karikatür Vakfı Yayınları.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Alan Araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.
- Taşkıran, N., Ö. (2011). Reklamın Mizahi Çerçeve Ünlü Kişi Aracılığıyla Sunumu: Ürün Nesne İlişkisinde İmaj Aktarımı, *Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi Medyada Mizah Olgusu Ulusal İletişim Kongresi, Gülmenin Arkeolojisi ve Medyada Mizah Olgusu Bildiriler Kitabı* içinde (791-807 ss.).
- Teker, N. (2015). *Eğitim Yöneticilerinin Ait Oldukları Mizah Tarzları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki İstanbul İli Başakşehir İlçesi Örneği*. (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Teker, N., Çelikten, M. ve Halavuk, F. (2018). Eğitim Yönetiminde Mizah Tarzı ve İş Doyumu İlişkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı*, 8(1), 521-546.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Thorson, J. A. ve Powell, F. C. (1993). Development and Validation of a Multidimensional Sense of Humor Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49(1), 13-23.
- Tsui, K. T., ve Cheng, Y. C. (1999). School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-Level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.

- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 434-448.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. (Genişletilmiş İkinci Baskı), Ankara: Detay Yayıncılık.
- Üstüner, M., (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Westwood, R. ve Johnston, A. (2013). Humour and Organisation: From Function to Resistance. *Humor - International Journal of Humor Research*, 26, 219-247.
- Wickberg D. (1998). *The Senses Of Humor: Self and Laughter in Modern America*. Ithaca NY: Cornell University Pres.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normative View. *The Academy of Management Review*, 7(3): 418-428.
- Williams, R. A., ve Clouse, R. W. (1991). *Humor As a Management Technique: Its Impact on School Culture and Climate*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337866.pdf>
- Williams, R. A. (1994). *The Perceived Value of Administrator Humor to School Climate*. (Doktora tezi). University of Wisconsin, Milwaukee.
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah Kavramı ve Sanattaki Yeri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 1-41.
- Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah Tarzları Ölçeğinin Uyarlama Çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yerlikaya, E. E. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Algılanan Stres, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldırım, İ. (1989). Okul Örgütlerinde Karar Verme ve Karara Katılma. *Eğitim ve Bilim*, 13(73), 18-24.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 853-879.

- Yılmaz, K. (2011). Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 31-44.
- Yılmaz, K. Ve Altinkurt, Y. (2016). Öğretmenlerin Mizah Tarzları İle Örgütsel Sinizme İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 122-143.
- Yılmaz Doğan, M. (2017). *Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yip, J. A. ve Martin, R. A. (2006). Sense Of Humor, Emotional Intelligence, and Social Competence. *Journal of Research in Personality*, 40, 1202–1208.
- Yousef, D. A. (2003). Validating the dimensionality of Porter et al.'s measurement of organizational commitment in a non-Western culture setting. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 1067-1079.
- Zelvys, V.I. (1990). Obscene humor: What the hell? Humor. *International Journal of Humor Research*, 3(3), 323-332.
- Ziegler, V. ve Boardman, G. (1986). Humor: The Seventh Sense in Leadership. *National Forum of Educational Administration and Supervision*, 2(2), 11–15.

EKLER

EK 1. Akademik Özgeçmiş

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	SENA İDİL YUKARUÇ		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce / Almanca		
Uzmanlık Alanı			
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Ege Üniversitesi	Alman Dili ve Edebiyatı	2015
Tez Başlığı			
Tez Danışmanı			
Akademik Eserler (Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Okul İzni 1



T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49405861-44-E.5429551
Konu : Araştırma İzni
(Sena İdil DÖLEK)

14/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 28/02/2019 tarihli ve 302.08.01.234 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüz Ölçme Değerlendirme Sınav Şube Müdürlüğünün 13/03/2019 tarihli ve 5333257 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sena İdil DÖLEK' in "Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu anket çalışmasını, dilekçesinde belirtilen liselerde gönüllülük esasına dayalı ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulanmasının komisyon tarafından uygun görüldüğüne dair ilgi (b) yazı ekte yer almaktadır.

Anılan araştırma izninin 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında, dilekçede belirtilen ilimiz merkezindeki liselerde, gönüllülük esasına dayalı, eğitim öğretimi aksatmamak şartı ve Okul Müdürlüğünün muvafakatinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat DEMİR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
14/03/2019

Aydın ABAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Kayseri Cad.Hükümet Konağı 50100 NEVŞEHİR Ayrıntılı bilgi için: E.YAZICI - VHKİ
Elektronik Ağ: www.nevschirme.gov.tr Tel: (0 384) 213 79 33 - 166
e-posta: hizmetci50@meh.gov.tr Faks: (0 384) 213 20 68

EK 3. Okul İzni 2



T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49405861-44-E.16634518
Konu : Araştırma İzni
(Sena İdil DÖLEK)

11/09/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 28/02/2019 tarihli ve 302.08.01.234 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüz Ölçme Değerlendirme Sınav Şube Müdürlüğünün 13/03/2019 tarihli ve 5333257 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sena İdil DÖLEK'in "Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını, ilimiz merkezindeki liselerde gönüllülük esasına dayalı ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulanmasının komisyon tarafından uygun görüldüğüne dair ilgi (b) yazı ekte yer almaktadır.

Anılan araştırma izninin 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında, ilimiz merkezindeki liselerde, gönüllülük esasına dayalı, eğitim öğretimi aksatmamak şartı ve Okul Müdürlüğünün muvafakatinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat DEMİR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/09/2019

Aydın ABAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 4. Anket İzni



T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49405861-44-E.5621342
Konu : Anket İzni
(Sena İdil DÖLEK)

18/03/2019

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Nevşehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 14/03/2019 tarihli ve 5429551 sayılı oluru.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sena İdil DÖLEK' in "Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu anket çalışmasını ilimiz merkezinde bulunan liselerde, gönüllülük esasına dayalı, eğitim öğretimi aksatmamak şartı ve okul müdürlüğünün muvafakatinde uygulama yapabilmelerine dair ilgi olur ekte gönderilmiş olup, adı geçen anket sonuçlarından Müdürlüğümüze bilgi verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Aydın ABAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK:
-Olur (1 Adet)

Ek 5. Ölçme Araçlarının Kullanım İzni



İdil Yükaray

Fwd: Mizah Tarzları Ölçeği

4 ileti

Ercument Yerlikaya

Alıcı:

Selamlar,

Mizah Tarzları Ölçeği'ni araştırmanızda kullanmaya karar vermenize sevindim. İhtiyaç duyabileceğiniz kimi bilgileri ekteki dosyalarda bulabilirsiniz. Kolay gelsin, iyi çalışmalar.

E. Ercument Yerlikaya
Çukurova Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü
01330 Balcalı/ADANA



İdil Yükaray

DEÜ yüksek lisans öğrencisi-ölçek edinim ve kullanım izni talebi

MEHMET ÜSTÜNER

26 Eylül 2018 09:08

Alıcı:

Sayın DÖLEK, bahsi geçen ölçekleri (Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği)'ni yapacağınız çalışmada kullanmanızda tarafımdan bir sakınca görülmektedir, kullanabilirsiniz, Hoşçakalın

İdil Peng, 23 Eyl 2018 Paz, 17:00 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Mehmet Hocam;

İsmim İdil DÖLEK. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Şu anda tez aşamasındayım. Tezim için seçtiğim konu okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ile alakalı. Örgütsel bağlılık çalışmalarını araştırdığımda, karşınıza öğretmenler için özel olarak geliştirilmiş olduğunuz Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği çıktı. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ulaşabildim ancak kendisine ulaşamadım. Eğer izniniz olur ve bana gönderebilirseniz, ölçeğinizi tezimde kullanmayı arzu ederim.

Zaman ayırdığınız için şimdiden çok teşekkür eder, saygılarımla sunarım.

İdil DÖLEK

Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği maddeleri.docx
16K

Ek 6. Ölçme Araçları

Mizah Yaşantıları Ölçeği ve Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Değerli Katılımcılar;

Bu araştırmanın amacı kamu ve özel okulların ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarını belirlemeyi ve siz öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu amaca dönük olarak iki ölçek hazırlanmıştır. Ölçeklerden toplanan veriler yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Bilgiler bilimsel amaç dışında kesinlikle kullanılmayacaktır ve gizli tutulacaktır. Araştırmanın sağlıklı ve güvenilir sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ölçekte yer alan soruları tam ve içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır.

Yanıt vermeniz beklenen iki adet ölçek ve bir kişisel bilgiler formu bulunmaktadır. İlk olarak “kişisel bilgiler”, daha sonra okul yöneticilerinin mizah tarzlarını belirleyebilmek için okul yöneticileri ile ilgili ifadeler (Mizah Yaşantıları Ölçeği), en son ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini gösteren ölçek “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği” bulunmaktadır. Çalışmaya katılımınız tamamen gönüllük esasına dayalıdır. İstedığınız zaman katılımdan vazgeçebilirsiniz. Katılarınız için şimdiden çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Sena İdil DÖLEK YUKARUÇ

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

e-mail:

Tel:

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel durumunuzla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Durumunuza uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti koyarak, branşınızla ilgili olan bölüm için hangi alanda öğretmenlik yaptığınızı belirtiniz.

1) Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2) Branşınız:

3) Öğrenim düzeyiniz: () Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans/ Doktora

4) Yaşınız: () 25 yaş ve altı () 26-35 () 36-45 () 46+

Mizah Yaşantıları Ölçeği					
İnsanlar mizahı çok farklı biçimlerde yaşar ve dışa vururlar. Aşağıda mizahın yaşanabileceği farklı biçimleri ifade eden cümleler yer almaktadır. Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyarak o ifadeye ne ölçüde katıldığınızı ya da katılmadığınızı belirtin. Lütfen mümkün olduğunca dürüst ve tarafsız olarak yanıtlamaya çalışın. Yanıtlarınız için aşağıdaki değerlendirme ölçeğini temel alın:	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tümüyle Katılıyorum
1. Okul yöneticimiz genellikle çok fazla gülmez ya da başkalarıyla şakalaşmaz.	1	2	3	4	5
2. Birisi hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçer.	1	2	3	4	5
3. İnsanların okul yöneticimizle dalga geçmelerine ya da ona gülmelerine gereğinden fazla izin verir.	1	2	3	4	5
4. İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşması gerekmez - doğuştan esprili bir insan gibidir.	1	2	3	4	5
5. İnsanlar asla onun mizah anlayışı yüzünden gücenmez ya da incinmezler.	1	2	3	4	5
6. Kendisini yermesi ailesini ya da arkadaşlarını güldürüyorsa eğer, çoğunlukla bu işi kendisinden geçerek yapar.	1	2	3	4	5
7. Başından geçen komik şeyleri anlatarak insanları pek güldürmez.	1	2	3	4	5
8. Espri yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşındakilerin bunu nasıl kaldıracağını pek önemsemez.	1	2	3	4	5
9. Çoğunlukla kendi güçsüzlükleriyle, gaflarıyla ya da hatalarıyla ilgili gülünç şeylerden söz ederek, insanların onu daha çok sevmesini ya da kabul etmesini sağlamaya çalışır.	1	2	3	4	5
10. Yakın arkadaşlarıyla çok sık şakalaşır ve güler.	1	2	3	4	5
11. İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmaz.	1	2	3	4	5
12. Çoğunlukla kendi kendisini kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmaz.	1	2	3	4	5
13. Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmaz.	1	2	3	4	5
14. Bazen öyle komik şeyler gelir ki aklına bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendisini tutamaz söyler.	1	2	3	4	5
15. Espiriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendisini gereğinden fazla eleştirir.	1	2	3	4	5
16. İnsanları güldürmekten hoşlanır.	1	2	3	4	5

17. Bütün arkadaşları bunu yapıyor olsa bile, bir başkasıyla alay edip ona gülerlerken asla onlara eşlik etmez.	1	2	3	4	5
18. Arkadaşlarıyla ya da ailesiyle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi o olur.	1	2	3	4	5
19. Arkadaşlarıyla çok sık şakalaşmaz.	1	2	3	4	5
20. Birinden hoşlanmazsa çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da alay eder.	1	2	3	4	5
21. Sorunları varsa ya da üzgünse, çoğunlukla gerçek duygularını, en yakın arkadaşları bile anlamasın diye, espriler yaparak gizler.	1	2	3	4	5
22. Başkalarıyla birlikteyken genellikle aklına söyleyecek esprili şeyler gelmez.	1	2	3	4	5
23. Bir şey ona gerçekten gülünç gelse bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmez ya da bununla ilgili espri yapmaz.	1	2	3	4	5
24. Başkalarının ona gülmesine izin vermesi; onun, ailesi ve arkadaşlarını neşelendirme tarzıdır.	1	2	3	4	5

Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği Aşağıdaki ifadelerin karşısındaki seçeneklerin üzerine (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz.	Her zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum.	5	4	3	2	1
2. Okulumda hakim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır.	5	4	3	2	1
3. Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum.	5	4	3	2	1
4. Okulda karşılaştığım güçlükleri yenme arzusu beni bu okula bağlıyor.	5	4	3	2	1
5. Bu okulda mesleki gelişme olanaklarının oluşu beni buraya bağlı kılıyor.	5	4	3	2	1
6. Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum.	5	4	3	2	1
7. Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısı olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
8. Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.	5	4	3	2	1
9. Okul müdürümüzün, çabalarımın destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor.	5	4	3	2	1
10. Adil ve düşünceli yönetimi nedeniyle, kendimi bu okulla büyük ölçüde özdeşleştiriyorum.	5	4	3	2	1
11. Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	5	4	3	2	1
12. Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim.	5	4	3	2	1
13. Kişinin kim olduğundan ziyade performansının objektif olarak değerlendirilmesi benim bu okula bağlı olmamı sağlıyor.	5	4	3	2	1
14. Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken, bizleri iş birliğine teşvik etmeleri kendimi buraya bağlı hissetmemi sağlıyor.	5	4	3	2	1
15. Üstlerim yapmış olduğum işleri takdir ettikleri için kendimi bu okula büyük ölçüde bağlı hissediyorum.	5	4	3	2	1
16. Okulumda var olan özgürlük ve sorumluluk dengesinin, beni gerçekten bu okula bağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
17. Bu okulda dikkate alındığımı/hesaba katıldığımı düşündüğüm için kendimi buraya bağlı hissediyorum.	5	4	3	2	1

