

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ**  
**DOKTORA PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM KURUMU YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL**  
**İLİŞKİLERİNDE KULLANDIKLARI MİZAHA İLİŞKİN GÖRÜŞLER İLE**  
**MİZAH İKLİMİ, YÖNETİCİLERİN MİZAH TARZLARI VE ÇATIŞMA**  
**YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Ahmet ŞAHİN**

**Danışman**

**Doç. Dr. Ali SABANCI**

**Antalya, 2016**

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu çalışma 28.01.2016 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak ~~oy birliği/oy çokluğu~~ ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan : Prof. Dr. Ayşe ANAFARTA  
Akdeniz Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler  
Fakültesi İşletme Bölümü Sayısal Yöntemler Anabilim Dalı

.....

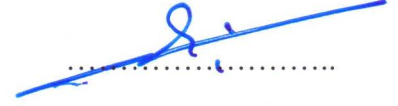
Üye : Prof. Dr. Mualla Bilgin AKSU  
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim  
Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve  
Ekonomisi Anabilim Dalı

.....

Üye : Prof. Dr. Ekber TOMUL  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

.....

Üye : Doç. Dr. Sadık KARTAL  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim  
Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve  
Ekonomisi Anabilim Dalı

.....

Üye : Doç. Dr. Ali SABANCI  
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim  
Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve  
Ekonomisi Anabilim Dalı

.....

**DOKTORA TEZİ ADI:** İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetimsel İlişkilerinde Kullandıkları Mizaha İlişkin Görüşler ile Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki

**ONAY:** Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarihinde ve ..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ  
Enstitü Müdürü

## DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dūřecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gōsterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tūm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

27 / 01 / 2016



Ahmet şAHİN

## ÖNSÖZ

Bu çalışmayı elinize aldığınız zaman eminim ki mizah duygumun yüksek olduğunu düşüneceksiniz. Belki çoğu durumdan mizah üretebilen esprili birisi olmayabilirim ama emin olun ki mizah yapılan ortamlarda bulunmaktan ve bulunduğum ortamlarda mizaha katılmaktan hiç de geri kalmam.

Çalışmanın konusuna bakınca şunu sorabilirsiniz. Madem mizah o kadar güçlü ve etkili bir araç sen kendin faydasını gördün mü? Özellikle son zamanlarda bu çalışmayı daha erken bitirebilmek için büyük çabalar sarfettim. Hem yoğun iş temposu, hem aile hayatı, hem de diğer akademik çalışmalar arasında hazırlanan bu çalışma konusundan da anlaşılabilceği üzere bana oldukça keyif verdi ve ruhen destek oldu. Mizah konusunda yaptığım araştırmalar ve ulaştığım sonuçlar imdadıma yetişti. Vitamin gibi geldi bana. Stresimin ve kaygılarımın tavan yaptığı sıralarda mizaha sarıldım. Mizahi ortamlarda bulunmaya, sosyal çevremde mizahi ortamlar yaratmaya ve bu ortamlarda devamlı mizahı teşvik etmeye çalıştım. Yalnızken ise fıkralardan, karikatürlerden ve esprili sözlerden güç aldım. Kısacası uygulamalı olarak mizahı bir başa çıkma aracı olarak kullandım ve test ettim. Faydasını da gördüm.

Kendi kendime mizahi arayışlar içerisine girdiğimi ve gülerek moral depolamaya çalıştığım günleri hatırlıyorum. Kızlarımın çocukça esprilerini ve onlara kahkahalarla güldüğümü hatırlıyorum. En yoğun ve tükenmiş zamanımda odama gelerek bana fıkra anlatan ve kahkahalarla gülmemi sağlayan öğretmen arkadaşım ve büyüğüm Abdullah GÜVEN'i unutamıyorum. Çok teşekkür ediyorum ona. Mizah deyince hep onu hatırlayacağım. Her gün sabah okulun giriş kapısındaki o kahkahalarımızı da hiç unutmayacağım. Müdürümüzün odasındakilerin de kalır yanı yoktu. İşler arasında boğulduğumuz anlarda Müdürümüz Alim UYSALER'in güldürerek bizlere moral vermeye çalıştığı günleri hatırlayınca mutlu oluyorum. Onların tadı da bir başkaydı. Kendimi bu konuda şanslı hissediyorum. Ama çalışma ortamımızdaki yoğun iş temposu, stres, çatışmalar ve sistemsel sorunlar kaynaklı yorgunluğumuzu, mutsuzluğumuzu, karamsarlığımızı ve tükenmişliğimizi de anımsayınca gülmeye gerçekten ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.

Elbette hiç gülmeyen, neşelenmeyen mizah yapmayan kişiler değildik. Aksine bulunduğumuz ortamdan hep mizahi durumlar çıkararak çalışma ortamında mutlu olmaya, gülmeye çalıştığımızı gözümün önünde canlandırıyorum. Ama daha çok

gülmeye ihtiyacımız var. İşte bu çalışma böyle dünyaya geldi. Peki ya mizah ve çatışma birlikteliği neden? Okullar sosyal sistemlerdir. İnsan ve iletişim ön plandadır. Dolayısıyla yıkıcı çatışmalar örgüt havasını olumsuz yönde etkilemekte ve çalışanların motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. Uygulamada bu durumun en azından deneyimlerim doğrultusunda böyle olduğunu düşünüyorum. Bilimsel olarak durum nedir diye merak edince de mizah ve çatışma bu çalışmanın iki temel taşı oluverdi.

Özellikle çalışmamın meyvelerini daha çalışmam devam ederken toplamaya başlamış olmam beni fazlasıyla mutlu ve onore etti. Motivasyon kaynağım oldu. Çalışmamın çevremdeki yansımalarını daha çalışma bitmeden hissetmeye ve görmeye başladım. Peki nasıl? Herkes hayatında bir şekilde mizah yapmış veya mizahi ortamlarda bulunmuştur. Ama bu durumun ya farkında değildir ya da hiç önemsememiştir. Mizahın hayatındaki etkisini hiç düşünmemiştir. Bu çalışmayla birlikte çalışma yaptığım okullardaki öğretmen ve yöneticilerde mizahi farkındalık oluştuğunu gördüm. Artık mizahın okullarında yönetsel bir araç olarak da kullanılabileceğinin farkına vardıklarını mutlulukla seyrettim. Mizahi kullanırken daha bilinçli kullanmaya çalıştıklarını fark ettim. Daha çok mizah yapmaya çalıştıklarını gördüm. Mizahın yapıcı etkilerini içselleştirdiklerini çalışma hayatları da dâhil hayatlarının her alanında kullanma eğiliminde olduklarını gördüm ve bundan gurur duydum. Daha çalışma bitmeden çevremdeki etkilerini görmekten başka ne mutlu edebilir ki bir araştırmacıyı. Artık kısa keseyim felsefe yapmayı. Gelelim sadede.

Eğitim kurumları girdi ve çıktısı insanlardan oluşan dinamik örgütlerdir. Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de iletişimden kaynaklanan sorunlar bulunmakta ve örgütsel çatışmalar yaşanmaktadır. Bu bakımdan iletişim, diğer örgütler için olduğu kadar eğitim örgütleri için de hayati öneme sahip bir süreçtir. Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmaların birçoğu bu örgütlerde gerçekleşen iletişimin gereken düzeyde olmadığını göstermektedir. Hâlbuki örgütlerde sağlıklı işleyen etkili bir iletişim sisteminin varlığı örgütsel amaçlara ulaşma bakımından önem taşımaktadır (Başaran, 1993, s.55; Ersoy, 2006, s.8; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s.12; Wexley ve Yukl, 1984, s.74). Çatışmaların da iletişimsel süreçler olduğu düşünülürse, iletişimin hem çatışma kaynakları arasında yerini alması hem de çatışmaların çözümünde etkin bir rol üstlenmesi çatışma yönetimi sürecinde iletişimin önemini daha fazla artırmaktadır. Önemli olan etkili bir iletişim sistemi ve çatışma yönetimi ile sorunların örgütsel etkililiği ve verimliliği düşürmesine engel olabilmek ve sorunları işlevsel sonuçlara

dönüştürebilmektir (Shapiro, 2004, s.3). Mizah iletişimsel etkililiği artırarak etkili çatışma yönetimi fırsatı sunmaktadır. Bu amaçla çalışmada, ilköğretim kurumlarında yöneticilerin yönetsel ilişkilerinde kullandığı mizaha, mizah tarzlarına, çatışma yönetimi stratejilerine ve ilköğretim kurumlarının mizah iklimine ve çatışma yönetimi sürecinde mizahın etkinliğine dair eğitim örgütleri için pratik çözümler geliştirilmiştir. Bu yönüyle çalışma eğitim örgütlerinde verimliliğin ve yönetsel performansın artırılmasına katkı sağlama ve eğitim örgütlerini daha dinamik hale getirebilme açısından önem taşımaktadır.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; problem durumuna, araştırmanın amacına, varsayımlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. İkinci bölümde; mizah duygusu, mizah türleri, mizah kuramları, mizah tarzları, örgütsel açıdan mizah yönetimi, mizah iklimi ile çatışma yönetimine dair kavramsal çerçeve ortaya konulmuştur. Üçüncü bölümde; çalışmanın yöntemine değinilmiştir. Dördüncü bölümde; bulgulara, son bölümde ise araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş, alanyazın bağlamında tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Sıra geldi teşekkürlere. Yoğun çalışma dönemlerimde bana büyük destek veren ve türlü türlü kaprislerimi anlayışla karşılayan sevgili eşim Fevziye'ye; stres, üzüntü ve yorgunluğumu atmamı sağlayan, güler yüzleri ile bana enerji veren, kızlarım Berra ve Beril'e; dualarıyla beni unutmayan aileme sevgi ve şükranlarımı sunarım. Sevgili ailem özellikle tezimin bitimine yakın zamanlarda sizlere zaman ayıramadığım için özür dilerim. Özellikle Beril senin akşamları benimle kim oynayacak dediğin zamanları ve kızım tezimi bitirmek zorundayım deyişlerimi asla unutmayacağım.

Öğretmen arkadaşım ve büyüğüm Abdullah GÜVEN, teneffüslerde odama gelip bana anlattığın o fıkraları ve attığımız o kahkahaları unutmayacağım. Tekrar teşekkür ediyorum sana. Sakın unutma. Senin o fıkralarını kitaplaştıracamız. Saygıdeğer Müdür'üm sizi de unutmadım. Odanızdaki o mizahi havayı sık sık teneffüs etmek gerçekten bir ayrıcalıktı. Bana ilaç gibi geliyordu. Bu vesileyle sıkıntılı ve stresli dönemlerimde benimle dertleşen, motive eden, büyük bir özveri ile işlerimi paylaşarak bana bu çalışmayı bitirmem için fırsat sunan müdürüm Alim UYSALER'e ve müdür yardımcısı arkadaşlarım Çetin HAN ve Canan HANCIOĞLU ÜNAL'a teşekkür ediyorum. Bu çalışmayı sabırla okuyarak dilsel açıdan kontrolünü yapan kardeşim Kerim UYSAL'a ayrıca teşekkür ediyorum.

Engin bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, bizleri yetiştiren saygı değer hocalarım Prof. Dr. Mualla Bilgin AKSU'ya, Prof. Dr. Ayşe ANAFARTA'ya, Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI'ya, Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI'ya ve Yrd. Doç. Dr. Türkan AKSU'ya teşekkür ediyorum.

Kişiliği, çalışkanlığı ve liderliği ile bana her zaman örnek olan, tez çalışmamı gerçekleştirmemde büyük emeği geçen, en sıkıntılı zamanlarımda bile beni güler yüzü ve engin desteği ile karşılayan ve motive eden saygı değer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ali SABANCI'ya değerli destek ve yardımlarından dolayı sonsuz şükranlarımı sunar, teşekkür ederim. Son olarak, çalışmanın gerçekleşmesine görüşleri ile katkıda bulunan tüm yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Antalya, Ocak, 2016

Ahmet ŞAHİN

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM KURUMU YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL İLİŞKİLERİNDE KULLANDIKLARI MİZAHA İLİŞKİN GÖRÜŞLER İLE MİZAH İKLİMİ, YÖNETİCİLERİN MİZAH TARZLARI VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ŞAHİN, Ahmet

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve

Ekonomisi Programı

Danışman: Doç. Dr. Ali SABANCI

Ocak 2016, 409 sayfa

Bu çalışmanın amacı ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin mizaha ilişkin algılarını, yöneticilerin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizaha ilişkin görüşler ile okulların mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı paralel karma yöntem stratejisi araştırma modeli olarak kullanılmıştır. Çalışmanın tarama modeli ile desenlenen nicel bölümünün evreni 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili 5 merkez ilçe (Muratpaşa, Kepez, Konyaltı, Döşemealtı ve Aksu) sınırları içinde bulunan 223 devlet ilkokulunda ve ortaokulunda görev yapmakta olan 631 yönetici ve 6850 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde 253 ilköğretim kurumu yöneticisi anketi ile 651 ilköğretim kurumu öğretmeni anketi değerlendirmeye alınmıştır. Nitel araştırma modelinin çalışma grubu ise ilköğretim kurumlarında çalışan 9 yöneticiden ve 12 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem notları kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak ise ilköğretim kurumlarının mizah iklimini, yöneticilerin mizah tarzlarını ve çatışma yönetimi stratejileri belirlemeye yönelik üç ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları tek anket formunda birleştirilmiştir. Dört bölümden oluşan ölçme aracının birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini, ikinci bölümde ilköğretim kurumlarının mizah iklimini, üçüncü bölümde ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarını, dördüncü bölümde ise ilköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini belirlemeye yönelik maddelere yer verilmiştir. Ölçme araçlarında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde ,05 ya da ,01 düzeyi esas alınmıştır. Nicel verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama,



standart sapma, basit korelasyon analizi (Pearson korelasyon katsayısı), hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi, parametrik testlerden ilişkisiz örneklemler için t-testi, ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi ile tek faktörlü varyans analizinin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, yöneticilerin ve öğretmenlerin mizaha yükledikleri anlamların yapıcı nitelikte olduğu ve mizahı pozitif bir şey olarak algıladıkları görülmektedir. Mizah iklimine ilişkin sonuçlar ise okullarda yapıcı mizah türlerinin kullanımının baskın olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin kullandığı mizahın okul ve çalışanlar üzerindeki yapıcı etkisinin yıkıcı etkilerine göre daha yaygın olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlarla paralel olarak da okullarda olumlu mizah iklimi türlerinin daha baskın olduğunu tespit edilmiştir. Mizah tarzlarına ilişkin sonuçlar yöneticilerin olumlu mizah tarzlarını kullanmayı olumsuz mizah tarzlarına göre daha fazla tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin sonuçlar ise yöneticilerin çatışma yönetimi sürecinde en fazla problem çözme stratejisini, en az ise uzlaşma stratejisini kullandıklarını göstermektedir. Çatışma sürecinde mizah kullanımının etkisine dair görüşlerin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Ancak, mizah kullanımının risklerine de vurgu yapılması oldukça manidardır. Bulgular mizahın çatışma yönetimi açısından etkili bir araç olabileceğini; bu aracı çatışma içinde bulunan tarafların kullanmasının sorunu daha da büyütme açısından risk teşkil edebileceğini ortaya koymaktadır. İlköğretim kurumlarının mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejiler arasında ise genel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yöneticilerin mizah tarzlarının; okulların mizah ikliminin ve yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerinin anlamı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde okulların mizah ikliminin de yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerinin anlamı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Mizah, Mizah İklimi, Mizah Tarzları, Çatışma, Çatışma Yönetimi, Çatışma Yönetimi Stratejileri, İlköğretim Kurumları.

## **ABSTRACT**

### **OPINIONS ON HUMOUR USED IN MANAGERIAL TASKS BY PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS AND THE RELATIONSHIP AMONG SCHOOLS' HUMOUR CLIMATE, ADMINISTRATORS' HUMOUR STYLES AND CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES**

ŞAHİN, Ahmet

PhD. Dissertation, Department of Educational Sciences, Program of Educational Management, Supervision, Planning and Economy

Supervisor: Associate Professor Ali SABANCI, PhD.

January 2016, 409 pages

The aim of this study is to determine primary school administrators' and teachers' opinions on humour used in managerial tasks by primary school administrators and to determine the relationship among schools' humour climate, administrators' humour styles and conflict management strategies. The study was modelled as a convergent parallel design, one of the mixed methods which combined qualitative and quantitative methods.

The population of quantitative part of the study consists of 631 primary school administrators and 6850 teachers working in state primary schools in 5 center districts (Muratpaşa, Kepez, Konyaltı, Döşemealtı, and Aksu) of Antalya Province in 2014-2015 educational years. The data gathered from 253 administrator questionnaires and 651 teacher questionnaires was evaluated in the study. The study group of qualitative part of the study consists of 9 administrators and 12 teachers working in primary schools. For data collection, the researcher developed and used a semi-structured data collection form consisting of open ended questions. Qualitative data was also gathered by observation notes.

In quantitative part of the study, three scales were used for gathering data on schools' humour climate, administrators' humour styles and conflict management strategies. These three scales were combined in a single questionnaire which consists of four parts. The first part of the questionnaire aims to collect data on the personal information of the participants. The second part consists of items for defining the degree of schools' humour climate, the third part includes items about administrators' humour styles. The last part includes items on defining conflict management styles of

primary school administrators. A five point Likert Scale was used in the scales. An alpha level of either ,05 or ,01 was set for the analyses. Specific descriptive analyses which were conducted to calculate the quantitative data included percentage, frequency, means, standard deviation, t-test and one-way ANOVA for unrelated sampling, bivariate correlation (Pearson correlation coefficient), hierarchical multiple regression analysis. In case the assumptions of One Way Anova were not satisfied, Kruskal Wallis test was used. The qualitative data obtained were subjected to descriptive analysis and content analysis.

As a result of the study, the study found that administrators and teachers have positive opinions on humour and perceive humour as a positive phenomenon. The results on humour climate revealed that positive humour types were mostly used in primary schools. Positive effects of humour used by administrators were higher than negative effects on school and subordinates. Parallel to these results the study observed that positive humour climate styles were predominant in schools.

Results on humour styles revealed that administrators preferred positive humour styles more than negative ones. As for the results on conflict management strategies, participants stressed that administrators preferred using the problem solving most and the compromising least. Moreover, the study found that opinions on the effects of using humour in conflicts were generally positive. On the other hand, participants emphasized the risks of using humour in conflicts was also a significant result. Findings show that humour use by third persons in conflicts may be an effective tool for overcoming the obstacles. Otherwise it may intensify the problems which may create risks.

Finally, according to the results, significant correlations were found among the humour climate, humour styles and conflict management strategies. As for the administrators' humour styles, they were significant predictors of schools' humour climate and administrators' conflict management strategies. Similar to this result, schools' humour climates were found to be significant predictors of administrators' conflict management strategies.

**Keywords:** Humour, Humour Climate, Humour Styles, Conflict, Conflict Management, Conflict Management Strategies, Primary Schools.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	iv
ÖZET.....	viii
ABSTRACT .....	x
İÇİNDEKİLER .....	xii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER SAYFASI .....	xxiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxv

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.5. Tanımlar .....	8

### BÖLÜM II

#### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Mizah.....	9
2.1.1. Mizah Duygusu.....	19
2.1.2. Mizah Türleri .....	22
2.1.3. Mizah Kuramları.....	24
2.1.4. Mizah Tarzları.....	37
2.1.5. Örgütlerde Mizah Kullanımı ve Mizah Yönetimi .....	41
2.1.6. Örgütlerde Mizah İklimi .....	60

2.2. Örgütlerde Çatışma ve Çatışma Yönetimi.....	67
2.2.1. Çatışma Kavramı ve Örgütsel Çatışma.....	67
2.2.2. Çatışma ve Örgüt Performansı Arasındaki İlişki.....	71
2.2.3. Örgüt Kuramları Açısından Çatışma .....	76
2.2.4. Çatışma Süreci .....	79
2.2.5. Örgütlerde Çatışma Türleri.....	83
2.2.6. Örgütsel Çatışma Kaynakları.....	89
2.2.7. Çatışma Yönetimi .....	97
2.3. Mizah, Mizah İklimi ve Çatışma Yönetimi.....	117
2.4. İlgili Araştırmalar .....	121
2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	121
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	124

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	129
3.2. Çalışma Grubu/ Evren ve Örneklem .....	131
3.2.1. Nicel Araştırma için Evren ve Örneklem Bilgileri.....	131
3.2.2. Nitel Araştırma için Çalışma Grubu Bilgileri.....	133
3.3. Veri Toplama Araçları.....	134
3.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları .....	134
3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları .....	136
3.4. Verilerin Toplanması.....	153
3.5. Verilerin Analizi.....	155
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi .....	155
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi.....	157

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

4.1.İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri.....	163
4.1.1.Nitel Araştırmaya Katılan Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri .....	163
4.1.2.Nicel Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Kişisel Özellikleri.....	165
4.2.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Mizaha İlişkin Algıları.....	166
4.2.1.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizaha İlişkin Algıları .....	166
4.2.2.İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin Mizaha İlişkin Algıları .....	169
4.3.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmel İlişkilerinde Kullandığı Mizah Türlerine İlişkin Bulgular .....	171
4.3.1. Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmel İlişkilerinde Kullandığı Mizah Türlerine İlişkin Bulgular.....	171
4.3.2. Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmel İlişkilerinde Kullandığı Mizah Türlerine İlişkin Bulgular.....	176
4.4.İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Bulgular .....	180
4.4.1. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Nitel Araştırma Bulguları .....	180
4.4.2. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Nicel Araştırma Bulguları .....	201
4.5.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular.....	207
4.5.1.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Nitel Araştırma Bulguları .....	207
4.4.2. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Nicel Araştırma Bulguları .....	227
4.6.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bulgular .....	234

4.6.1.Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bulgular .....	234
4.6.2.Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bulgular .....	236
4.6.3.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bulgular .....	239
4.7.İlköğretim Kurumlarında Mizah Kullanımının Çatışma Süreci Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular.....	241
4.7.1.Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumlarında Mizah Kullanımının Çatışma Süreci Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular .....	241
4.7.2.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumlarında Mizah Kullanımının Çatışma Süreci Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular .....	245
4.8. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimi, İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	249
4.8.1.Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimi, İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	249
4.8.2.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimi, İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	252
4.9.İlköğretim Kurumlarının Mizah İkliminin İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Bulgular .....	255
4.9.1.Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İkliminin İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Bulgular .....	255
4.9.2.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İkliminin İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Bulgular .....	261

4.10.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Bulgular .....	267
4.10.1.Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Bulgular.....	267
4.10.2.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Bulgular.....	274
4.11.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine Etkisine Dair Bulgular .....	281
4.11.1.Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine Etkisine Dair Bulgular .	281
4.11.2.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine Etkisine Dair Bulgular .	288

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1.Sonuç ve Tartışma .....	295
5.1.1.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Mizah Algılarına İlişkin Sonuçlar .....	296
5.1.2.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetimsel İlişkilerinde Kullandığı Mizah Türlerine İlişkin Sonuçlar .....	299
5.1.3. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Sonuçlar.....	302
5.1.4. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Sonuçlar .	310
5.1.5.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Sonuçlar .....	315
5.1.6.İlköğretim Kurumlarında Mizah Kullanımının Çatışma Süreci Üzerindeki Etkisine Dair Sonuçlar .....	318
5.1.7. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimi, İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları.....	320



5.1.8.İlköğretim Kurumlarının Mizah İkliminin İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Sonuçlar .....	324
5.1.9.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Sonuçlar .....	328
5.1.10.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine Etkisine Dair Sonuçlar .....	334
5.1.11.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetimsel İlişkilerinde Kullandıkları Mizaha İlişkin Görüşler İle Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah Tarzları Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dair Genel Sonuç .....	339
5.2. Öneriler.....	340
KAYNAKÇA .....	343
EKLER .....	365
Ek-1 Ölçme Araçlarının İzin Yazıları .....	365
Ek-2 Araştırma İzin Yazısı.....	368
Ek-3 Öğretmen Görüşme Formu .....	369
Ek-4 Yönetici Görüşme Formu .....	370
Ek-5 Gözlem Formu .....	371
Ek-6 Yönetici Anketi.....	372
Ek-7 Öğretmen Anketi .....	376
Ek-8 İntihal Raporu .....	380
ÖZGEÇMİŞ .....	381

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Mizah ve Gülme Kuramları .....	26
Tablo 2.2. Örgütsel Performans ve Çatışma Düzeyi.....	73
Tablo 2.3. Bağımlılık Çeşitleri ve Çatışma Potansiyeli .....	94
Tablo 2.4. Alanyazında Kullanılan Çatışma Yönetimi Stratejileri Kavramları (Türkçe ve İngilizce).....	104
Tablo 2.5. Kişiler Arası Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Uygunluk Durumları ....	112
Tablo 3.1. Nicel Araştırma Deseni için Örneklem Hesaplaması .....	132
Tablo 3.2. Nicel Araştırma için Evren ve Örneklem Bilgileri .....	133
Tablo 3.3. Bireysel Görüşmeye Katılan Yönetici ve Öğretmen Bilgileri .....	134
Tablo 3.4. Mizah İklimi Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Verileri .....	141
Tablo 3.5. Mizah İklimi Ölçeğinin Uyum İndeksleri.....	143
Tablo 3.6. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Verileri.....	146
Tablo 3.7. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğinin Uyum İndeksleri .....	148
Tablo 3.8. Mizah Tarzları Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Verileri .....	151
Tablo 3.9. Mizah Tarzları Ölçeğinin Uyum İndeksleri.....	153
Tablo 4.1. Çalışma Grubunun Kişisel Bilgileri.....	164
Tablo 4.2. Örneklem Grubunun Kişisel Bilgileri.....	165
Tablo 4.3. Yöneticilerin Mizaha İlişkin Algıları.....	166
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Mizaha İlişkin Algıları .....	169
Tablo 4.5. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Kendilerinin Okullarda Kullandıkları Mizah Türleri.....	171
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Okullarda Kullandığı Mizah Türleri.....	176
Tablo 4.7. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Okullarda Mizah İklimi .....	180

Tablo 4.8. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Kendilerinin Mizahı Kullanma Amaçları .....	184
Tablo 4.9. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Kendilerinin Yaptığı Mizahın Okul Üzerindeki Etkisi .....	189
Tablo 4.10. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Mizah İklimi.....	192
Tablo 4.11. Öğretmen Görüşlerine Yöneticilerin Mizahı Kullanma Amaçları .....	195
Tablo 4.12. Öğretmen Görüşlerine Yöneticiler Tarafından Yapılan Mizahın Okul Üzerindeki Etkisi .....	198
Tablo 4.13. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	201
Tablo 4.14. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri .....	202
Tablo 4.15. Göreve Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	203
Tablo 4.16. Cinsiyete Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	203
Tablo 4.17. Çalışma Süresine Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	204
Tablo 4.18. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Kurumlarının Pozitif Mizah, Grup Dışı Mizah ve Yönetici Desteği İklimine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	204
Tablo 4.19. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Kurumlarında Negatif Mizah İklimine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	205
Tablo 4.20. Cinsiyete Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	206
Tablo 4.21. Çalışma Süresine Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	206
Tablo 4.22. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	207
Tablo 4.23. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Kendilerinin Mizah Tarzları .....	208

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Mizah Tarzları .....	218
Tablo 4.25. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	227
Tablo 4.26. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	228
Tablo 4.27. Göreve Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Yönetici Görüşleri.....	229
Tablo 4.28. Cinsiyete Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Yönetici Görüşleri.....	230
Tablo 4.29. Çalışma Süresine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Yönetici Görüşleri .....	230
Tablo 4.30. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Yönetici Görüşleri .....	231
Tablo 4.31. Cinsiyete Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	232
Tablo 4.32. Çalışma Süresi Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	233
Tablo 4.33. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Katılımcı, Saldırgan ve Kendini Yıkıcı Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	234
Tablo 4.34. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Kendini Geliştirici Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	234
Tablo 4.35. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	235
Tablo 4.36. Göreve Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri .....	235
Tablo 4.37. Göreve Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	236
Tablo 4.38. Cinsiyete Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	237

Tablo 4.39. Çalışma Süresine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	238
Tablo 4.40. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	238
Tablo 4.41. Cinsiyete Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	239
Tablo 4.42. Çalışma Süresine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	240
Tablo 4.43. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	240
Tablo 4.44. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Mizah Kullanımının Çatışma Üzerindeki Etkisi.....	241
Tablo 4.45. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Kullanımının Çatışma Üzerindeki Etkisi.....	245
Tablo 4.46. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Basit Korelasyon Analizi Sonuçları.....	249
Tablo 4.47. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Basit Korelasyon Analizi Sonuçları.....	252
Tablo 4.48. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Problem Çözme Stratejisi ile İlişkinine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	255
Tablo 4.49. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Kaçınma Stratejisi ile İlişkinine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	257
Tablo 4.50. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Hükmetme Stratejisi ile İlişkinine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	258
Tablo 4.51. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Uzlaşma Stratejisi ile İlişkinine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	260
Tablo 4.52. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Problem Çözme Stratejisi ile İlişkinine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	261
Tablo 4.53. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Kaçınma Stratejisi ile İlişkinine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	263

Tablo 4.54. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Hükmetme Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	264
Tablo 4.55. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Uzlaşma Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	266
Tablo 4.56. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Problem Çözme Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	268
Tablo 4.57. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Kaçınma Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	270
Tablo 4.58. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Hükmetme Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	271
Tablo 4.59. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Uzlaşma Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	273
Tablo 4.60. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Problem Çözme Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	275
Tablo 4.61. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Kaçınma Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	276
Tablo 4.62. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Hükmetme Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	278
Tablo 4.63. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Uzlaşma Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	280
Tablo 4.64. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Pozitif Mizah İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	282
Tablo 4.65. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Negatif Mizah İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	283
Tablo 4.66. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Grup Dışı Mizah İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	285
Tablo 4.67. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Yönetici Desteği İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	286
Tablo 4.68. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Pozitif Mizah İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	288

Tablo 4.69. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Negatif Mizah İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	290
Tablo 4.70. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Grup Dışı Mizah İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	291
Tablo 4.71. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Yönetici Desteği İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	293

## ŞEKİLLER SAYFASI

Şekil 2.1. Örgütsel Mizah Modeli .....	44
Şekil 2.2. Örgütsel Performans ve Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki .....	72
Şekil 2.3. Çatışma Süreci .....	79
Şekil 2.4. Çatışma Yoğunluğu Göstergesi .....	82
Şekil 2.5. Bağımlılık Çeşitleri ve Olası Eşgüdümleme Biçimleri.....	91
Şekil 2.6. Çatışma Yönetimi Süreci .....	99
Şekil 2.7. Kişiler Arası Çatışma Yönetimi Stratejileri Çift Yönlü İlgili Modeli.....	103
Şekil 2.8. Yüz Yüze Gelme Toplantılarında Eylem Basamakları.....	114
Şekil 3.1. Nicel Araştırma Deseni için Örneklem Belirleme Stratejisi.....	132



## KISALTMALAR LİSTESİ

- ÇYSÖ** : Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- MİÖ** : Mizah İklimi Ölçeği
- MTÖ** : Mizah Tarzları Ölçeği
- G** : Çalışmanın nitel araştırma olarak desenlenen bölümü kapsamında okullarda yapılan gözlemler (G1, G2, vb.)
- Ö** : Çalışmanın nitel araştırma olarak desenlenen bölümünün çalışma grubu içerisinde yer alan ilköğretim kurumu öğretmenleri (Ö1, Ö2, vb.)
- Y** : Çalışmanın nitel araştırma olarak desenlenen bölümünün çalışma grubu içerisinde yer alan ilköğretim kurumu yöneticileri (Y1, Y2, vb.)

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumuna, amacına, araştırma sorularına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında toplumu oluşturan bireylerin yaşamlarının önemli bir bölümü örgütlerde geçmektedir. Eğitim örgütleri olarak okullar hem iş dünyasının hem de sosyal yapının merkezinde yer alan hepsini etkileyen ve aynı zamanda hepsinden etkilenen çevresine açık sosyal sistemlerdir. Dolayısıyla, okullarda yaşam kalitesi, örgüt kültürü, örgüt iklimi ve örgütsel etkililik açısından oldukça fazla önem taşımaktadır. Okullarının daha kaliteli hizmet sunabilmesi için yöneticilerin, öğretmenlere önemli olduklarını hissettirmesi, onlarla sağlıklı iletişim kurmaları ve okullarda olumlu bir örgüt ortamının oluşturulması vurgulanmaktadır (Semerci, 2003, s.204; Şahin, 2007, s.107). Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de örgütün etkililiğini ve verimliliğini etkileyen çok sayıda örgütsel dinamik bulunmaktadır. Örgütsel çatışmalar ve örgütlerde mizah kullanımı bu örgütsel dinamiklerden ikisi olarak karşımıza çıkmaktadır (De Cenzo, 1997, s.404; Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.226-227; Kim, Sohn ve Wall, 1999, s.130; Lyttle, 2007, s.239; Şahin, 2007, s.107; Williams ve Clouse, 1991, s.45).

Çatışmalar, anlaşmazlık ya da uyumsuzluklar şeklinde evde, okulda, işte kısacası her yerde günlük yaşamımızın, her türlü kişisel ve mesleki ilişkilerimizin doğal ve kaçınılmaz bir parçası haline gelmiştir (Heaney, 2001, s.299; McKinney, Kelly ve Duran, 1997, s.187; Nicotera, 1993, s.282; Shapiro, 2004, s.2; Timm, Peterson, Stevens, 1990, s.249). Okullarda ortaya çıkan çatışmaların birçok nedeni bulunmakla birlikte genellikle öğretmen, öğrenci, veli, dış örgütler ve yöneticiler arasındaki ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Bu ilişkilerin temelinde ise iletişim yer almaktadır (Heaney, 2001, s.199). Farklı durumlarda farklı insan tipleriyle iletişim kurmayı gerektiren örgütsel hiyerarşi içerisinde okul yöneticileri anahtar rol oynamaktadır. Bu

nedenle okul yöneticilerinin iletişim becerilerine sahip olmaları ve etkili şekilde kullanabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Kısacası, yöneticilerin veya liderlerin başarılı olmaları etkili iletişim becerilerine sahip olmalarına bağlıdır (Snowden ve Gorton, 2002, s.31). Nitekim Putnam (1988, s.295) tartışma ve anlaşmazlıkları somutlaştırmada, açıklığa kavuşturmada, farklılıkları ele alma yollarını belirlemede ve çatışmaların gerçekleşmesinde iletişimin merkezi bir rol oynadığını ifade etmektedir. Ayrıca iletişimin, olayların ve çatışmaların duygusal ikliminin oluşumunu ve etkileşimlerin periyodik gelişimlerini şekillendirdiğini belirtmektedir. Bu durum iletişimin, çatışmaların asıl kaynağı olarak görülmesi ihtiyacını doğurmakta ve iletişim ile çatışmaların birlikte düşünülmesini, aralarındaki etkileşimlerin daha derinlemesine ortaya çıkarılmasını gündeme getirmektedir.

İletişimin etkililiğini sağlayan en önemli faktörlerden birisi mizahtır. Aslında mizahın kendisi bir iletişimsel süreç olarak kabul edilmektedir. Konuyla ilgili olarak Sathyanarayana (2007, s.214) ve Meyer (2000, s.328) mizahın çok güçlü, etkili ve dikkat çekici bir iletişim aracı olduğundan bahsetmektedirler.

Yaşamı renklendirmesi, insanları eğlendirmesi ve rahatlatması yönüyle sosyal ilişkilerin ve insan etkileşimlerinin önemli bir parçası olan mizah, yaşamın her alanında yerini almıştır (Recepoğlu, 2011, s.1). Hayatımızın her alanında bazen olumlu bazen de olumsuz duygular yaşamamıza neden olan mizah, günlük yaşantımızın ve iş ortamlarımızın önemli bir parçasıdır.

Mizah, bazen her iki tarafın da güldüğü olumlu bir ortam yaratırken bazen de taraflardan birisi eğlenirken diğer tarafın mutsuz olmasına neden olarak yıkıcı bir durum ortaya çıkarabilmektedir. Başka bir deyişle mizah, taraflar arasında yapıcı ya da yıkıcı bir rol oynayabilmekte ve örgütler açısından hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s.309; Lyttle, 2007, s.239; Malone, 1980, s.359; Meyer, 2000, 329). Bu noktada mizahın örgüt ortamında etkili şekilde kullanılması, yıkıcı etkilerinin ortadan kaldırılarak yapıcı etkilerinin egemen kılınması örgütsel başarımlar açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla örgütlerde mizah kullanımını ve örgütler açısından mizahın etkisini incelemek örgütsel etkililik ve verimlilik açısından odaklanılması gereken bir konu olarak düşünülmektedir.

Mizah, insan iletişiminin ve etkileşiminin yaygın bir unsurudur. Bu yüzden örgütler ve çalışma grupları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Buna rağmen yöneticiler mizahı ciddi şekilde ele almakta, mizahın sayısız faydalarını anlamakta ve kullanabilmekte genellikle başarısız olmaktadır. Hâlbuki mizah komiklikten ve gülünçlükten öte bir şey olup örgütlerde birçok hedefi başarıyla gerçekleştirebilmede kullanılabilir çok fonksiyonlu bir yönetim aracı niteliğindedir (Romero ve Cruthirds, 2006, s.58). Bu nedenle etkili mizah kullanımı ve mizah yönetimi, okullarda mizahın yapıcı sonuçlar üretmesi açısından önemlidir. Nitekim Hurren (2001, s.161) öğretmenleriyle birlikte gülen ve mizah paylaşan yönetici sayısı arttıkça daha çok okulun daha iyi öğretim ve öğrenme yerleri olacağını belirtmektedir.

Bireyler ve gruplar, örgütlerin etkin olarak çalışabilmesi için örgüt sınırları içerisinde kendi aralarında çalışma ilişkisi kurmaktadır ve bilgi edinme, yardım etme veya eşgüdümlü olarak yapılması gereken bir iş durumunda birbirlerine bağımlı olabilmektedirler. Bu dayanışma ve birbirine bağımlılık ya işbirliğini artırmakta ya da çatışmalara neden olmaktadır (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.225).

Örgütte oluşan gruplar arası problemler sadece çatışmalar değildir. Ancak çatışmalar örgütsel yaşamın her zaman hissedilebilecek ve ortaya çıkabilecek temel bir gerçeğidir. Kısacası, örgütlerde çatışmalar kaçınılmazdır (Eren, 2000, s.257; Everard, Morris ve Wilson, 2004, s.99; Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.225; Hodge ve Anthony, 1991, s.528; Rahim, 2001, s.1).

Çatışma ürkütücü bir kavram olarak belleğimizde yer edindiği için günlük yaşamda genellikle kırgınlıkları, düşmanlıkları, şiddeti, kavga ve savaşları, kısacası olumsuzlukları ve yıkıcılığı çağrıştırmaktadır. Bazı kültürlerde örgüt ortamlarında kaçınılması ya da ortadan kaldırılması gereken bir kavram olarak algılanmaktadır (DiPaola, 2003, s.144; Karip, 2003, s.3; Thompson, 1960, s.389). Fakat çatışmalar, bazen olumlu bazen de olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.225). Bu açıdan çatışmayla etkili şekilde başa çıkabilme yeteneği, yöneticilerin kesin olarak sahip olması gereken önemli becerilerden birisi olarak değerlendirilmektedir (De Cenzo, 1997, s.401). Yöneticilerin tüm çatışmaları ortadan kaldırması beklenemez, ancak örgütün amaçlarına ulaşmasını engelleyecek nitelikteki yıkıcı etkilere neden olabilecek çatışmaları en aza indirme yönündeki çabası gerçekçi ve işlevsel bir yönetsel etkinlik olarak düşünülebilir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.225). Zira çatışmayla başa çıkabilme yeteneği, yönetsel başarı için anahtar

faktörlerden birisi olarak kabul edilmektedir (Everard, Morris ve Wilson, 2004, s.99). Uygun bir çatışma yönetimi ise çatışmaların yıkıcı etkilerini azaltacak, maliyeti düşürecek ve olumlu sonuçları artıracaktır (Kim, Sohn ve Wall, 1999, s.130).

Çatışmalar, örgütün her yerine yayılmış ve her zaman hissedilebilen durumdadır. Yöneticilerin doğrudan veya dolaylı olarak çalışma enerjilerinin yaklaşık %20-30'unu çatışmaları çözmeye harcadıkları belirtilmektedir (Dubrin, 2005, s.147). Yöneticilerin zamanlarının önemli bir kısmını çatışmalara harcadıkları düşünülürse çatışmaların iyi yönetilmemesinin örgütsel başarı açısından olumsuzluklarla sonuçlanabileceği sonucuna varılabilir. Nitekim açık sistemlerde yapıcı sonuçlara ulaşabilmede ve örgütsel başarı sağlayabilmede çatışma yönetiminin oldukça gerekli bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Bu açıdan, yöneticiler ve diğer personel dâhil olmak üzere örgüt çalışanlarının çatışma yönetimi konusunda gerekli becerilere sahip olmaları örgütsel etkililik açısından kaçınılmazdır (Henkin, Cistone ve Dee, 2000, s.142; Karip, 2003, s.49).

Yöneticilerin sahip olması gereken önemli becerilerden bir diğeri ise iletişim becerisidir. Zira iletişim becerisi diğer becerilerin çoğunun geliştirilmesi ve kullanımında önemli rol oynamaktadır. Ayrıca birçok çatışmanın iletişim yetersizliğinden kaynaklandığının vurgulanması çatışma yönetimi sürecinde iletişimin ve özellikle iletişim becerilerinin önemini daha fazla artırmaktadır (Karip, 2003, s.49-50). Mizahın da etkili bir iletişim aracı olduğu (Sathyanarayana, 2007, s.214; Meyer, 2000, s.328) düşünülürse etkili mizah kullanımı çatışmaları işlevsel hale getirebilecek önemli bir araç konumundadır.

Başka bir deyişle, her çatışmanın olumlu sonuçlanmadığı, işlevsel olmayan çatışmaların örgüte ve çalışanlarına zararlı etkilerde bulunduğu düşünülürse, örgütleri ve çalışanlarını bu derece meşgul eden olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen bir olayın kontrolsüz bırakılması örgütsel etkililik açısından yıkıcı sonuçlara neden olabilir. Bu açıdan, yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ve çatışma çözme konusunda gerekli becerilere sahip olmaları ve bu süreci olumlu yönde etkileyebilecek mizah gibi iletişim araçlarını kullanmalarının büyük önem taşıdığı söylenebilir. Nitekim çatışmaları yönetirken mizah kullanımı becerisinin faydalı olduğu belirtilmektedir (Hoffman, 2007, s.56).

Öğretmenler okullarda gün içerisinde planlamadan, fotokopi çekmeye; ders materyali hazırlamaktan velilerle iletişime geçmeye, sınıf içerisinde öğrenciyi motive etmeye, mevzuat değişikliklerini takip etmeye, rapor yazmaya kadar bir sürü işle meşgul olmaktadır. Çoğu zaman bu işler öğretmenlerde kaygı, endişe, tükenmişlik ve stres gibi arzu edilmeyen olumsuz duyguların yaşanmasına sebep olmaktadır (Hurren, 2008, s.83). Tüm bu olumsuz duyguların ortadan kaldırılmasında, öğretmenlerin güdülenmesinde, performanslarının artırılmasında, iş doyumlarının yükseltilmesinde ve örgütsel bağlılıklarının sağlanmasında olumlu bir örgüt kültürü ve ikliminin oldukça etkili olduğu belirtilmektedir. Nitekim konuyla ilgili olarak Hurren (2006, s.383) öğretmenlerin iş doyumunu belirlemede müdürlerin oldukça etkili olduğunu ve müdürler tarafından desteklenen ya da oluşturulan mizahi bir ortamın ve mizah kullanımının öğretmenlerin iş doyumunu artırmada etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir. Kısacası, okullarda etkili mizah kullanımı okulun iklimini olumlu yönde etkileyerek örgütsel etkililiği ve verimliliği artırabilir. Aynı zamanda örgüt havasını olumsuz yönde etkileyebilecek çatışmaların da etkili mizah kullanımı ile olumlu hale getirilerek yapıcı sonuçlara vesile olması sağlanabilir. Aslında mizah, bireylere liderlerinden memnun olmamalarına rağmen çalıştıkları birim hakkında daha iyi hissetmelerine izin veren bir iklim yaratabilir (Avolio, Howell ve Sosik, 1999, s.225). Bu durumda mizahın hem çatışmaların yıkıcı özelliğini ortadan kaldırma hem de olumlu bir örgüt iklimi sağlama açısından önemli olduğu söylenebilir.

Dolayısıyla iletişimsel bir süreç olan çatışmaların yönetilmesi (Düşükcan, 2003, s.140; Ellis ve Maoz, 2003, s.256; Shapiro, 2004, s.3) ve yapıcı hale getirilebilmesi açısından da mizah kullanımı etkili bir araç olarak kullanılabilir. Bu nedenle mizahın örgütler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinden hareketle, mizah kullanımının ve bunun sonucunda ortaya çıkan mizah ikliminin çatışma yönetimi stratejileri ile nasıl bir ilişki gösterdiği (Hoffman, 2007, s.7), örgütlerde yıkıcı çatışmaların mizah kullanımı sayesinde nasıl yapıcı hale getirilebileceğini incelemeye yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Bütünde değerlendirildiğinde, örgütsel çatışma konusunda yapılan araştırmaların birçoğunun çatışma yönetimi ve çatışma kaynakları üzerine odaklandığı görülmektedir. Ancak çatışma yönetimi ve mizah kullanımının (Smith, Harrington ve Neck, 2000, s.606) özellikle de çatışan tarafların mizah tarzlarının ve örgütün mizah

ikliminin çatışma yönetimi süreçlerine olan etkisini araştıran çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu derece etkili bir öğenin örgütsel çalışma alanlarının dışında tutulmayarak birlikte inceleme konusu yapılması, mizah kullanımı ile çatışma yönetiminin örgütler için daha işlevsel hale getirilebilmesine olanak sağlayacaktır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri**

Bu araştırmanın amacı ilköğretim kurumu yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde mizah kullanımını belirlemek; okulların mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre:

1. Yöneticilerin ve öğretmenlerin mizaha ilişkin algıları nedir?
2. Yöneticilerin yönetsel ilişkilerinde kullandığı mizah türleri nedir?
3. İlköğretim kurumlarının mizah iklimi ne düzeydedir? Görüşler cinsiyet, çalışma süresi, öğrenim durumu ve görev değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Yöneticilerin mizah tarzları ne düzeydedir? Görüşler cinsiyet, çalışma süresi, öğrenim durumu ve görev değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ne düzeydedir? Görüşler cinsiyet, çalışma süresi, öğrenim durumu ve görev değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretim kurumlarında mizah kullanımının çatışma süreci üzerindeki etkisi nasıldır?
7. İlköğretim kurumlarının mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki nedir?
8. İlköğretim kurumlarının mizah ikliminin yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine etkisi nedir?
9. Yöneticilerin mizah tarzlarının çatışma yönetimi stratejilerine etkisi nedir?
10. Yöneticilerin mizah tarzlarının ilköğretim kurumlarının mizah iklimine etkisi nedir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Mizah sadece şaka yapmak, gülmek, eğlenmek veya arkadaşlık kurmak değil aynı zamanda örgütlerde bilinçli şekilde kullanıldığı takdirde çok etkili bir yönetsel araçtır. Başarılı kuruluşlarda örgüt kültürünün de önemli bir parçasıdır (Romero ve Cruthirds, 2006, s. 58).

Çatışmaların da iletişimsel süreçler olduğu düşünülürse, iletişimin hem çatışma kaynakları arasında yerini alması hem de çatışmaların çözümünde bir araç olarak etkili bir rol üstlenmesi çatışma yönetimi sürecinde örgüt yöneticileri için iletişimin önemini artırmaktadır. Önemli olan etkili bir iletişim ve çatışma yönetimi ile sorunların örgütsel etkililiği ve verimliliği düşürmesine engel olabilmek ve işlevsel sonuçlara dönüştürebilmektir. Nitekim olumlu etkileşim olmadan çatışmaların yapıcı ve işlevsel kılınamayacağı söylenmektedir (Shapiro, 2004, s.3). İşte bu noktada kendisi de bir iletişim süreci olan mizahın etkili kullanımı, bireyler ve gruplar arası olumlu etkileşim ve iklim oluşturmada etkili bir araç olarak kabul edilmekte ve çatışma yönetiminde etkili şekilde kullanılabileceği belirtilmektedir.

Çalışmanın sonunda ilköğretim kurumlarında mizaha yüklenen anlam ile bu kurumlarda mizah kullanımı betimlenmiş, yönetsel ilişkilerinde müdür ve müdür yardımcılarının kullandığı mizah türlerinden hareketle yöneticilerin mizah tarzları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca ilköğretim kurumlarındaki mizah iklimi ve yöneticilerin kullandığı çatışma yönetimi stratejileri de ele alınarak etkili örgüt tasarımı açısından tüm bu değişkenler arası etkileşim ve ilişkiler incelenmiş, okullara yönelik sonuçlar üretilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar arası ilişki ve etkiler okulların daha etkili ve verimli işleyerek örgütsel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olma açısından önem taşımaktadır. Çalışma sonuçları örgüt içerisinde çatışmaların yıkıcı etkilerini bertaraf ederek nasıl işlevsel hale getirilebileceği ve olumlu bir mizah ikliminin nasıl sağlanabileceği noktasında hem teorisyenlere hem de uygulayıcılara anlamlı katkılar sağlayarak örgütsel süreçlerin ve sonuçların daha kaliteli gerçekleşmesine vesile olabilecektir. Nihai olarak olumlu bir mizah iklimi ile yapıcı mizah tarzlarının kullanıldığı okullarda çatışmaların işlevsel hale getirilebileceği, iş doyumu, güdülenme, yaratıcılık, bağlılık, performans, sosyal ilişkileri geliştirme, üretken ve etkili bir örgüt iklimi oluşturabilme gibi bir dizi olumlu örgütsel sonuçların geliştirilebileceği; kaygı, stres, tükenmişlik, moral bozukluğu ve işten ayrılma gibi yıkıcı örgütsel sonuçların ise azaltılabileceği söylenebilir. Kısacası olumlu örgütsel



faktörlerin artırılması, olumsuz olanların da düşürülmesi ya da ortadan kaldırılabilmesi etkililiği artıracaktır.

Sonuç olarak çalışma, okullarda etkili mizah kullanımı, çatışma ve mizah yönetimine dair önemli sonuçlar ortaya çıkararak çalışanların güdülenmesi, iş doyumunu, performansını, örgüt sağlığı ve örgütsel etkililik gibi örgütsel sonuçlar üzerinde olumlu etki gerçekleştirebilme açısından önem taşımaktadır. Ayrıca yeni bir kavram olan “Mizah İklimi”ni ulusal alanyazınımıza kazandırmak açısından da önemlidir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırmanın nicel araştırma yöntemiyle desenlenen bölümünün sonuçları, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Antalya İli Merkez İlçelerinde örneklem kapsamındaki kamu ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın nitel araştırma yöntemiyle desenlenen bölümünün sonuçları ise Antalya İli Merkez İlçelerindeki kamu ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 9 yöneticinin ve 12 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın amacı ilköğretim kurumu yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizaha ilişkin görüşler ile mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek olduğu için yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri, mizah tarzları ve okulların mizah iklimi dışındaki diğer değişkenler kapsam dışında tutulmuştur.
4. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımıyla elde edilen bulgular evrene genellenemez. Ancak analitik genelleme yapılabilir. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bölüm ile ulaşılan sonuçlar, araştırmanın evreni olan Antalya ili merkez ilçelerindeki kamu ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerine genellenebilir.

#### **1.5. Tanımlar**

**İlköğretim kurumları;** resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarıdır.

**Yönetici;** ilköğretim kurumlarının müdür, müdür baş yardımcıları ve müdür yardımcılarıdır.

**Öğretmen,** ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerdir.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde mizah, mizah iklimi ve çatışma kavramları örgütsel bağlamda ele alınmış ve alanyazın doğrultusunda derlenerek aşağıda sunulmuştur.

#### 2.1. Mizah

Tüm kültürlerde var olan ve hemen hemen tüm bireylerin sahip olduğu mizah, insan yaşamının, ilişkilerinin ve etkileşimlerinin tüm yönleri ile ilgili evrensel bir insan olgusu olup (Carrell, 2008, s.306; Lefcourt,2001, s.41; Martin, 2007, s.2;), mizahtan zevk alabilmek ve bu hoşnutluğu gülererek ifade edebilmek insan olmanın gereklerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Martin, 2007, s.3).

Yaşamı renklendirmesi, insanları eğlendirmesi ve rahatlatması yönüyle sosyal ilişkilerin ve insan etkileşimlerinin önemli bir parçası olan mizah yaşamın her alanında yerini almıştır (Recepoğlu, 2011, s.1). Mizahın temel bir insan etkileşimi olduğuna dair Özünlü (1999, s.15) mizahın ana konusunun insan olduğunu ve insanın bulunduğu her yerde mizahın da bulunduğunu vurgulamaktadır.

Mizah, olaylara gülererek yaklaşım şeklinde kavramlaştırılmıştır. İçgüdüsel bir davranış olan gülmek ve gülümsemek de kişilerin durumdan memnuniyet düzeylerini gösteren evrensel bir beden dilidir. Bu açıdan olaylara gülererek yaklaşımın sanatlı şekilde ifade edilmesinin mizahı ortaya çıkardığından bahsedilmektedir. Daha genel bakış açısıyla mizah, mizahi gülme ve güldürmeye aracılık eden durumların tümü olarak ifade edilebilmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2011, s.2; Kara, 2014, s.704; Oruç, 2010, s.57.

Kesin ve net bir tanım eksikliğine rağmen mizah araştırmaları, araştırmacılar ile akademisyenlerin artan derecede ilgi ve dikkatini çekerek ciddi bir uğraş alanı haline gelmiştir (Carrell, 2008, s. 306). Vivona (2013, s.2) da bu düşünceleri destekler biçimde mizahın hem dikkat çekici ve önemli bir olgu hem de onu tanımlamanın bir o kadar karmaşık ve tartışmalı olduğundan bahsetmektedir.

Mizah, kökeni itibariyle Arapça bir kavram olup; müzah sözcüğünden dilimize yerleşmiştir. Türkçe'de gülmece veya güldürü olarak da karşılık bulan mizah olayların gülünç, alışılmadık ve çelişkili yönlerini yansıtarak insanları söz konusu olaylar

üzerinde düşündürme, eğlendirme ya da güldürme sanatı olarak ifade edilmektedir (Akkaya, 2011, s.31; Kara, 2014, s.703; Yardımcı, 2010, s. 2).

Sözcük anlamı açısından irdelemeye devam ettiğimiz zaman Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğünde mizah kavramının "*gülmece*" anlamına geldiği görülmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 1988, s.1031). Longman Active Study İngilizce Sözlük (2000, s.330) ise mizah kavramını, "*Onu komik ve eğlenceli yapan şeydeki kalite*" olarak tanımlamaktadır. Yakar (2013, s.17) ise bazı kaynaklarda mizahın Türkçe karşılığının "*güldürü*" olarak da geçtiğinden bahsederek, sözlük anlamı olarak mizahın "*Eğlendirmek, güldürmek ve birinin bir davranışını incitmeden takılmak amacını güden ince alay, humor, gerçeğin güldüren yanlarını ortaya koyan bir yazı türü*" diye tanımlandığını ifade etmektedir. Osmanlıca'da ise "*şaka, espi, latife ve nükte*" anlamlara geldiğini belirtmektedir.

Dilimizde mizah ve gülmece (Akkaya, 2011, s.31; Özünlü, 1999, s.15,19; TDK, 1988, s.1031; Usta, 2009, s.31, 81) anlamında kullanılan "humour" ya da "humor" sözcüğü İngilizce'de güldürü, espri, şaka, mizaç, huy, ruh hali, keyif, neşe ve salgı gibi anlamlara gelmekte olup (Fedai, 2009, s.998) hayatın güldürücü yönünü ortaya çıkarmaktadır (Wikipedia, 2014). Bütünde değerlendirildiğinde mizah, en yüzeysel hali ile olayların ve durumların eğlenceli yönünü görebilme becerisi olarak kabul edilebilir (Güven, 2013, s. 15).

Görüldüğü üzere mizah, çok yönlü bir kavram olup nüktencilik, ironiklik, gülmece, şaka yapma, komedi, dalga geçme, takılmak, aptalca davranışlar sergilemek, iğneleme (gizli ve ince alay), taklit, yerme (hicvetme) ve eğlence gibi şeyleri kapsamaktadır. Mizahi durumları betimlemek için ise tuhaf, garip, gülünç, komik, yerici, hicivli, taşlayıcı, eğlenceli, anlamsız, saçma, aptalca, kahkahalık, gülünç, nükteli, alaycı, şaşkın, keyifli, mutlu, neşeli, güldüren, komik, hayali, acayip ve şakacı gibi terimler kullanılmaktadır (Arendt, 2006, s. 35; Herring ve Meggert, 1994, s.67; Keith-Spiegel, 1972, s.14).

Mizah, tarih boyunca farklı alanyazınlardan birçok araştırmacının ilgisini çeken ve günümüzde de üzerinde çalışılan ve tartışılan bir kavramdır. Farklı alanyazınlardan birçok araştırmacının, mizahın ve mizah duygusunun herkesçe kabul edilebilecek bir tanımını yapmanın zorluğu üzerinde görüş birliğine sahip oldukları belirtilmektedir (Yerlikaya, 2007, s. 8). Dolayısıyla, mizahı bütün yönleriyle açıklayan temel bir

kaynak olmamasına rağmen birçok disiplin kendi bakış açısı, amacı ve kapsamı doğrultusunda mizahı ele alarak araştırmaya çalışmıştır (Güler ve Güler, 2010, s. 171). Edebiyat mizahın sanat yönünü, psikoloji insanı güldürmeyle ilgili duygusal ve kişilik yönünü, sosyoloji ise toplumsal yönüne daha çok odaklanmıştır.

Mizah kavramı çok farklı alanlarla ilgili olduğu için mizahın tanımı da gittikçe genişlemiş (Sayar, 2012, s. 12) ve değişik şekillerde tanımlanmıştır. Consalvo (1989, s.288) mizahın etkileşim ve iletişim ile birlikte hayat bulduğunu ifade ederek, çalışmasında mizahi etkileşimleri taraflardan en az bir kişinin güldüğü bir iletişim şekli olarak tanımlamaktadır. Romero ve Cruthirds (2006, s.59) ise mizahı bireylerde, gruplarda veya örgütlerde olumlu duygular yaratan eğlenceli, gülünç ya da komik bir iletişim biçimi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Yakar (2013, s.13, 16-17) da mizahı bir konunun gülünç yanlarını ortaya koyarak anlatan, anlatırken de güldüren çok etkili bir iletişim aracı olarak görmekte ve mizahın güldürme işlevinin yanında düşündürme işlevinin de önemine dikkat çekmektedir. Aynı zamanda mizahı iyi bir eleştiri aracı olarak görmektedir. Başka bir açıklamaya göre mizah, dinleyicilerde olumlu bilişsel ve duyuşsal tepkiye neden olan sözlü veya sözsüz bir eylemdir (Crawford, 1994, s.11). Yine farklı bir tanım da mizah, gülere eğlenmeye neden olan belirli bilişsel deneyimlerin eğilimi olarak ifade edilmektedir (Wikipedia, 2014). Genel olarak kabul görmüş mizah tanımı ise mizahın uyumsuz ilişki ya da anlam oluşturarak gülmeye neden olan özgün bir iletişim şekli olduğudur (Duncan, 1982, s.136). Bu tanımlardan anlaşılan şudur ki; mizah, insanlar tarafından komik olarak algılanan ve başkalarının gülmesine vesile olan herhangi bir şeye atfedilen geniş bir kavramdır (Martin, 2007, s.5).

Mizah, bazıları için mizahın fiziksel tezahürü olan bir gülme olayı veya davranışı; bazıları için ise komik, eğlendirici ya da güldürücü bir öğedir. Bir başka grup için de mizah ince bir espri, güldürü ya da bir komedidir. Kısacası mizah konusunda terminolojik bulanıklık oldukça fazladır (Carrell, 2008, s. 306). Benzer şekilde Carlson ve Peterson (1995, s.6) da mizahı tanımlamaya yönelik birçok başarısız girişimin olduğundan bahsetmektedir. İnsanların sezgisel olarak mizahın ne olduğunu bildiğini, fakat mizahı tanımlamaya yönelik bir tanım yapmanın imkânsız olduğunu ifade etmektedir.

Tüm bu bulanıklık ve zorluğa rağmen, hepimiz mizahın nasıl bir şey olduğunu yaşayarak görmüş ve tatmışızdır. Bazıları şaka yapar, bazıları güldürücü, eğlendirici

fıkralar anlatır, bazıları nükteli eleştirilerde bulunur ve nükteli şekilde fikirlerini beyan eder. Bazılarının da istemeyerek dili sürçer. İşte böyle durumlarda aniden kafamızda bir şey dank eder ve içinde bulunulan durumun ne kadar komik olduğunu algılarız. Uyarının ne kadar güldürücü ve eğlendirici algılandığına bağlı olarak içinde bulunulan durum bireyde gülmeye ya da kahkahalar atmaya sebep olur. Bu durumda duygusal iyi olunuşluk hali olan mutlu, neşeli ve sevinçli hissetmemizi sağlayan olumlu duygular tepkilerimize eşlik eder (Martin, 2007, s.1)

Mizah ve ardından gelen gülme hareketi hayatımızdaki tuhaflıklar, uyuşmazlıklar, sürprizler, şaşkınlıklar ve çelişkiler ile sıkıcı ve sıradan günlük yaşamımızdan ortaya çıkar. Mizahın yapmacık, kasıtlı ya da esprili bir sona sahip olmasına ya da mantıklı bir açıklamaya gereksinim duymasına gerek yoktur. Gerçek olan zevk alınma ihtiyacı duyulmasıdır (Davis, 2008, s.563).

Mizah temel bir insan etkileşimidir (Romero ve Cruthirds, 2006, 58). Bazıları mizah anlayışına sahip olmadıklarından yakınsalar da herkes belirli düzeyde mizah kapasitesi ve anlayışı ile dünyaya gelir. Hayatında en az bir defa gülümsemiş ya da gülmüş bir kimsenin mizah anlayışına sahip olduğu ancak, bazılarının uyuyan bu becerilerini ortaya çıkarabilmek ve geliştirebilmek için pratik yapmaya ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Louderback, 2012, s.12; Sathyanarayana, 2007, s14).

Mizah ve gülme (humor and laughter) birbirini tamamlayan ve birbiri ile yakından ilişkili iki kavram olup birçok çalışmada birlikte kullanılmaktadır (Bennett ve Cecile, 2006, s.187; Lippitt, 1991, s.8; Martin, 2002, s.216). Bu ilişki dilimizi de etkileyerek mizah kavramının yerine sıkça gülmece terimi kullanılır hale gelmiştir (Özünü, 1999, s.15,19; Sayar, 2012, s. 12; TDK, 1988, s.1031; Usta, 2009, s.31, 81). Ancak mizahın sadece gülmekten ibaret olmadığı aynı anda birçok mesajı verebilme ve düşündürme açısından da çok önemli olduğu belirtilmektedir (Güler ve Güler, 2010, s.169; Sayar, 2012, s. 12). Bu açıdan çalışmada hem anlam karmaşasına sebebiyet vermemek hem de mizahı sadece gülme ile sınırlamamak üzere çalışmanın amacı doğrultusunda mizah ve gülmece yerine sadece mizah kavramı kullanılmıştır.

Hayatımızın her alanında bazen olumlu bazen de olumsuz duygular yaşamamıza neden olan mizah, günlük yaşantımızın ve iş ortamlarımızın önemli bir parçasıdır. Mizah, birçoğumuzun bildiği ve çok aşina olduğu eğlenceli, zevkli ve hoş giden bir şeydir (Martin, 2007, s.1). Günlük yaşamda ise genellikle olumlu anlamda kullanılmakta ve

öyle değerlendirilmektedir (Güler ve Güler, 2010, s.167). Bu yönüyle mizah olumlu duyguları yansıtan bir durumu çağrıştırmaktadır. Mizahı anımsatan herhangi bir durum karşısında bireylerin tebessüm ettiği görülür. Alanyazındaki araştırmaların çoğunluğunda da mizahın olumlu duygularla ilişkilendirildiği belirtilmiştir (Recepoglu, 2011, s.1). Başka bir ifadeyle, mizah genellikle iyi bir şey olarak kabul edilir ve herkes tarafından sevilir (Lyttle, 2007, s.239).

Sözcük anlamı olarak mizah daha önce de belirtildiği gibi gülmece, hafife alma, alay, dalga geçiş, espri anlamlarına gelmekte olup odak noktasının güldürme olduğu belirtilmektedir. Ancak, mizah sadece güldürmekten ibaret değildir. Alanyazın uzmanları mizahın, güldürmenin yanı sıra düşündürme gibi önemli bir işlevinin olduğuna da değinmektedirler (Güler ve Güler, 2010, s.169; Sayar, 2012, s. 12). Genellikle mizahın, olayların gülünç, alışılmadık, tuhaf ve çelişkili yanlarını ortaya çıkarıp yansıtarak insanı düşündürme, eğlendirme ve güldürme işlevini yerine getirdiği ve bu anlamda kullanıldığı belirtilmektedir (Güler ve Güler, 2010, s. 167). Dolayısıyla mizahın en belirgin özelliğinin insanları hem eğlendirmesi hem de gerçeği olduğu gibi sunarak düşündürmesi olduğu belirtilmektedir. Bu özelliklerden hareketle gülünç ya da eğlenceli olmak üzere tasarlanmış aynı zamanda düşündürücü herhangi bir şeyin mizahı oluşturduğu söylenebilir (Güler ve Güler, 2010, s.167,169; Sayar, 2012, s. 12).

Üzerinde durulması gereken bir başka önemli konu ise mizah ve gülme kavramları arasındaki ilişkidir. Kültürler, farklı norm ve özelliklerde mizah anlayışına sahip olsalar da, hangi durumlarda gülmenin uygun ya da uygun olmadığı değişiklik gösterse de, gülme sesi kültürden kültüre değişmeyen, ayırt edilemez duygular ve özellikler taşır (Martin, 2007, s.3). Gülmenin özünü başka bir ifadeyle esas niteliğini bulmanın zorluğu aslında gülmenin bir insani duygu ve davranış olarak nasıl kategorize edilebileceğinin net olmamasından kaynaklanmaktadır. Korku ve sevgi üzerine psikolojik ve felsefi yazına bakıldığında çok farklı yaklaşımlar görülebilir ama bu yaklaşımlar üzerinde bir uzlaşımın da olduğunu görülür. Ancak, gülme kuramlarına baktığımız zaman gülmeye ilişkin böyle bir uzlaşımı görmek oldukça zordur. Bazıları gülmeceyi bir duygu olarak tanımlarken diğerleri ise duygu ile ilişkili olmadığı konusunda ısrarlarını sürdürmüşlerdir (Morreall, 1983, s.2).

Konuyu daha detaylı ele alırsak, geçmişten günümüze kuramcılar korkunun zarar verici bir durumun algılanması ile ilişkili bir duygu olduğu üzerinde uzlaşmaya

varmışlardır. Ancak, gülmenin duygu mu yoksa bir davranış mı olduğuna dair böyle net ve kesin bir uzlaşımın olmadığı görülmektedir. Eflatun, emin olmamakla birlikte gülmeyi duygu-heyecan olarak ifade etmektedir. Aristo ise gülmeyi bir tür duygusal tepki olarak görmektedir. Kant'da Eflatun ve Aristo'nun bu düşüncesini destekleyerek gülmeyi bir duygu olarak kabul etmektedir. Diğer görüş ise gülmeyi davranış ya da bir tür hareket olarak kabul etmektedir. Gülmeyi davranış olarak kabul eden kuramcılardan birisi Morreall'dır. Morreall, gülmenin bir çeşit davranış olduğunu duygu-davranış ilişkisi ile açıklamaya çalışmış ve örneğinde korku ile gülme kavramlarını ele almıştır. Korkunun bir duygu ve bu duygunun yaşanması ile ortaya çıkan kaçma durumunun ise bir davranış olduğunu belirtmektedir. Ancak, gülmeyi bir duygu olarak kabul edince bu duygunun sonunda korkuda olduğu gibi gülmenin insani bir davranışa neden olmadığını söylemektedir. Bu durumda gülmeyi, kaçma davranışı ile aynı kefeye koymakta ve kaçma davranışına neden olan şeyin korkma duygusu olması gibi gülme davranışına neden olan şeyin de şenlik veya eğlenti gibi duygular olabileceğini varsaymaktadır. Böylece gülmenin bir davranış olarak sınıflandırılabilirliğini belirtmektedir. Morreall gülmeyi sadece fizyolojik olarak açıklanabilecek davranışlardan olan öksürmek ya da esnemek gibi diğer davranışlardan ayırarak gülmenin neşe, hor görme veya terelellilik gibi duygularla bağlantılı özel bir davranış şekli olduğunu varsaymaktadır (Morreall, 1983, s.2-3; Usta, 2009, s.19-20).

Gülmenin işlevine ilişkin insanları psikolojik olarak rahatlatan, sosyalleştiren, bireyler arası ilişkileri geliştiren ve sosyal yaşamda yanlış olanı göstererek düzeltilmesini sağlayan bir güce ve role sahip olduğu söylenmektedir (Recepoglu, 2011, s.1; Usta, 2009, 11). Gülme, hoşumuza ya da tuhafımıza giden olaylar ve durumlar karşısında genellikle sesli bir biçimde duygumuzu ifade etme olarak tanımlanmaktadır. Gülme ve güldürme kavramları ile ilgili olarak bir kimsenin gülmesini sağlamanın güldürmek, başka bir ifadeyle mutlu etmek olduğu söylenmektedir. Ayrıca gülmenin hoşça vakit geçirmek ve eğlenmek anlamına da geldiği belirtilmektedir (Güler ve Güler, 2010, s. 1). Kısacası güldürme, gülme ile sonuçlandığında mutlu olmaya vesile olan bir araç olarak görülebilir. Mizah ile ilişkisine bakıldığında ise gülme, fiziksel olarak yüz kaslarında gerçekleşen gülme durumu; duygusal olarak ise mizahın bireyde yarattığı olumlu etki ve buna dair olumlu sonuçlar olarak ifade edilebilir.

Bergson (2014, s.5), gerçek anlamda sadece insani şeyler için gülünçlükten bahsedilebileceğini ifade etmektedir. Konuyla ilgili olarak bir manzaranın güzel, zarif veya çirkin olabileceğini ancak gülünç olamayacağını söylemektedir. Hayvanlarla ilgili olarak ise bir hayvana gülünebileceğini ancak gülme davranışının o hayvanda insani bir tavır veya ifade yakalandığı için olduğunu belirtmektedir. Örnek olarak bir şapkaya gülünebileceğini ama gülünçlüğüün kaynağı yani alaya alınan o şapkanın kumaşı değil insanların ona verdiği şekil veya desenden kaynaklandığını belirtmektedir. Güler ve Güler (2010, s.5) ise gülmenin fonksiyonuna değinerek insan yaşamını aydınlattığından; mutluluğun ve yaşam sevincinin simgesi olduğundan bahsetmektedir. Bu durumu Tolstoy'un "Güzel bir gülüş, karanlık bir eve girmiş güneş gibidir." ve Tahckroy'un "Gülmek fırtınalı gökyüzünde doğan gökkuşağı gibidir." sözleri ile pekiştirmektedir.

Görüldüğü üzere gülme, mizahın önemli bir parçasıdır ve mizahın sonucunda gülme ve düşünme genellikle beklenen temel sonuçlardır. Zira mizah sayesinde taraflardan en az birisinin gülmesi beklenir. Özetle, gülmenin mizahın en doğal olası sonuçlarından birisi olduğu söylenebilir. Bu nedenle alanyazın uzmanları tarafından mizahın gülme ile arasındaki ilişkiye önem verilmiş ve birçok uzman tarafından bu iki kavram arasındaki farklılık incelenmiştir. Mizah ve gülme arasındaki ilişkiye dair benzer başka bir görüşte ise mizahın gülme ile sonuçlanabileceği ancak gülmenin mizahın şartı olmadığı; mizahın güldürdüğünden çok düşündürdüğü ve mizahın fizyolojik amaçtan ziyade ruhsal amaç güttüğü belirtilmiştir (Avşar, 2008, s. 24). Başka bir deyişle her gülüş mizahi olmayabilir ve eğlence içermeyebilir (Usta, 2009, s.39). Nitekim bazı gülmelerin gülme gazından ya da gıdıklanmadan da kaynaklanabileceği bilinmektedir (Lippitt, 1991, s.11; Lyttle, 2007, s.240).

Bu konuyu daha ayrıntılı ele alırsak gülmenin her zaman mizahi eğlentiden meydana gelmediği görülmektedir. Gıdıklamadan veya gülme gazını teneffüs etmeden kaynaklanan gülmeler gibi mizahi olmayan gülmelerin de olduğu belirtilmektedir (Lippitt, 1991, s.11). Kısacası, her gülme mizahtan kaynaklanmaz. Mizah gülmeyi sağlayan etkenlerden sadece birisidir. Her ne kadar mizahın her zaman gülme eylemi ile sonuçlanıp sonuçlanmadığı tartışma konusu olsa da mizahın asıl amacı bilinçaltında dahi olsa güldürmektir. Mizahın kalitesine ve kişiden kişiye göre güldürme oranı da değişkenlik gösterir. Dolayısıyla, mizah ve gülme kavramlarının birbirleriyle bağlantılı ancak farklı kavramlar olduğu söylenebilir (Usta, 2009, s.41). Nitekim



mizah konusunda yapılan çalışmalarda mizahın gülmeden farklı olduğu söylenmekte ve mizah gülmenin sanatlı şekli olarak ifade edilmektedir (Sayar, 2012, s. 14).

Mizah karmaşık ve değişken bir yapıya sahiptir. Bu yüzden tarihsel süreç içerisinde çok farklı biçimlerde ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu durumun en büyük nedeni mizahın, yaşamın gelişim ve seyriyle yakından ilişkili ve çok yönlü bir yapıda oluşudur (Avşar, 2008, s. 24; Thorson, Powel, Sarmany, Schuller ve Hamples, 1997, s.617).

Yaşama, olaylara ve durumlara mizahı bakış insanlık tarihi kadar eskidir (Akkaya, 2011, s.31). Mizahi ürünlerin büyük çoğunluğu, ortaya çıktıkları toplumun sosyal, kültürel, ekonomik koşullarının, gelenek ve göreneklerinin, değer yargılarının, olumsuz, uyumsuz ve çelişkili yanlarını gülünecek biçimde yansıtır. Kısacası mizah tek başına bir kültürün tüm değerlerini değişik biçimlerde sunabilen bir özelliğe sahiptir (Sayar, 2012, s. 12). Ancak yine de mizah üzerine yapılan çalışmalarda, mizahın toplumsal ve kültürel anlamını aynı zamanda işlevini ele alan ve açıklayan sosyolojik bir kavramsal çerçevenin tam olarak oluşturulamadığı belirtilmektedir (Akkaya, 2011, s.31).

Farklı alanyazınlarda mizahı anlamaya ve anlamlandırmaya yönelik birçok tanım yapılmıştır. Ancak tüm bu çabaların ortak noktası mizahın kültürel bir öge olduğu ve bulunduğu tarihsel döneme göre farklı anlamlandırmalara sahne oluşudur.

Mizah olgusunu daha iyi anlayabilmek açısından mizahın tarihsel süreç içerisindeki bakış açılarını anlamak gerekmektedir. İlk zamanlarda mizaha bakış açısının olumsuz olduğu görülmektedir. Plato, mizahı başkalarının talihsizlik ve hatalarına gülme olarak değerlendirmiştir. Komedi kavramını kullanan Aristo mizahın, insanları kötü ve rezalet şekilde taklit etme olduğunu söylemiştir. Aristo'nun kendine göre gülme çirkinlik ve aşağılama ile yakından ilişkilidir. Hatta Aristo hicivcileri ve komedi yazarlarını musibet tellalları ve dedikoducular olarak adlandırmıştır. Cicero ise gülünçlük ve komikliği belirli bir aşağılık, rezillik ve deformite durumu ile ilişkilendirmektedir. Başka bir ifadeyle Cicero mizahı nahoşluk ve iğrençlikle nitelendirme konusunda hem fikir olmuştur. Deskartes için gülme, şaşkınlık ya da nefret ile bazen de her ikisi ile karışık hazzın bir göstergesidir. Hobbes ise gülme isteğinin benliğimizdeki itibardan kaynaklı bazı anlık mutluluk yükselmesinden başka bir şey olmadığını ifade ederek mizaha ilişkin bu ilk yaklaşımları takip etmiştir.

Hobbes'e göre gülme tutkusu, başkalarının ya da kendimizin daha önceki kusur, hata ve güçsüzlüklerimizi içinde bulunduğumuz durumla kıyasladığımızda hissettiğimiz anlık ve beklenmedik şan, şeref ve itibar duygusu düşüncesinin neden olduğu ani sevinme ve mutluluk patlamasından başka bir şey değildir (Carrell, 2008, s. 306; Koestler, 1964, s.53)

19. yüzyıla geldiği zaman ise alanyazın uzmanlarının ve teorisyenlerinin mizaha ilişkin görüşlerinin birbirlerine o kadar zıt olmadığı görülmektedir. Hegel, mizahı, *"kendi kendini tatmin eden zekilik ve kurnazlık ifadesi"* olarak belirtmektedir. Alexander Bain ise *"kişinin, hasmını bastırarak veya yenerek ona karşı üstün hissedelediği durumlarda gülmeyi görünür yapan şeyin kendisi"* olarak mizahı açıklamaktadır. Bergson da mizahı *"İnsanların bizi güldüren önemsiz hatalarıdır."* şeklinde betimleyerek bu mizah teorisyenleri ile aynı akımın içerisinde yer almaktadır. Aşağılama, saldırganlık, kin ve garez ağırlıklı bu mizah anlayışı 20. yüzyılda Hazlitt'in *"Saçmalıklarda, muzipliklerde, kendi kendimize memnuniyetimizi göstermeye inanmadığımız durumlarda veya başkaları için kendimizi aşağılamada, kıskançlığımızı ya da cahilliğimizi gizlemeye çalışırken güleriz. Enayilere, akıllı gibi görünmeye çalışan aptallara, aşırı derece basitliklere, becerisizliklere, ikiyüzlülüğe ve yapmacılığa güleriz."* şeklindeki açıklamasında da vurgulandığı gibi gelişmeye devam etmiştir. 21. yüzyılda eskilerin mizaha ilişkin acımasız görüşlerinin alay etme gibi mizahi türlerle ilişkilendirildiği söylenebilir. Sosyal bir olgu olarak mizah Raskin, Apte, Freud, Greig, Viktoroff, Bergson ve Fry gibi bir dizi teorisyen tarafından da ele alınmış ve incelenmiştir (Carrell, 2008, s.303). Bir dilbilimci olan Raskin (1985, s.16), mizahta karşılıklı anlamının kapsamının ve derecesinin katılımcıların paylaştığı sosyal geçmişin derecesine bağlı olarak doğrudan değiştiğini ifade etmektedir. Antropolojist olan Apte ise şakacı ilişkiyi aralarında özel yakınlık, benzerlik veya daha başka sosyal bağ olan iki kişi arasında meydana gelen temalı şakacı davranış olduğunu düşünmektedir (Carrell, 2008, s.303, 307).

Özetle, mizah anlayışı değerli bir şey olarak kabul edilmesine rağmen, her zaman durum böyle olmamıştır. Plato'nun (in Philebus), Aristo'nun (in Poetics), Hobbes'in (in Leviathan) ve Rousseau'nun (in Lettre a' M. d'Alembert) ilk yazmalarında mizah düşmanlık ve kin hali olarak nitelendirilmiştir. Bu düşünürler için mizahı istenilmeyen ve acımasız hale getiren gülmecenin alaycı özellikleri sık sık başkalarının iğrençliği ve moral bozukluğuna atfedilmiştir. Gülmenin başkalarının kurban edilmesi ile

sonuçlanan daha itici saldırgan insan özelliklerini yansıttığı söylenmiştir (Lefcourt, 2002, s. 619).

Tüm bu mizah yaklaşımlarına rağmen tarih boyunca mizahın o kadar da olumsuz görülmediği söylenebilir. Bazıları mizah ve gülmeye farklı bakış açıları getirmiştir. 18.yy'de Kant, ince espriyi yani nükteyi "düşüncenin oyunu" olarak belirtmiştir. Kant, gülmenin ipe sapa gelmez saçma sapan şeylerin ürünü olduğunu ileri sürerek, zoraki bir beklentinin yokluğa doğru beklenmedik ve anlık dönüşümünden kaynaklanan bir duygulanım olduğunu belirtmektedir. Kant, şaka yapmanın bir an için kandırmaya neden olabilecek şeyler içermesi gerektiğini belirterek devam etmektedir. Kısacası, Kant mizah ve gülmeyi uyumsuzluğa yerleştirmektedir. Kant'ın gülme ve espri tanımındaki anahtar nokta mizahın beklenmedik durumda ortaya çıkışıdır. Duygusal dönüşümün ve kandırmacanın aniden olmadığı ya da oldukça yavaş gerçekleştiği durumlarda daha az, belki de hiç uyumsuzluk durumu olmayacaktır. Böyle durumlarda uyumsuzluk, şaka ve esprinin yapılma esnasında çözülebildiği için mizahi unsur eğlenceli ve gülünesi olmaktan çıkarak mizahi özelliğini kaybedebilecektir (Carrell, 2008, s.308).

Tarihsel süreç açısından bütünde değerlendirildiğinde antik çağ düşünürlerinden ve ilk yazarlardan günümüz yazarlarına kadar tarih boyunca, mizah ve gülmece tartışmalara neden olmuştur. Bazen ayrı bazen de aynı anda hem sağlıklı ve hem de kötü görülen mizah ve mizahın fiziksel tezahürü olan gülmece, iş ve hazzın, eğlenme ve hor görme durumlarında söylem ve tartışmaların konusu olmuştur. Son zamanlarda ise mizah hem fiziksel hem de psikolojik olarak sağlık biliminin odak noktası ve sağlıklı olmanın göstergesi haline gelmiştir (Carrell, 2008, s. 303). Yönetim bilimi alanında da mizahın önemi giderek artmış ve örgütsel mizah birçok alanyazın uzmanının ilgisini çeker hale gelmiştir.

Mizah duygusuna geçmeden önce mizah kavramıyla ilgili olarak mizahın gerçekleşme sürecinden de bahsetmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Mizah öncelikle sosyal bağlama dayalı olarak çıkar (Martin, 2007, s.5). Mizah konusunda yapılan modern çalışmalarda mizahın sosyal bir olgu olduğuna vurgu yapılmakta ve gülmenin sosyal ağlar yoluyla gelişen bir süreç olduğu belirtilmektedir (Çimen, 2011, s. 5). Hemen hemen her sosyal ortamda var olan mizah, bazen 50 yıllık eşler arasında da olabilir, otobüs durağında bekleyen ve birbirini tanımayanlar arasında da olabilir. Kafede rahatça oturup sohbet eden yakın arkadaş gruplarının arasında da yer alabilir. Ya da

resmi bir iş görüşmesindeki bireyler arasında da olabilir (Martin, 2007, s.5). İkinci aşamada, sosyal bağlam etkileşimiyle hayat bulan mizaha birey tarafından bilişsel-algisal açıdan değer biçilir ve mizah sosyal bir ortamda meydana gelmesinin yanı sıra belirli bilişsel süreçler tarafından karakterize edilir. Mizah üretmek için birey hafızasından ya da çevreden gelen zihinsel süreç bilgilerine ihtiyaç duyar ve bu fikirlerle, sözcüklerle, aktivitelerle yaratıcı şekilde oynayarak esprili, nükteli sözler söyler veya komik sözsüz davranışlarda bulunarak başkaları tarafından komik olarak algılanır. Mizahın alımında bilgiyi gözlerimiz ve kulaklarımız ile alır, bu bilginin anlamını işler, sonra da önemli değil, eğlenceli veya gülünç, komik gibi değerler biçeriz. Üçüncü aşamada ise mizaha biçilen değere göre bireyde duygusal tepkiler oluşur. Bu duygusal tepkiler tarafların bazılarında olumlu bazılarında ise olumsuz olabilir. Son aşamada ise gülme gerçekleşir. Gülme sözel veya davranışsal boyutta ortaya çıkabilir (Martin, 2007, s.5-6).

Mizahın gerçekleşme sürecinde mizahi etkiye neden olan şeyin ise mizahi unsurların can alıcı noktası olan espriler olduğu ve bu esprilerin eserin içerisinde zekice saklanarak, sırası geldiğinde beklenmedik bir anda söylenmesi olduğu vurgulanmaktadır (Oruç, 2007, s.24).

### **2.1.1. Mizah Duygusu**

Mizah, gülmece ve gülmeyi açıkladıktan sonra mizaha ilişkin diğer önemli kavramlardan birisi de mizah duygusudur. Mizah ve mizaha ilişkin tanım ve kuramlarda olduğu gibi mizah duygusunun tanımlanması da karmaşık doğası gereği zordur. Dolayısıyla mizah duygusu farklı şekillerde ele alınmaktadır (Kara, 2014, s.704).

Mizah duygusuna insan yaşamında çok önemli roller yüklenmektedir. Yaşamda insan davranışlarını ve özelliklerini açıklamaya çalışırken mizah duygularından ve bu duyguya sahip olup olmadıklarından da söz edilir. Ancak, birçok kimse tarafından kabul gören görüş insanların mizah duygusuna sahip olduğu, fakat bu duygunun bireylerde farklı düzeylerde bulunabileceği düşüncesidir (Yerlikaya, 2007, s. 8). Mizah duygusunun bir başka anlamı ise genellikle kişinin kendisini çok ciddiye almama fikri ve kişinin kendi zaaf ve zayıflıklarına gülebilmesi ile ilişkilendirilmektedir (Martin, 2007, s.194).

Mizah anlayışı ya da duygusu üzerine çok sayıda tanımlama bulunmakla birlikte mizah anlayışı bireyin gülme ve güldürme eğilimi şeklinde ifade edilebilir (Çimen, 2011, s. 8). Mizah duygusuna ilişkin değişik araştırmalarda farklı gibi görünmekle birlikte aslında birbirine benzer şeylerden bahsedilmektedir. Bazı araştırmalarda mizah duygusu eğlence, kahkaha ve şakacılık gibi benzer davranış, deneyim, tutum ve becerilerle ilgili bireysel farklılık olarak belirtilmektedir. Bunun yanında mizah duygusu aynı zamanda mizahtan hoşlanma, yorum ve anlayış becerisi olarak da belirtilmektedir (Kara, 2014, s.704). Martin (2004, s.3) ise mizah duygusunu çevredeki mizahi uyumsuzlukları kolayca algılama, espri yapma, aşağılama, genellikle neşeli olma, stresle başa çıkmada mizahi bakış açısını koruma, mizahi yollarla itiraz etme gibi durumlara ilişkin gülme eğilimi olarak belirtmektedir.

Birinin mizah duygusuna gönderme yapıldığı zaman birbirinden uzak ve farklı şeyler kastedilebilmektedir. Bu durum aslında mizah duygusunun farklı durumlarla ifade edebileceğini göstermektedir. Mizah duygusunun üç farklı şekilde ifade edilebileceği vurgulanmaktadır: (1) İyi bir mizah anlayışına sahip bir birey güldüğümüz aynı şeye gülebilir. Bu durum konformist (niteliksel) anlamı ifade eder. (2) Birey oldukça fazla gülebilir ve kolayca neşelenip eğlenebilir. Bu ise niceliksel anlamı ifade eder. (3) Ya da komik hikâyeler anlatarak ve insanları neşelendirip güldürerek hem eğlenen hem de başkalarını da eğlendiren kişileri kastedebilir. Bu da üretici anlamı ifade eder. Bu üç farklı mizah duygusunun birbiri ile yüksek derecede ilişkili olmasının şart olmadığı da ifade edilmektedir (Eysenck, 1972, s.xvi; Martin, 2007, s.194). Eysenck (1972, s.xvi), bu durumu "Genellikle, bu üç çeşit mizah duygusu aynı bireyde bulunur mu?" sorusuyla dile getirmiş ve "Cevap hayır gibi görünüyor." diyerek durumu ifade etmiştir. Ancak devamında bir öğrencisinin yayımlanmayan bir çalışmasında mizah duygularını farklı şekillerde ifade etme yolları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunduğunu da belirtmiştir.

Franz-Josef Hehl ve Willibald Ruch ise Eysenck'in belirtmiş olduğu mizah duygusunun ifade ediliş şekillerini mizah duygusundaki bireysel farklılıkların değişime neden olabileceğini de dikkate alarak genişletmişler ve yedi şekilde ifade etmişlerdir. Bunlar: (1) Bireylerin şakaları ve diğer mizahi uyarıları anlama kabiliyetleri; (2) bireylerin mizahı ve neşeyi hem nitel hem de nicel olarak ifade ediş biçimleri; (3) mizahi yorum ve algılamalar yaratma becerileri; (4) değişik türlerdeki şaka, karikatür veya diğer mizahi materyalleri beğenmeleri ve takdir etmeleri; (5)

komedi filmleri ve televizyon programları gibi kendilerini güldüren kaynakları aktif olarak arama dereceleri; (6) kendi yaşamlarındaki şaka ve komik olaylarla ilgili hafızaları ve (7) mizahı bir baş etme mekanizması olarak kullanma eğilimleri (Avşar, 2008, s.28; Martin, 2007, s.194).

Mizah özünde sosyal bir olgudur. Şakalar, espriler ve diğer mizahi ifadeler şeklinde sosyal etkileşimde paylaşılan bir iletişim şeklidir. Mizahi sözler sosyal ve kültürel olarak şekillenir, zamana ve mekana özgüdürler. İnsanların yaptığı espri ve şakaların konu ve içerikleri genellikle toplumun veya sosyal bir grubun sosyal, kültürel ve ahlaki düzeninin merkezinde yer alır (Kuipers, 2008, s.361). Özetle, sadece insanlara özgü ve kişiden kişiye değişen bir kişilik özelliği olarak mizah duygusunun bir şeyi eğlenceli bulma, gülümseme ve kahkahalarla gülme biçiminde dışa vurulmakta olduğu ifade edilmektedir (Aslan, 2006, s.4; Aslan ve Çeçen, 2007, s.2; Deckers ve Ruch, 1992, s.1149; Kara, 2014, s.704). Benzer bir bakış açısına göre de mizah duygusu bireylerin çevredeki mizahi durumları, komikliği görebilme, algılayabilme ve anlatabilme becerisiyle birlikte komik bulduğu şeylerin türü, mizahı yaşayışı, anlamlandırması, ifade edişi ve yaşamda verdiği mizah tepkilerinin sıklığı gibi bireysel farklılıkların yaşandığı bir duygu olarak aktarılmaktadır (Erözkan, 2009, s.57; Kara, 2014, s.704).

Ayrıca, mizah duygusunun alanyazında genellikle olumlu kişilik özellikleri ile ilişkilendirilmekte olduğu ve mizah duygusu yüksek olanların olumlu kişilik özelliklerine sahip oldukları belirtilmektedir (Recepoğlu, 2011, s.1). Mizah duygusunun psikolojik sağlığa olumlu katkılarına ilişkin de alanyazında yaygın bir görüş bulunmaktadır. Bu yaygın görüşün ana kaynağı gelişmiş bir mizah duygusunun hayattaki sorunlarla başa çıkabilmede etkili bir strateji olduğu düşüncesidir (Yerlikaya, 2009, s.1).

Özetleyecek olursak, mizah ister gerçek isterse hayal ürünü olsun uygun ortamın yakalanması, anlatılması, istenilen etkiyi yaratması, karşı tarafı etkilemesi ve bunun sonucunda da güldürebilmesi bir mizah duygusunu ve beceriyi göstermektedir. Doğal olarak her bireyde mizah duygusunu oluşturma, üretme ve anlama aynı şiddet ve yönde gerçekleşmeyebilir (Kara, 2014, s.702). Dolayısıyla mizah duygusunun bireyden bireye farklılık gösterdiği söylenebilir.

### 2.1.2. Mizah Türleri

Mizah türlerinin kullanım açısından birbiri ile iç içe girdiği bu yüzden de mizah türlerini kesin ve net çizgilerle birbirinden ayırmanın güç olduğu söylenebilir. Zira günlük yaşamda mizah kullanımında birçok türün bir arada kullanıldığı ve insanların bu kavramları ayrıştırmada ve anlamlandırmada zorlandıkları görülmektedir. Bazen ironiler için espri, muziplikler için şaka gibi kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada da mizah türlerini edebi türler bağlamında ele almak yerine günlük yaşamda kullanılış ve algılanış biçimleri açısından betimlemek ve tanıtmak amaçlanmıştır. Bu bölümde sunulan bilgilerde net ve kesin çizgilerle mizah türlerini birbirinden ayrıştırmak değil, bu kavramlara yüklenen anlamlar hakkında bilgi sunmaktır.

Mizah günlük yaşamda sosyal etkileşimlerimizde değişik şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Ortaya çıkışına göre mizah üç yaygın kategoride toplanabilir: (1) İnsanların hatırladığı ve birbirine aktardığı önceden planlanmış mizahi hikâyeler fıkralar, şakalar veya espriler, (2) sosyal bir etkileşim esnasında bireylerin isteği ile sözlü ya da sözsüz olarak kendiliğinden doğal olarak gerçekleşen konuşmalar ve (3) kazara ya da istemeyerek yapılan mizahlardır (Martin, 2007, s.11).

Günlük hayatta karşımıza çıkan ve kullanılan başlıca mizah türleri komedi, latife, hiciv, nükte ve fıkralardır (Fındıklı, 2013, s.15). Ancak bu listeyi artırmak mümkündür. Bu çalışmada ise günlük hayatta sıkça karşılaştığımız mizah türlerinden olan şaka (latife), nükte (espri), hiciv-taşlama (yergi), komedi, ironi, fıkralar ve komik taklitlerden bahsedilmektedir.

Komedi, insanların esprili veya kusurlu yanlarını ve gülünç durumlarını mizahi dille ortaya çıkaran ve sunan sahne eseri, oyun ve güldürülerdir (Fındıklı, 2013, s.16; Oruç, 2007, s.24). Sözlük anlamı olarak ise güldürü, gülmeye neden olan olay veya olaylar ile yalan ve yapmacık söz veya davranış anlamına gelmektedir (TDK, 1988, s.889). Ayrıca komedi, bütün mizah türlerinin iç içe girmiş bir şekli olarak da kabul edilmektedir (Oruç, 2007, s.25).

Şaka, sözlük anlamı olarak güldürmek ve eğlendirmek amacıyla karşıdakini kırmadan yapılan hareket veya söylenen söz, latife anlamına gelmektedir. (TDK, 1988, s.1367). Başka bir ifadeyle karşıdakini güldürmek amacıyla söylenen söz veya yapılan hareketlerdir (Wikipedia, 2015a). Şaka aynı zamanda latife olarak da bilinmektedir

(TDK, 1988, s.960). Latifenin sözlük anlamına bakıldığı zaman ise güldüren, tuhaf ve güzel söz, şaka olarak tanımlandığı görülmektedir (TDK, 2015). Oruç (2007, s.40) ise şakanın amacının karşıdakini güldürmek ve eğlendirmek olduğunu belirterek şakanın işlevini belirtmiştir.

İroni, söylenen sözlerin tersini kastederek yapılan bir mizah türüdür. Genellikle imalı laflar, alay veya eleştiri içerir. Wikipedia (2015b) çevrimiçi sözlükte ise ironi, söylenenin tam tersinin kastedildiği ifade olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, söylenen ya da yapılan eylemin ciddi görüntüsünün altında, karşıt söylenceyi ya da eylemi çelişki noktasına çekmenin hedeflendiği belirtilmektedir. Ayrıca ironide daha eleştirel yaklaşımın bulunduğundan, mimik, jest ve tonlama ile söylenmek istenenin vurgulandığından bahsedilmektedir.

Nükte, sözlük anlamı olarak ince anlamlı düşündürücü ve şakalı söz, espri anlamına gelmektedir (TDK, 1988, s.1094). Nükte ve esprinin eş anlamlı sözcükler olduğu söylenebilir. Nitekim esprinin sözcük anlamı da ince anlamlı, düşündürücü ve şakalı söz, nükte olarak geçmektedir (TDK, 1988, 468). Espri veya nüktenin bir söz sanatı olduğu (Oruç, 2007, s.39) ve içerisinde mizah ve zekayı birlikte barındırdığı düşünülebilir. Bu düşünceyi destekleyen başka bir tanımda ise nüktenin ince, ustalıkla, dokundurucu ve çoğu hoşça giden fikir olarak tanımlandığı görülmektedir. Kısacası, nüktenin önemli özelliğinden birisinin düşündürmesi, düşündürürken de güldürmesi olduğu söylenebilir (TDK, 2015).

Hiciv, bir kişinin, bir durumun ya da herhangi bir şeyin kusurlu yönlerini iğneleyici sözlerle veya alaycı dille yermek, eleştirmektir. Mizahi dille saldırı olarak da görüldüğü söylenebilir. Zira saldırı hicivi hiciv yapan temel öğelerden biridir. Bu açıdan hoşgörü yönünden en ağır mizah türü olduğu söylenebilir (Fındıklı, 2013, s.17; Wikipedia, 2015c). Hicivde asıl amaç mizah olsa da yaygın olarak yerme ve taşlama içerir (Oruç, 2007, s.35). Taşlama ve hiciv ise birbirine çok yakın mizahi türlerdir. Hicivin divan şiiri, taşlamanın ise halk şiiri türü oluşu hiciv ve taşlamayı birbirinden ayıran noktadır. Benzer bir başka mizahi öge ise iğnelemedir. İğneleme de taşlama ve hicivle yakın bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Oruç, 2007, s.38).

Fıkra, sözlük tanımı olarak kısa ve özlü anlatımı olan, nükteli, güldürücü hikâyecik anlamına gelmektedir (TDK, 2015). Fıkranın hem güldürmek hem de düşündürmek gibi bir özelliği vardır. Bu açıdan bazı fıkra örnekleri güldürmek amacını taşıırken



bazıları da hem güldürmek hem de düşündürmek amacını taşır. Aslında güldürerek düşündüren fıkra türlerinin bir başka önemli görevi de topluma ders vermektir. Toplumun hatalarını mizahi dille ele alıp yanlışları göstererek hataların düzeltilmesini sağlamaktır.

Karikatür ise yaşamla ilgili her türlü durumu konu alarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resimler olarak tanımlanmaktadır (Oruç, 2007, s.28).

Diğer mizahi yaklaşımlar kısaca açıklandığında muzipliğin, takılganlık ve yaramazlık olduğu; alayın ise bir kimsenin, bir şeyin veya bir durumun, gülünç, kusurlu ve eksik yönlerini küçümseyerek eğlence konusu yapma olduğu söylenebilir (TDK, 2015). Takılma, art niyetsiz eğlence amaçlı şaka, espri şeklindeki mizahi yaklaşım olarak ifade edilebilir. Sataşma ise özünde mizahi bir nitelik taşıyorsa da mizahla birlikte kullanıldığı durumlarda saldırgan ve art niyet taşıyan bir mizahi yaklaşım şekline dönüşebilmektedir.

Sonuç olarak mizah türlerinin birbirinden net olarak ayrıştırılmadığı ve iç içe kullanıldığı söylenebilir.

### **2.1.3. Mizah Kuramları**

İnsana özgü diğer olgular gibi mizah ve gülmeye yüklenen anlam da devirlere ve kültürlere göre değişmiştir. Mizah ve gülmenin ne olduğu ve insanların neden güldüğü konusunda geçmişten günümüze birçok çalışma yapılmış ve tarihsel süreç içerisinde gülmeye yüklenen anlama paralel farklı bakış açıları ortaya çıkmıştır. Bu durum gülmeyi tartışan ve sebebini araştıran pek çok mizah ve gülme kuramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kuramların her birinin diğerine göre daha geçerli olduğunu söylemek yerine her kuramın tarihsel süreç içerisinde mizah ve gülmeyi farklı açılarıyla ele aldıkları ve gülmenin bir yönünü açıklamaya çalıştıkları söylenebilir. Bu nedenle çok sayıda gülme kuramı bulunmasına rağmen, günümüzde gülmeyi tam anlamıyla açıklayabilen bir kuramdan bahsetmenin pek mümkün olmadığı görülmektedir. Buna rağmen gülmeye ilişkin kuramlar, gülmenin farklı bir boyutuna işaret ettiğinden her kuram kendi içinde tutarlı ve değerlidir (Raskin, 1985, s.30; Şahin, 2010, s.256).

Gülme üzerine çalışanları en çok meşgul eden konunun insanları güldüren ana sebebin ne olduğudur. Gülme kuramları da "İnsan neden güler?" sorusuna verilmeye çalışılan cevaplarla ortaya çıkmıştır (Smadja, 2013, s.39; Usta, 2009, s.81).

Yerli ve yabancı alanyazında mizah ve gülme kuramlarına dair benzer olmakla birlikte farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Martin (2007, s.57) mizah kuramlarını genel olarak iki dönem altında toplamıştır. "Early Research I" olarak adlandırdığı ilk dönemde psikoanalitik kuram ile üstünlük kuramına yer vermiş; "Early Research II" olarak adlandırdığı dönemde ise uyarımsal kuram, uyuşmazlık kuramı ve evirme (ani değişim) kuramına yer vermiştir. Mizah kuramlarını Morreall (2009, s.6-16) ise üstünlük kuramı, uyuşmazlık kuramı ve rahatlama kuramı olarak üç grupta ele almıştır. Meyer (2000, s.310) da Morreall ile aynı sınıflandırmayı kullanmış ve mizah kuramlarını (1) mantıklı şekilde öğrenilmiş kalıpların reddedilmesini esas alan uyuşmazlık kuramları (incongruity theory), (2) zafer ve başarı algısını içeren üstünlük kuramları (superiority theory) ve (3) gerilimlerden psikolojik olarak kurtulmaya odaklanan rahatlama kuramları (the relief theory) olarak ele almıştır. Martin (2007, s.57) gibi Heath (2011, s.44) de alanyazında beş temel mizah kuramının varlığına dikkat çekerek bu kuramları psikoanalitik kuram, üstünlük ve düşmanlık kuramı, uyarım kuramı, uyuşmazlık kuramı ve ani değişim kuramı olarak sıralamıştır.

Mizahı tanımlama çabalarındaki karmaşıklığın doğal yansımasının mizahı kuramsal olarak açıklama konusunda da olduğu görülmektedir (Öner,2012, s.14). Mizah alanyazını incelendiğinde mizaha ilişkin araştırmalardan farklı sınıflandırmalar olmasına rağmen temel olarak üç ana mizah kuramının ortaya çıktığı söylenebilir. Bunlar uyuşmazlık kuramları, üstünlük kuramları ve rahatlama kuramlarıdır. Bu üç kuram mizahın farklı durumlarda nasıl çalıştığını açıklamaya çalışmaktadır. Başka bir deyişle üstünlük, uyuşmazlık ve rahatlama kuramlarının öne sürdüğü görüşlerle mizahın farklı yönleri belirginleşmiştir. Bu üç mizah kuramı aynı zamanda en yaygın mizah kuramlarıdır (Lynch, 2002, s.423; Meyer, 2000, s. 310; Morreal, 2009, s.6-16; Raskin, 1985, s.31; Romero ve Pescosolido, 2008, s.398; Vivona, 2013, s.2). Mizah kuramlarıyla ilgili alanyazındaki sınıflamalardan bazıları Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Mizah ve Gülme Kuramları

<b>Araştırmacı</b>	<b>Morreall (1983; 2009, s.6-16)</b>	<b>Raskin (1985, s.31)</b>
<b>Mizah ve Gülme Kuramları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superiority Theories (Üstünlük Kuramları)</li> <li>• Incongruity Theories (Uyuşmazlık Kuramları)</li> <li>• Relief Theories (Rahatlama Kuramları)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incongruity Theory (Uyuşmazlık Kuramı)</li> <li>• Hostility/ superiority/ malice/ aggression/ derision/ disparagement Theory (Üstünlük Kuramları)</li> <li>• Relief/ Release Theory (Rahatlama Kuramı)</li> </ul>
<b>Araştırmacı</b>	<b>Susa (2002, s.49)</b>	<b>Duncan (2006, s.16)</b>
<b>Mizah ve Gülme Kuramları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superiority Theories (Üstünlük Kuramları)</li> <li>• Relief Theories (sometimes referred to as psychoanalytic) (Rahatlama Kuramları-bazen Psikoanalitik Kuram olarak adlandırılır)</li> <li>• Incongruity Theories (Uyuşmazlık Kuramı)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incongruity Theory (Uyuşmazlık Kuramı)</li> <li>• Superiority Theory (Üstünlük Kuramı)</li> <li>• Relief Theory (Rahatlama Kuramı)</li> </ul>
<b>Araştırmacı</b>	<b>Martin (2007, s.57)</b>	<b>Carrell (2008, s.313)</b>
<b>Mizah ve Gülme Kuramları</b>	<p>"Early Research I"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Psychoanalytic Theories (Psikoanalitik Kuramlar)</li> <li>• Superiority Theories (Üstünlük Kuramları)</li> </ul> <p>"Early Research II"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arousal Theories (Uyarımsal Kuramlar)</li> <li>• Incongruity Theories (Uyuşmazlık Kuramı)</li> <li>• Reversal Theories (Evirme Kuramları)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superiority Theories (Üstünlük Kuramları)</li> <li>• Disparagement theory (Aşağılama-Üstünlük Kuramları)</li> <li>• Relief/Release Theories (Rahatlama Kuramı)</li> <li>• Script-based semantic theory of humor (Metin Temelli Semantik Mizah Kuramı)</li> <li>• General theory of verbal humor (Sözel Mizah Kuramı)</li> <li>• Audience-based theory of verbal humor (Dinleyici Temelli Sözel Mizah Kuramı)</li> </ul>
<b>Araştırmacı</b>	<b>Heath (2011, s.44)</b>	<b>de Koning ve Weiss (2002, s.2)</b>
<b>Mizah ve Gülme Kuramları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psychoanalytic Theory (Psikoanalitik Teori)</li> <li>• Superiority and Hostility Theory (Üstünlük Kuramları)</li> <li>• Arousal Theory (Uyarımsal Kuram)</li> <li>• Incongruity/Surprise Theory (Uyuşmazlık/ Sürpriz Kuramı)</li> <li>• Reversal Theory (Evirme Kuramı)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superiority theories (Üstünlük Kuramları)</li> <li>• Incongruity theories (Uyuşmazlık Kuramları)</li> <li>• Relief or arousal theories (Rahatlama veya Uyarımsal Kuramlar)</li> </ul>
<b>Araştırmacı</b>	<b>Aslan (2006, s.21-33)</b>	<b>Martin, Rich ve Gayle (2004, s.208)</b>
<b>Mizah ve Gülme Kuramları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fizyolojik Kuramlar</li> <li>• Üstünlük Kuramları</li> <li>• Uyuşmazlık Kuramları</li> <li>• Rahatlama Kuramları</li> <li>• Psikoanalitik Kuram</li> <li>• Çağdaş Kuramlar (Bergson'un Kuramı, Morreall'ın Kuramı)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incongruity Theory (Uyuşmazlık Kuramı)</li> <li>• Superiority Theory (Üstünlük Kuramı)</li> <li>• Relief Theory (Rahatlama Kuramı)</li> </ul>
<b>Araştırmacı</b>	<b>Çetin (2009, s.11)</b>	<b>Yerlikaya (2009, s.17-26)</b>
<b>Mizah ve Gülme Kuramları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üstünlük kuramları</li> <li>• Psikoanalitik kurama</li> <li>• Uyuşmazlık kuramları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üstünlük Kuramı</li> <li>• Uyuşmazlık Teorisi</li> <li>• Rahatlama Kuramları</li> </ul>
<b>Araştırmacı</b>	<b>Akkaya (2011, s.34-38)</b>	<b>Çimen (2011, s.6)</b>
<b>Mizah ve Gülme Kuramları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üstünlük Kuramı</li> <li>• Uyuşmazlık Teorisi</li> <li>• Rahatlama Kuramları</li> <li>• Psikoanalitik Kuram</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üstünlük Teorisi</li> <li>• Psikoanalitik Teori</li> <li>• Uyuşmazlık Teorisi</li> </ul>
<b>Araştırmacı</b>	<b>Recepöglü (2011, s.53-63)</b>	<b>Sayar (2012, s.32-37)</b>
<b>Mizah ve Gülme Kuramları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üstünlük Kuramı</li> <li>• Rahatlama Kuramı</li> <li>• Uyuşmazlık Kuramı</li> <li>• Çağdaş Mizah Kuramları (Bergson, Koestler ve Morreall)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üstünlük Kuramı</li> <li>• Uyuşmazlık Teorisi</li> <li>• Rahatlama Kuramları</li> </ul>
<b>Araştırmacı</b>	<b>Öner (2012, s.14)</b>	<b>Fındıklı (2013, s.11)</b>
<b>Mizah ve Gülme Kuramları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üstünlük Kuramları</li> <li>• Uyuşmazlık Kuramları</li> <li>• Psikoanalitik Kuram</li> <li>• Rahatlama Kuramları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psikoanalitik Teoriler</li> <li>• Uyuşmazlık Teorisi</li> <li>• Üstünlük Teorisi</li> </ul>
<b>Araştırmacı</b>	<b>Çelik (2014, s.17)</b>	<b>Güler ve Güler (2010, s.240)</b>
<b>Mizah ve Gülme Kuramları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üstünlük Kuramı</li> <li>• Uyuşmazlık Teorisi</li> <li>• Rahatlama Kuramları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üstünlük Kuramı</li> <li>• Uyuşmazlık Teorisi</li> <li>• Rahatlama Kuramları</li> </ul>

Mizah kuramlarına ilişkin yukarıda verilen bilgiler bağlamında bu çalışmada geleneksel kuram olarak da adlandırılabilen üç temel kuram olan üstünlük kuramları, uyuşmazlık kuramları ve rahatlama kuramları ile son yüzyılda bu geleneksel kuramları sentezleyerek mizaha daha geniş açıdan bakan çağdaş mizah kuramlarından (Aslan, 2006, s.21) bahsedilmiştir.

### **2.1.3.1. Üstünlük Kuramı**

Üstünlük kuramı Aristo tarafından önerilmiş, bir filozof olan Hobbes tarafından geliştirilmiştir (Özünü, 1999, s.21). Aristo ve Hobbes'in yanı sıra Platon, Çiçero, Quintilien, Descartes ve Bain de bu kurama destek vermiştir. Bergson ise dolaylı olarak üstünlük kuramını desteklemiştir (Smadja, 2013, s.39).

Bu kuramda mizah ile karşı karşıya kalan birey, mizaha konu olan olayın kahramanının yaptığı yanlışlığı yapmayacağından emin olmasıyla birlikte kendini mizahın kahramanından daha üstün hissederek rahatlama duyar, durum hoşuna gider ve güler (Özünü, 1999, s.21). Başka bir deyişle, gülen birey, aşağılanıp değersizleştiği için gülünç hale gelen nesneye, olaya ya da bireye karşı hissettiği ani üstünlük duygusuna bağlı olarak haz duyar ve güler (Smadja, 2013, s.39).

Üstünlük teorisini savunan pek çok düşünür mizahın insanların kendilerini, diğer insanlara karşı birçok yönden üstün hissetmelerinden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir (Akkaya, 2011, s. 34; de Koning ve Weiss, 2002, s.2). Üstünlük kuramının temeli, gülmenin bir kişinin diğer insanlar üzerindeki üstünlük duygularının bir ifadesi olduğuna dayanır (Keith-Spiegel, 1972, s.6; Güler, 2010, s.240; Öner, 2012, s.14; Yerlikaya, 2007, s.9). Başka bir ifadeyle bu kuramın temelinde diğer insanların aptalca davranışları ile dalga geçme, alay etme ve bu davranışlara gülme yer almaktadır (Çetin, 2009, s.11).

Hobbes gülme eylemini tetikleyen şeyin yeni ve beklenmedik bir şey olması gerektiğini belirterek gülme tutkusunun, başkalarında olduğunu fark ettiğimiz ya da önceden kendimizde olan bir zayıflık karşısında aniden ortaya çıkan kibirli bir eylem olduğunu belirtmektedir (Smadja, 2013, s.29). Yani Hobbes'e göre gülmenin kibirli bir eylem olarak görülmesi gülmenin başkalarının zayıflıklarıyla ortaya çıkması ve gülen kişide üstünlük düşüncesinin ortaya çıkmasıdır.

Keith-Spiegel (1972, s.6) ise kendimizi daha az aptal, daha az çirkin, daha az talihsiz veya daha az zayıf görüp, başkaları ile kıyasladığımızda doğal olarak mutlu olduğumuzu ve bu durumdan haz aldığımızı belirtmekte; üstünlük kuramına göre başkaları ile alay etmenin, onları komik duruma düşürmenin, onlarla dalga geçmenin ve aptalca durumlarda onlara gülmenin mizahın özünü oluşturduğunu söylemektedir.

Üstünlük kuramının özünde bireyin kendisini başarıyla mukayese etmesi yer almaktadır. Bu kurama göre birey kendi durumunu diğerlerine göre üstün gördüğü için gülmektedir. Diğer insanların içinde buldukları kötü durumlar veya küçültücü şartlar bireyin kendisinde yoktur. Böylece birey kendisini güçlü ve şanslı görerek gülme eyleminde bulunmaktadır (Şahin, 2010, s.259). Dolayısıyla insanların kendini bazen şanslı ve üstün görerek başkalarını alaya alması üstünlük kuramına örnek olarak verilebilir (Banas, Dunbar, Rodriguez ve Liu, 2011, s.119; Usta, 2009, s.86).

Üstünlük kuramları gülmeye ilgili duygular üzerine yoğunlaşır (Yerlikaya, 2009, s.26). Aşağılama, fesat, garez, düşmanlık, alay ya da üstünlük (disparagement, malice, hostility, derision, aggression, or superiority) gibi duygular üstünlük kuramındaki mizah anlayışını karakterize etmektedir (Carrell, 2008, s.313). Mizah kullanımını olarak ise alay, dalga geçme, iğneleyici söz, küçük düşürücü durum şeklindeki türler üstünlük kuramıyla yakından ilişkilidir (Duncan, 2006, s.49).

Üstünlük kuramlarında gülme, bireyin başkasına karşı ani üstünlük algısından kaynaklanır. Ezilen veya küçük düşürülen kişinin içinde bulunduğu durum gülmeye neden olur. Eninde sonunda dinleyiciler mizahi durum içerisinde zekice ve üstünlük hissi uyandıran karşılık gördükleri an küçük düşürücü durumda gülme eğilimi içerisine girerler. Örneğin, yüzüne pasta yiyen kötü bir çocuğa gülmek (Susa, 2002, s.50). Üstünlük kuramları gülmeye ilgili duygulara yoğunlaşırken, uyuşmazlık kuramları gülmeye yol açan bilişsel süreçler üzerinde durmaktadır (Yerlikaya, 2009, s.26).

Sonuç olarak üstünlük kuramı, diğer insanların talihsizlikleri ve hataları karşısında bireyin kendisini üstün hissederek güldüğünü iddia eder. Ancak, bütün gülmelerin özellikle mizahi olmayan gülmelerin nedenini sağlıklı biçimde açıklayamamaktadır (Usta, 2009, s.83, 86).

### 2.1.3.2. Uyuşmazlık Kuramı

Uyuşmazlık kuramı mizah kuramları arasında en çok kabul gören kuram olarak ifade edilmektedir. Bu kuramda gülme insanların beklemediği uyumsuz bir durumla veya sonuçla karşılaşması neticesinde gerçekleşir; ancak insanların karşılaştıkları durumların kendi davranış kalıplarına aykırı olması ya da bu uyumsuz durumun farklı mantıksal uygunluğa sahip olması gerekir (Usta, 2009, s.88).

Sürpriz kuramı olarak bazı kaynaklarda da yer alan uyuşmazlık kuramı (Heath, 2011, s.44; Keith-Spiegel, 1972, s.9) 17. ve 18. yy'lere kadar detaylı bir şekilde çalışılmamıştır. Bu yüzyıllarda bu kuramın en önemli savunucularından olan Kant ve Schopenhauer uyuşmazlık kuramını tekrar ele almışlardır. Ancak, Kant'ın gülme teorisi basit bir uyuşmazlık kuramı değildir. Kant'ın teorisi duygusal boşalmayı kapsamaktadır. Kant'ın bu teorisi rahatlama kuramı (relief theories) olarak bilinmektedir. Fakat Kant'ın gülme izahında uyuşmazlık merkezi bir rol oynamaktadır (Morreall, 1983, s.16). Schopenhauer'in uyuşmazlık kuramı yorumu Kant'inkinden farklıdır. Schopenhauer şaka veya esprinin koptuğu noktaya yani espride doruk noktasına (punch line) ya da diğer gülünç durumlara Kant'ın iddia ettiği gibi gelinmediğini belirtmektedir. Beklentilerimiz gerçekten hüsrana uğramamıştır. Aksine beklemediğimiz bir şeyi elde ederiz (Morreall, 1983, s.17). Schopenhauer'in ana iddiası şu şekildedir: "Her durumdaki gülmenin ana sebebi birbiri ile ilişkili olduğu düşünülen bir kavram ve gerçek nesne arasındaki basit anlık uyuşmazlık algısıdır. Gülmenin kendisi ise tam anlamıyla bu uyumsuzluğun ifadesidir (Lippitt, 1991, s.17).

Uyuşmazlık kuramı zihinci kuramlar olarak da bilinmektedir (Smadja, 2013, s.39). Mizahın bilişsel bileşenlerine odaklanmaktadır (Lefcourt ve Martin, 1986, s.9). Bu kurama göre mizahla karşı karşıya kalan bireylerde mizahın nasıl sona ereceğine ilişkin bir beklenti vardır. Ancak olaylar beklenenin dışında sonuçlandığında insanlar şaşkınlığa uğrarlar. Beklentilerin tersi durumlar bireylerde gülmeye neden olur (Özünü, 1999, s.21). Bu durumu Smadja (2013, s.39-40) ise şöyle dile getirmektedir: Olaylar veya nesnelere ilişkin tuhaflığın veya çelişkinin eş zamanlı iki durumu arasındaki farklılık neticesinde anlık uyuşmazlık olduğunda ortaya çıkan ani ve beklenmedik algı nedeniyle insanlarda gülme gerçekleşir.

Başka bir deyişle uyuşmazlık kuramı, mizahı düşünce veya kavramlardaki çelişkilerin keşfedilmesi olarak tanımlamaktadır (Akkaya, 2011, s.35). Uyuşmazlık kuramı, ilk kez Aristo tarafından ima edilmiştir. Aristo, dinleyicilerde beklenti yaratıp sonra da

onları beklenmedikleri bir durumla yüz yüze bırakmanın iyi bir güldürme yolu olduğunu vurgulamaktadır (Morreall, 1983, s.16; Sepetci, 2010, s. 12).

Morreall (1983, s.15-16), uyuşmazlık kuramının arkasındaki temel fikrin oldukça çok basit olduğunu belirtmektedir. Olaylar, nesnelere ve onların özelliklerine ilişkin belirli tarz ve biçimlerle karşılaşmayı umduğumuz sistemli ve düzenli bir dünyada yaşamakta olduğumuzu ifade ederek, bu biçim ve tarzlara uymayan durumlarla karşılaştığımızda güldüğümüzü söylemektedir. Benzer şekilde Keith-Spiegel (1972, s.7), tutarsız, uyumsuz fikir veya durum eşlerinden ya da fikir ve durumların uyumsuz ve tutarsız sunumlarından her zamanki alışkanlıklardan veya durumlardan farklı olarak ortaya çıkan mizahın uyuşmazlık kuramının temelini oluşturduğunu ifade etmektedir.

Uyuşmazlık kuramı daha önce de belirtildiği gibi mizahın bilişsel yönü üzerinde durur (Martin, 2007, s.57). Başka bir deyişle uyuşmazlık kuramları gülmeye yol açan bilişsel süreçler üzerinde yoğunlaşır (Yerlikaya, 2009, s.26). Uyuşmazlık kuramına göre mizah, bilindik ve alışıldık olaylarda sıra dışı ve beklenmedik bir durumla karşılaşılınca oluşmaktadır (Çimen, 2011, s.7-8). Yolda yürüyen bir insanın aniden düşmesi beklenmedik bir durum olduğu için insanın deneyim ve beklentilerine ters düşer. Çünkü normal olan, insanın yürümeye devam etmesidir. İnsanın düşmesi bu olayı gören kişinin tüm yaşantı deneyimlerini, bilgilerini tersine çevirerek bir uyuşmazlık meydana getirmektedir. Bu uyuşmazlık da gülmeye neden olmaktadır (Şahin, 2010, s.261). Bu örnekler çoğaltılabilir. Hayatında hiç bıyık bırakmamış bir baba bıyık bırakırsa onun bu durumuna alışık olmayan eşi ve çocuklarında bu beklenmedik durum karşısında gülme isteği uyanacaktır.

Uyuşmazlık kuramını üstünlük kuramından ayıran en önemli fark, üstünlük kuramında mizah öncelikle bireyin kendini eğlendirmesi için yapılırken, uyuşmazlık kuramında mizah, umulmadık, mantıksız veya uygunsuz olan bir şeye karşı gösterilen zihinsel bir tepkidir. Dolayısıyla mizah, tutarsız, uyuşmaz fikir veya durumların birlikteliğinden ya da alışık olunmayan düşünce ya da durumların şaşırtıcı ve beklenmedik şekilde bir arada bulunmasıyla ya da sunulmasıyla ortaya çıkar (Öner, 2012, s.16; Yerlikaya, 2009, s.20). Uyuşmazlık kuramında beklentilere uymayan bir durumun varlığı gülmeye neden olur ve bu kuram daha çok gülmenin bilişsel yönüyle alakalıdır. Gülmeye neden olan uyuşmazlık durumudur. Başka bir ifadeyle beklentilerin aksine gerçekleşen hareket veya eylem gülmenin kaynağıdır (Şahin, 2010, s.261).

Uyuşmazlık kuramları, gülmenin oluşması için çok önemli olan hızlı uyuşmazlık çözünmesine önem verir (Susa, 2002, s.49). Uyuşmazlık kuramının esas bakış açısı beklenmedik, karmaşık, mantık dışı ve uygunsuz durumlarda ortaya çıkan eğlenceli şeylere gülme üzerine kurulmuştur (Duncan, Smeltzer ve Leap, 1990, s.258). Bu mizah anlayışı anlaşılır biçimde mizahın ana fikrini çok net şekilde esprinin konusuna yani özüne yerleştirir. Dinleyici sadece esprinin konusunda önceden var olan uyuşmazlığı bulmaya, algılamaya ve çözmeye çalışır (Carrell, 2008, s.312).

Sonuç olarak gülmenin uyumsuzluğa bir tepki olduğunu evrensel bir gerçek olarak kabul etmek zordur. Uyumsuzluk tüm mizahi durumları açıklayabilir ancak mizahi olmayan gülmelerin birçok durumu ile ilişkili değildir. Bu yüzden uyumsuzluk kuramının genel bir gülme kuramı olarak kabul edilemeyeceği belirtilmektedir. Çünkü uyuşmazlık kuramı tüm gülme durumlarını, özellikle mizahi olmayan gülme durumlarını açıklayamadığı için eleştirilerin hedefinde yer almıştır. Zira her gülmenin mizahi kaynaklı olmadığı, mizahi olmayan gülme durumlarının da olduğu ifade edilmektedir (Morreall, 1983, s.19; Sepetci, 2010, s.12). Mizahi gülme açısından da değerlendirildiğinde durumun böyle olduğu söylenebilir.

Uyuşmazlık, birçok espride yaygın olan beklenen durum ile beklenmeyen durumların yan yana gelmesinden ortaya çıkar. Esprinin komik kabul edilmesi için dinleyici ve espri yapanın durum veya konuya dair ortak bir anlayışı sahip olmaları gerekir. Espri yapıldığı zaman esprinin içeriğine bağlı olarak olayların nasıl gitmesi gerektiğine dair bir beklenti vardır. Ama espri yapan beklentiye aniden tersine çevirerek espride beklenmeyen bir doruk noktası oluşturur. İşte asıl komik bulunan ve zevk veren şey beklenilmeyen bu ani değişimdir (Robert ve Yan, 2005, s.U2; Vivona, 2013, s.2).

Her ne kadar uyuşmazlık kuramları üstünlük kuramlarıyla benzer özellikleri taşısa da, uyuşmazlık kuramları gülmenin duygusal yönünden çok bilişsel yönü üzerinde durmaktadır. Üstünlük kuramı için eğlence daha ön plandadır. Uyuşmazlık kuramında ise mizah, beklenmedik, tutarsız ve mantıksız durumlara verilen ani zihinsel tepkilerdir. Uyuşmazlık kuramlarına göre mizah, beklenmedik, tutarsız düşünce ya da durumların birlikte olmasından veya farklı düşünce ve durumların bir arada bulunmasından ortaya çıkmaktadır (Öner, 2012, s.15). Uyuşmazlık kuramında odak, gülmenin duygusal ve hissetmeye yönelik yönünden bilişsel ve düşünmeye yönelik tarafına kaymaktadır. Üstünlük kuramı için eğlence, başlıca etkileyici olmakla birlikte kişinin öz mutluluğu, ünü, ihtişamı ve zafer algısı üstünlük kuramının özünü



oluşturmaktadır. Uyuşmazlık kuramı için ise eğlence; mantıkdışı, uyumsuz ve beklenmedik bir şeye karşı entelektüel bir tepkidir (Morreall, 1983, s.15).

### **2.1.3.3. Rahatlama Kuramı**

Çoğu kişi gülmenin insanı rahatlattığını bilir. Ancak nedenini açıklayamaz. İşte rahatlama kuramı "Niye gülüyoruz?" ve "Gülünce neden rahatlıyoruz?" sorularına yanıt vermeye çalışır (Usta, 2009, s.86). Rahatlama kuramı, gülmenin fiziksel reaksiyonları aracılığıyla enerji boşalmasının gerçekleştiği inancına dayanmaktadır (Vivona, 2013, s.3). Benzer başka bir ifadeyle rahatlama kuramlarına ilişkin ortaya atılan düşüncelerin ortak noktası gülmeyi, sinirsel enerjinin ortaya çıkışı olarak ele alan fizyolojik bir bakış açısı taşımalarıdır. Yani, gülme baskı nedeniyle biriken sinirsel enerjinin ani boşalımı olarak kabul edilmektedir. Sıkıntıdan kurtulma, stres atma ve rahatlama üzerinde yoğunlaşan bu kuramcılar daha çok gülmenin fiziksel biçimi açıklamaya ve bunun biyolojik işlevinin ne olduğu üzerine odaklanmışlardır. (Martin, Rich ve Gayle, 2004, s.209; Öner, 2012, s.19; Yerlikaya, 2009, s.22, 26).

Üstünlük kuramı gülmeye ilgili duygular üzerinde, uyuşmazlık kuramı da gülmeye yol açan nesnelere ya da düşünceler üzerinde yoğunlaşırken, rahatlama kuramı ise gülmenin girdiği fiziksel biçimin nedenini sorgular, bu durumun biyolojik işlevini inceler (Öner, 2012, s.20; Yerlikaya, 2007, s.12) ve mizahı psikolojik olarak bir rahatlama aracı olarak görür. Bunun yanında önceki durumdan daha iyi bir durumda bulunmanın bireye verdiği duygunun gülmeye neden olduğu görüşü nedeniyle rahatlama kuramlarının üstünlük kuramlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir (Öner, 2012, s.19).

Yerlikaya (2009, s.25) rahatlama kuramına göre mizah, gülme ve rahatlama ilişkisini detaylı şekilde açıklayarak korku, üzüntü veya öfke gibi olumsuz duygular yaşarken bireylerin bu olumsuzluğa neden olan durumlarla ilgili eğlendirici veya aykırı bir şey sezmesi sonucunda bakış açısında gerçekleşen değişiklik nedeniyle haz duygusunun yaşandığını ve rahatlama neden olduğunu belirtmektedir. Daha açık ifadeyle gülme sıkıntılı, stresli, acı verici ve tehlikeli bir şeyin ortadan kalkmasıyla aniden eğlenceli bir ruh haline girmenin ve huzursuzluktan kurtulmanın sonucunda oluşur. Yani gülme aniden, iyi ve zevk veren hislerin normal düşünce sistemini baskılaması veya durdurmasıyla gerçekleşir. Bu durumda kişi kontrol altındaki düşünceden, yıkıcı duygularından ve sıkıntısından kurtulur (Öner, 2012, s.19)

Rahatlama kuramı aynı zamanda psikoanalitik kuram olarak da bilinmektedir (Susa, 2002, s.49; Şahin, 2010, s.264). Rahatlama kuramı olarak kategorize edilebilecek psikoanalitik teoriler, saldırganlık, cinsellik ve diğer tabulardaki baskıların kaldırılmasıyla dinleyicide ortaya çıkan gülmeye yol açan enerji fazlalığına daha çok odaklanır (Susa, 2002, s.50). Daha açık ifadeyle bu kuramda mizah, bireyde bastırılmış cinsel ya da saldırgan ruh halinin yansması olan gerginliği ortadan kaldırıp rahatlama yolu açtığı zaman gülmeye neden olmaktadır (Çimen, 2011, s.7).

Psikoanalitik kuram bir filozof ve psikoanalist olan Freud tarafından ortaya atılmıştır (Özünü, 1999, s.21). Psikoanalitik kuramında zihinsel olayların haz prensibi tarafından otomatik olarak düzenlendiği belirtilmektedir. Yani olayların gidişatı hoş gitmeyen bir gerilim tarafından sürekli harekete geçirilir ve bu gerilim son noktada öyle bir yere gelir ki aniden ortaya çıkan farklı bir durum gerilim düşürücü etki yaratır. Böylece hoş gitmeyen durumdan kaçış ya da zevk üretimi gerçekleşir (Freud, 1961, s.1). Başka bir ifadeyle Freud'a göre espri, mizah ve komiklik, kullanıldığı yere fazla gelmeye başlayan ruhsal enerjinin gülme şeklini alarak açığa çıkmasını sağlayan yollardır (Sepetci, 2010, s. 13). Zaman zaman davranış ve konuşmalarda ortaya çıkan gizli kalmış saldırı isteği gerçeklerle çakışınca terslikler ortaya çıkar ve bu terslikler insanları güldürür (Özünü, 1999, s.21). Psikanalitik teoriye göre etkili bir mizahın iki önemli özelliği bulunmaktadır. Birincisi etkili bir mizahta zekice kullanılmış espriler vardır. İkincisi ise mizah, bastırılmış saldırgan ya da cinsel dürtülerin ifade edilmesine olanak verir (Çimen, 2011, s.7).

Yukarıda sözü edilen geleneksel kuramlar bağlamında mizaha neden olan olgu ya da olayların daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda örnek olarak bir fıkra verilmiş ve geleneksel kuramlara göre tahlil edilmiştir (Özünü, 1999, s.22):

*"Aktör ve yazar Peter Ustinov, Londra'da bir ilkokulun önünde gazete okuyarak bekliyormuş. Okuldan çıkan bir öğretmen hanım kendisine sormuş:*

*- Bir çocuk mu bekliyorsunuz?*

*Şişman bir adam olan Ustinov, bir eliyle göbeğini sıvazlayarak yanıtlamış öğretmen hanımı:*

*- Hayır, ben oldum olası şişmanımdır. Ya siz?"*

Üstünlük kuramına göre, fıkrayı dinleyen kişi, Ustinov'un göz göre göre soruyu yanlış anladığını düşünerek kendisinin o yanlışı yapmayacağından emin olduğu için Ustinov'un saflığına ya da aptallığına güler. Yani kendini Ustinov'a karşı üstün hisseder ve bu üstünlük hissi gülmeye sebep olur. Uyuşmazlık kuramına göre ise

öğretmenin Peter Ustinov'a sorduğu sorunun o mevcut koşullar içindeki cevabı "Evet, bir öğrenciyi bekliyorum." ya da "Hayır birisini beklemiyorum." gibi herkes tarafından beklenen bir durumu gerekli kılarken Ustinov'dan beklenmeyen bir cevap gelmesi fıkrayı dinleyen ya da okuyanlarda gülmeye neden olmaktadır. Bu durumda algı ve düşüncelerimize aykırı olan ve beklenilmeyen bu cevap gülmeye yol açmaktadır. Rahatlama ya da psikoanalitik kurama göre, öğretmen sorusunda, gizli kalmış bir saldırı amacı taşımaktadır. Öğretmende Ustinov'un şişmanlığıyla alay etme duygusu bulunmaktadır. Ustinov'un yanıtında da öğretmeninkine benzer şekilde öğretmen karşı bir saldırı isteği de bulunabilir. Taraflardaki bu çelişkiler fıkrayı dinleyen ya da okuyanları güldürür (Özünlü, 1999, s.22).

#### **2.1.3.4. Mizaha Yeni Bakış Açıları**

Mizaha ilişkin yeni bakış açılarının çıkış noktası, 20. ve 21. yy'de geleneksel kuramların "Niçin gülüyoruz?" sorusuna tam olarak cevap verilemediği düşüncesidir. Bu düşünce neticesinde Bergson, Koestler ve Morreall gibi filozof ve yazarlar mizahı ve gülmeyi anlamaya yönelik yeni kuram denemelerine girişmişlerdir (Usta, 2009, s.91-93).

Bergson kuramında "Gülme ne anlama gelmektedir? Gülünçlüğü temelinde ne vardır? Bir soytarımın surat aşışında, bir sözcük oyununda, bir vodvildeki yanılmada, ince güldürünün bir sahnesinde ortak ne olabilir? Bu denli çeşitli üründe aynı olup da kimine nahış kimine hoş bir koku bahşeden o esansı hangi damıtma yöntemi verebilir bize?" gibi sorulara cevap bulmaya çalışarak güldürü yaratma gücünü bir tanıma hapsetmekten öte güldürünün kendine has mantığını keşfetmeye çalışarak daha geniş bir perspektif ile gülmeyi yani mizahı ele almıştır (Bergson, 2014, s.3).

Bergson ayrıca kuramında "gerginlik-esneklik" ve "mekaniklik" kavramlarını temele almaktadır. Bergson'a göre toplum bireyden yeni durumları algılayabilecek bir dikkat ve bu yeni durumlara uyum sağlayacak bir esneklik beklemektedir. Mekanikleşme ise bireyin bunu başaramaması durumunda ortaya çıkar ve birey toplum yaşamına uyum sağlayamaz. Sonuç olarak toplum ise bireyi uyumlu hale getirmek için gülerek onu cezalandırır. Özetle, gülme davranışı mekanikleşmiş bireylere karşı toplumun uyguladığı bir ceza olarak görülmektedir (Usta, 2009, s.91).

Örneğin, Bergson'un kuramına göre ayağı takılarak düşen birisine gülünmesinin nedeni bireyin ünündeki engeli algılayacak kadar gergin yani dikkatli olmayışıdır.

Birey dalgındır. Bu nedenle engelin yanından geçecek ya da üstünden atlayacak kadar da esnek değildir. Bir makine gibi mekanik hareketleri neticesinde düşmüştür. Dolayısıyla, güldüğümüz şey adamın kendini istem dışı olarak yerde bulmasıdır. Aslında gülmeye sebep olan durum adamın duruşundaki ani değişiklik değil, aksine düşme ile gerçekleşen istem dışılık yani sakarlıktır (Bergson, 2014, s.9; Usta, 2009, s.91).

Bergson'a göre gülmece sosyal olmayan birey üzerinde toplum tarafından bireye uygulanan incitici ancak ıslah edici bir cezadır. Gülmede her zaman açıkça beyan edilmeyen bir utandırma (mahcup etme) ve sonuç olarak bireyi düzeltme niyeti vardır (Koestler, 1964, s.53).

Koestler ise kuramında üstünlük, rahatlama ve uyumsuzluk kuramlarını birleştirerek mizahi gülmeye yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Koestler'e göre mizahta gerilim tırmanır ancak, trajik olanlarda olduğu gibi hiçbir zaman doruk noktasına ulaşmaz. Beklenmedik bir durumla aniden kesilir ve kahkaha şeklinde patlar (Usta, 2009, s.91).

Koestler'e göre gülme, bir durumun ya da fikrin kendi içinde tutarlı ama birbiri ile çatışan iki anlam çerçevesi içinde algılanması olup (Usta, 2009, s.91), istemsiz olarak gerçekleşen refleks tipi bir davranıştır (Koestler, 1964, s.28).

Mizah karmaşıklık düzeyi yüksek bir uyarıcının fizyolojik refleksleri düzeyinde kitlesel ve keskin tanımlı tepki üreten, yaratıcı etkinliğin tek etki alanıdır. Bu çelişki bize tepkiyi başarılması güç kalite, gülünçlük için işaret olarak kullanma olanağı sağlar. Ancak beklenmedik durumun yalnız başına komiklik etkisi yaratmak için yeterli olmadığı da belirtilmektedir (Koestler, 1964, s.31, 35).

Bir diğer modern mizah kuramcısı ise Morreall'dir. Morreall (1983, s.38) gülmeyi her durumda açıklayacak geçerli ve kapsamlı temel bir kuramın bulunmadığını belirterek; üstünlük kuramı, uyumsuzluk kuramı ve rahatlama kuramı gibi her bir kuramın dikkatimizi gülmenin önemli bir boyutuna çektiğini ifade etmektedir. Ona göre bu kuramlar aslında daha kapsamlı bir kuramı ortaya çıkaran gülme durumlarının üç önemli özelliğini ima etmektedir. İlki gülmenin gerçekleştiği andaki fizyolojik durumdaki değişimdir. Bu değişim aslından bilişsel olabilir. Çünkü uyumsuzluk kuramı, kavramsal kalıplarımıza uyumlu şakaya gelmeyen ciddi bir algılama ve düşünme durumundan birtakım uyumsuzlukların neden olduğu ciddi olmayan bir eğlenme durumuna geçişi göstermektedir. Üstünlük ve rahatlama kuramları tarafından

açıklanan durumlarda olduğu gibi pozitif duyguların yükselmesine, negatif duyguların kesilmesine veya bastırılmış duyguların serbest bırakılmasına eşlik eden gülmenin olduğu bu değişim temel olarak duygusal olabilir veya saldırgan mizahta olduğu gibi değişim hem bilişsel hem de duygusal olmalıdır. Bununla beraber, gülmeyi sadece psikolojik durumlardaki değişim tetiklemez. Üç kuramda da üzerinde durulduğu gibi değişim ani olmalıdır. Gülmek için yeni duruma uyum sağlayamayalım diye ne olduğunu anlamadan değişime hazırlıksız yakalanmamız lazım. İkincisi ise psikolojik değişimle ilgilidir. Ancak buradaki değişimden anlık değişim kastedilmektedir. Üçüncü özelliği ise gülme durumunun doğurduğu psikolojik değişimin hoşnut edici olması gerekir. Kendi gurunu tatmin etmek, uyuşmazlıklarla eğlenmek, iyi hissetmeyi sağlayan bastırılmış duyguları serbest bırakmak gülmemize yol açar. Diğer taraftan, sevilen birisinin öldüğünü öğrenmek veya stres verici bir aykırılık ile yüz yüze gelmek gibi hoşnut edici olmayan psikolojik değişim gülmemize neden olan şeyler değildir. Özetle, bu üç özellik gülmenin hoşnutluk verici anlık psikolojik değişim sonucu gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Ancak, gülme tek başına ne anlık psikolojik değişim ne de bu değişimin ürettiği hoşnutluk durumu değildir. Daha doğrusu gülme, bu anlık değişimin neden olduğu ve üretilmesini tetiklediği duyguyu açığa vuran bir fiziksel aktivitedir (Morreall, 1983, s.38-39).

Usta (2009, s.93) Morreall'ın kuramına dair yukarıda anlatılanları daha sade şekilde özetleyerek, gülmeye neden olan durumun ani ve memnuniyet verici psikolojik bir durum yaratması gerektiğini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle Morreall'ın, gülmeyi memnuniyet verici (hoşa giden) psikolojik bir değişikliğin sonucunda ortaya çıkan karmaşık ve ne olduğu tam olarak belli olmayan bir duygunun ifade ettiği fiziksel bir olay olarak tanımladığını belirtmektedir. Ayrıca Morreall'a göre mizahi olmayan gülmelerde duygusal ve duyumsal değişiklikler söz konusu iken mizahi gülmelerde kavramsal değişikliğin şart olduğunu, kavramsal değişikliğin nedeninin ise uyumsuzluklar olduğunu vurgulamaktadır.

Geleneksel ve çağdaş mizah kuramları bütünsel açıdan değerlendirildiğinde geleneksel kuramlardan üstünlük kuramının gülmeye neden olan duygularla, rahatlama kuramının bu duygulardan arınma ile uyuşmazlık kuramının ise gülmenin zihinsel yönüyle ilgili olduğu söylenebilir (Öner, 2012, s.20; Usta, 2009, s.94; Yerlikaya, 2007, s.12). Martin (2007, s.57) bu kuramlar arasındaki ilişkiyi şu şekilde özetlemektedir. Psikoanalitik (rahatlama) ve üstünlük kuramları mizahın duygusal

yönü üzerinde durur. Bu teoriler günümüzde çok popüler olmamalarına rağmen teorik ve uygulama açısından öneme sahiptir. Uyuşmazlık kuramı ise bilişsel bakış açılarının üzerinde durur. Bu farklı yaklaşımların hepsinde benzer ve çakışan düşünceler olmasına rağmen her biri mizah açısından merkezi öneme sahip belirli bakış açılarının önemini belirtir.

Çağdaş mizah kuramlarının ise geleneksel kuramların ortaya attığı düşünceleri eklektik bir anlayışla sentezleme yoluna giderek mizah ve gülmeyi açıklamaya çalıştıkları vurgulanabilir (Morreall, 1983, s.33; Usta, 2009, s.91).

Sonuç olarak mizah kuramları birbirini çürütmek yerine eklektik bir bakış açısıyla birbirini tamamlar niteliktedir. Bu durum her kuramın mizah ve gülmenin farklı bir boyutunu ele almasından kaynaklanmaktadır. Tüm kuramların temelinde gülmenin nedenine ilişkin ikililik, zıtlık ya da bir aykırılık durumu söz konusudur (Usta, 2009, s.94).

#### **2.1.4. Mizah Tarzları**

Mizahın dinamik doğasını ve kullanım biçimlerini anlayabilmek için mizahın çok boyutlu olarak kavramsallaştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla araştırmacılar (Martin, 2007, s. 211; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003, s.48; Romero ve Cruthirds, 2006, s.59) tarafından kendini geliştirici mizah, katılımcı (sosyalleştirici) mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı (aşağılayıcı) mizah olmak üzere dört çeşit mizah tarzı öne sürülmüştür. Bu mizah tarzları aşağıda sunulmuştur.

##### **2.1.4.1. Kendini Geliştirici Mizah**

Kendini geliştirici mizah kullanan insanlar, hayata dair mizahi bir bakış açısına sahiptir. Bu kişiler sıkıntılardan dolayı aşırı üzüntüye ve endişeye kapılmazlar. Kendini geliştirici mizah, stresle mücadele için olumlu bakış açısını sürdüren bir başa çıkma mekanizması olarak görülmektedir. Kendini geliştirici mizah nörosisizm ile negatif; öz saygıyla ve olumlu duygularla pozitif ilişkilidir. Bu mizah tarzı örgütlerde kullanıldığında mizahı başlatanın niyeti, grup veya örgüt içerisindeki diğerlerine karşın kendi imajını artırmaktır. Bu mizah tarzı katılımcı mizaha göre daha birey merkezlidir yani ben-merkezcidir (Romero ve Cruthirds, 2006, s.59-60). Kendini geliştirici mizahın sağlık, mutluluk ve esenlik için önemli bir kaynak olduğu da belirtilmektedir (Leist ve Müller, 2013, s.567).

Benzer şekilde bireylerin stresli ve sıkıntılı zamanlarında bile hayata dair mizahi bakış açılarını koruyarak hayatın aykırılıklarından veya farklılıklarından zevk alabilme eğilimine atfedilen kendini geliştirici mizahın sağlıklı bir mizah tarzı olabileceği belirtilmekte ve bu mizah tarzının bir başa çıkma aracı ve duygu düzenleme mekanizması gibi rol oynayarak bireylerin sağlığına katkıda bulunabileceği ifade edilmektedir. Kendini geliştirici mizahta birey mizahi tutum takınarak olumsuz durum ve olayların neden olduğu stres gibi yıkıcı duygulara karşı koymaya çalışır. İyimserlik, neşeli olma, duygusal iyi olunuşluk ve öz güven gibi olumlu duygularla pozitif yönde ilişkili; depresyon, kaygı, stres ve kötü ruh hali gibi olumsuz duygularla ise negatif yönde ilişkilidir. Ayrıca nörosisizm ile negatif, dışa dönüklük ve açık sözlülük ile pozitif ilişkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Bu mizah tarzı dolayısıyla pozitif kişilik ile ilişkilendirilmektedir (Cann ve Etzel, 2008, s.159; Çetin, 2009, s.18; Martin vd, 2003, s. 54, 71; Martin, 2007, s.278, 281; Vivona, 2013, s.3).

#### **2.1.4.2. Katılımcı Mizah**

Katılımcı mizah sosyalleştirici mizah olarak da isimlendirilmektedir. İnsanlar, katılımcı mizahı çevrelerindeki insanlarla birlikte kullanır ve değişik mizah türlerini kullanarak aralarındaki sosyal etkileşimi geliştirmeyi amaçlarlar (Romero ve Cruthirds, 2006, s.59). Katılımcı mizah, ilişkileri geliştirmek, kişiler arası gerilimleri azaltmak ve başkalarını neşelendirmek için eğlenceli şeyler söyleme, şakalar anlatma, spontane esprili şakalar yapma eğilimiyle ilgilidir. Katılımcı mizah, kişiler arası bağlılığı güçlendiren, hem bireyin kendisinin hem de başkalarının onayladığı tahammül sınırları dâhilinde saldırgan olmayan mizah kullanımı olarak görülmektedir. Düşmanca olmayan hoşgörülü bir mizah kullanımı olup kendisi ve diğerleri için yapıcı niteliktedir. Aynı zamanda kişilerarası bağlılığı artırıcı olduğu söylenebilir. Bu mizah tarzına sahip kişi insanları güldürmekten hoşlanır (Martin, 2007, s.211, 278).

Katılımcı mizah, sosyal etkinlikler esnasında bireylerin yaptıkları gruba özel eğlenceli hikâyeleri, grup içi şakaları ve iyi huylu el şakalarını ve muziplikleri kapsar. Bu tür davranışları gösteren bireyler ise grup tarafından sevilir ve tehditkâr görülmezler. Düşmanca olmayan ve onaylayıcı olan bu tarz mizahı kullanan bireyler kişiler arası gerilimleri düşürebilir ve bireyler arası ilişkilerin kurulmasına ve güçlendirilmesine yardım edebilir. Katılımcı mizah insanların, sosyal ortamlarda kendilerini rahat ve mutlu hissetmelerini sağlayacak sosyal bir kolaylaştırıcı gibidir. Bu yönüyle katılımcı

mizah kişiler arası ilişkileri kolaylaştırır ve pozitif bir ortam yaratır. Örgütlerde de katılımcı mizah kullanıldığı zaman mizahı başlatan kişinin amacı insanları bir araya getirmektir. Bu mizah tarzı, mizahın kendine ve diğerlerine saygılı biçimde kişiler arası ilişki ve etkileşimleri geliştirici biçimde kullanılmasını ifade etmektedir (Martin vd., 2003, s.53; Romero ve Cruthirds, 2006, s.59; Yerlikaya, 2007, s.17). Benzer şekilde katılımcı mizahın sosyal bağlılığı ve birlikteliği tahsis etmeye yarayan şakalar, komik hikayeler ve spontane esprili mizah kullanımıyla ilgili olduğu ve pozitif kişilik ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Cann ve Etzel, 2008, s.168; Vivona, 2013, s.3).

Katılımcı mizah kişinin kendi ihtiyaçlarını göz ardı etmeden başkaları üzerine odaklandığı ve tarafların birlikte pozitif duygular hissetmesinin arzu edildiği uyumlu bir mizah tarzıdır. Bu mizah tarzında mizahın birey tarafından tüm taraflara karşı saygılı bir biçimde kişiler arası ilişki ve etkileşimleri geliştirici biçimde kullanılması esastır (Yerlikaya, 2007, s. 17).

Katılımcı mizahta başkaları ile şakalaşma, güldüren hikâyeler anlatma, birlikte gülme ve başkalarını eğlendirme eğilimi baskındır. Katılımcı mizah yönü baskın bireylerin sosyal olarak dışa dönük, neşeli, duygusal olarak dengeli ve başkalarını düşünen kişiler olduğu belirtilmektedir. Katılımcı mizah daha çok neşelilik, öz saygı, psikolojik iyi olunusluk, sosyal samimiyet ve kadınsılık ile ilişkili; depresyon, korku, endişe, ciddiyet, ve kötü mizaç ile ise negatif ilişkilidir (Martin vd., 2003, s.70-71).

#### **2.1.4.3. Saldırgan Mizah**

Saldırgan mizahı kullanan bireyler karşı tarafı tehdit içerikli alay veya kırıcı şakalarla kendi çıkarları için kullanma eğilimindedir. Saldırgan mizah genellikle karşıdakini aşağılama, küçümseme, aldatma, kötüleme veya onlara zulmetme ve eziyet etme amaçlı kullanılabilir (Romero ve Cruthirds, 2006, s.60; Zillman, 1983, s.85). Başka bir ifadeyle başkalarıyla alay, sataşma, art niyetli muziplik ya da hor görme şeklindeki mizahlarda olduğu gibi saldırgan mizah, başkalarını eleştirme, tenkit etme ve manipüle etme amacıyla kullanılan potansiyel olarak saldırgan içerikli bir mizah eğilimidir (Martin, 2007, s.277). Dolayısıyla saldırgan mizah tarzı olumsuz ve sağlıksız bir mizah tarzı olarak görülmektedir (Martin vd., 2003, s.70; Yerlikaya, 2009, s.77).



Vivona (2013, s.3) ise saldırgan mizahın başkalarını eleştirmek, iğnelemek ve onlarla dalga geçmek için kullanılabilirdiğinden bahsetmektedir. Ayrıca bu mizah tarzının üstünlük kuramı ile aynı çizgide yer aldığını belirterek, başkalarını kontrol etme ve onlar üzerinde güç kullanma girişimi için de kullanılabilirdiğini vurgulamaktadır.

Karşıdakini iğneleme, takılarak kızdırma, eleştirme ve karşıdaki kişinin üzerindeki etkisi düşünmeden kontrolsüz mizah kullanımı eğilimi ile ilgili olan saldırgan mizah tarzı hoşnutluk, dürüstlük, vicdanlı ve insafı olma ile negatif; nevroz (sinirlilik) ile ise pozitif yönde ilişkilidir. Ayrıca, maskülinite (erkeklik) ile pozitif, kadınsılık (femininity) ile negatif ilişkili bulunmuştur. Kadınlara göre erkeklerde saldırgan mizah kullanımının daha yaygın olduğu belirtilmektedir (Martin vd., 2003, s.54,71).

#### **2.1.4.4. Kendini Yıkıcı Mizah**

Potansiyel olarak sağlıklı bir başka mizah türü de kendini yıkıcı mizahdır. Kendini aşağılayıcı mizah tarzı olarak da bilinir. Bu mizah tarzı kendini, başkalarına sevdirmeye çalışmak veya başkalarının gözüne girmek kullanılan bir mizah şeklidir. Birey başkalarını güldürmek, eğlendirmek, mutlu etmek ve onlar tarafından kabul görmek için kendini aşağılayarak, küçümseyerek veya kötüleyerek eğlenceli şeyler yapmaya ve söylemeye yeltenir. Kendisini mizahın hedefine koyarak alay konusu yapar. Kısacası kendisiyle alay eder. Kişi kendisiyle ilgili alay ve küçük düşürme durumlarına diğerleriyle birlikte güler. Bireylerin sık sık kendi zayıflıkları, hataları veya pot kırdığı durumlar ile ilgili eğlenceli şeyler söyleyerek insanların kendisini sevmesini ve kabul etmesini sağlamaya çalışmaları bu duruma örnek olarak verilebilir (Martin vd., 2003, s.52, 71; Martin, 2007, s.278). Kendini aşağılayıcı mizah kullanımıyla ilgili olarak Romero ve Cruthirds (2006, s.60) uygun dozda kendini aşağılayıcı mizah kullanan bireylerin örgütlerdeki amacının kendi statülerini düşürerek daha ulaşılabilir olmak olduğunu belirtmektedir.

Kendini yıkıcı mizahta birey kendisiyle ilgili eğlenceli şeyler söyleyerek başkalarını eğlendirmeye ve onlarla ilişkilerini güçlendirmeye çalışır. Ancak, kendini yıkıcı mizah şakacının kendisinde negatif etkilere sebep olabilir (Cann ve Etzel, 2008, s.159; Vivona, 2013, s.3). Bu açıdan kendini yıkıcı mizahın iyi oluşlukla negatif ilişkili olduğu belirtilmektedir. Zira bireyin kendi isteğiyle kendini başkalarına sevdirmek ve başkalarının gözüne girmek için bu şekilde mizah kullanımı ve negatif duygularının varlığını inkar etmesi özellikle insanın vücudun ve beyninin sağlıklı işleyişle ilgilidir

(Martin, 2007, s.281). Ayrıca, birey yıkıcı mizah tarzını kullanarak belli başlı negatif duygularını saklamak amacıyla mizahı bir savunmacı inkar aracı olarak kullanır. Kendini yıkıcı mizah, depresyon, korku, endişe, düşmanca tutum, saldırganlık, sinirlilik, kötü mizaç, psikiyatrik hastalık belirtileri ve hoş gitmeyen erkeksi özellikler ile pozitif ilişkili; öz saygı, psikolojik iyi olunuşluk, öz saygı, samimiyet, memnuniyet ve kadınsılık ile negatif ilişkili olduğu söylenmektedir (Martin vd., 2003, s.54, 71).

### **2.1.5. Örgütlerde Mizah Kullanımı ve Mizah Yönetimi**

Mizah, insan iletişiminin ve etkileşiminin yaygın bir unsurudur. Bu yüzden örgütler ve çalışma grupları üzerinde önemli etkilere sahiptir. Buna rağmen yöneticiler mizahı ciddi şekilde ele alma, mizahın sayısız faydalarını anlama ve kullanabilmede genellikle başarısız olmaktadır. Mizah komiklikten ve gülünçlükten öte bir şey olup, birçok hedefi gerçekleştirebilmek için kullanılabilir çok fonksiyonlu bir yönetim aracı niteliğindedir. Dolayısıyla etkili mizah kullanımı ve mizah yönetimi mizahın örgütlerde yapıcı sonuçlar üretmesi açısından önemlidir. Özellikle örgütsel bağlamda ele alındığında mizahın uygun ve yerinde kullanımının örgütlere değerli katkılar sağlayabileceği ve hatta personeli motive etme, iletişimi etkili kılma, anlaşmazlıkları azaltma gibi yönetsel etkinlikler için çok değerli bir araç olabileceği ifade edilmektedir (Romero ve Cruthirds, 2006, s.58). Decker (1987, s.225) da benzer şekilde mizahın etkililik ve çalışan iş doyumunu açısından faydalı bir yönetsel araç olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan mizahın yönetici ve çalışan ilişkilerinin önemli bir boyutu olduğu söylenebilir. Nitekim çalışanlar, mizahı iyi kullanan yöneticilerin daha çok ilişki yönelimli olduklarını düşünmektedirler (Cooper, 2008, s.1088; Decker ve Rotondo, 2001, s.451). Kısacası, yapıcı şekilde kullanıldığında mizahın hem iş yaşamında hem de özel yaşamda olumlu duygular yaratmada önemli etkilere sahip bir araç olduğu söylenebilir.

Romero ve Pescosolidio (2008) mizahın grup sürecini kolaylaştırdığını, Cooper (2008, s.1088) ise mizahın iş yaşamında ilişkilerin geliştirilmesine ve güçlendirilmesine katkı sağladığını ifade etmektedir. Doosje, Martijn, Doornen ve Goldstein (2010, s.276-277) ise mizahın stresle baş edebilmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu durumda etkili mizah kullanımının örgütler açısından olumlu ve faydalı bir yönetsel araç olduğu söylenebilir (Cann, Watson, ve Bridgewater, 2014, s.307). Romero ve Cruthirds (2006, s.58) alet çantasından uygun aleti seçer gibi örgütlerde yöneticilerin bireysel

farklılıklara uygun, arzu edilen örgütsel çıktıları gerçekleştirmeye yardımcı olacak uygun mizah tarzını seçebileceklerini belirtmektedir.

Eğitim geleneksel olarak çok ciddi ve disiplinli bir aktivite olarak algılanmıştır. Okullar disiplinle, standart sınav sonuçlarıyla, hedefleriyle ve sahip oldukları ustalık ve yeterlilikle oldukça sıkıcı yerlere dönüşmüştür. Öğretmenler ve öğrenciler sıklıkla okulun ve öğrenmenin eğlenceli olmadığını söylemektedirler (Hurren, 2006, s. 373; Hurren, 2008, s. 74).

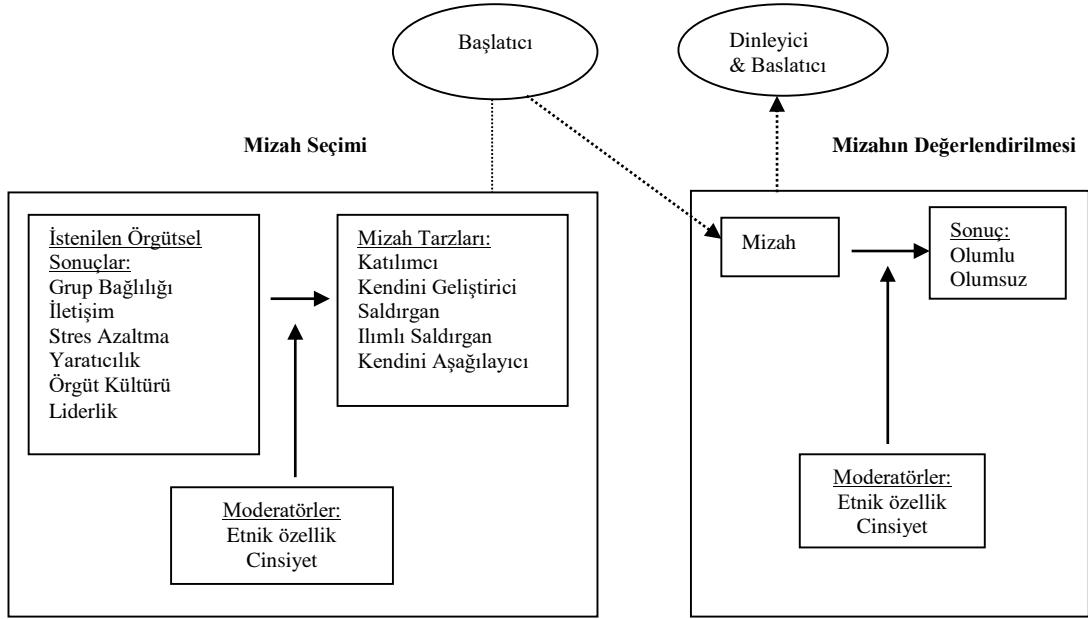
Hurren (2001, s.161) öğretmenleriyle birlikte gülen ve mizah paylaşan yönetici sayısı arttıkça, daha çok okulun daha iyi öğretme ve öğrenme yerleri olacağını belirtmektedir. Romero ve Cruthirds (2006, s.58) ise iş yaşamının ciddi bir disiplin olduğu belirtilmesine rağmen mizahın örgütsel çevre içerisinde ruhsal durumun hafifletilmesini sağladığı ve iş yaşamını daha hoş ve zevkli hale getirdiğini belirtmektedir. Ayrıca örgütlerde mizahın çok fonksiyonlu rolünü anlamının çalışanların etkili yönetimine katkı sunacağını söylemektedir.

Destekleyici ve aynı zamanda iyi mizahçıl ve rekabetçi bir işyeri ortamında işten zevk almak konusunda pozitif eğilimin yanı sıra takım ruhu beslenir ve değer verilir, yaratıcı mizah için zengin içerikler sağlama eğilimi gösterilir. Tüm bu unsurlar, mizahın işyeri etkileşiminin yıkıcı parçası olmak yerine yapıcı bir parçası olarak kabul edildiği işyeri kültürünü geliştirmeye katkı sağlar (Holmes, 2007, s.534).

Mizahı, liderlik ve yönetsel araç olarak kullanmak isteyen yöneticiler için iki şeye vurgu yapılmaktadır. İlk dikkat edilmesi gereken durum mizahın kullanımıyla ilgilidir. Duyarsızca ve vurdumduymaz bir şekilde mizahın kullanılması yıkıcı ve onur kırıcı olabilir. Bu yüzden mizah dikkatli şekilde ve sadece yöneticiler ile çalışanlar arasında belirli bir saygı düzeyi geliştirildikten sonra kullanılmalıdır. İkincisi hiyerarşik örgütlerin doğası yönetsel mizaha yani yönetimin kullandığı mizaha ilişkin çelişkili ve içinden çıkılmaz durumlar yani paradokslar yaratır. Araştırmalar göstermektedir ki şakaların çoğunu yüksek statülü çalışanlar başlatır ve genellikle bu tür mizah düşük statülü çalışanları hedef alır. Mizah, ona en az ihtiyacı olan kişiler için daha kullanışlıdır. Çünkü yüksek statülü yöneticiler, düşük statülü çalışanlarla ilgili şaka yapma konusunda daha serbest ve özgürdürler. Ancak yaptıkları bu tarz mizah aslında çalışanlar arasında sosyal uzaklığın artmasına ve işle ilgili gerginliklerin çıkmasına da neden olabilir (Duncan, 1982, s. 140).

Mizah, kişilerarası ilişkilerde önemli sosyal fonksiyonlar sunar. Mizah, insanları eğlendirmenin, mutlu etmenin ve stresini azaltmanın yanı sıra söylenmesinin güç ve zor olduğu ciddi şeyleri karşıdakini kırmadan söyleyebilmemize ve anlatmak istediklerimizi karşımızdakine yumuşak bir dille aktarmamıza yardımcı olur. Özellikle mizah sosyal açıdan riskli mesajları birden fazla anlama gelebilecek şekilde hem mizahı yapan kişinin hem de karşıdakinin gururunu kırmadan ve incitmeden asıl anlatmak ve söylemek istediklerimizi aktarır. Aslında bu bir tür dokundurmadır. Yani eleştirimizi karşı tarafı kırmadan ve tarafların sosyal etkileşimini bozmadan yapmamıza ve karşı tarafı uyramamıza yardımcı olur. Çalışma ortamında da mizah sıklıkla bu amaçla kullanılmaktadır. Örneğin, yöneticileri tarafından alınmış bir kararı beğenmeyen ve tasvip etmeyen bir çalışanın direk yöneticisine karşıt duruş sergilemesi ve ters düşmesi yerine yöneticisinin tavrını yoklamak için mizahı bir eleştiri aracı yapması ya da yöneticisine mizahi dille dokundurması bu duruma örnek olarak verilebilir. Eğer yöneticisi alınırsa çalışan kolayca eleştirisini “sadece bir şakaydı” diyerek geri çekebilir. Bu şekildeki mizahi eleştiriler oldukça eğlenceli olabilir ve gülünmeye vesile olabilir. Ancak mizahın daha önemli belli başlı iletişim fonksiyonları da vardır. Bu çeşit mizah diğer sosyal ortamlar gibi insanlar arasında iş ortamında sıklıkla gerçekleşen sosyal iletişimin her zaman olan bir çeşitidir (Martin, 2007, s.361-362). Bu açıdan yöneticiler ve çalışanlar karşılıklı olarak mizah kullanımını konusunda dikkatli olmak durumundadır. Diğer çalışanlara göre daha serbest ve özgür bir kullanım alanına sahip olmaları nedeniyle öncelikle yöneticilerin örgütsel etkililik açısından mizahı daha dikkatli ve etkili şekilde kullanma sorumluluğu olduğu söylenebilir.

Örgütler için oldukça önemli ve etkili bir araç olan mizahın örgütsel süreçlere entegre edilmesi ve tüm çalışanlar açısından bilinçli ve etkili şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu konuda Romero ve Cruthirds (2006, s. 65-66) bir örgütsel mizah modeli geliştirmiştir. Bu model Şekil 2.1’de sunulmuştur.



Kaynak: Romero, E.J. ve Cruthirds, K.W. (2006). The Use of Humor in the Workplace. Academy of Management Perspectives, May, 58-69, s. 66.

Şekil 2.1. Örgütsel Mizah Modeli

Mizahın örgütlere entegrasyonunda amaç yöneticileri tek kişilik sahne gösterisi yapan (stand up yapan) komedyenlere çevirmek değildir. Amaç, onlara mizahı örgütlerde nasıl kullanabilecekleri konusunda yardımcı olmaktır (Romero ve Cruthirds, 2006, s. 65-66).

Modelde ilk adım, geliştirilecek örgütsel sonucun seçilmesidir. Daha sonra, başlatıcı (gönderici) bilinçli ya da bilinçsiz olarak mesajını iletecek bir mizah tarzını seçer (Romero ve Cruthirds, 2006, s. 65-66). Ancak, mizah tarzını seçerken her tarzın kullanılış amacı ve yol açacağı muhtemel sonuçları konusunda bilinçli olmanın gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Kısaca mizah tarzları hakkında bilgi sunulacak olursa örgütsel süreçlerde katılımcı ve kendini geliştirici mizahın en çok tercih edilen mizah tarzları olduğu söylenebilir. Saldırgan mizah ise hoş karşılanmamaktadır. Zira saldırgan mizah pozitif sonuçları engelleme ve yok etme potansiyeline sahiptir ve muhtemelen negatif sonuçlara neden olacaktır (Romero ve Cruthirds, 2006, s. 65-66). Kendini geliştirici mizahın sağlık, mutluluk ve esenlik için önemli bir kaynak olduğu belirtilmektedir (Leist ve Müller, 2013, s.567). Katılımcı mizahın ise kişiler arası sosyal bağlılığı artırdığı söylenmekte ve pozitif kişilik ile ilişkilendirilmektedir (Cann ve Etzel, 2008, s.168; Vivona, 2013, s.3). Saldırgan mizahın başkalarını eleştirmek, iğnelemek ve onlarla dalga geçmek, başkalarını kontrol etme ve onlar üzerinde güç kullanma girişimi için de kullanılabilirdiği, ancak potansiyel olarak olumsuz etkilerinin olabileceği vurgulanmaktadır (Vivona, 2013, s.3). Kendini yıkıcı mizahta birey

kendisiyle ilgili eğlenceli şeyler söyleyerek başkalarını eğlendirmeye ve onlarla ilişkilerini güçlendirmeye çalışır. Ancak, kendini yıkıcı mizah şakacının kendisinde negatif etkilere sebep olabilir (Cann ve Etzel, 2008, s.159; Vivona, 2013, s.3).

Modele tekrar dönecek olursak başlatıcının etnik kimliği, özelliği ve cinsiyeti seçilen mizah tarzına arabuluculuk edecektir. Mizah tarzı seçilince başlatıcı mizahi özellik taşıyan mesajını dinleyiciye (alıcıya) gönderir (Romero ve Cruthirds, 2006, s. 66). Dinleyiciye gönderilen mizahi mesaja dinleyicinin kişisel özelliklerinin aracı etkisine bağlı olarak değer biçilecektir. Diğer tüm tutum ve kişilik faktörleri gibi mizahı takdir etmek başka bir ifadeyle mizaha biçilen değer de her birey gibi eşsiz ve benzersizdir. Cinsiyet, etnik kimlik gibi bir dizi demografik değişken yapılan mizahın, mizahı yapan, mizaha hedef olan taraflar ve çevre tarafından nasıl algılandığını ve yorumlandığını etkiler (Duncan, 1982, s. 240).

Modelde son adım, başlatıcının ve dinleyicinin değerlendirmesini temele alarak gönderilen mesajın istenilen şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamaya yardım eder. Örneğin; bir lider, takımı ile daha da yakınlaşmak için katılımcı mizahtan yararlanırsa ve başarılı olursa, mizah bu örgütsel amacın başarılmasını kolaylaştırmış ve bu duruma yardım etmiş olur. Bu örnek olumlu bir mizah şekli olarak başlatıcı ve dinleyicinin mizah tarzları arasındaki benzerliği ve örtüşmeyi yansıtmaktadır. Ancak, lider kullandığı mizahla grubu yabancılaştırırsa örtüşme gerçekleşmez ve mizah olumsuz olarak algılanır. Taraflardan birisi mizahı olumlu olarak algılayabilirken diğer taraf olumsuz olarak algılayabilir. Aynı zamanda tarafların cinsiyet ve etnik kimlik gibi kişisel özellikleri başlatıcının ve dinleyicinin mizaha biçtiği değeri etkileyecektir. Ortaya çıkan sonuç ve bu sonuca dayalı geri bildirim daha sonraki mizahi deneyimleri etkileyecek, yeni mizahi girişimlerin ve mizaha biçilen değerlerin yapıcı yönde değişmesine katkı sunabilecektir. Ancak dikkate alınması gereken bir durum, modelin örgütlerde mizaha aşırı zamanın harcanmadığı ve verimliliğin düşmediği bir durum olan optimum düzeyde mizah kullanımı varsayımına dayanmasıdır (Romero ve Cruthirds, 2006, s. 66).

Mizaha ve gülmeye ilişkin kuramlar incelendiğinde mizahın ve gülmenin bireyin hem psikolojik sağlığı hem de uyumu açısından olumlu ve olumsuz etkilerinin olabileceği belirtilmektedir (Cann ve Matson, 2014, s.180; Öner, 2012, s.20; Yerlikaya, 2009, s.26). Alanyazın incelendiğinde mizahın ya da mizah duygusunun tek boyutlu ve

tümüyle olumlu bir kişilik özelliği ya da insan yaşamında her durumda olumlu bir olgu olarak değerlendirilemeyeceği vurgulanmaktadır (Yerlikaya, 2009, s.28)

Mizah, insanlar arasında statü farklılıklarını azaltmanın aynı zamanda artırmanın; sosyalliğin ve anlaşmanın; öfkenin ve fikir ayrılığının bir aracı olabilir. Mizah, direnci artırabildiği kadar işbirliğini de kolaylaştırabilmektedir. Ayrıca, dayanışmayı ve bağlanmışlığı güçlendirebilmekte, güç ve statü kaynaklı negatif etkileri yok edebilmektedir (Martin, 2007, s.5). Kısacası mizah nasıl kullanmak isterseniz öyle etki gösterebilecek, kullanım amacına ve şekline göre ister faydalı isterseniz de zararlı olabilecek bir araç konumundadır.

Aristo'dan Kant'a ve Bergson'a kadar mizah dünyanın en büyük filozoflarının ilgisini çekmiştir. Mizah karmaşık ve çok yönlü bir olgudur. Şaka, kelime oyunları, eğlenceli hikâyeler, ironi, iğneleme, takılma, alay, dalga geçmek, nükte ve maskaralık yapmak gibi karşımıza çıkabilir. Mizah, ağızdan çıkan sözlerden ya da sergilenen davranışlardan öte bir şeydir. Çünkü mizahın içinde gizlenmiş, derinden gelen tutum, tavır ve önyargılar yer almaktadır (Lang ve Lee, 2010, s.46). Bu açıdan mizah bazen her iki tarafın da güldüğü olumlu bir ortam yaratırken bazen de taraflardan birisi eğlenirken diğer tarafın mutsuz olmasına neden olarak yıkıcı bir durum ortaya çıkarabilmektedir. Mizah hangi türde olursa olsun taraflar arasında yapıcı ya da yıkıcı bir rol oynayabilmekte ve örgütler açısından hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Nitekim alanyazında her mizahın olumlu olmadığı, faydasının yanı sıra zarar da verebildiği belirtilmekte ve mizah iki tarafı da keskin bir kılıca benzetilmektedir (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s.309; Holmes ve Marra 2002, s.83; Lang ve Lee, 2010, s.46; Lyttle, 2007, s.239; Malone, 1980, s.359; Meyer, 2000, 329). Dolayısıyla mizahın değeri ve etkisi dinleyicilerin mizaha biçtiği yargıya bağlı olup (Consalvo, 1989, s.286; Malone, 1980, s.359) yapıcı ya da yıkıcı sonuçlara neden olabilmektedir. Bu nedenle mizahla ilgili olarak örgütlerde yapılacak çalışmalarda ve mizahın kullanımında hem olumlu hem de olumsuz yanlarını dikkate almak gerekmektedir (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s.309).

Birçok araştırmada mizahın örgütlerde nasıl kullanılabileceği tartışılmıştır. Ancak mizahın ve mizah tarzlarının belirli örgütsel sonuçları elebilmede nasıl uygulanabileceği pek incelenmemiştir (Romero ve Cruthirds, 2006, s.60). Mizah kullanımının örgütsel sonuçlara etkisi bağlamında çalışmanın bu bölümünde öncelikle grup bağlılığı, iletişim, örgüt kültürü ve iklimi, stres azaltma, yaratıcı düşünme, iş

doyumunu ve liderlik ilişkisine değinilmiş ve daha sonra mizahın yapıcı ve yıkıcı etkileri bağlamında diğer tartışmalara yer verilerek başta yöneticiler olmak üzere tüm örgüt çalışanlarının mizahtan nasıl yararlanabileceği konusunda bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

### ***Grup Bağlılığı***

Grup bağlılığı, örgütlerde dışsal tehditlerin azaltılması ve pozitif güdüleyiciler ile grup içerisinde artırılabilir. Mizah, grup üyeleri arasında dışsal tehditleri azaltarak pozitif duygular yaratır ve böylece grup üyelerini birbirine yakınlaştırır (Francis, 1994, s.147; Romero ve Cruthirds, 2006, s.60). Bu şekilde mizah örgütlerin ve grupların bağlılığına katkı sağlayarak sosyal yapıları korur (Yarwood, 1995, s.84)

Grup bütünlüğünü korumaya ve sürdürmeye çalışmada kendilerini sorumlu hisseden kıdemli çalışanlar, işe yeni başlayan çalışanlar grup normlarına uyum sağlasınlar ve gruba layık olduklarını gösterebilirler diye onların davranışlarını şekillendirmede babacan takılmalar, alaya almalar ve taklitlerle ılımlı saldırgan mizah tarzını kullanabilirler. Aslında grup normlarına uymayan ya da karşı gelen yeni çalışanlar, kıdemli çalışanlar tarafından kırıncı olmadan uyarılmış olurlar. Bu yüzden mizah yakınmaları dillendirmede veya aşırı kızgınlığı kontrol etmede emniyet sübabı gibi bir rol oynar. Böylece hem örgütün kural sistemi güçlendirilmiş hem de sosyal dayanışma ve bağlılık artmış olur (Greatbatch ve Clark 2002, s.17; Martineau 1972, s.117; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 60).

Lyttle (2007, s.239) ise mizahın örgütsel yaşamda takım birlikteliğini, işgören motivasyonunu ve hayal kırıklığını ortadan kaldırma gibi olumlu etkilerinin olabileceğini söylemektedir.

Mizah ayrıca etkileşimleri daha az gerilimli hale getirerek sosyalleşme süreci üzerinde de pozitif bir etkiye sahiptir. Çatışmaları etkisiz hale getirerek çalışanların işyerinde iyi geçinmelerine yardımcı olur. Bu durum grup bağlılığını geliştirmeye ve güçlendirmeye katkı sağlar. Katılımcı mizah kullanımıyla ortaya çıkan olumlu duygular sayesinde grup bağlılığı artırılabilir. Bu durum kişilerarası çekicilik ve mizaha biçilen değer arasındaki ilişkiye bağlı olabilir. Grup düzeyinde kendini geliştirici mizah, grup üyelerinin grup algısını güçlendirmede ve buna bağlı duygusal bağlantı kurmada da kullanılabilir. Bu yüzden örgütlerde katılımcı mizahın ve kendini geliştirici mizah kullanımının grup uyumunu ve bağlılığını güçlendireceği



söylenbilir (Morreal, 1991, s.371; Murstein ve Brust 1985, s.640; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 61).

### ***İletişim***

Mizahın örgütsel bağlamda önemli ve etkili bir iletişim aracı olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda örgütlerde mizah yaygın bir iletişim şeklidir (Greatbatch ve Clark 2002, s.17; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 61). Mizahın çok etkili ve güçlü bir iletişim aracı olduğundan hareketle mizahı önemsemenin ve kullanırken dikkatli olmanın gerektiği belirtilmektedir (Sathyanarayana, 2007, s. 214). Zira mizahın yapıcı etkilerinin yanısıra yıkıcı etkileri de ortaya çıkacak ve iletişimin etkililiğini zayıflatacak, hatta yıkıcı çatışmalara bile neden olabilecektir.

İletişimde mizah yapıcı şekilde kullanıldığında pozitif duyguları uyandırıp harekete geçirerek açık ve olumlu bir atmosfer yaratır. Böylece çalışanların birbirini dinleme, anlama ve mesajları doğru algılama düzeyi artar (Greatbatch ve Clark 2002, s.17; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 61). Mizah, aynı zamanda dikkat çekici özelliğe sahiptir ve anlama, ikna etme ve duygusal bağlantı kurma becerisini geliştirmeye öncülük eder (Romero ve Cruthirds, 2006, s. 61; Sternthal ve Craig 1973, s.15; Weinberger ve Gulas 1992, s.36).

### ***Stres Azaltma***

Mizahi durumlar sonucunda gerçekleşen gülme eyleminin iş ortamındaki stresli atmosferin dağılmasında etkili olabileceği ve gülmenin çalışanlarda rahatlama sağlayabileceği belirtilmektedir. Ancak, mizahın bu etkiyi gösterebilmesi için belirli saygı koşulları içerisinde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Aksi takdirde mizahın her zaman gülme ile sonuçlanmayabileceği, arzu edilmeyen mizah içeriğinin ve sonucunun yıkıcı hatta saldırgan etkileri de beraberinde getirebileceği ifade edilmektedir (Kara, 2014, s.702). Katılımcı mizah tarzı gruplarda stresli olayların neden olduğu tansiyonu düşürmek için uygulanabilir. Zira katılımcı mizah, strese neden olan etkenlerin tüm grup üyeleri tarafından paylaşılabilmesini ve yönetilebilmesini sağlayacak ortak bir atmosfer yaratmakta ve kullanılan katılımcı mizah stresle mücadelede yapıcı etkileri olan “bu durumda hep birlikteyiz” anlayışını egemen kılmaktadır. Bu açıdan katılımcı mizahın ve kendini geliştirici mizahın stresi düşürebileceği düşünülmektedir (Romero ve Cruthirds, 2006, s. 62; Yovetich, Dale ve

Hudak, 1990, s.51). Benzer şekilde Lyttle (2007, s.239) de mizahın örgütsel yaşamda stresi azaltma gibi olumlu etkilerinin olabileceğini söylemektedir.

Araştırmalar göstermektedir ki mizah örgütlerdeki kişiler için bir başa çıkma mekanizması olarak da rol oynayabilir (Yarwood, 1995, s.84). Nitekim psikologlar mizahın stresle başa çıkmada ve stresi önlemede faydalı olduğunu, en azından stresin zararlı etkilerini yumuşattığını belirtmektedir (Lyttle, 2001, s. 27; Newman ve Stone, 1996, s.101).

### ***Yaratıcılık***

Son zamanlarda mizah ve örgütsel yaratıcılık, yöneticilerin oldukça fazla ilgisini çeken bir konu haline gelmiştir. Örgütlerde mizahın yaratıcılığa etkisini anlamak, yaratıcı performansı geliştirme açısından önem taşımaktadır (Lang ve Lee, 2010, s.46). Mizah sadece etkili iş ortamı ilişkilerinin kurulmasına katkı sağlamaz. Aynı zamanda işyeri hedeflerinin başarılmasında da doğrudan etkisi olan entelektüel faaliyetleri de harekete geçirebilir. Başka bir ifadeyle mizah örgütlerde yaratıcılığı da harekete geçiren ve güçlendiren bir etkiye sahiptir. Yaratıcı düşüncüyü teşvik eder (Holmes, 2007, s.518). Zira, alanyazında mizahın yaratıcılık ile bağlantılı olduğu ve mizahın yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği belirtilmektedir (Duncan, 2006, s.39; Ghayas ve Malik, 2013, s.49; Lang ve Lee, 2010, s.46; Yi, Nguyen ve Zeng, 2013, s.90; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 62). Benzer düşünceye sahip olan Arendt (2006, s.207) de liderlerin mizah kullanımı ile yaratıcı performans arasında pozitif anlamlı ilişki bulunduğundan bahsetmektedir.

Mizahın problem çözme ile ilgili bilişsel faydalarının olduğundan hareketle verimsiz düşünme biçimlerini ve kısır düşünme döngülerini kırdığı üzerine tartışmalar bulunmaktadır. Mizah, rahatlatarak, hataların ve yeni fikirlerin daha az eleştirmesini sağlayarak insanların yeni fikirlere açık olmasını sağlar. Bu durum insanları yaratıcı düşünmenin temeli olan risk almaya yöneltir. Mizahın yaratıcılık üzerindeki pozitif etkisi sayesinde mizahi ortamlarda orijinal, sıradışı ve yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkması daha muhtemeldir. Böyle ortamlardaki eğlence havası herkesi etkileyerek örgütlerde fikirlerin özgürce yeşermesine olanak sağlayacaktır. Buna ilaveten mizah, yeni fikirlere ve bakış açılara hızlı şekilde uyum sağlama yeteneğimizi etkilemekte ve iş ortamında yaratıcı problem çözmeye ve yeniliğe öncülük eden bir araç rolünü oynamaktadır. Mizahın yaratıcı problem çözme üzerinde pozitif etkilerinin olduğu

düşünülürse mizahi ortamlarda bulunan kişilerin yaratıcı problem çözmeyle meşgul olmaları daha olasıdır (Isen, Daubman ve Nowicki, 1987, s.1121; Lyttle, 2007, s.240; Morreall, 1991, s.364; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 62).

Dört mizah tarzı düşünüldüğünde ise kendini geliştirici mizah ile katılımcı mizah tarzlarının yaratıcılığı artırmak için en iyi seçenek olduğu öne sürülebilir. Her iki mizah tarzı da yaratıcı düşünmeye yol açan uygunsuz, aykırı ve saçma ortamlarda düşünme aktivitesini gerçekleştirme için önemlidir. Katılımcı mizah, fikirlerin özgürce ifade edilebildiği ve yaratıcılığı destekleyen normların iletildiği açık ve şeffaf bir iş ortamı yaratmada kullanılabilir. Yeni fikirlerle alakalı noksanlıklara ve hatalara ışık tutarak kendini geliştiren mizah da aynı gayeye hizmet eder (Isen, Daubman ve Nowicki, 1987, s.1121; Morreall, 1991, s.364; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 62).

Lang ve Lee (2010, s.46) ise özgürleştirici mizah ve kontrol edici mizahın örgütsel yaratıcılıkla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Çalışanların mizah yaparken kendini özgür hissetmesini ve istediği gibi mizah yapabilmesi anlamına gelen özgürleştirici mizahın örgütsel yaratıcılıkla pozitif yönde, kontrol edici mizahın ise negatif yönde ilişkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Stres atıcı mizahın ise örgütsel yaratıcılıkla herhangi bir ilişkisi olmadığını ifade etmektedir. Lyttle (2007, s.239) de mizah ve yaratıcı düşünme ilişkisini destekleyerek mizahın örgütsel yaşamda fikir üretme gibi olumlu etkilerinin olabileceğini söylemektedir.

### ***Örgüt Kültürü***

Kara (2014, s.703), örgüt kültürü ve örgüt ikliminin en önemli dinamiklerinden birisinin yöneticiler olduğunu, dolayısıyla yöneticilerin mizah tarzlarının bilinmesinin ortak örgüt kültürü ve iklimini etkileyen koşulların bilinmesinde faydalı olabileceğini belirtmektedir. Ancak, her mizah türünün yararlı olamayacağını da belirtmektedir.

Mizah, örgütlerde eğlence kültürü yaratmak ve bu kültürü devam ettirmek için gerekli ve kullanışlı temel araçlardan birisidir. Şakalar ve komik hikayeler mizah becerisi olan personel tarafından başarılı şekilde kullanılabilir. Fakat mizah sadece bu tür insanlara özgü değildir. Herkesin kullanabileceği mizah türleri vardır. Biraz dikkatli düşünme ve hazırlıkla herkes örgütsel ortamda mizahı doğru, düzgün ve yerinde kullanmada başarılı olabilir (Romero ve Cruthirds, 2006, s. 67).

Bilgi ve fikirlerin özgürce paylaşıldığı, kişilerarası ilişkilerin geliştiği pozitif bir ortam yaratarak mizah, örgüt kültürünün önemli bir parçası olarak tanımlanmaktadır (Linstead, 1985, s.742; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 62). Hem uygulayıcılar hem de alan uzmanlarının örgütlerde mizahı dikkate almaları ve mizaha kulak vermeleri önemlidir. Hem kendilerinin hem de çalışanların neden mizahla meşgul olduklarını anlayabilmek ve örgütsel amaçlara katkılarını ya da dezavantajlarını anlamaya çalışmak için yöneticilerin mizahı, iletişimin önemli bir parçası olarak kabul etmesi gerekmektedir. Örgüt kültürünü izleyebilmek, örgütün informal yanını görebilmek ve anlayabilmek için örgütsel mizahın farkında olmak gerekmektedir (Yarwood, 1995, s.89).

Mizah, örgütsel değerlerin ve davranış normlarının iletilmesinde önemli bir araçtır. Örgütlerde mizahi hikayeler istedik değer ve normları yansıtan anahtar etkinlikleri vurgulayarak istedik ve istenmedik davranışları betimler. Uygun olmayan davranışlara gülündüğü veya alaya alındığı hikayeler kişinin o davranışı bir daha sergilememesi gerektiği izlenimini vermektedir. Karşıdaki üzerinde negatif bir etki bırakmadan mizahla değer ve normlara şekil verilir. Zaten mizahın anahtar noktası da burasıdır. Benzer şekilde olumlu mizah kullanarak yeni çalışanların davranışlarına şekil verilir ve uygun olmayan noktara dikkat çekilerek normlar güçlendirilir. Sosyal düzen sağlanarak örgütsel birlik sağlanır (Meyer, 1997, s.188; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 63).

Mizah örgüt kültürünün sadece bir parçası değil aynı zamanda örgütleri birbirinden ayıran örgütlerin kendine özel bir özelliğidir. Katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah örgütlerde ilişkileri geliştirir ve problemlerle başa çıkma becerisine katkı sağlar. Bu mizah tarzlarının örgütlerde kullanımının desteklenmesi ve teşvik edilmesi çalışanların takım yönelimli davranışta bulunmalarını sağlayacak ve bu durum örgütün gelişmesini ve güçlenmesini sağlayacaktır (Romero ve Cruthirds, 2006, s. 63).

### ***Liderlik***

Örgütlerde mizah kullanımını açısından önem taşıyan başka bir konu ise liderlik ve mizah ilişkisidir. Zekilik, yaratıcılık, ikna edicilik, hatiplik ve diğer sosyal becerilerin yanı sıra iyi bir mizah duygusunun da etkili bir liderlik için önemli bir özellik olduğu vurgulanmaktadır. Liderlik davranışı üzerine yapılan araştırmalarda etkili bir liderliğin

bilgi vermek ve bilgi aramak (araştırmak), karar verme, insanları etkileme ve ilişki kurma gibi genel alanlarda beceri gerektirdiğinden bahsedilmektedir. Bu geniş beceri alanları astlarla, meslektaşlarla ve üst yöneticilerle iletişim kurabilme ve iyi geçinebilme becerisi, çatışma yönetimi, başkalarını motive etme, grup bağlılığını ve işbirliğini güçlendirme gibi birçoğu kişilerarası ilişkiler ve iletişim ile ilgili olan bir dizi davranışa bölünmektedir. Önemli bir iletişim becerisi olarak mizah, bu alanların birçoğunda liderler ve yöneticiler için potansiyel olarak faydalı görölmektedir. Örneğın mizah kullanımı iş konularını öğretme ve açıklığa kavuşturmada, motive etmede, davranış değiştirmede, yaratıcılığı teşvik etmede ve artırmada, stresle başa çıkmada ve genel olarak astlarla yöneticiler arasında etkileşimi daha pozitif ve daha az gerilimli yapmada faydalı olabileceği belirtilmektedir (Decker ve Rotondo, 2001, s.452; Martin, 2007, s.367).

Liderler için birçoğ durumda oldukça değerli olan mizah, lider ve çalışanlar arasındaki sosyal mesafeyi düşüren, hiyerarşik ilişkileri kurmaya ve devamlılığını sağlamaya yardımcı bir araçtır. Özellikle hiyerarşik gücü koruma ve sağlamlaştırma açısındandır yapıcı etkileri vardır (Romero ve Cruthirds, 2006, s. 64).

Başarılı liderlerin insanları daha iyi ve daha rahat hissettirmek için mizahı kullandıkları ve kendilerine gülebilme becerisine sahip oldukları kabul edilmektedir. Ayrıca etkili liderlikle yapıcı mizah kullanımı arasında ilişki olduğu kabul edilmekte ve etkili liderlik becerisine sahip yöneticilerin iyi duyguların ve iyi mizahın havada uçuştuğu ortamları yaratmada daha başarı oldukları vurgulanmaktadır (Duncan, 2006, s.43)

Mizaha biçilen değer ve mizah takdiri ortaya çıktığı grubun dinamiklerinden etkilenir. şaka davranışı önceden kestirilebilir belirli davranış kalıplarını izler. Genellikle grup içerisinde yüksek statüli kişiler sıklıkla mizahı başlatan olurlar. Düşük statüli kişiler ise nadiren mizah yapmaya kalkışırlar ve yüksek statüli kişilerin yaptıkları mizaha da seyrek olarak karşılık gösterirler. Genellikle sosyal açıdan riskli iletişimi ifade etmek için mizahı bir araç olarak kullanırlar (Duncan, 1982, s. 240).

Başka bir ifadeyle güç ilişkilerinde mizah kullanımı eşsiz bir ayrıcalıktır ve mizahı yapan kişinin diğerleri üzerindeki gücünü göstermek için yapılır. Saldırđan mizah astlara güç uygulayarak liderlerin hiyerarşi içerisindeki konumlarını sağlamlaştırmalarına yardımcı olur. Kendini geliştirici mizah ise liderlerin

çekiciliğini artırarak üstlerinin takdirini kazanmalarına ve böylece onlardan güç kazanmalarına olanak sağlar. Kendini yıkıcı mizah ise mizahı yapan kişinin statüsünü alçaltarak daha kolay ulaşılabilir duruma getirme açısından fonksiyoneldir. Ancak güvenirliliğin çok önemli olduğu durumlarda bu mizah tarzının kullanımı zararlı olabilir. Kendini yıkıcı mizah güç ile negatif ilişkilidir. Bu yüzden kendini yıkıcı mizah güvenirliliği korumanın önemli olduğu durumlarda üstlerden güç sağlamlaştırmayı engeller. Katılımcı mizah ve orta düzeyli kendini yıkıcı mizah birlikte kullanıldığında ise liderler ve astlar arasındaki sosyal mesafeyi düşürdüğü söylenebilir (Goodchilds, 1959, s.271; Holmes ve Marra, 2002, s.81,83; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 63-64). Ayrıca liderlik ve yönetsel araç olarak mizah kullanımının işyerinde stresi düşürdüğü, çalışanların işleri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu ve çalışanları motive ettiği belirtilmektedir (Duncan, 2006, s.44). Mizahın, çalışanlara liderlerinden memnun olmamalarına rağmen çalıştıkları birim hakkında daha iyi hissetmelerine izin veren bir iklim yaratma gücüne de sahip olduğu ileri sürülmektedir (Avolio, Howell ve Sosik, 1999, s.225).

### ***Sosyal Mesafeyi Azaltma***

Mizah aynı zamanda kişiler arası ilişkilerde sosyal mesafeyi azaltıcı yönde olumlu etkilere de sahiptir. Mizah; zeka, ihtiyaçlar ve değerler gibi insanlar arasındaki benzerlikleri öne çıkararak sosyal mesafeyi azaltır ve böylece insanları birbirine yakınlaştırır. Liderlerin mizah kullanımı sosyal mesafeyi azaltma ve çalışanlara kendini daha iyi tanıtmaya yöntemlerinden birisidir. Mizah ast üst arasındaki statü farkını eşitleyerek statünün önemini azaltır. Mizah tarzlarında ise katılımcı mizah kullanımının sosyal mesafeyi kısaltmada oldukça uygun bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir, çünkü çalışanların liderini, mizahı paylaştıkları ve beraber yaşadıkları için grubun bir üyesi olarak algılamalarını sağlar. Kendini yıkıcı mizah da lider ve çalışanlar arası sosyal mesafeyi kısaltır. Ayrıca hafif şekilde kendini yıkıcı mizah kullanan liderlerin daha az stresli oldukları, katılımı daha çok destekledikleri ve iletişime daha açık oldukları söylenmektedir. Kısacası, katılımcı ve orta düzeyde kendini yıkıcı mizah liderler ve astları arasındaki sosyal mesafeyi azaltır (Decker, 1987, s.225; Decker ve Rotondo, 2001, s.451; Graham 1995, s165; Murstein ve Brust, 1985, s.637, 640; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 64).

Mizah, aynı zamanda sosyal ilişkileri kolaylaştırıcı (social lubricant) bir araç (Martineau, 1972, s.103; Romero ve Pescosolido 2008, s.395) olarak pozitif zihinsel

durum yaratmaya hizmet eder. Mizah sayesinde grup üyeleri daha etkili ve verimli sosyal etkileşim ve süreçlere olanak tanıyan pozitif deneyim yaşarlar ve yaşantı birlikteliği sağlarlar. Sosyal süreçlerin verimliliği ise sosyal bağları güçlendirecek ve bu yönde daha az enerji ve çaba harcanmasını sağlayacaktır (Romero ve Pescosolido 2008, s.395).

Sosyal uzaklığın azalmasının liderler ve çalışanlar arası ilişkileri samileştiren ve geliştiren mizahtan kaynaklanmakta olduğu ve mizahın grup içinde daha özgür ve daha açık iletişimi desteklediği belirtilmektedir. Bu şekildeki iletişim ise grup performansını artırmaktadır. Aynı zamanda geliştirilmiş iletişim etkililiğinin, bilgilerin daha özgür değiş tokuşuna ve daha az yanlış anlamalara neden olduğu ifade edilmektedir. Bu açıdan mizahın hem performansı artırdığı hem de müzakereler, bilgi aydınlatma, bilgi değişimi ve paylaşımı dahil olmak üzere grup içi iletişimin sıklığını ve kalitesini artırdığı belirtilmektedir (Romero ve Pescosolido, 2008, s.401).

### ***İş Doyumu***

Öğretmenlerin iş doyumu ile okul müdürlerinin mizah becerilerini kullanma sıklığı arasında da olumlu bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir. Okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki iletişim sürecinde müdürler tarafından mizah kullandığında hiç kullanılmayan zamanlara göre öğretmenlerde daha yüksek iş doyumunun yaşandığı bulunmuştur. Ayrıca müdürlerin mizah yeteneklerini daha fazla kullandıkça öğrenci başarısının da artabileceği ifade edilmektedir (Hurren, 2008, s.83-84). İletişimsel bir süreç olan çatışmaların yönetilmesi (Düşükcan, 2003, s.140; Ellis ve Maoz, 2003, s.256; Shapiro, 2004, s.3) ve yapıcı hale getirilebilmesi açısından da mizah kullanımı etkili bir araç olarak kullanılabilir. Başka bir ifadeyle, mizah liderlerin etkililiğini ve astlarıyla ilişki kurucu davranışlarını geliştirir. Mizah, aynı zamanda, astların işdoyumu düzeyini artırır (Decker, 1987, s.225; Decker ve Rotondo, 2001, s.451; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 64).

Mizahın ve özellikle örgütsel açıdan mizah tarzlarının örgütsel süreçler ve bazı örgütsel değişkenler ile ilişkisine değindikten sonra örgütlerde mizahın olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin görüşler aşağıda sunulmuştur.

Mizah kullanımı işgörenlerin hatalarını düzeltirken veya hoş gitmeyen mesajların sertlik derecesini yumuşatırken taraflar arası iletişim havasını olumlu hale getirerek

sosyal faydalar da sağlayabilmektedir. Ayrıca ortak mizah kullanımı iş ortamında çalışanlar arasında samimiyeti, sıkı dostluklar kurmayı ve ortak yönleri artırmayı sağlayarak (Meyer, 2000, s.328-329) iş başındayken takım üyeleri ve diğer iş arkadaşları arasında sosyal ilişkileri kolaylaştıran bir rol oynamaktadır (Lyttle, 2007, s.240).

Mizahın dikkat ve ilgi çekici özelliğiyle ilgili olarak verilmek istenen mesajları ilgi çekici hale getirerek dinleyicinin dikkatini diri tuttuğundan ve tekrar açıklama yapmaya ya da mesajı tekrar etmeye gerek kalmadığından da bahsedilmektedir. Mizah paylaşımı taraflar arasında düşünce birliği sağlayarak uzlaşma ortamları yaratmaktadır. Böyle ortamlarda da mizah, ikna ediciliği daha kolay hale getirmektedir. Başka bir ifadeyle taraflardan birisi diğer tarafın daha önceden yapmış olduğu mizaha gülmüşse, daha sonra ciddi bir konu üzerinde varılması gereken bir uzlaşma için bir araya geldiklerinde bu yaşanmış ortak mizah deneyimi tarafların daha kolay ikna olmasına katkı sağlayacaktır (Decker ve Rotondo, 2001, s.451; Romero ve Pescosolido, 2008, s.400).

Morreall (2008, s.470) ise mizahın yararlarını şöyle sıralamaktadır. İlk olarak mizah hem fiziksel hem de psikolojik açıdan sağlıklı bir durumu vurgular. Özellikle stresi azaltır. İkinci olarak zihinsel süreçleri besler ve geliştirir. Korku, sinir ve depresyon gibi negatif duyguları bloke ederek çalışanların soğukkanlılıklarını korumalarına ve daha anlaşılır biçimde, açık ve net şekilde düşünmelerine yardım eder. Mizah sayesinde beklenmedik şeylerden haz almak çalışanların zihinsel sıkıntılardan uzak durmalarına ve daha yaratıcı düşünebilmelerine yardım eder. Mizah, çalışanların yeni durumlara uyum sağlamalarına ve değişimle mücadele etmelerine de yardım eder. Mizahın doğasında sıkça bakış açısı değişimi olduğu için çalışanlarda karmaşalar ve belirsizlikler için düşünsel ve davranışsal tolerans artar. Bu noktada önemli olan, insanların kendilerine gülebilmeye becerisidir. Yani mizah sayesinde kendi kusurlarını daha objektif şekilde görebilmek, çalışanları daha az savunmacı yapar ve hatalarımızdan öğrenebilmemize olanak sağlar. Üçüncüsü mizah, iş ortamlarında yeni kurulmuş takım içi ilişkilerin geliştirilmesi açısından gereklidir. Çünkü mizah takım üyeleri arasında dostça ilişkiler kurulmasını sağlar ve uyum yaratır. Kimseyi kırmadan ve küçük düşürmeden birisinin davranışını nazikçe düzeltmek için mizah kullanıldığında sosyal ilişkileri kolaylaştırıcı bir rol oynar (Lyttle, 2001, s. 28; Morreall, 2008, s.470).



Quick ve Macik-Frey (2007, s.28) ise sağlıklı insanların özelliklerinden birisinin pozitif özsaygıya sahip olmak olduğunu belirtmektedir. Pozitif özsaygının bileşenlerinden bazılarının umut, mizah, mutluluk, iyimserlik, fiziksel ve ruhsal canlılık olduğunu sıralayarak pozitif psikoloji için mizahın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla sağlıklı bireylerin özelliklerinden birisinin mizah anlayışına sahip olmak olduğu söylenebilir.

Mizah, özellikle, insanların birbirlerine karşı negatif duygulara sahip oldukları durumlarda da faydalıdır. Birlikte gülmek, olası bir sürtüşme anında bile tarafları bir araya getirir, negatif duyları bloke eder ve zıtlasma yerine işbirliğini destekler (Morreall, 2008, s.470). Benzer şekilde birlikte gülmenin kişiler arası bağları güçlendirerek karşılıklı saygının bulunduğu bir atmosfer yaratır (Baum, 1985, s.2). Mizah o kadar etkili bir araç olarak kabul edilmektedir ki zor insanları yönetmede hatta düşmanlık ve kinlerde bile etkili olduğu söylenmektedir (Morreall, 2008, s.471).

Duncan, Smeltzer ve Leap (1990, s.255, 274) ise mizahın iş ortamında işleri daha zevkli hale getirerek çalışanlar için işleri daha katlanır hale getirdiğini, işi monotonluktan kurtardığını, gerilimleri azalttığını ve işyerine yönelik çalışanlarda aidiyet hissini artırdığını belirtmektedir. Plester (2009, s.9) de mizahın iş yerindeki can sıkıntısını giderdiğini söyleyerek Duncan, Leap ve Smeltzer (1990, s.255) ile benzer görüşü paylaşmaktadır. Ayrıca Plester (2009, s.9) işte mizah paylaşımının ilişkileri geliştirdiğini, pozitif etki yarattığını ve meslektaşlar arası arkadaşlık bağlarını güçlendirdiğini ifade etmektedir.

Bilinçli olarak mizah ve eğlence ruhunu geliştiren ve teşvik eden şirketlerde çalışanların diğer şirketlerin çalışanlarına kıyasla morallerinin yüksek olduğunu, iş arkadaşlarına karşı kendilerini daha yakın hissettikleri ve şirketlerine daha sadık oldukları bulunmuştur. Ayrıca tüm iletişim tarzlarında mizahın dikkat çekici olduğu, ikna etmeye yardım ettiği ve mesajın akılda kalıcılığını artırdığı belirtilmektedir (Morreall, 2008, s.470).

Mizahın iyimserlik ve öz saygı gibi pozitif kişilik özellikleri ile de ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Mizah duygusu ve depresyon arasında negatif bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Nitekim mizah ve gülmenin depresyondaki hastalar için faydalı olduğu görülmüştür (Lyttle, 2001, s. 27; Thorson, Powell, Sarmany-Schuller ve Hampes, 1997, s.614-617). Thorson, Powell, Sarmany-Schuller ve Hampes (1997,

s.617) tarafından yapılan bir araştırmada çok boyutlu mizah duygusu leğinin içtenlik, samimiyet, toplu halde yaşama, heyecan peşinde koşma, yaratıcılık, pozitif duygular, neşeli olma ve dışa dönüklük gibi kişilik özellikleri ile pozitif ilişkili; nrosizm, kötümserlik, kaçınma, negatif öz saygı, saldırganlık, sinirlilik, depresyon, endişe, ciddiyet, münakaşa algısı ve kötü mizaç ile ise negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Mesmer-Magnus ve Glew (2012, s.155) alışanların kullandığı mizahın çalışan performansını, iş doyumunu, grup bağlılığını, sağlığı ve başa çıkma etkililiğini artırdığı; tükenmişlik, stres ve işten ayrılmayı azalttığını belirtmektedir. Yöneticilerin kullandığı mizahın ise astların performansını, iş doyumunu, yöneticilerinin performansına ilişkin algılarını, yöneticilerinden memnuniyetlerini, grup bağlılığını artırdığını; işten ayrılmayı ise azalttığını vurgulamaktadır.

Klein (2003, s.3) ise mizahın bazı fonksiyonlarını şu şekilde ifade etmektedir: Sosyal açıdan insanları birbirine bağlar, stres attırır ve gerginlikten kurtulmayı sağlar, düşüncelerimizden arınmamıza yardımcı olur, acılarımızı dengeler, terapi ve arınma yapar, hayattan zevk almayı sağlar, sosyal düzelticidir ve düşünmeyi geliştirir.

Lyttle (2007, s.240) ise mizahın yararlarını fiziksel (bedensel), psikolojik, sosyal ve bilişsel yararları olmak üzere dört başlık altında toplamaktadır.

Bedensel fayda doğrudan mizah ile değil; mizahın sonucunda ortaya çıkan gülme ile ilişkilendirilmiştir. Gülmenin kaynağı bazen komik bir durum, bazen de utanma, şaşkınlık, gıdıklanma, gülme gazı, sara hastalığı veya sinir bozucu bir durum bile olabilmektedir. Kaynağı ne olursa olsun gülme çoğu insan tarafından sağlık için faydalı kabul edilmektedir. Mizahın da aynı şekilde gülme ürettiği zaman bedensel faydalar sağladığı ifade edilmektedir (Lyttle, 2007, s.240).

Psikolojik yararıyla ilgili olarak ise mizah kullanımının sinir, öfke, hüsran ve hayal kırıklığı gibi duygusal durumları açığa vurarak etkisini söndürdüğü belirtilmektedir. Aksi takdirde sinir, öfke ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguların yıkıcı etki gösterebileceği ifade edilmektedir (Lyttle, 2007, s.240). Mizahın psikolojik faydası konusunda Martin (2007, s.291) güçlü mizah algısına sahip bireylerin kendilerini daha çabuk topladıkları ve stresten daha çabuk kurtulduklarını tespit etmiştir. Ayrıca işgörenlerin mizah algısını desteklemenin onların psikolojik sağlıkları ve işyerinde

maruz kaldıkları baskılarla etkili şekilde mücadele edebilmeleri için iyi olabileceğini ileri sürmüştür.

Mizah duygusunun psikolojik sağlığa olumlu katkılarına ilişkin yaygın görüşün ana kaynağı gelişmiş bir mizah duygusunun hayattaki sorunlarla başa çıkabilmede etkili bir strateji olduğu düşüncesidir. Bu konuda kişilik kuramcılarında Freud, mizahın savunma mekanizmalarından en sağlıklı olduğunu ve bireyin olumsuz bir durum karşısında gerçekçi bakış açısını yitirmeden olumsuz duygulardan kaçınmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Maslow mizahın kendini gerçekleştiren bireylerin önemli bir özelliği olduğunu ifade etmektedir (Yerlikaya, 2009, s.1). Martin (2007, s.270) ise insanların mizah ve gülmece ile meşgul oldukları zaman daha fazla neşeli ve enerjik; daha az morali bozuk, endişeli, sinirli ve gergin olduklarını öne sürmektedir.

Yapıcı mizahın yararlarını toparlayacak olursak; çalışanları daha iyi ruh haline soktuğu, rahatlattığı, yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği, stresi azalttığı, işleri daha zevkli hale getirdiği ve monotonluktan kurtardığı, kişiler arası bağları geliştirdiği ve güçlendirdiği, çalışanları güdülediği, performanslarını artırdığı, morallerini ve iş doyumlarını artırdığı, iletişimi kolaylaştırdığı, ast-üst yaklaşmasını sağladığı, örgütsel verimliliği artırdığı, insanları birbirine yakınlaştırdığı, örgütsel bağlılığı artırdığı, gerginlikleri azalttığı, çatışmalarda tarafların olumlu düşünebilmesini sağladığı, deşarj ve rahatlama kaynağı olarak sorunlara karşı bir savunmacı ve dengeleyici rol oynadığı söylenebilir (Baum, 1985, s.2; Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s.309; Klein, 2003, s.3; Consalvo, 1989, s.286; Duncan, 2006, s.30-35, 43; Duncan, Leap ve Smeltzer, 1990, s.255; Lyttle, 2007, s.239-240; Malone, 1980, s.359; Martin, 2007, s.5, 270, 291; Meyer, 2000, 328-329; Morreall, 2008, s.470; Newman ve Stone, 1996, s.101; Yerlikaya, 2009, s.26). Tüm bu faydaların yanısıra mizahın dolayısıyla gülmenin insan başışıklığını dinlenmeden daha iyi geliştirdiği belirtilmektedir (Lyttle, 2001, s. 26)

Yararlarının yanı sıra mizahın zararları da bulunmaktadır. Mizah kullanımının tehlikelerinden birisi ilişkilerde kırılmaya neden olma ihtimalidir. Hazırlıksız, düşünmeden ve aniden yapılan mizahların tarafları gücendirebileceği, dışlayabileceği, ilişkilerde kırılmalara ve yıkıcı etkilere neden olabileceği ifade edilmektedir. Eğer gücendirdiğimiz kişi işverenimiz, müşteri veya kavgalı olduğumuz bir grubun üyesi ise kurum için mizahın sonuçları facia ile sonuçlanabilmektedir. Bu gibi durumlarda

mizah kullanımının örgütsel etkililik ve etkili liderlik açısından risk oluşturduğu söylenmektedir. Kısacası mizah, çalışanlar arasında güvenilirliklerinin azalmasına, ilişkilerde kırılmalara ve dargınlıklara neden olabilmektedir (Lyttle, 2007, s.239-241).

Dikkate alınması gereken başka bir önemli nokta da mizahın dikkatsizce yanlış veya kötüye kullanımınıdır. Hatta birçok insanın mizahı bir silah gibi kullanmaya kışkırtıldığı da belirtilmektedir. Bu gibi durumlarda mizah incitici hal alabilmektedir. Kullanım amacı iletmek istenilen mesajı vurgulamak ve geliştirmek olduğu halde mizahın taraflardan bazılarını utandırıp, mahcup ettiği görülebilmektedir. Küçümseme, dalga geçme, alay, sataşma ve hiciv bu durumlara neden olabilen uygunsuz mizah kullanımı şekillerinden bazılarıdır (Sathyanarayana, 2007, s. 214, 221-222).

Görünmeyen başka bir potansiyel tehlike ise yöneticilerin otoritelerini sarsmasıdır. Mizah, dikkatsizce ve aşırı kullanıldığında olumlu itibarı zedeleyebilmekte ve güvenirliliği zayıflatabilmektedir. Güvenirliliğimizi sarsmadan mizahın etkisini en yüksek dereceye çıkarabilmek için mizah kullanımı konusunda hem dikkatli olunması gerektiği hem de mizahı dozunda ve akıllı şekilde kullanmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır (Lyttle, 2007, s.241).

Mizah kullanımının neden olabileceği bir başka risk ise gereksiz, yersiz ve zamansız esprilerle tarafların dikkatinin dağılmasıdır (Hurren, 2006, s.383). Bu yönüyle mizahın işyerinde dikkat dağınıklığına neden olabildiği öne sürülmektedir. Bireysel düzeyde yeterince zararsız gibi görünmesine karşın aptalca davranışlar çalışanların kalite veya güvenlik standartlarını göz ardı etmelerine veya işi savsaklamalarına yol açabilmektedir (Lyttle, 2007, s.241).

Ayrıca, istenilmeyen mizah örgütlerde problemlere neden olabilmektedir. Alay etme gibi saldırgan mizah kullanımı örgütlerde çalışanları yabancılaştırma ve işinden soğutmada anahtar rol oynatabilmektedir. Alaycı, manipülatif ve art niyetli saldırgan mizah kullanımı ilişkileri baltalayacak ve örgütlerde fonksiyonel olmayan rekabete neden olacaktır. Mizah duygusundaki farklılıklar yüzünden birisi için komik ve eğlenceli olan bir şey diğersinin için yıkıcı duygular hissetmesine neden olabilir. Bu nedenle kullanılacak mizah karşıdaki kişiye göre seçilmeli ve ona uyarlanarak özeline dokunmamalıdır. Negatif mizah; örgütlerde aşağılanma, psikolojik baskı, küçük düşürülme, kasıtlı veya kasıtsız sıkıntılarla sonuçlanan mizahi içerikteki olayları içerir. Örneğin nahoş etnik veya cinsiyet içerikli şakalar, hor görücü, aşağılayıcı ve art niyetli

eğlence içerikli şeylerin hepsi birer negatif mizah örneğidir. Ayrıca aşırı negatif mizah kullanan kişi güvenilirliğini de kaybedebilecektir (Maples, Dupey, Torres-Rivera, Phan, Vereen, Garrett, 2001, s.59; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 65)

Mizahın sadece yarar ve zararlarını anlamak yetmez aynı zamanda mizahın niçin zıt ve birbiriyle çelişen sonuçlara yol açtığına da bakmak gerekir. Olumlu işyeri etkileşimlerini geliştirmek önemlidir. Zira ilişkiler örgütün yapı taşları gibidir. Çalışanlar; iş arkadaşları ve yöneticileriyle olumlu ilişkiler inşa ettiklerinde, bu durum artan iş doyumunu, örgütsel vatandaşlık davranışları ve azalan işten ayrılma gibi sonuçların ortaya çıkmasına öncülük edecektir (Cooper, 2008, s.1111). Konuyla ilgili olarak Lyttle (2007, s.239) mizahın örgütsel yaşamda stresi azaltma, takım birlikteliğini, işgören motivasyonunu, fikir üretmeyi sağlama ve hayal kırıklığını ortadan kaldırma gibi olumlu etkilerinin olabileceğini söylemektedir.

Özetle, mizah işte gerilim atma, eğlenme ve morali yükseltmenin bir yolu olduğu halde daha önemli sosyal işlevlere de sahiptir. Mizah bağlılığı artırmanın, iletişimi kolaylaştırmanın ve kişiler arası gerilimleri azaltmanın bir yolu olabilir. Aynı zamanda anlaşmazlıkları ve çatışmaları dile getirmenin, normları uygulamanın, bireyleri dışlamanın ve gruplar arası uyuşmazlıkları vurgulamanın yolu da olabilir. Örgütlerde mizah ve eğlence seviyesini basitçe artırmak birçok istedik değişimle ve artmış verimlilikle sonuçlanacaktır. Çünkü mizah işyerinde her zaman ve her yerde olan birşeydir ve birçok farklı işlevsel fayda sunmaktadır. Ayrıca örgütün güç dinamiklerini ve sosyal yapısını yansıtmaktadır. Ancak yöneticiler için önemli olan örgütlerde eğlencenin ve gülmecenin dozunu yükseltmek değil önemli olan örgütte var olan mizahın etkisini anlamak, mizahı üretken ve verimli yöne kanalize etmektir (Martin, 2007, s.364-365). Bu noktada mizahın örgüt ortamında etkili şekilde kullanılmasının başka bir deyişle yıkıcı mizah yerine yapıcı mizah türlerinin ve tarzlarının tercih edilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla örgütlerde mizah kullanımı ve örgütler açısından mizahın etkisini incelemek örgütsel etkililik ve verimlilik açısından odaklanılması gereken önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **2.1.6. Örgütlerde Mizah İklimi**

Mizahın, yöneticiler için yararlı bir araç olabileceği kabul gören bir konudur. Asıl tartışma mizahın nasıl en iyi şekilde kullanılabileceğine ve anlık ya da sonradan ortaya

çıkan faydalarına ilişkindir. Mizah, toplantıların başında sembolik olarak söylenen bir şakadan ya da birkaç çalışanın anlayabileceği ofis karikatürlerinden ibaret değildir. Aksine mizah, insanları birbirine bağlayan dinamik iletişimsel bir davranıştır. Mizah, öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olarak herkesin pozitif bir işyeri ortamı yaratmak için kullanabileceği bir stratejidir. Ancak, çalışanların şakadan incinerek örgütten soğumalarına ve yabancılaşmalarına dikkat etmek gerekir (Crawford, 1994, s.28).

Yöneticilerin pozitif mizah kullanımı, etkili liderlik gibi yüksek dereceli istedik görev ve ilişki davranışları ile doğrudan ilişkilidir. Bu durum, yöneticilerin pozitif mizah sayesinde astlarda daha fazla istedik davranış gerçekleştirebilecekleri izlenimini vermektedir. Zira yöneticilerin pozitif mizah kullanımı daha fazla iş doyumunu gibi çalışanların istedik ve olumlu çıktıları ile ilişkilidir. Bu durum mizahın iş ortamında önemli bir rol oynadığını destekler niteliktedir (Decker ve Rotondo, 2001, s.459)

Mizah; örgütlerde morali, verimliliği, motivasyonu ve yaratıcılığı artırmaya, daha olumlu bir örgüt kültürü oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Hoffman, 2007, s.1). Cann, Watson ve Bridgewater (2014, s.309, 317) da bu bilgiyi destekleyerek yöneticiler tarafından da desteklenen çalışanlar arasındaki pozitif mizah tarzlarının, yüksek iş doyumunu ve yüksek örgütsel bağlılıkla ilişkilendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kısacası olumlu mizah ikliminin egemen olduğu örgütlerde iş doyumunu ve örgütsel bağlılığın daha yüksek olacağı; tersi durumda da iş doyumunu ve bağlılığın düşeceği belirtilmektedir.

Mizahın iletişimi kolaylaştırmada ve örgütlerde iklimi iyileştirmede önemli role sahip olduğu belirtilmektedir. Mizah kullanan ve mizahtan zevk alan yöneticilerin iş yaşamında ilişkilerini astlarının algıladığı şekilde güçlendirebildiğinden bahsedilmektedir. Bu durum algılanan liderlik etkililiği üzerinde pozitif bir etkiye sahip olacaktır. Negatif mizah kullanıldığı zaman ortaya çıkan etkinin ise bir takım liderlik çıktıları üzerinde karşı yönde etkiye sahip olabileceği beklenmektedir (Decker ve Rotondo, 2001, s.459).

Öğretmenler okullarda gün içerisinde planlamadan, fotokopi çekmeye; ders materyali hazırlamaktan velilerle iletişim kurmaya, sınıf içerisinde öğrenciyi motive etmeye, ders anlatmaya, mevzuat değişikliklerini takip etmeye ve rapor yazmaya kadar bir sürü işle meşgul olmaktadır. Çoğu zaman bu işler öğretmenlerde kaygı, endişe, tükenmişlik

ve stres gibi arzu edilmeyen olumsuz duyguların yaşanmasına sebep olmaktadır (Hurren, 2008, s.83). Tüm bu olumsuz duyguların ortadan kaldırılmasında, öğretmenlerin güdülenmesinde, performanslarının artırılmasında, iş doyumlarının yükseltilmesinde ve örgütsel bağlılıklarının sağlanmasında ve örgütsel başarıda olumlu bir örgüt kültürü ve ikliminin oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Çelik, 2000, s.v; Doğan, 2013, s.101, 163-164; Goffee ve Jones, 2002, s.28; Türk, 2007, s.34; Vural, 1998, s.71) Nitekim konuyla ilgili olarak Hurren (2006, s. 383) öğretmenlerin iş doyumunu belirlemede müdürlerin oldukça etkili olduğunu ve müdürler tarafından desteklenen ya da oluşturulan mizahi bir ortamın ve mizah kullanımının öğretmenlerin iş doyumunu artırmada etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir. George ve Jones (2012, s.73) çalışanların iş yerindeki ruh halinin ve genel olarak ortamın havasının örgütsel davranışlar üzerinde önemli etkilerinin olabileceğini belirtmektedir. Mizahı ise çalışanların ruh halini pozitif yapmada kullanılabilecek bir araç olarak görmektedir. Aslan (2006, s.1) da insanların içinde bulunduğu düşünsel durumların duygusal durumlarını değiştirdiği belirtmektedir. Bireylerin, olumlu düşünme anında pozitif duygularını; olumsuz düşünme anlarında ise negatif duyguları ifade etme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir.

Mizahın çalışma sırasında iyimser bakış açısı kazandırarak olumlu iletişimi egemen kılması, iş yerinde pozitif bir ortam yaratması, sosyal ilişkileri kolaylaştırıcı ve geliştirici bir rol oynaması, verimsiz düşünme biçimlerinin ve kısır düşünme döngülerinin kırılmasını sağlayarak sorun çözümünde farklı ve doğru bakış açısı sağlaması başka bir ifadeyle iş ortamında yaratıcı problem çözmeye ve yeniliğe öncülük eden bir araç rolünü oynayarak çalışanların örgütsel çıktılarını olumlu yönde harekete geçirmesi gibi birçok faktör sayesinde yönetsel etkililiği artırdığı (Güler ve Güler, 2010, s.207; Lyttle, 2007, s.240; Meyer, 2000, s.328-329) düşünülünce örgüt ikliminde mizahın önemi yadsınamaz hale gelmektedir. Bu açıdan örgütsel bağlamda mizahı ele alırken mizahın örgütlerdeki rolünden, çalışanlar tarafından kullanılışından ve çalışanlarda yarattığı duygulardan bahsetmenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Her mizahın olumlu ve yapıcı mizah olmadığı düşünülürse örgütlerde mizahın rolünü ele alırken mizahın hem olumlu hem de olumsuz etkilerini dikkate almak gerekmektedir. Ancak mizahın iş ortamında çalışanlar tarafından yaşanışı ve çalışanlarda oluşturduğu duygu, örgüt ikliminin önemli dinamiklerinden birisi olması

gerekirken birçok örgüt iklimi çalışmalarında mizahın, örgütsel iklimin önemli bir parçası olabileceği göz ardı edilmiştir (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s. 309)

Örgüt iklimi, örgüt kültürünün örgütte oluşturduğu ortam ve hava olarak ifade edilmektedir (Türk, 2007, s.11; Vural, 1998, s.176). Örgüt iklimi, aynı zamanda, tüm çalışanların içerisinde bulunduğu, hareket ettiği ortak paylaşılan değerler ve örgütün temel inanç sistemi olarak tanımlanan örgüt kültürünün sonuçlarından birisidir (Vural, 1998, s.176). Örgüt kültürünü, örgüt ikliminden ayıran temel farklardan birisi ise iklimin kültüre göre daha az süreyi kapsamaması ve kültüre göre daha kısa zaman aralıklarında farklılık göstermesidir (Türk, 2007, s.11-12). Başka bir ifadeyle daha değişken bir yapıya sahip olmasıdır.

Örgütlerde kültür zamanla oluşur ve değişime karşı oldukça dirençlidir. Örgüt iklimi ise çalışanların birbirleriyle benzer şeyleri yaparak ya da uygulayarak aralarında ortak yaşantı birliği oluşturmalarını anlatmaktadır. Dolayısıyla, örgüt iklimindeki bu uygulamalar zamanla değişebileceğinden iklimin de çalışanlardan ve örgütten etkilendiği belirtilmektedir. Örgütlerde ortaya çıkan büyük olaylar veya değişimler gibi birçok örgütsel etken örgütlerde iklimin bir anda değişmesine sebep olabilir (Folger, Poole ve Stutman, 2013, s.207).

Örgüt iklimi kişiler arası etkileşimlerden oluşur ve bireylerin bu etkileşimlere yüklediği anlamı ifade etmektedir (Folger, Poole ve Stutman, 2013, s.207). Bu açıdan örgüt iklimi inanma, güvenme, güvenlik, açıklık, içtenlik, yardımlaşma, yardımseverlik, katılma, doyum, umut, beklenti gibi duyguları yansıtırken diğer yandan da bu tür duyguların örgütlerde ortaya çıkmasını, artmasını, azalmasını ya da yok olması gibi yoğunluk düzeylerini etkiler. Çalışanlar arasında bu şekildeki olumlu duyguların var olduğu olumlu bir örgüt ikliminin beraberinde etkili iletişimi getireceği, çalışanlar arası ilişkileri geliştireceği, bunun sonucunun da verim ve moral gibi pozitif örgütsel sonuçlara yansıtacağı belirtilmektedir. Olumsuz iklimin hakim olduğu örgütlerde ise ters bir durumun ortaya çıkacağı ve sıkıcı bir çalışma ortamının söz konusu olacağı ifade edilmektedir (Vural, 1998, s.176-177).

Örgütlerde mizah iklimi çalışanların yaşamış oldukları mizahi deneyimlerin örgütün havasına olan etkisini ifade etmektedir. Mizah iklimi çalışan ve yöneticilerin kullandığı mizah tarzlarındaki bireysel farklılıklardan daha farklı bir şey olarak görülmektedir. İş ortamında mizahın çalışanlar tarafından nasıl kullanıldığı, nasıl



yaşandığı ve tecrübe edildiği, nasıl algılandığı ve hangi duyguların yaşanmasına neden olduğu ile birlikte örgütlerdeki bireyler arası etkileşim ve bu etkileşimin yol açtığı iş doyumunu, bağlılık, tükenmişlik, güdülenme gibi örgütsel etkenler mizah ikliminin odak noktasını oluşturmaktadır. Başka bir deyişle çalışanlar arası etkileşimlerde mizahın nasıl kullanıldığı ve üstlerin çalışma ortamındaki mizaha nasıl tepki verdiği örgütsel mizah iklimini anlatmaktadır. Aslında mizah iklimi, örgüt ikliminde mizahın varlığının ve mizah kullanımının etkisinin oluşturduğu havayı ve ortamı ifade etmektedir. Dolayısıyla örgütün mizah iklimi, mizahın hem olumlu hem de olumsuz yönlerini yansıtmaktadır (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s. 307, 309).

Mizah iklimi pozitif mizah, yönetici desteği, negatif mizah ve grup dışı mizah olarak dört temel boyutta ele alınmaktadır. Pozitif mizah ve yönetici desteği olumlu; negatif mizah ve grup dışı mizah ise olumsuz mizah ikliminin varlığına işaret etmektedir (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s. 317-318). Aşağıda mizah iklimi boyutları ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

#### **2.1.6.1. Pozitif Mizah**

Olumlu mizah biçimlerinin iş gruplarında varlığının iş doyumunu birçok düzeyde etkileyebileceği belirtilmektedir. Örgütlerde olumlu mizah biçimlerinin kullanımı başka bir ifadeyle pozitif mizah ikliminin varlığının çalışanların iş doyumunu, örgütsel bağlılığı gibi örgütsel faktörlerle olumlu yönde ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda olumlu mizah tarzları olarak kabul edilen kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah ile de olumlu yönde ilişkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s. 317).

Pozitif mizah iklimi egemen örgütlerde çalışanların hayata dair mizahi bakış açısına sahip oldukları, yaptıkları mizahta iyimserlik, neşeli olma, duygusal iyi olunuşluk ve öz güven gibi olumlu duyguları vurguladıkları, mizah ile olumsuz duygulardan kaçınmaya ve grup içi sosyal etkileşimi geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu tarz iklimlerde yapılan mizahın çalışanlarca onaylandığı ve mizah yapmaktan zevk alındığı, yapılan espri ve şakaların düşmanca algılanmaması ve tehditkâr görülmemesine özen gösterildiği bilinmektedir. Pozitif mizahın egemen olduğu örgütlerde mizahın çalışanlar tarafından paylaşılmaktan hoşlanıldığı, çalışanlar arasında olumlu ilişkiler geliştirmek için sıkça kullanıldığı, stresi azalttığı, neşe verdiği, işi daha neşeli hale getirdiği vurgulanmaktadır (Cann, Watson ve Bridgewater,

2014, s. 315). Özetle, pozitif mizah, samimice yapılan, şen ve şakacı, aynı zamanda hiç kimseyi incitmeyen mizah kullanımı olarak düşünülebilir (Duncan, 2006, s.53)

Özetle, pozitif mizah tarzları olan kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah kullanımının yaygın olduğu örgütlerde mizah ikliminde pozitif olacağı söylenebilir.

### **2.1.6.2. Yönetici Desteği**

Mizah ikliminde yönetici desteği, iş ortamında çalışanlar tarafından yapılan mizahın yöneticiler tarafından nasıl algılandığı ve yapılan mizaha nasıl tepki verildiğiyle ilgilidir. Örgütlerde yöneticilerin kullandıkları mizah türleri, mizahı kullanma amaçları ve tarzları bir bütün olarak onların mizah duygularını yansıtmakta mizaha bakış açılarını ortaya çıkarmaktadır. Sonuç olarak yöneticilerin yapılan mizahı destekleyip desteklememeleri veya ne düzeyde tasvip ettikleri onların mizaha karşı yönetici desteği düzeylerini belirtmektedir.

Mizah kullanımı açısından yönetici desteğinin olduğu örgütlerde iş ortamında mizahın faydalı olduğuna ve olması gerektiğine inanılır. Bu tür örgütlerde çalışanların kendi aralarında mizah yapması sakıncalı görülmez ve okulda mizah yapılması çalışanlarla okul yöneticileri arasında sorun çıkarmaz. Aynı zamanda okulda mizah yapılmasının çalışanların dikkatini dağıtmak yerine daha fazla dikkat topladığına inanılır. Mizah açısından yönetici desteğinin yüksek olduğu örgütlerde örgütsel bağlılık, memnuniyet ve iş doyumunu gibi örgütsel faktörlerinde olumlu yönde artacağı belirtilmektedir (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s. 318).

Hoffman (2007, s. 1) örgütlerde mizahın stresi azaltmaya ve zorlu durumlar karşısında olumlu başa çıkma becerilerini geliştirmeye yardım edebileceğini belirtmektedir. Bu açıdan olumlu mizah iklimi türlerinden birisi olarak kabul edilen yönetici desteği (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s. 317-318) örgütsel mizah kullanımında hayati öneme sahiptir. Zira çalışanların mizah kullanımı yöneticilerinin mizaha karşı tepkilerine göre ortaya çıkacak ve şekillenecektir. Yönetici desteğinin hissedildiği örgütlerde mizah kullanımı artacak ve mizah sorunlarla başa çıkma aracı olarak kullanılabilir.

### **2.1.6.3. Negatif Mizah**

Negatif mizah, karşı tarafla tehdit içerikli alay etme ve kırıcı şakalar yapma gibi karşı tarafta yıkıcı duygular uyandıran bir mizah şeklidir. Negatif içerikli mizah kullanan

taraf böyle yaparak kendini tatmin etmeye çalışır. Yapılan mizahta genellikle karşıdakini aşağılama, aldatma ve kötüleme hissedilir. Bu şekildeki mizahlarda karşı tarafla alay etme, sataşma, muziplik yapma ve hor görme gibi mizahi kullanım davranışları görülmektedir.

Dolayısıyla, negatif mizahın örgütlerde varlığı çalışanlar arasında yapılan mizahın bazı çalışanların kötü hissetmesine neden olmaktadır. Bu şekildeki mizahi iklimlerde çalışanlar mizahı, bazen birbirine gözdağı vermek amacıyla kullanmaktadırlar. Ayrıca, çalışanların mizahı birbirleri ile alay etmek ve küçümsemek amacıyla kullanmaları, çalışanlardan birisi hata yaptığında diğerleri tarafından sıkça alaya alınması da o örgütte negatif mizah ikliminin varlığına işaret eden diğer durumlardır. Negatif mizah iş ortamında çalışanların iş doyumunu ile anlamlı ilişkiye sahiptir. Çalışma grupları içerisinde negatif iklimin varlığı, çalışanların daha az iş doyumunu elde etmelerine neden olmaktadır (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s. 318).

#### **2.1.6.4. Grup Dışı Mizah**

Grup dışı mizah ise örgütlerde çalışanların kendilerinin veya kendi gruplarının dışındaki tarafları mizaha konu yaparak mizahi paylaşımda bulunmalarını ifade etmektedir.

Grup dışı mizah, yönetim politikaları ve uygulamalarından memnuniyetsizliğe neden olabilir. Yüksek düzeyde grup dışı mizah; iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve adil davranış ile negatif ilişkiye sahiptir (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s. 318).

Grup dışı mizah ikliminde örgüt çalışanları üst yönetimler hakkında mizah yapar, örgüt yönetimi tarafından oluşturulan ancak diğer personelin aynı görüşte olmadığı politika ve uygulamalar çalışanlar arasında şaka konusu olabilir. Bu iklimdeki örgütlerde çalışanlar arasında yöneticilerle ilgili espriler sıkça yapılabilmekte, örgüt yönetiminin politika ve uygulamaları sık sık alay konusu olabilmektedir. Bu açıdan örgüt içerisinde gruplar arası gerçekleşen grup dışı mizah yıkıcı etkilere sahip olumsuz mizah türlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s. 314).

Grup dışı mizahta bazen örgüt sınırlarının da dışına çıkılarak örgüt dışı kişilerin grup dışı mizahın konusu olduğu da görülmektedir. Yapılan mizah, konusu itibariyle her ne kadar yıkıcı bir mizah olsa türü olsa da bu şekildeki grup dışı mizah örgüt içerisindeki

kişileri hedef almadığı için örgüt çalışanlarının tamamında yapıcı duygular oluşturabilir (Dzodin, 1998, s.ii). Bu bakımdan grup dışı mizah her ne kadar olumsuz mizah iklimlerinden birisi olsa da bu şekildeki kullanımlar bazen örgütlerde olumlu sonuçlara neden olabilir.

## **2.2. Örgütlerde Çatışma ve Çatışma Yönetimi**

Bu bölümde, örgütlerde çatışma ve çatışma yönetimi süreci ilişkisel olarak çatışma türleri, çatışma ve performans ilişkisi, örgüt kuramları açısından çatışma, çatışma yönetimi ve çatışma çözme yöntemleri başlıkları altında irdelenmeye çalışılmıştır.

### **2.2.1. Çatışma Kavramı ve Örgütsel Çatışma**

Bireyler ve gruplar örgütlerin etkin olarak çalışabilmesi için örgüt sınırları içerisinde kendi aralarında çalışma ilişkisi kurmaktadır ve bilgi edinme, yardım etme veya eşgüdümlü olarak yapılması gereken bir iş durumunda birbirlerine bağımlı olabilmektedirler. Bu dayanışma ve birbirine bağımlılık ya işbirliğini artırmakta ya da çatışmalara neden olmaktadır (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.225).

Örgütte oluşan gruplar arası problemler sadece çatışmalar değildir. Ancak çatışmalar örgütsel yaşamın her zaman hissedilebilecek ve ortaya çıkabilecek temel bir gerçeğidir. Kısacası, örgütlerde çatışmalar kaçınılmazdır (Eren, 2000, s.527; Everard, Morris ve Wilson, 2004, s.99; Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.225; Hodge ve Anthony, 1991, s.528; Rahim, 2001, s.1). Zira bireylerin bilgi ve tecrübeleri, ilgi alanları ve yetenekleri birbirlerinden oldukça farklıdır (Eren, 2000, s.527).

Çatışma ürkütücü bir kavram olarak belleğimizde yer edindiği için günlük yaşamda genellikle kırgınlıkları, düşmanlıkları, şiddeti, kavga ve savaşları, kısacası olumsuzlukları ve yıkıcılığı çağrıştırmaktadır ve bazı kültürlerde örgüt ortamlarında kaçınılması ya da ortadan kaldırılması gereken bir kavram olarak algılanmaktadır (DiPaola, 2003, s.144; Karip, 2003, s.3; Thompson, 1960, s.389). Günümüz toplumları ve örgütleri açısından değerlendirildiğinde, çatışmaların yaşanış biçimi ve sonuçları açısından taraflardan en azından biri için olumsuz bir anlam taşıdığı görülmektedir. Özellikle, çatışan taraflar arasında bariz bir güç farklılığı olduğu durumlarda çatışmalar güce dayalı olarak çözülmeye çalışılmaktadır. Bu şekilde bir yaklaşım ise tarafların şiddete yönelmesine neden olabilmektedir. Hâlbuki çatışan tarafların kendi

isteklerini kabul ettirmeye çalışması şiddete başvurmadan da mümkün olabilmektedir (Karip, 2003, s.2).

Örgütlerde çatışma, bireylerin ve grupların birlikte çalışma esnasında yaşadığı sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak görülebilir. Aynı zamanda çatışmalar, taraflardan birisinin diğer tarafın olumsuz yönde etkilendiğini ya da etkilenmek üzere olduğunu hissettiği durumlarda ortamın iyileştirmeye çalışılmasıyla başlayan bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Eren, 2003, s.609; Robbins, 1993, s.445).

İki veya daha fazla birey ne zaman bir araya gelirse gelsin tarafların hedeflerine ulaşmalarında sorunlar çıktığı zaman anlaşmazlıkların çıkma olasılığı oldukça fazladır (De Cenzo, 1997, s.401; Zaretsky, 2004, s.272). Bu açıdan anlaşmazlıklar örgüt içerisinde karşılaşılması doğal olaylardandır. Ancak bazen bu anlaşmazlıklar örgüte zarar verebilecek derecede artabilmektedir. Anlaşmazlıkların bu derecede artması durumunda da çatışma ortaya çıkmaktadır (De Cenzo, 1997, s.401). Örgütlerde çatışma yaşanmama durumunda ise sorumluluktan kaçınma, ilgi zayıflığı ve düşünce zayıflığı gibi sonuçlarla yüz yüze gelinebileceği belirtilmektedir (Everard, Morris ve Wilson, 2004, s.99). Ayrıca çözülmeyen çatışmaların iş yerinde morali, verimliliği, iş doyumunu, iletişimi ve örgütsel bağlılığı düşürebileceği ve örgütlerde çalışanların sağlık, huzur ve mutluluğu üzerinde olumsuz etkileri olabileceği belirtilmektedir (Hoffman, 2007, s. 1)

Alanyazını incelendiğinde çatışmaların çıkmasına neden olabilecek birçok neden bulunduğu anlaşılmaktadır.

Newstrom ve Davis (1993, s.392), çatışmaların hedeflenen amaçlar ve bu amaçlara ulaşmada kullanılan yöntemler nedeniyle ortaya çıkan anlaşmazlıklardan kaynaklandığını belirtmektedir. Farklı ilgi, zevk ve menfaatlerin bulunduğu her durumda birbirinden bağımsız taraflar için çatışmalar kaçınılmazdır. Bu çatışmalar bazen tatmin edici olabilmekte bazen de tatmin edici olmayabilmektedir (Jameson, 1999, s.269).

Gordon (1993, s.448) çatışmaları bireyler, gruplar ve örgütler arası zıt ilişkilerden kaynaklanan uyuşmazlıkların bir sonucu olarak görmekte ve çatışmaların genellikle ortaya çıktığı durumları dört başlık altında toplamaktadır. Buna göre;

1. İlgili gruplar tarafından, birbirini dışlayan amaçlar ve değerler ortaya çıktığı veya ortaya çıkacağı algılandığı zaman çatışma ortaya çıkabilir.
2. Karşı tarafı bastırmak, etkinliğini azaltmak ve yenmek için sergilenen davranış tarzları çatışmalara sebep olabilir.
3. Etkileşimde bulunan gruplar arasında karşılıklı ters düşen durumlar ve karşı koymalarla nedeniyle çatışmalar ortaya çıkabilir.
4. Eğer her grup diğeri üzerinde baskı kuracak düzeyde pozisyon elde etmek isterse çatışma ortaya çıkabilir.

Rahim (2000, s.18) ise çatışmayı; sosyal varlıkların (bireyler, gruplar, örgütler vb.) kendi içinde veya birbirleri arasında uyuşmazlık, anlaşmazlık ve çekişme yaşamaları durumunda ortaya çıkan etkileşimli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Çatışmanın etkileşimli olması, kişinin kendi içinde çatışma yaşamayacağı anlamına gelmez. Böyle durumlarda, birey kendi içinde farklı kişilik rolleri arasında çatışma duygusuna sahip olabilmektedir. Bu durumda çatışmaların bir veya birden fazla sosyal varlığın kendileriyle veya birbirleriyle etkileşimde buldukları durumlarda ortaya çıktığı söylenebilir. Rahim (2000, s.18-19) bu durumları şöyle sıralamıştır:

1. Birey, grup veya örgütlerden kendi ihtiyaç ve ilgilerine uymayan etkinliklerde bulunmaları istendiği zaman,
2. Birey, grup veya örgütlerin, karşı tarafa ters düşen davranışları tercih ettiği ve bu tercihten hoşnut oldukları zaman,
3. Sınırlı kaynakların birey, grup veya örgütler tarafından ortak kullanımının istenmesi, bunun sonucu olarak da tarafların istedikleri doyumu sağlayamamaları durumunda,
4. Birey, grup veya örgütlerin; kendi tutum, davranış, değer, beceri ve amaçlarını karşı tarafın davranışlarını kontrol edebilecek düzeyde belirgin bir şekilde sergilemesi durumunda,
5. Tüm tarafları ilgilendiren ortak etkinliklerde taraf tutucu davranışsal tercihlerde bulunma durumunda,
6. Tarafların etkinliklerde sergileyecekleri performansların birbirlerinin performansına bağlı olması durumunda çatışmalar ortaya çıkabilmektedir.

Okullarda örgüt büyüklüğü, personel alımı, standardizasyon ve karmaşıklık da öğretmen-yönetici çatışmalarına neden olabilmektedir (Corwin, 1969, s.519).

Çatışmaların genellikle karşıt görüş, hedef, düşünce tarzı veya eğilimlere sahip iki ya da daha fazla tarafın belirli durumlarda karşı karşıya gelmeleri sonucunda ortaya çıktığı anlaşılmaktadır (DiPaola ve Hoy, 2001, s.238; Hodge ve Anthony, 1991, s.528). Bütünsel olarak değerlendirildiğinde çatışmanın; ihtiyaç ve ilgilerdeki farklılık, beklenen davranışa ters düşen davranışların sergilenmesi, kaynak kullanımında öncelik talebi, davranışları benzeştirme çabası, yanlılık ve bağımlılık gibi nedenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Onaran, 1975, s.155).

Çatışmalar, bazen olumlu bazen de olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.225). Bu açıdan, çatışmayla etkili şekilde başa çıkabilme yeteneği, yöneticilerin kesin olarak sahip olması gereken önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir (De Cenzo, 1997, s.401). Yönetimin tüm çatışmaları ortadan kaldırması beklenemez, ancak örgütün amaçlarına ulaşmasını engelleyecek nitelikteki yıkıcı etkilere neden olabilecek çatışmaları en aza indirme yönündeki çabası gerçekçi ve işlevsel bir yönetsel etkinlik olarak düşünülebilir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.225). Zira çatışmayla başa çıkabilme yeteneği, yönetsel başarı için anahtar faktörlerden birisi olarak kabul edilmektedir (Everard, Morris ve Wilson, 2004, s.99). Uygun bir çatışma yönetimi ise çatışmaların yıkıcı etkilerini azaltacak, maliyeti düşürecek ve olumlu sonuçları artıracaktır. Bu nedenle batılı örgütlerde çatışma yönetiminin liderlerin sorumluluk alanlarından birisi olarak kabul edildiği söylenebilir (Kim, Sohn ve Wall, 1999, s.130).

Sonuç olarak, çeşitli şekillerde sürekli olarak birbirleriyle iletişim ve etkileşim içinde bulunan sosyal varlıkların eğilimlerinde, isteklerinde, değerlerinde, inançlarında ve çıkarlarında farklılıklar olduğu sürece çatışmaların var olacağı ileri sürülebilir. Zira çatışmalar örgütlerde yaygın olarak meydana gelen olaylardır (Griffin ve Moorhead, 2013, s. 404). Bu nedenle çatışmalardan kaçınmak yerine, çatışmalarla ortaya çıkabilecek olası yıkıcı etkileri en aza indirmek ve olumsuzlukları olumluya; durağanlığı, hareketliliğe; ataleti, dinamizme dönüştürerek çatışmaları işlevsel hale getirme çabası örgütsel etkililik açısından işlevsel bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Zira görüş, davranış, eğilim farklılıkları ve anlaşmazlıklar gibi farklılıklar nasıl baş edilebileceği bilindiği takdirde ilerlemenin ve gelişmenin kaynağıdır. Bu nedenle yöneticilerin çatışmaları yararlı hale getirebilmeleri için bu konuda gerekli çatışma yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmaları önem taşımaktadır (Karip, 2003, s.3-4). Bu açıdan, çatışmaların iyi yönetilmesi durumunda örgütsel performansın artırabileceği

söylenbilir. Bu çözümlerler ışığında çatışma düzeyi ile örgütsel performans arasındaki ilişki aşağıda incelenmeye çalışılmıştır.

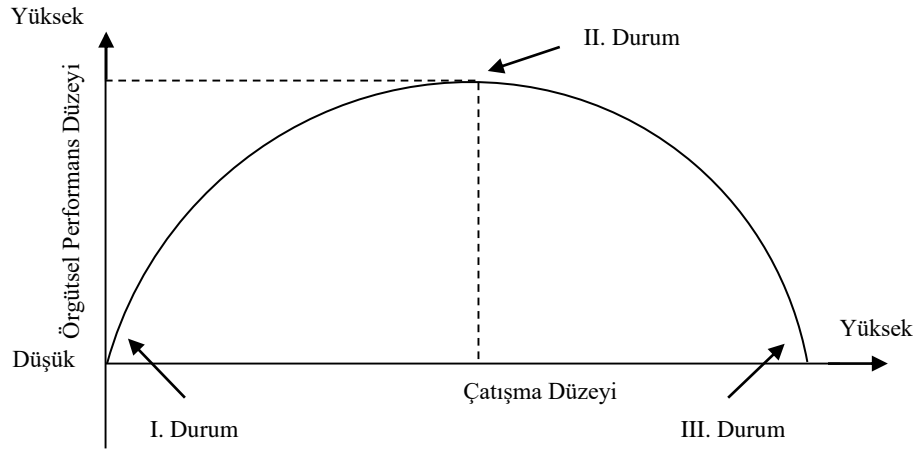
### **2.2.2. Çatışma ve Örgüt Performansı Arasındaki İlişki**

Çatışmalar, örgüt performansı üzerinde bazen olumlu bazen de olumsuz etkilere sahip olabilmektedir. Ancak, çatışmaların olumlu ya da olumsuz etkilere sahip olması çatışmaların doğasına ve nasıl yönetildiğine bağlı olarak değişebilmektedir. Her örgütte optimum seviyede çatışma olmasının oldukça işlevsel olduğu söylenebilir. Çünkü optimum seviyede bir çatışmanın varlığı, örgütsel performansa olumlu yönde ivme kazandırmaktadır. Çatışma çok az olduğu zaman performansta ortaya çıkan artışın gözlemlenemeyecek kadar az olabileceği ileri sürülmektedir. Böylece, yenilik ve değişim ivme kaybetmekte ve örgütün çevresindeki değişimlere uyum sağlaması güçleşmektedir. Eğer, bu düşük çatışma seviyesi devam ederse örgütün varlığı tehlikeye girebilmektedir. Diğer taraftan, örgüt içerisinde çatışma seviyesi oldukça yüksek olursa ortaya çıkacak kaos durumu yine örgütün varlığını tehlikeye sokabilmektedir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.226).

Örgütlerde çatışma düzeyiyle ilgili olarak Stroh, Northcraft ve Neale (2002, s.121) ise çatışmaların örgütlerde aşırı fazla olmasının çalışanların tükenmişliklerini ve kaygılarını artıracaklarını, iş doyumlarının azalmasına, bilgi paylaşımının, yaratıcılığın ve verimliliğin düşmesine neden olacağını belirtmektedir. Böyle örgüt iklimlerinin ise güvensiz ve tehdit edici iklimler olarak karakterize olabileceğini vurgulamaktadır. Tersini durumda yani aşırı az çatışma varlığında ise önemli kararlarda farklı bakış açıları ortaya çıkamayacağı için kısırlı bakış açıları nedeniyle kaliteli kararların alınmayacağından bahsetmektedir. Etkili şekilde yönetilen çatışmaların ise yaratıcı problem çözmeyi destekleyerek artacağını ifade etmektedir.

Örgütler için önerilen çatışma düzeyiyle ilgili olarak örgüt performansı ve çatışma düzeyi ilişkisini veren grafik Şekil 2.2’de verilmiştir (De Cenzo, 1997, s.404; George ve Jones, 2012, s.385; Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.227; Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien, 2010, s.234).





Şekil 2.2. Örgütsel Performans ve Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki

Şekil 2.2'ye göre I. Durumda, örgütsel çatışma düzeyinin ve örgütsel performansın her ikisi de düşüktür. Örgüt içerisinde sınırlı sayıda değişiklik gerçekleşmekte; işgörenler arasında güdülenme düşüklüğü ve duyarsızlık görülmektedir. Örgütün çevresel değişimlere uyum sağlamasında güçlükler yaşanmakta ve örgüt durağanlaşmaktadır. Bu durumdaki çatışmaların örgüt üzerindeki etkisi ise işlevsel değildir.

II. Durumda, çatışma düzeyi istenilen en iyi düzeydedir ve örgütsel performans da en yüksek seviyededir. Bu durumdaki çatışmalar örgüt üzerinde işlevsel etkilere sahip olmakla birlikte; örgütte yenilik, değişim, araştırma, yaratıcılık, çevresel değişime hızlı uyum ve hedefler doğrultusunda ilerlemeye ivme kazandırabilmektedir.

III. Durumda ise çatışma düzeyi yüksektir ancak çatışmalar işlevsel olmadığı için örgütsel süreçlerde aksama ve bozulma, işgörenler arasında birbirlerinin işlerine karışma ve engelleme, eşgüdümde zorluk ve örgütte kaos gibi örgüt performansı üzerinde olumlu etkileri olmayan durumlar gözlemlenmektedir. Bu açıdan örgütsel performansta düşüşle karşılaşılabilir.

Nitekim aşırı fazla ya da aşırı az çatışmanın örgütler açısından işlevsel olmadığı ve böyle durumlarda performansın düşük olabileceği belirtilmektedir. Örgütlerde optimum düzeyde çatışma yaşanmasının ise motivasyonu, yaratıcılığı, yenilikçiliği ve girişimciliği harekete geçireceği ve tüm bunlarında performansta artışa neden olacağı vurgulanmaktadır (Griffin ve Moorhead, 2013, s. 405).

Örgütsel performans ve çatışma düzeyi arasındaki ilişki daha somut olarak Tablo 2.2'de gösterilmiştir (De Cenzo, 1997, s.404; Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.227).

Tablo 2.2. Örgütsel Performans ve Çatışma Düzeyi

	Çatışma Düzeyi	Çatışmanın Örgüt Üzerindeki Olası Etkisi	Örgütün Özellikleri	Örgütsel Performans Düzeyi
<b>I. Durum</b>	Düşük veya hiç yok	İşlevsel değil	Çevresel değişime yavaş uyum Az değişiklik Az güdülenme Duyarsızlık Durağanlık Yeni fikirlerden yoksunluk Değişime karşı ilgisizlik	Düşük
<b>II. Durum</b>	Optimum	İşlevsel	Hedefler doğrultusunda olumlu ilerleme Yenilik ve değişim Problemlerin çözümü için araştırma yapma Yaratıcılık Çevresel değişime hızlı uyum Kendi ayakları üzerinde durabilme Öz eleştiri	Yüksek
<b>III. Durum</b>	Yüksek	İşlevsel değil	Aksama, bozulma İşlere karışma, engelleme Eşgüdümde zorluk Kaos Zayıf işbirliği	Düşük

Çatışma, bireysel ve grupsal farklılıkların kaçınılmaz bir sonucu olarak görülebilir. Ancak çatışmaların iyi yönetilmesi yıkıcı olmaktan çok örgütlerde farklı davranış biçimlerinin ve kararların ortaya çıkarılması açısından esneklik sağlamada, çalışanların zihinsel çabalarını artırmada ve örgütlerde uzmanlık alanlarının artmasında yardımcı olmaktadır (Eren, 2000, s.527; Eren, 2003, s.609). Bu açıdan, çatışmaların tamamen ortadan kaldırılması her zaman yararlı olmayabilir, aksine iyi yönetilen çatışmaların örgütler açısından daha yararlı olabileceği söylenmektedir (Eren, 2000, s.528). Başka bir deyişle, asıl önemli olan çatışmanın kendisi değil onun nasıl yönetildiğidir. Bu yaklaşıma göre çatışmalar, örgüt üzerindeki etkisine göre işlevsel ve işlevsel olmayan çatışmalar olarak da incelenebilir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.226).

### 2.2.2.1. İşlevsel Çatışmalar ve Çatışmaların Olumlu Yanları

İşlevsel çatışma, örgüt performansına yarar sağlayan ve onu artıran, gruplar veya kişiler arasındaki karşılıklı meydan okuma ya da rekabet olarak tanımlanabilir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.226). Bu tür çatışmalar sadece örgütler için değil aynı zamanda çalışanların kendisi içinde faydalar sağlamaktadır (Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien, 2010, s.234). Örgütlerde işlevsel çatışmalar olmaksızın

değişimin ve örgütsel bağlılığın oldukça az olacağı ve çoğu grubun hiç gelişmeyen durgun bir hale geleceği söylenebilir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.226). Aksi durumda ise örgütlerin yenilik ve gelişme güçlerinin artacağı ve daha rekabetçi bir enerji kazanabilecekleri söylenebilir (Pondy, 1992, s.257). Bu bağlamda çatışmaların etkili şekilde yönetilerek işlevsel kılınması önem taşımaktadır. Yapıcı ve işlevsel bir çatışma ortamı için bazı temel gereksinimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar (Assael, 1969, s.576):

1. Geçmiş olayların eleştirel analizi,
2. Çatışan taraflar arasında daha sık ve daha etkili iletişim,
3. Anlaşmazlık durumunu ortaya koyabilmek için bir çıkış noktası bulunması,
4. Sistem kaynaklarının daha eşit şekilde paylaşımı,
5. Çatışma çözme tarzının standardizasyonu ve
6. Sistem içi güçler arası dengenin kurulmasıdır.

İyi yönetilen çatışmaların olumlu yanları ise şöyle özetlenebilir (Eren, 2000, s.528; Eren, 2003, s.610): Çatışan taraflar haklılıklarını kanıtlayabilmek için tüm yaratıcılıklarını ortaya koyacaklar ve bunun sonucunda ortaya çıkan yeni fikir ve farklı bakış açıları örgüt için bir zenginlik oluşturacaktır. Çalışanların araştırma yapma istekleri artacak ve yeni yaklaşımları destekleyecek bulguların ortaya çıkması sağlanacaktır. Önceden çözülememiş sorunlar tekrar ele alınarak sonuca varma kolaylaşacak ve gerilim azalacaktır. Çatışmada tarafsız kalmaya özen gösteren ve görüş bildirmeyen üçüncü tarafın sorunların çözümüne ilişkin düşüncelerini bildirebilmeleri için tekrar fırsat yaratılmış olacaktır. Örgütsel etkinliği ve verimliliği uzun süredir olumsuz yönde etkileyen sorunlar gündeme gelecek ve sorunlardan kurtulma, bireyleri güdüleyici bir güç olacaktır. Çatışan taraflar çatışma sayesinde kendilerini öz eleştiriye tutma şansına sahip olabilecekler ve bunun sonucunda eksikliklerini saptama ve giderme fırsatını elde edebileceklerdir.

Rahim'e (2000, s.7) göre çatışmaların işlevsel sonuçları ise şunlardır:

1. Çatışmalar yenilikleri, yaratıcılığı ve gelişmeyi harekete geçirebilir.
2. Örgütsel karar verme geliştirilebilir.
3. Problemlere ilişkin alternatif çözümler geliştirilebilir.
4. Çatışmalar, genel problemlere ilişkin sinerjik çözümler geliştirmeye yardımcı olabilir.

5. Bireysel performansı ve grup performansını artırabilir.
6. Bireyler ve gruplar yeni yaklaşım arayışlarına yöneltebilir.
7. Bireylerin ve grupların duygu, düşünce ve içinde buldukları durumları rahatça ve açıkça ifade edebilmelerine olanak sağlayabilir.

Çatışmaların, grup üyeleri arasında kararların kalitesini artırdığı, yaratıcılığı ve yeniliği harekete geçirdiği, merak ve ilgileri cesaretlendirdiği zaman yapıcı oldukları vurgulanmaktadır. Çatışmalar, mevcut duruma meydan okuyarak yeni fikirlerin üretilmesini teşvik eder, grup hedeflerinin ve etkinliklerinin tekrar değerlendirilmesini sağlar ve grubun değişime cevap verebilme derecesini artırır (Robbins, 1993, s.456).

#### **2.2.2.2. İşlevsel Olmayan Çatışmalar ve Çatışmaların Olumsuz Yanları**

İşlevsel olmayan çatışmalar; örgüt performansını azaltan, örgüte zarar veren ve örgütsel amaçlara ulaşmayı engelleyen gruplar veya bireyler arası her türlü etkileşim ve çekişme olarak tanımlanabilir. Örgütsel etkililik açısından yöneticilerin işlevsel olmayan çatışmaları ortadan kaldırmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.226). Bu tür çatışmalar örgütün enerjini gereksiz şekilde başka yerlere harcamasına neden olur, grup bağlılığına zarar verir, kişiler arası düşmanlıkları artırır ve bütünde çalışanlar üzerinde negatif bir iş ortamı yaratır (Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien, 2010, s.234).

Çatışmaların grup ve örgüt performansı üzerindeki yıkıcı etkilerinin olduğu bilinmektedir. Kontrolsüz durumlar, ortak bağları zayıflatacak ve grubun yıkımına neden olabilecek hoşnutsuzluklara neden olabilmektedir. İstenmeyen sonuçlardan bazıları, iletişimin geciktirilmesi ve grubun uyumluluğunun azalmasıdır. Daha ileri seviyelerdeki çatışmalar, grubun işlevini yerine getirememesine ve grubun varlığını devam ettirememesine neden olabilmektedir (Robbins, 1993, s.458). Aynı zamanda örgütlerde yaşanan çatışma seviyeleri çalışanlar tarafından hissedilen stres derecesini de etkilemektedir (Friedman, Tidd, Currall ve Tsai, 2000, s.32).

Çatışmaların işlevsel olmayan sonuçları şöyle özetlenebilir (Rahim, 2001, s.7):

1. Çatışma iş stresine, tükenmişliğe ve doyumsuzluğa neden olabilir.
2. Bireyler ve gruplar arasındaki iletişim zayıflayabilir.
3. Güvensizlik, itaatsizlik ve şüphecilik iklimi gelişebilir.
4. İlişkiler zarar görebilir.

5. İş performansı düşebilir.
6. Değişime karşı direnç artabilir.
7. Örgütsel bağlılık ve sadakat olumsuz yönde etkilenebilir.

### **2.2.3. Örgüt Kuramları Açısından Çatışma**

Sosyal çatışma konusundaki çalışmalar felsefe, sosyoloji, ekonomi, politika, antropoloji ve psikoloji alanlarında çalışan bilim adamları tarafından farklı dönemlerde farklı yönlerden ele alınmış ve bu çalışmalara değişik derecelerde önem verilmiştir. Çatışma konusundaki ilk katkıların çoğu filozoflar ve sosyologlar tarafından yapılmıştır. Son yıllarda ise yönetim bilimciler de bu konuya ilgi duymaya başlamıştır (Rahim, 2001, s.12). Bu ilgi sonucu ortaya çıkan yansımalar örgüt kuramları çerçevesinde aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

#### **2.2.3.1. Klasik Örgüt Kuramlarında Çatışma**

Geleneksel ya da klasik çatışma görüşü, tüm çatışmaları hem kötü hem de örgüt ve çalışanları üzerinde olumsuz etkilere sahip olaylar olarak görmektedir. Çatışmaların her ne pahasına olursa olsun ortadan kaldırılmasının gerekli olduğu savunulmaktadır. Zira bu görüşe göre, tüm çatışma türleri yıkıcı etkilere sahiptir (De Cenzo, 1997, s.402; Hodge ve Anthony, 1991, s.529). Anlaşılacağı üzere, klasik örgüt teorisyenlerinin, çatışmaların örgüt üzerindeki değişik etkilerinin farkında olmadıkları söylenebilir (Rahim, 2001, s.8). Henry Fayol ve Frederick W. Taylor, çatışmaların örgüt işleri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu ve uyumun korunabilmesi açısından çatışmalardan kaçınılması gerektiğini vurgulamışlardır. Klasik yaklaşımclar, örgütleri kapalı sistemler olarak kabul etmişlerdir. Örgütsel etkililiğin aracı olarak uyum ve talimatlara yönelik kuralların, yapıların ve usullerin bu yaklaşımda ön görülen örgüt modelinin özellikleri olduğu söylenebilir (Hodge ve Anthony, 1991, s.529). Aynı zamanda, bu kuramcılar, çatışmayı örgüt için sakıncalı ve zararlı bir olay olarak değerlendirmişler, bu bakımdan çatışmanın örgütsel verimlilik için açık bir şekilde olmasa da dolaylı bir şekilde zararlı olduğunu varsaymışlar ve çatışmaların ortadan kaldırılmasının gerekli olduğunu vurgulamışlardır (Rahim, 2001, s.8,10).

Örgüt yapısının kurallar, prosedürler, hiyerarşi ve komuta zinciri gibi yapılarla belirlendiğini düşündükleri için çalışanların çatışma çıkarabileceklerinin olasılık dışı olduğu kabul edilmiştir. Çünkü klasik yönetim yaklaşımı; çatışma yokluğunun ve

bunun sonucu olarak da uyum ve işbirliğindeki artışın örgütsel etkililiği artırabilmek için gerekli olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur (Rahim, 2001, s.8). Kısacası, klasik örgüt kuramlarında çatışmaya ilişkin inanç; tüm çatışmaların zararlı olduğu ve çatışmalardan kaçınmanın gerekli olduğu şeklindedir (Robbins, 1993, s.446).

### **2.2.3.2. İnsan İlişkileri (Neo-Klasik) Yaklaşımında Çatışma**

İnsan ilişkileri yaklaşımına göre çatışmalar, örgütler için doğal ve kaçınılmazdır. Bu yüzden, çatışmaların zararlı olmamasına, daha ziyade, örgütsel performansı artırmada pozitif bir etki yaratmasına gereksinim duyulmaktadır (De Cenzo, 1997, s.402).

İnsan ilişkileri yaklaşımının öncülerinden Elton Mayo, örgütsel etkililiğin artırılabilmesi için çatışmaların azaltılmasını ya da ortadan kaldırılmasını vurgulamıştır. Taylor, Fayol, Weber ve Mayo, örgütsel verimliliği artırabilmek için çatışmayı azaltmaya çalışmışlardır. Ancak Taylor, Fayol ve Weber çatışmayı örgütün teknik ve yapısal sistemini değiştirerek azaltmayı denemişlerken; Mayo, örgütün sosyal sistemini değiştirerek çatışmaları azaltmaya çalışmıştır. Bu bağlamda, Follett hariç klasik örgüt kuramcılarının çatışmayı örgüt kuramlarının içine dâhil etmedikleri söylenebilir (Rahim, 2001, s.10),

Özetle, insan ilişkileri yaklaşımının çatışmaya ilişkin temel inancı; çatışmaların doğal gerçeklerden birisi olduğu ve her sosyal varlık için kaçınılmaz olduğu düşüncesidir (Robbins, 1993, s.446).

### **2.2.3.3. Modern Örgüt Yaklaşımında Çatışma**

Modern örgüt kuramlarında örgütsel çatışma; meşru, kaçınılmaz ve etkili bir örgüt yönetimi için pozitif bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Hatta belirli düzeyde çatışmaların örgütsel üretkenlik için gerekli olduğu belirtilmektedir (Rahim, 2001, s.12). Ters durumlarında ise huzurlu, sakin ve uyumlu olmasına rağmen örgütün duyarsızlaşacağı ve durağanlaşacağı varsayılmaktadır (De Cenzo, 1997, s.402).

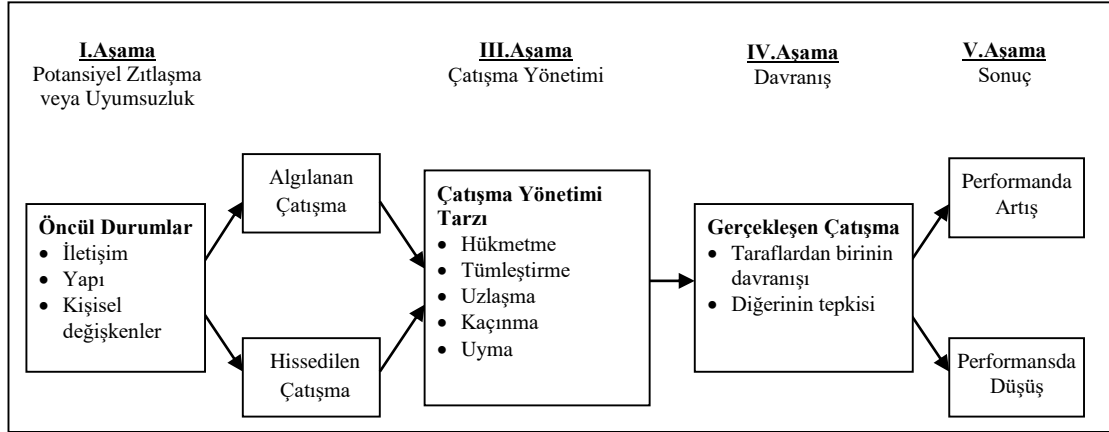
Çatışmalar, problemlere ilişkin yaratıcı çözümler geliştirebilme derecelerine, alt sistemlerin etkin başarılarına veya örgütsel hedeflere göre işlevsel olabilmektedir. Örgütlerde çatışmanın az olması ya da hiç olmaması durağanlığa, zayıf kararlara ve verimsizliğe neden olabilir. Başka bir açıdan, örgütsel çatışmaların kontrolsüz bırakılması işlevsel olmayan sonuçları doğurmaktadır. Bu nedenle, asıl önemli olan çatışmaların azlığının durağanlığı, vasatlığı ve sıradanlığı körükleyeceği; yaratıcılığı

ve özgünlüğü azaltacağıdır. Fakat çatışmanın çok fazla olmasının ise örgütsel parçalanmaya neden olabileceği de göz ardı edilmemelidir. Bütünsel açıdan değerlendirildiğinde, modern kuramlara göre çok az ve çok fazla çatışma yaşanmasının örgütsel etkililik için işlevsel olmadığı söylenebilir. Optimum düzeyde çatışma yaşanmasının ve bu çatışmaların etkili ve yapıcı şekilde yönetilmelerinin ise örgütsel etkililik için gerekli olduğu söylenebilir (Rahim, 2001, s.12). Bu açıdan, modern örgüt kuramlarında başka bir deyişle etkileşimci yaklaşımlarda çatışmaya ilişkin temel inanç; çatışmanın yalnızca birey, grup veya örgüt üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu için değil aynı zamanda tarafların etkili şekilde çalışabilmeleri için de gerekli olduğu şeklindedir (Robbins, 1993, s.446).

Özetle, klasik örgüt kuramcıları dolaylı olarak çatışmaların örgütler için zararlı olduğunu varsaymışlar ve bunun sonucunda örgütün mekanik ve bürokratik yapısını değiştirerek çatışmaları ortadan kaldırmaya çalışmışlardır. Neo-klasik örgüt ya da insan ilişkileri kuramcıları da çatışmaların işlevsel olmadığını kabul etmişlerdir. Ancak neo-klasikçiler, klasikçilerden farklı olarak örgütün sosyal sistemini değiştirmeye çalışarak çatışmaları yok etmek istemişlerdir. Modern örgüt kuramcılarına göre ise çatışmalar örgütler için her zaman işlevsel olmak durumunda değildir. Yapıcı bir şekilde ele alınan orta derecedeki bir çatışma düzeyinin, örgütsel etkililiğin ve performansın optimum seviyeye çıkarılması açısından gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Aynı zamanda, sosyal çatışmaların genellikle hem işlevsel hem de işlevsel olmayan sonuçlar doğurabileceği kabul edilmektedir (Rahim, 2001, s.12).

## 2.2.4. Çatışma Süreci

Çatışma sürecinin; potansiyel zıtlasma ve uyumsuzluk, kavrama (algılama) ve kişiselleştirme, yönetim tarzı, davranış ve sonuç evresi olmak üzere beş aşamadan oluştuğu söylenebilir (Robbins, 1993, s.448). Bu aşamalar ışığında çatışma süreci aşağıdaki şekilde özetlenebilir:



Kaynak: Robbins, S. P., (1993). Organizational Behavior Concepts, Controversies, and Applications, New Jersey: Prentice Hall, s.448.

Şekil 2.3. Çatışma Süreci

### 2.2.4.1. Birinci Evre: Potansiyel Zıtlasma ve Uyumsuzluk

Çatışma sürecinde ilk basamak, çatışmaları ortaya çıkarabilecek şartların meydana gelmesidir. Başka bir ifadeyle, öncül durumların yani ön koşulların ortaya çıkmış olması gereklidir. Ortaya çıkan şartlar her zaman çatışmayla sonuçlanmak durumunda değildir, ancak çatışma çıkacaksa bu şartlardan en az birisinin ortaya çıkmış olması gereklidir. Aynı zamanda çatışma nedenleri veya kaynakları olarak da görülebilecek bu şartlar; iletişim, yapı ve kişisel değişkenleri kapsamaktadır (Robbins, 1993, s.448).

**İletişim:** İletişimsel çatışma kaynakları, iletişim kanallarındaki semantikle ilgili sorunlardan, yanlış anlamalardan ve gürültüden kaynaklanan güçlükleri ifade etmektedir. İletişim kanallarındaki semantikle ilgili sorunların yetersiz bilgi değişimi, gürültü, iletişim engelleri ve çatışmaya neden olabilecek potansiyel şartlardan kaynaklandığı söylenebilir. Semantik problemler, başkalarıyla ilgili eğitimdeki, seçici algıdaki ve eksik bilgideki farklılıkların sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca çatışma potansiyelinin ve iletişimin çok az ya da çok fazla olduğu durumlarda semantik problemlerin çok olduğu belirtilmektedir. Seçilen iletişim kanalının ve



bilgide eksiklikle sonuçlanacak filtrelemelerin de zıtlaşmayı ve anlaşmazlıkları artırabildiği vurgulanmaktadır (Robbins, 1993, s.448-449).

**Yapı:** Yapı terimi, büyüklük, grup üyelerinin görevlerinde uzmanlaşma derecesi, yargılama, değerlendirmede açıklık, bireylerin amaçlarla uyumluluğu, liderlik biçimleri, ödül sistemleri ve gruplar arası bağımsızlık derecesi gibi değişkenleri kapsayacak anlamda kullanılmaktadır. Örgüt büyüklüğü ve uzmanlaşma aynı zamanda çatışmayı kamçılamanın kuvvetleri olarak rol oynamaktadır. Örgüt büyüklüğü ve uzmanlaşma ne kadar fazla olursa çatışma çıkma ihtimalinin de o kadar fazla olduğu belirtilmektedir. Çalışma süresi ve çatışma arasında ters bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir. Grup üyelerinin genç ve tükenmişliğin yüksek olduğu örgütlerde çatışma potansiyelinin artma eğiliminde olduğu belirtilmektedir. Görevsel belirsizlikteki artışın da çatışma potansiyelini artırdığı vurgulanmaktadır. Örgüt içi gruplar çok farklı amaçlara sahiptirler. Bazen amaçlardaki farklılıklar ve ortak çalışmaya çok fazla bağlanmak çatışmaların ana nedenlerinden birisi olabilmektedir. Çalışanlardan birisinin kazancı diğerinin zararına olduğu durumlarda ödül sistemleri de çatışma nedeni olabilmektedir (Robbins, 1993, s.449).

**Kişisel Değişkenler:** Kişisel faktörler, kişisel mizaç ve farklılıkları oluşturan her bireyin sahip olduğu kişisel değer sistemlerini ve kişisel özellikleri kapsamaktadır. Otoriter, dogmatik ve az saygınlığa sahip olma gibi kişilik tipleri potansiyel çatışma tehlikesi ortaya çıkarabilmektedir. Ön yargı, taraf tutma ve anlaşmazlıklar gibi değer sistemleri de çatışmalara neden olan önemli sebepler arasındadır (Robbins, 1993, s.449-451).

#### **2.2.4.2. İkinci Evre: Algılama ve Kişiselleştirme**

Çatışma sürecinin ikinci evresi çatışmaların algılandığı ve hissedildiği süreçtir. Bu basamak, çatışma konusunun taraflarca netleştiği ve belirlenebildiği bir safha olmasının yanı sıra duyguların algıları şekillendirdiği bir süreç olması nedeniyle de önemli bir rol üstlenmektedir. Nitekim olumsuz duyguların, karşı tarafın davranışlarının olumsuz değerlendirilmesine, güven azalmasına ve olayların fazlaca basitleştirilmesine neden olduğu belirtilmektedir. Ters durumda ise olumlu duyguların, probleme ilişkin olası çözüm yollarını görmeye çalışma, sorunlara geniş bir bakış açısıyla bakabilme ve yaratıcı çözümler üretebilme eğilimini artırdığı vurgulanmaktadır. Birinci aşamadaki durumlar, taraflardan birisinin ilgilendiği ve

önem verdiği bir şeyi olumsuz yönde etkilerse zıtlasma ve uyuşmazlık potansiyeli bu aşamada gerçekleşmiş olur (Robbins, 1993, s.450). Öncül durumlar, çatışmalara sadece bir veya daha fazla taraf çatışmadan etkilendiği veya çatışmanın farkında olduğu zaman sebep olmaktadır (Robbins, 1993, s.451).

Çatışmaların algılanması bir bakıma durumların kavramsallaştırılmasıdır. Kavramsallaştırma, tarafların hedeflere ulaşmadaki zorluklardan kimin veya neyin sorumlu olduğunu belirledikleri mantıksal analizlerdir. İşbirliğinin reddedilmesi, sözlü saldırılar, sabotaj, başkasının arkasından konuşmak ve kasıtlı hatalar örgütsel çatışmaların görülür örneklerindedir (Robey, 1991, s.156).

Çatışmaların algılanabilmesi için tarafların birisinin veya hepsinin öncül durumların ortaya çıktığından haberdar olması gerekmektedir. Ancak, her algılanan çatışma kişileştirilmiş değildir. Algılanan çatışma, bir veya birden fazla tarafın çatışma çıkarabilecek öncül durumların farkında olmaları durumudur. Tarafların kin, endişe, kaygı, korku, hayal kırıklığı ve gerginliği yaşadığı ve duygusal olarak içinde bulunduğu çatışmalar ise hissedilen çatışmalardır. Kısacası, hissedilen çatışmanın korku, endişe, gerginlik, hayal kırıklığı gibi çatışma durumlarına duygusal karışmayı gerektirdiği belirtilmektedir (Robbins, 1993, s.451). Hayal kırıklığı, insanların amaçlarına ulaşamadığı zaman verdikleri duygusal tepkidir; korku ve endişeye neden olur ve gerilim yaratır (Robey, 1991, s.156). Bir bakıma hayal kırıklığının yaşanması çatışmanın hissedilmesi şeklinde değerlendirilebilir.

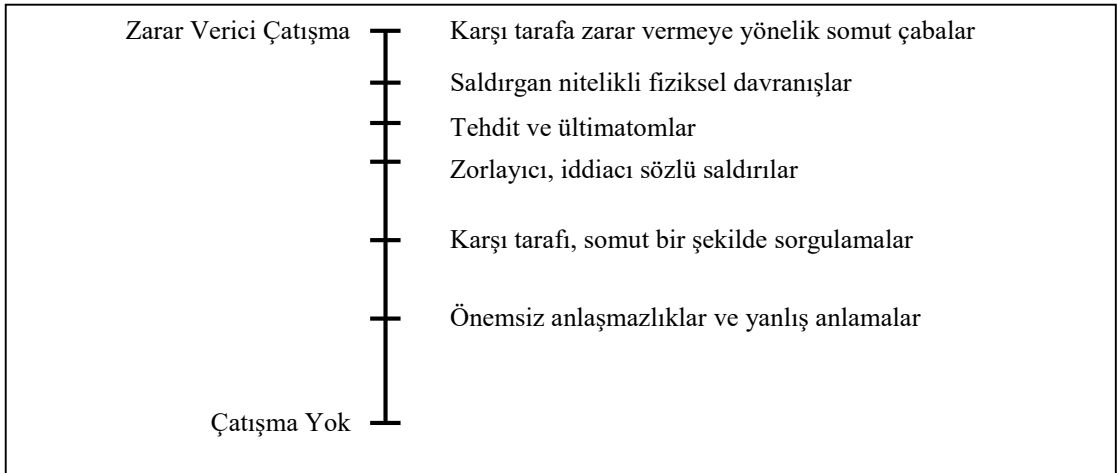
#### **2.2.4.3. Üçüncü Evre: Çatışma Yönetimi**

Bireylerin niyet ve amaçları; onların algıları, duyguları ve gözlenen davranışlarından anlaşılabilir. Bu niyet ve amaçlar, çatışma olayında istedik biçimde eyleme dönüştürülecek kararları oluşturmaktadır. Niyet ve amaçlar, çatışan tarafların çatışmanın genel noktalarını bilmelerini sağlar. Böylelikle, tüm taraflar diğerlerinin amacından haberdar olabilir. Ancak, tarafların niyetleri henüz kesinleşmemiştir. Niyetler, çatışmanın gidişatıyla, duygusal bir tepkimeyle veya yeni bir algılamayla değişebilir. Bununla birlikte, insanların bazı durumlarda çatışma yönetimiyle ilgili temel eğilimlere sahip oldukları belirtilmektedir. Kısacası, bazı insanlar çatışmayla yüz yüze geldikleri zaman her ne pahasına olursa olsun kazanmak ister, bazıları tüm taraflar için en iyi (optimum) olacak çözümü bulmaya çalışır, bazıları kaçmak ister, bazıları diğerlerine hükmetmek ister ve bazıları ise farklılıkları paylaşmak ister.

Kısacası, bu evrede çatışma yönetiminde izlenecek stratejiler belirginleşir. Kullanılabilecek temel çatışma yönetimi stratejileri; hükmetme, bütünleştirme, kaçınma, uyma ve uzlaşma olarak sıralanabilir (Rahim, 2001, s.33; Rahim, 2002, s.216-217; Robbins, 1993, s.451-453).

#### 2.2.4.4 Dördüncü Evre: Davranış

Birçok insan çatışmaları düşündükleri zaman davranış basamağına odaklanma eğilimindedirler. Çünkü çatışmalar bu evrede somut hale gelmektedir. Davranış basamağı, çatışan tarafların ifade, hareket ve tepkilerini içerir. Çatışan bu davranışlar, tüm tarafların niyetlerini uygulamaya koyma girişimlerinin gözle görülebilir halidir. Ancak, gözle görünen bu davranışlar bazen yanlış hesaplamalar ve beceriksiz uygulamalar sonucu asıl amaçlarından sapabilmektedir. Bu nedenle, davranış basamağını dinamik bir etkileşim süreci olarak görmek önem taşımaktadır (Robbins, 1993, s.453).



Kaynak: Robbins, S.P. (1993). Organizational Behavior Concepts, Controversies, and Applications. New Jersey: Prentice Hall, s.453.

#### Şekil 2.4. Çatışma Yoğunluğu Göstergesi

Şekil 2.4'te çatışma davranışı somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Tüm çatışmalar, bu göstergenin her hangi bir noktasında ortaya çıkmaktadır. Göstergenin alt noktasındaki çatışmalar genellikle zor algılanan, dolaylı olan ve gerilimlerin yüksek derecede kontrol altında tutulabildiği çatışmalardır. Göstergede yukarılara çıkıldıkça çatışma yoğunluğu, aşırı derecede yıkıcı ve zarar verici hale gelmektedir. Kavgalar, ayaklanmalar, karmaşalar ve savaşlar genellikle göstergenin üst noktalarında görülmektedir. Göstergenin üst noktalarına düşen çatışmaların hemen hemen her zaman işlevsel olmayan çatışmalar olduğu; işlevsel çatışmaların ise genellikle

göstergenin alt noktalarına düşen çatışmalar olduğu belirtilmektedir (Robbins, 1993, s.453).

#### **2.2.4.5. Beşinci Evre: Sonuç Evresi**

Sonuç evresinde çatışan taraflar arasındaki etki ve tepkiler, grupların performanslarında artışa neden olan işlevsel ya da grup performansına zarar veren ve performansı azaltıcı etki gösteren işlevsel olmayan sonuçlarla neden olmaktadır (Robbins, 1993, s.454).

#### **2.2.5. Örgütlerde Çatışma Türleri**

Örgütsel davranış ve yönetim alanyazını incelendiğinde değişik çatışma türlerinin ortaya konduğu görülmektedir. Gutknecht ve Miller (1989, s.51), çatışma düzeyleri adı altında kişi içi çatışmaları, kişiler arası çatışmaları, grup içi çatışmaları, gruplar arası çatışmaları ve örgütler arası çatışmaları ele almıştır. Benzer şekilde Luthans (2011, s.288) örgütsel çatışmaları kişi içi, kişiler arası ve gruplar arası çatışmalar olarak ayrıştırmaktadır. Hellriegel, Slocum ve Woodman (1995, s.429-430) ise çatışmaları; amaç çatışması, bilişsel çatışma, duyuşsal çatışma ve prosedürel çatışmaları şeklinde analiz etmektedir. Daha ayrıntılı ve çok yönlü başka bir sınıflandırmanın ise Rahim (2000, s.20) tarafından yapıldığı görülmektedir. Rahim'e (2000, s.20) göre çatışma türleri çatışma kaynaklarına ve ortaya çıktığı örgütsel düzeylere göre sınıflandırılabilir. Çatışma kaynaklarına göre çatışma türleri; duygusal çatışma, görev çatışması, ilgi çatışması, değer çatışması, amaç çatışması, gerçekçi ve gerçekçi olmayan çatışma, kurumsallaşmış ve kurumsallaşmamış çatışma, cezalandırıcı çatışma, nedensiz çatışma ve yer ve yön değiştirmiş çatışma olarak belirtilmektedir. Ortaya çıktığı örgütsel düzeylere göre ise çatışmalar kişi içi çatışmalar, kişiler arası çatışmalar, grup içi çatışmalar, gruplar arası çatışmalar (Rahim, 2001, s.33) ve örgütler arası çatışmalar olarak sınıflandırılabilir (Eren, 2000, s.535).

Çalışmada Rahim'in (2000, s.21-24) yaptığı sınıflandırma temel alınarak yukarıda bahsedilen çatışma kaynaklarının birleşiminden oluşan daha kapsamlı bir sınıflandırma kullanılmıştır.

### **2.2.5.1. Çatışma Kaynaklarına Göre Çatışma Türleri**

Çatışmaların sınıflandırılması genellikle çatışmalara neden olan öncül durumlara göre yapılmaktadır. Çatışmalar görevler, işler, değerler, amaçlar gibi bir dizi kaynaktan ortaya çıkmış olabilir. Çatışmaların doğasının ve etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi açısından çatışma kaynaklarına göre bir sınıflandırma yapılması yararlı olacaktır (Rahim, 2001, s.21).

#### **2.2.5.1.1. Duygusal Çatışma**

Duygusal çatışma, etkileşimde bulunan tarafların birlikte problem çözmeye çalıştıkları durumlarda, sorunla ilgili duygu ve düşüncelerinin uyuşmadığını fark ettikleri zaman ortaya çıkar. Bu çatışma türü psikolojik çatışma ve ilişki çatışması olarak da adlandırılmaktadır (Rahim, 2001, s.21). Kısaca, duygusal çatışmanın duygularla ilgili bir çatışma olduğu ve bu tür çatışmanın bireylerin duygu ve düşüncelerinin uyuşmadığı durumlarda görüldüğü söylenebilir (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1995, s.429; Karip, 2003, s.20).

#### **2.2.5.1.2. Görev Çatışması**

Görevsel çatışmalar, iki veya daha fazla örgüt üyesinin üzerinde çalıştıkları konular ya da meşgul oldukları sorunlar hakkında uyuşmadıkları zaman görülür. Bazı alanyazın uzmanları tarafından bilişsel çatışma olarak da isimlendirilmektedir. Grup üyelerinin gerçekleştirilen görevle ilgili görüş ve fikirleri arasındaki anlaşmazlık ve uyuşmazlıkların neden olduğu çatışmalar olarak tanımlanabilir. Görevsel çatışmalar, görevle veya görevsel olaylarla ilgili olması yönüyle duygusal çatışmalardan ayrılmaktadır. Zira duygusal çatışmalar, çatışan tarafların duygu ve heyecanları ile ilgilidir (Rahim, 2001, s.21).

#### **2.2.5.1.3. Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışmaları, kıt kaynakların paylaşılması ve kullanımı konusunda tarafların tercihleri arasındaki tutarsızlık veya uyuşmazlık olarak tanımlanabilir. Bu çatışma türü, içinde bulunulan durumla ilgili aynı anlayışa sahip tarafların ya kıt kaynakların dağıtılması ya da bu kaynakların paylaşımına ilişkin çözüm yollarına karar verme konusunda farklı ve yetersiz bir çözüm tercih etmeleri durumunda ortaya çıkar (Rahim, 2001, s.21). Başka bir ifadeyle çıkar çatışmaları, sınırlı kaynaklardan kimin ne kadar

yararlanacağı ve paylaşım sorunun nasıl çözüleceği gibi durumlardaki uyuşmazlıklardan kaynaklanabilmektedir (Karip, 2003, s.21).

#### **2.2.5.1.4. Değer Çatışması**

Değer çatışması, iki sosyal varlık belirli konulardaki değerleri ve ideolojileri noktasında ayrıldıkları zaman görülür. Aynı zamanda, ideolojik çatışma olarak da bilinmektedir (Rahim, 2001, s.22). Okullarda dayanın disiplin aracı olarak kullanılıp kullanılmamasına ilişkin öğretmen görüşü farklılıkları değer çatışmasına örnek olarak gösterilebilir (Karip, 2003, s.21). Bir başka örnek ise, öğrenci kayıt dönemlerinde öğrenci velilerinden toplanan maddi bağışların etik olup olmaması konusunda yönetim, öğretmenler ve hatta öğrenci velileri arasındaki uyuşmazlıklar da değer çatışmaları olarak gösterilebilir.

#### **2.2.5.1.5. Amaç Çatışması**

Amaç çatışması, tarafların ulaşmak istedikleri sonuçların farklı olduğu durumda ortaya çıkar (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1995, s.429; Rahim, 2001, s.22). Çatışan tarafların amaçlarında bazen kısmi bazen de tam uyuşmazlıklar bulunabilmektedir. Tam uyuşmazlık bulunması durumunda taraflardan birinin amacına ulaşmaya çalışması diğer tarafın amacına ulaşmasını tümüyle engelleyici nitelikte olabilmektedir (Karip, 2003, s.21).

#### **2.2.5.1.6. Gerçekçi Olan ve Gerçekçi Olmayan Çatışmalar**

Gerçekçi olmayan çatışmalar, tarafların gerilimlerini boşaltma ve stres atma gibi ihtiyaçları ile düşmanlıklarını, bilgisizliklerini ve hatalarını ifade etmelerinin sonucu olarak ortaya çıkar. Hâlbuki gerçekçi çatışmaların, çoğu zaman mantıksal bir nedeni vardır ve hedef yönelimlidir (Rahim, 2001, s.22). Yöneticilerin konumlarını güçlendirmek için kendilerinden daha zayıf bir hedef seçerek gerçekçi olmayan çatışmaya girebildikleri ve bu çatışmaların nedenlerini başka ussal nedenlere dayandırarak asıl amacı gizleyebildikleri de görülmektedir (Karip, 2003, s.22).

#### **2.2.5.1.7. Kurumsallaşmış ve Kurumsallaşmamış Çatışmalar**

Kurumsallaşmış çatışmalar, çatışanların belirli kuralları takip ettikleri, tahmin edilebilir davranışlar sergiledikleri ve ilişkilerinde sürekliliği devam ettirdikleri

atışmalar olarak tanımlanabilir. Yönetim kademesi ile işgörenlerin ücret pazarlıkları veya sosyal haklar konusundaki müzakereleri kurumsallaşmış çatışmalara örnek olarak verilebilir. En radikal çatışmaların ise çatışma sürecinde belirli kuralların takip edilmediği, tahmin edilebilir davranışların sergilenmediği ve ilişkilerde sürekliliğin sağlanamadığı kurumsallaşmamış çatışmalar olduğu belirtilmektedir (Rahim, 2001, s.22).

#### **2.2.5.1.8. Cezalandırıcı Çatışmalar**

Cezalandırıcı çatışmaların özelliği, çatışan tarafların birbirlerini cezalandırmaya çalışması ve karşı tarafa zarar vermeye çabalamasıdır. Başka bir deyişle, çatışan tarafların her biri kendini karşı tarafın kaybı ölçüsünde kazançlı görür (Rahim, 2000, s.23).

#### **2.2.5.1.9. Yanlış Atfedilen Çatışma**

Bu çatışma türü; davranışlar, taraflar ve olaylar gibi çatışma sebeplerinin yanlış kişilere atfedilmesiyle ilgilidir. Örneğin, birim yöneticisinin itirazlarına rağmen üst kademe yöneticileri tarafından birim bütçesinde yapılan bir kısıtlama, işgörenler tarafından birim yöneticisine atfedilebilir ve yönetici çatışmada taraf olma konumuna itilebilir (Rahim, 2001, s.23).

#### **2.2.5.1.10. Yanlış Yöneltilen Çatışma**

Bu tür çatışmalarda, çatışan taraflar hayal kırıklıklarını ve saldırganlıklarını ya çatışmanın tarafı olmayan kişilere yöneltirler ya da çatışmayı daha farklı konulara çekerek çatışma dışında kalan taraflar üzerinde güç elde etmeye çalışırlar (Rahim, 2001, s.23). Derslere sürekli olarak geç giren bir öğretmenin okul müdürü tarafından uyarılması ile başlayan bir çatışmada bu öğretmenin diğer öğretmenlerin de derse geç girdiğini söyleyerek çatışmaya onları da dâhil etmeye çalışması ve onlar üzerinden kendini haklı göstermeye çalışması yanlış yöneltilen çatışmalara örnek olarak verilebilir.

#### **2.2.5.1.11. Bilişsel Çatışma**

Bilişsel çatışmalar, bireyin kendi içindeki ya da bireyler arasındaki fikir, düşünce ve görüşlerin birbiriyle uyuşmaması ve zıt olması durumunda görülür (Hellriegel, Slocum

ve Woodman, 1995, s.429). Başka bir deyişle, bilişsel çatışmalar, tarafların düşünme süreçlerindeki algılama ve yargılama farklılıklarından kaynaklanan çatışmalardır. Bu tür çatışmalarda, tarafların belirli bir konuyu ya da olayı farklı yorumladıkları ve değerlendirdikleri görülmektedir. Bu farklılıktan kaynaklanan mantıksal uyumsuzluklar da çatışmalara neden olabilmektedir (Karip, 2003, s.21).

### **2.2.5.2. Ortaya Çıktığı Örgütsel Düzeylere Göre Çatışma Türleri**

Ortaya çıktığı örgütsel düzeye göre çatışma türleri kişi içi çatışmalar, kişiler arası çatışmalar, grup içi çatışmalar, gruplar arası çatışmalar ve örgütler arası çatışmalar olarak incelenebilir.

#### **2.2.5.2.1. Kişi İçi Çatışmalar**

Kişi içi çatışmalar; adından da anlaşılacağı üzere kişinin kendi benliğinde yaşadığı çatışmaları anlatmaktadır (Stroh, Northcraft ve Neale (2002, s.121). Bu tür çatışmalar örgüt üyelerinden uzmanlıkları, deneyimleri, ilgileri, amaçları ve değerleri ile uyuşmayan görevlerde bulunmaları istenildiği zaman ortaya çıkmaktadır (Rahim, 2001, s.23). Kişinin, kendi içinde çelişen ve birbirlerine zıt roller üstlenmesi ve bu roller arasında seçim yapmak durumunda kalması o bireylerde kişi içi çatışmalara başka bir deyişle rol çatışmasına neden olabilmektedir (Johnson ve Scollay, 2001, s.50; Karip, 2003, s.24).

#### **2.2.5.2.2. Kişiler Arası Çatışmalar**

Hiyerarşik seviyeler, birimler ya da aynı seviyedeki örgüt üyeleri arasındaki çatışmalardır (Rahim, 2001, s.23). Bireyler arası çatışmalar iki ya da daha fazla bireyin birbirleriyle tutum, davranış, duygu, düşünce, hedef veya görüş ayrılıklarına düşmeleri ya da belirli bir durumu yanlış anlamları sonucunda görülür (Eren, 2000, s.535; Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1995, s.435; Sims, 2002, s.250; Stroh, Northcraft ve Neale, 2002, s.123). Ast-üst çatışmaları ile kurmay-komuta yöneticileri arasında kişisel uyumsuzluk ve anlaşmazlıkların ortaya çıkardığı çatışmaların örgütlerde sıkça rastlanan kişiler arası çatışma türleri oldukları söylenebilir. Aynı zamanda, işgörenler arasındaki geçimsizlikler, müdürler-şefler-memurlar arasındaki görüş, fikir ve çıkar ayrılıkları da kişiler arası çatışma türlerine örnek olarak verilebilir (Eren, 2000, s.535).



### **2.2.5.2.3. Grup İçi Çatışmalar**

Grup içi çatışmalar bölüm içi çatışmalar olarak da bilinmektedir. Bu tür çatışmalar; amaçlar, görevler veya prosedürlerdeki anlaşmazlıklar gibi çatışmalara neden olabilecek durumların grubun üyeleri veya grup içerisindeki alt gruplar arasında görülmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, grup içi çatışmalar grup üyelerinin grup lideri ile aralarındaki anlaşmazlık ve çekişmelerin sonucu olarak da görülebilmektedir (Rahim, 2001, s.23-24).

Grup içi çatışmalar, aynı zamanda iki alt grubun birbirleriyle anlaşmazlıkları olarak ele alınabilir. Aynı grubun içindeki üyeler arası çatışmaları ise bireysel çatışmalar olarak değerlendirilebilir. Grup içi çatışmalarda, çoğu zaman grubun amacını ve normlarını kabul etmeyen üyeler çatışmayı kaybetmek durumunda kalırlar (Eren, 2000, s.535).

### **2.2.5.2.4. Gruplar Arası Çatışmalar**

Bölümler arası çatışma olarak da bilinir. Örgüt içerisindeki bölümler ya da gruplar arasındaki çatışmaları çağrıştırır (Rahim, 2001, s.24). Okullarda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında yaşanan çatışmalar gruplar arası çatışmalara örnek olarak gösterilebilir (Karip, 2003, s.25). Gruplar arası çatışmalar dikey çatışma, yatay çatışma, kurmay-yönetici çatışması ve farklılıklara dayalı çatışmalar olarak kendi içerisinde ayrıştırılabilir (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1995, s.439).

Formel örgütlerde birimler arası ilişkiler bir birimin diğer birimin ihtiyaçlarına cevap verebilme derecesi, birimler arası doğru bilgi değişimi veya işgörenlerin birbirlerine karşı tutumları ile şekillenmektedir. Bu nedenle bölümler arası çatışmalar genellikle saygı yerine müdahalenin olduğu veya bilginin çarpıtıldığı ve sansürlendiği izlenimini çağrıştırmaktadır. Sonuçta birimler arası rahatsızlıklar ve güvensizlikler görülmeye başlamaktadır (Walton, Dutton ve Cafferty, 1969, s.526). Ancak çatışan grupların kendi üyeleri arasında ise grup bağlılığının, dayanışmanın, işbirliğinin, gruba sadakatin, işe yöneliminin ve otokratik liderliğin kabulünün arttığı belirtilmektedir (Stroh, Northcraft ve Neale, 2002, s.124; Sherif, Harvey, White, Hood ve Sherif, 1988, s.209).

#### **2.2.5.2.5. Örgütler Arası Çatışmalar**

Örgütler arası çatışmalarda örgütün kendi dışında bulunan diğer örgütlerle olan çatışmaları söz konusudur (Eren, 2000, s.536; Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien, 2010, s.233). İki ayrı okulda derslere girmesi beklenen bir yabancı dil öğretmenin derslerinin iki okulda da çakışmayacak şekilde ayarlanması sürecinde okulların aralarında yaşadıkları planlama anlaşmazlığı bu tür çatışmalara örnek olarak verilebilir.

Bütünsel açıdan değerlendirildiğinde, çatışma türlerinin her birini birbirinden bağımsız görmenin mümkün olmadığı söylenebilir. Her bir çatışma türü diğer çatışma türleri ile etkileşim içerisinde bulunabilmekte ya da aynı anda birden fazla çatışma türü birlikte yaşanabilmektedir. Rahim (2000, s.24), konuyla ilgili olarak şunları belirtmektedir: “Ortaya çıktıkları kaynaklara göre sınıflandırılan çatışmalar kişiler arası, grup içi veya gruplar arası düzeylerde de görülebilir. Başka bir deyişle, çatışma kaynaklarının neden olduğu uyuşmazlıklar iki birey, bir grup veya iki grup arasında da ortaya çıkabilir.”

#### **2.2.6. Örgütsel Çatışma Kaynakları**

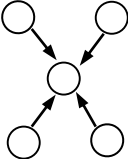

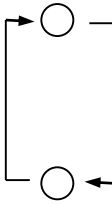
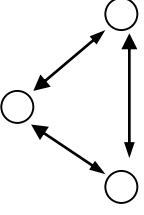
Alanyazında örgütsel çatışma kaynakları konusunda birbirinden farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Gibson, Ivancevich ve Donnelly (2000, s.226) çatışma nedenlerini görevsel bağımlılık, hedeflerdeki farklılıklar, algılama farklılıkları ve uzman gereksinimindeki artış olarak sıralarken; Robey (1991, s.158) bu nedenleri farklılaşma, bağımlılık ve kaynak paylaşımı olarak belirtmektedir. Gutknecht ve Miller (1989, s.49), çatışmaların doğal bir şekilde örgüt yapısına ve algılamalardaki farklılıklara bağlı olarak arttığını, ödül sisteminin, uzmanlaşmanın ve değişimin çatışmalara neden olabildiğini vurgulamaktadır. Newstrom ve Davis (1993, s.393-394) ise kişiler arası çatışmaların örgütsel değişim, kişilik çatışmaları, değerlerdeki farklılıklar, pozisyona yönelik tehditler ve algılama farklılıklarının neden olduğu zıtlaşmalar gibi çok farklı kaynaklardan çıktığını belirtmektedir. Eren (2000, s.528-529)’e göre de çatışmaların ana nedenleri örgüt içi bağımlılıklar, amaçlardaki farklılıklar ve algılamadaki farklılıklardır. Çatışma kaynakları çok çeşitli olduğu halde birçok çatışmanın iletişim farklılıklarından ve kişisel farklılıklardan kaynaklandığı vurgulanmaktadır (De Cenzo, 1997, s.405). Griffin (1993, s.435-436) ise çatışma nedenlerini bağımlılık, amaçlardaki farklılıklar, kaynak kullanımı ve kişiler arası dinamikler olarak belirtmektedir.

Çalışmada çatışma kaynaklarını tüm bu sınıflandırmaları temel alarak incelemenin daha işlevsel olacağı düşünülmüş ve çatışma kaynakları; örgüt içi görevsel bağımlılık, örgütsel görev ve sorumluluklarda karışıklıklar, amaç farklılıkları, kaynak sınırlılığı, ödüllendirme sistemi, algılama farklılıkları ve uzman gereksinimindeki artış başlıkları altında ele alınmıştır.

#### **2.2.6.1. Örgüt İçi Görevsel Bağımlılık**

Görevsel bağımlılık, iki veya daha fazla sayıda birey ya da grubun görevlerini yerine getirebilmek için diğerinin desteğine ve yardımına ihtiyaç duyması durumunda ortaya çıkmaktadır. Böyle durumlarda çatışmaların ortaya çıkabilme ihtimali ise oldukça yüksektir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.228). Konuyla ilgili olarak McShane ve Glinow (2008, s.375) ve George ve Jones (2012, s.385) görevsel bağımlılık arttıkça çatışma riskinin de artacağından bahsetmektedir.

Gordon (1993, s.454-455) ve Robey (1991, s.163), görevsel bağımlılıkları toplu bağımlılık, sıralı bağımlılık, karşılıklı bağımlılık ve takım bağımlılığı olarak; Gibson, Ivancevich ve Donnelly (2000, s.228) ise toplanmış bağımlılık, sıralı bağımlılık ve karşılıklı bağımlılık olarak sınıflandırmaktadır. Eren (2000, s.529) ise örgüt içi bağımlılıkların ortaya çıkardığı çatışmaları; sınırlı kaynaklara karşılıklı bağımlılıklar, faaliyetlerin zamanlamasında iç bağımlılıklar ile örgütsel görevlerde ve sorumluluklarda karışıklıklar olarak üç başlık altında toplamaktadır.

Toplu Bağımlılık	Sıralı Bağımlılık	Karşılıklı Bağımlılık	Takım Bağımlılığı
 <p><b>Eşgüdümleme Biçimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Standardizasyon</li> <li>• Kurallar</li> </ul> <p><b>Örnekler</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Banka Şubeleri</li> <li>• Hazır yiyecek lokantası zincirlerinin şubeleri</li> </ul>	 <p><b>Eşgüdümleme Biçimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Standardizasyon</li> <li>• Kurallar</li> <li>• Zaman Çizelgeleri</li> </ul> <p><b>Örnekler</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fabrikalarda montaj bantları</li> </ul>	 <p><b>Eşgüdümleme Biçimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Standardizasyon</li> <li>• Kurallar</li> <li>• Zaman Çizelgeleri</li> <li>• Ortak düzenlemeler</li> </ul> <p><b>Örnekler</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilgi İşlem havuzu</li> <li>• Lokanta</li> </ul>	 <p><b>Eşgüdümleme Biçimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Standardizasyon</li> <li>• Kurallar</li> <li>• Zaman Çizelgeleri</li> <li>• Ortak düzenlemeler</li> <li>• Takım çalışması</li> </ul> <p><b>Örnekler</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Araştırma ve Geliştirme Grubu</li> <li>• Stratejik planlama görev gücü</li> </ul>

Kaynak: Robey, D. (1991). Designing Organizations, Third Edition, Irwin, Homewood, I, s.164.

Şekil 2.5. Bağımlılık Çeşitleri ve Olası Eşgüdümleme Biçimleri

Bütünsel olarak değerlendirildiğinde, sıralı bağımlılık ile faaliyetlerin zamanlamasındaki iç bağımlılıkların benzer oldukları ve sıralı bağımlılık adı altında incelenebileceği söylenebilir. Bu durumda görevsel bağımlıklar; toplu bağımlılık, sıralı bağımlılık, karşılıklı bağımlılık, takım bağımlılığı olarak ele alınabilir.

**Toplu Bağımlılık:** Toplu bağımlılık, grupların veya bireylerin birbirlerinden bağımsız çalışmaları nedeniyle gruplar ve bireyler arası etkileşimi gerekli kılar (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.228). Ancak, bu tür bağımlılıkta, birimler arası direk etkileşim minimum düzeydedir (Robey, 1991, s.163). Örneğin, iki banka şubesi arasında direk etkileşim ya çok azdır ya da hiç yoktur. Böyle bir durumda, şubelerin birbirinden oldukça bağımsız olduğu düşünülebilir. Ancak, bankanın bir bütün olarak başarılı olabilmesi için her şubenin performansı yeterli derecede yüksek olmalıdır. Toplu bağımlılıkta çatışma potansiyeli düşüktür, yönetim eşgüdüm ve iletişim için oluşturulmuş metotlara ve standart kurallara güvenmektedir. Tüm işgörenlerin toplu performansı örgütün ne kadar başarılı olduğunu gösterir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.228). Toplu bağımlılıkta asıl önemli olan şube hizmetlerinin standartlaştırılması ve kolektif (şirketleştirilmiş) kimliğin korunmasıdır (Robey, 1991, s.163). Özetle, birimler birbirinden her ne kadar da bağımsız çalışıyormuş gibi görünse de aslında örgütsel hedeflere ulaşma derecesini artırma bağlamında birbirlerine bağımlıdırlar. Bu bağlamda, toplu bağımlılığın örgütsel düzeyde genel bir bağımlılık olduğu söylenebilir.

**Sıralı Bağımlılık:** Sıralı bağımlılık, bir grubun işini bitirebilmesi için diğer grubun işini önceden bitirmiş olması gerektiği durumlarda görülür. İşler sıra takip ederek yerine getirilir. Örneğin, bir üretim fabrikasında ürünün montajı yapılmadan boyama aşamasına geçilemez. Bu durumda boyama biriminin görevine başlayabilmesi için öncelikle montaj biriminin görevini tamamlaması gerekir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.228; Gordon, 1993, s.455).

Örgütler birbirlerine karşılıklı bağımlı olan işgörenlerden ve birimlerden meydana gelmektedir (Eren, 2000, s.529). Sıralı bağımlılığın bulunduğu durumlarda çatışmaların ortaya çıkma olasılığının yüksek olduğu söylenebilir. Bu nedenle sıralı bağımlılığın eşgüdümlemesi yönetim tarafından etkili bir planlama sürecini gerekli kılmaktadır (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.228).

Özetle, sıralı bağımlılık tipik montaj hattı veya tek yönlü iş akışını ifade etmektedir. Birimler arasında doğrudan bağımlılık bulunmaktadır ve bu bağımlılığın yönü belirlenebilir düzeydedir (Robey, 1991, s. 165).

**Karşılıklı Bağımlılık:** Karşılıklı bağımlılık, örgütlerde her grubun çıktısının diğer gruplar için girdi olarak sunulmasını gerekli kılar. Hava limanlarındaki uçuş kuleleri,

uçuş mürettebatı, yer kontrol birimi ve bakım hizmetleri birimleri arasındaki bağımlılık karşılıklı bağımlılığa örnek olarak verilebilir. Başka bir örnek olarak, ameliyat sırasında anestezi uzmanı, hemşireler, teknisyenler ve cerrahlar arasındaki ilişki gösterilebilir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.228). Kısacası karşılıklı bağımlılık, örgütlerdeki her bir alt birimin birbirlerine girdi sağladığı durumlarda görülür (Robey, 1991, s.165).

Karşılıklı bağımlılığın gerekli olduğu durumlarda çatışma potansiyeli oldukça yüksektir. Böyle durumlarda eşgüdüm daha fazla önem taşımaktadır. Etkili bir eşgüdüm ise yöneticilerin iletişim ve karar verme sürecini becerili bir şekilde yönetmelerini gerekli kılmaktadır (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.228). Birbirine bağımlı birimlerin karşılıklı olarak eşgüdümlemesi için standartlaştırmaya ve zaman çizelgelerine ek olarak müşterek düzenlemelere gereksinim duyulduğu da söylenebilir (Robey, 1991, s.165).

**Takım Bağımlılığı:** Takım bağımlılığı her birimin görevinin diğerlerinin görevleri için ön koşul oluşturduğu çoklu gruplar arasındaki bağımlılık türü olarak tanımlanabilir (Gordon, 1993, s.455). Bu tür bağımlılık iki veya daha fazla birimin iş değişiminde bulunmasını gerektirdiği için sıralı bağımlılık ile benzerlik göstermektedir. Ancak, sıralı bağımlılıktan farklı olarak bu bağımlılık türünde çift yönlü iş değişimi bulunmaktadır. Ayrıca, bu değişimlerde ölçülebilir bir tempo yoktur. Takım bağımlılığını en iyi açıklayan ifadelerden birisi takım çalışmasıdır. Bu açıdan, takım bağımlılığı gösteren birimlerin aslında takım çalışmasında buldukları söylenebilir. Takım üyeleri arasındaki doğrudan etkileşim eşgüdümlemenin sağlanabilmesi açısından en iyi yoldur (Robey, 1991, s.166-167).

Tablo 2.3. Bağımlılık Çeşitleri ve Çatışma Potansiyeli

Bağımlılık Çeşidi	Tanım	Çatışma Potansiyeli
Toplanmış Bağımlılık	Aynı ana –üst- örgüte (parent organization) sahip olan gruplar	Düşük
Sıralı Bağımlılık	İşlemleri, diğer grubun işlemlerinden önde yürüyen ve kendisinden sonraki grubun işlemleri için ön koşul oluşturan gruplar	Orta
Karşılıklı Bağımlılık	İşlemleri önde yürüyen ve diğer grupların işlemleri için ön koşul oluşturan iki grup	Yüksek
Takım Bağımlılığı	Hepsinin işlemlerinin önde yürüdüğü ve diğerlerinin işlemleri için ön koşul oluşturan çoklu gruplar	Yüksek

Kaynak: Gordon, J.R. (1993). *A Diagnostic Approach to Organizational Behavior* (Fourth Edition). Boston: Allyn and Bacon, s.456.

#### 2.2.6.2. Amaç Farklılıkları

Bireyler farklı amaçları nedeniyle olaylar karşısında farklı tutum ve davranış gösterebilirler. Çünkü arzu ve ihtiyaçlar kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Bazen, bireylerin amaç ve değerlerindeki uyumsuzluklar örgüt içinde çatışmaların çıkmasına ve bu çatışmaların önemli ölçüde artmasına neden olabilmektedir (Eren, 2000, s.531).

Amaç uyumsuzluğu kişisel veya işle ilgili hedefler bir diğer kişinin veya örgütlerdeki bölümün hedefleriyle çeliştiği ya da hedeflerine engel olduğu zaman ortaya çıkar (McShane ve Glinow, 2008, s. 373). Örgütlerdeki alt birimler kendi alanlarında uzmanlaştıkça hedefler arasında sık sık farklılıklar görülmektedir. Örneğin, bir üretim biriminin amacı düşük üretim maliyeti ve kusurlu mal üretimi oranını düşürmek; araştırma ve geliştirme biriminin amacı ise yenilikçi fikirleri ticari açıdan başarılı olabilecek yeni ürünlere dönüştürmek olabilir. Hedeflerdeki bu farklılıklar birim üyelerinin farklı beklentiler geliştirmelerine neden olabilir. Üretim mühendisi daha az denetim beklentisi taşıırken, araştırma ve geliştirme birimindeki bir bilim adamı karar verme sürecine daha fazla katılma beklentisine sahip olabilir. Hedeflerdeki farklılıklar nedeniyle etkileşimde bulunan bu gruplar veya çalışanlar aralarında çatışma yaşanabilir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.229).

### **2.2.6.3. Kaynak Sınırlılığı**

Örgütler, mal ve hizmet üretilmesi amacıyla bir araya gelmiş insan, araç-gereç ve para kaynaklarından meydana gelmişlerdir. Çeşitli görevleri yerine getirmek üzere bir araya gelmiş ve alanlarında uzmanlaşmış olan birimler, görevlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek ve hedeflerine ulaşabilmek için örgütsel kaynaklara ihtiyaç duyarlar (Eren, 2000, s.529). Bazen örgütsel kaynak kıtlığı çatışmalara neden olur. Çünkü örgütlerdeki birey ya da birimler kendi amaçlarını gerçekleştirmek için diğer bireylerin ya da birimlerin de ihtiyaç duyduğu aynı kaynaklara gereksinim duyar (McShane ve Glinow, 2008, s. 375). Bu açıdan, sınırlı kaynakların paylaşılması gerektiği durumlarda karşılıklı bağımlılık artar ve gruplar arasındaki hedef farklılıkları daha belirgin hale gelir. Para, yer, zaman, iş gücü ve araç-gereçler sınırsız olsa her grup kendi hedeflerine ulaşmakta kaynak kullanımını açısından sıkıntı yaşamıyor olabilirdi, ancak kaynakların sınırlı oluşu bu kaynakları paylaşmayı gerekli kılmaktadır. Bu yüzden gruplar, kaynak sınırlılığının neden olduğu kendi üzerlerindeki baskıyı azaltabilmek için kritik kaynakları kontrolleri altına almaya çalışırlar. Böylece, kaynakları kullanma belirsizliklerini azaltmış olurlar. Eğer gruplar işbirliğini reddederse kaynak sınırlılığı durumlarında genellikle yaşanan durum, kolaylıkla işlevsel olmayan çatışmalara dönüşebilecek kazan-kaybet rekabetine dönüşmektedir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.229-330). Özetle, birçok çatışmanın kaynağında sınırlı kaynaklardan daha çok pay alabilmenin yer aldığı söylenebilir (Eren, 2000, s.529).

### **2.2.6.4. Ödüllendirme Sistemi**

Ödüllendirmeler, örgütsel bazdaki performanstan ziyade bireysel veya grup düzeyinde olduğu zaman gruplar arası çatışmaların çıkması daha olasıdır. Hatta ödüllerin dağıtımını bir gruba bağlı olduğu durumlarda çatışmalar daha da şiddetlenebilmektedir. Zira grubun ödülleri vermede kendine yakın olanlara diğerlerine göre daha eğilimli olacağı ve taraf tutacağı düşünülebilmektedir. Ödüllendirme, bireysel başarılarla göre yapıldığı takdirde performans bireysel bir başarı olarak görülebilmekte ve performans üzerinde olumlu etkileri olmuş diğer işgörenler bu ödüllendirmeden olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.330). Ayrıca, bir işgören patronu tarafından üretken olduğu için ödüllendirildiğinde, aynı seviyedeki diğer işgörenler aralarındaki denge bozulabilmekte ve diğer çalışanlar üretken



olmayan kişiler gibi görünmeleri nedeniyle cezalandırılabilirlerdir. Bu ve buna benzer durumlarda da ödüllendirme sistemine bağlı çatışmalar çıkabilmektedir (Cohen, Fink, Gadon, Willits ve Josefowitz, 1992, s.197-198).

Birçok çatışmanın temelinde ödüllendirme sisteminin yattığı belirtilmektedir. Zira ödüllendirme sistemi örgüt içerisinde çalışanları bir yarış içine sokmaktadır. Bu yarışın etkisiyle çalışanlar, duygusal açıdan düşmanca bir tutum içerisine girebilmekte, ödülü elde edebilmek için hilelere başvurulabilmektedir. Sonuç olarak kıskançlık artmakta, güç birliği ve sinerji yerine diğerlerinin etkinliğini azaltmaya çalışan bireysel etkinlikler görülmektedir. Ödüllendirme sistemine bağlı çatışmalar iyi yönetilmedikleri takdirde örgütsel etkililiği ve işbirliğini zayıflatıcı etki gösterebilmektedir (Eren, 2000, s.530-531).

#### **2.2.6.5. Algılama Farklılıkları**

Hedeflerdeki farklılıklar algılama farklılıkları ile ilişkilendirilebilir ve bu tür farklılıklardan doğan anlaşmazlıklar çatışmalara neden olabilir. Örneğin, bir hastanedeki herhangi bir sorun, yönetim ve sağlık birimleri tarafından farklı şekilde algılanabilir ya da bir okulda futbol turnuvasını kazanma, öğrenciler için farklı, öğretmenler için farklı derecede önem arz ediyor olabilir. Kısacası, örgütlerde durumlara ilişkin algılama farklılıklarına sebep olan birçok neden bulunmaktadır. Ana nedenler; hedef farklılığı, farklı düşünce ufku, zamana bağlı olarak fikir değişimleri, statü uygunsuzluğu ve yetersiz algılamalar olarak sayılabilir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.330).

#### **2.2.6.6. Uzman Gereksinimindeki Artış**

Artan bilgi, birikim, deneyim, uzmanlaşma ve karmaşa birçok örgütte, sıradan işgörenler ile uzmanlar arasında çatışmalara neden olabilmektedir ve bu tür çatışmalar örgütsel davranış yönetimi içerisinde önemli bir yer tutmaktadır (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s. 330).

#### **2.2.6.7. Örgütsel Görev ve Sorumluluklarda Karışıklıklar**

Anlaşmazlıkların temelinde bazen iyi belirlenmemiş örgütsel görev ve sorumluluklar bulunabilmektedir. Örgütlerde görevler birbirlerini izleyen ve tamamlayan bir süreçler bütünlüğü özelliğine sahiptir. Ancak, örgüt çalışanları bazı durumlarda görev

sınırlarını ve sorumluklarını tam olarak bilemez. İşte bu durumlarda etkinliklerden bazıları birden fazla işgören ya da bölüm tarafından kendi uzmanlık alanlarına ve görev sorumluluklarına girdiğini düşüncesiyle paylaşılabilir ve aralarında anlaşmazlıklar çıkabilir. Bazı etkinlikler ise hiçbir işgören ya da birim tarafından sahiplenilmediği için ortada kalabilir ve herkesin işten kaçmaya çalışması sonucu çatışma çıkabilir (Eren, 2000, s.530).

### **2.2.7. Çatışma Yönetimi**

Çatışmalar, örgütün her yerine yayılmış ve her zaman hissedilebilen durumdadır. Yöneticilerin doğrudan veya dolaylı olarak çalışma enerjilerinin yaklaşık %20-30'unu çatışmaları çözmeye harcadıkları belirtilmektedir (Dubrin, 2005, s.147). Yöneticilerin zamanlarının önemli bir kısmını çatışmalara harcadıkları düşünülürse çatışmaların iyi yönetilmemesinin örgütsel başarı açısından olumsuzluklarla sonuçlanabileceği sonucuna varılabilir. Nitekim açık sistemlerde yapıcı sonuçlara ulaşabilmede ve örgütsel başarı sağlayabilmede çatışma yönetiminin oldukça gerekli bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Bu açıdan, yöneticiler ve diğer personel dâhil olmak üzere örgüt çalışanlarının çatışma yönetimi konusunda gerekli becerilere sahip olmaları örgütsel etkililik açısından kaçınılmazdır (Henkin, Cistone ve Dee, 2000, s.142; Karip, 2003, s. 49). Bu beceriler; entelektüel beceriler, duygusal beceriler, bireyler arası beceriler ve yönetsel beceriler olarak sıralanabilir. Murphy, planlama, problem tanımlama, çözümleme, yargılama, sezgileme ve objektifliğin entelektüel becerileri; kararlılık, öz-disiplin, sonuca yönelik olma ve girişkenliğin duygusal becerileri; duyarlılık, ikna edebilme, iletişim ve dinlemenin bireyler arası becerileri; güdüleyebilme, rehberlik edebilme, işbölümü ve görevlendirme yapabilmenin ise yönetsel becerileri ifade ettiğini belirtmektedir. Yukarıda söz edilen becerilerin içerisinde iletişim ve dinleme becerileri diğer becerilerin çoğunun geliştirilmesi ve kullanımında önemli rol oynamaktadır. Ayrıca birçok çatışmanın bu iki becerinin yetersizliğinden kaynaklandığının vurgulanması çatışma yönetimi sürecinde iletişimin ve özellikle iletişim becerilerinin önemini daha fazla artırmaktadır (Karip, 2003, s.49-50).

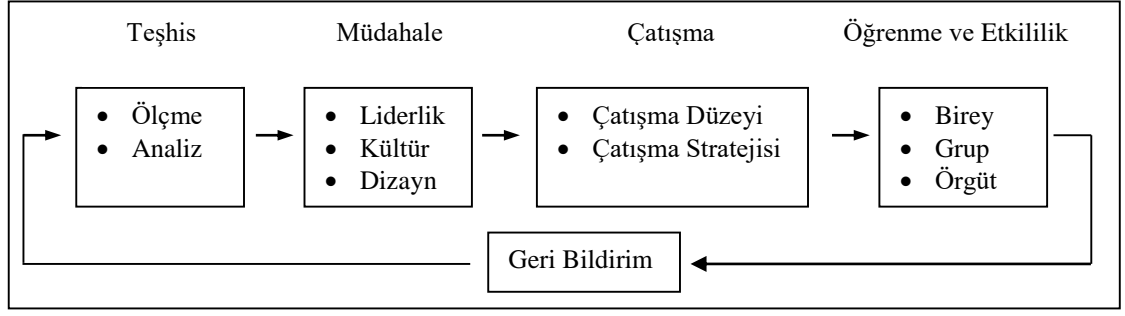
Çatışma yönetimi, öğrenmenin ve örgütsel etkililiğin geliştirilebilmesi ve artırılabilmesi amacıyla çatışmaların işlevsel olmayan sonuçlarının en aza indirilmesi ve işlevsel sonuçlarının ise mümkün olduğunca artırılması için etkili stratejilerin tasarlanmasını ve planlanmasını içerir (Rahim, 2000, s.5; Sims, 2002, s.256). Çatışma

yönetimi, çatışan tarafların ya da çatışmanın dışındaki başka bir tarafın karşılıklı etkileşimde bulunarak çatışmayı belirli bir yönde sonuçlandırabilme girişimleri olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte, her çatışma yönetimde amaç olumlu, barışçıl ve uzlaşmacı bir sonuç elde etmek olmayabilir. Asıl amaç, bazen karşı tarafa üstünlük kurmak ve hükmetmek şeklinde de olabilmektedir. Çatışma çözmenin amacının ise çatışan taraflar arasında uzlaşmanın ya da anlaşmanın sağlanması; böylelikle çatışmaların uzlaşmayla sonuçlandırılması olarak belirtilebilir (Karip, 2003, s.43). McShane ve Glinow (2008, s.372) ise çatışma yönetimini, yıkıcı sonuçlarını minimize, faydalarını ise maksimize edecek şekilde çatışmaların şeklini ve seviyesini değiştirme girişimleri olarak tanımlamaktadır. Çatışma çözme, çatışmaların azaltılmasını, yok edilmesini ve sonlandırılmasını ifade etmektedir. Görüşme ya da müzakere (negotiation), pazarlık (bargaining), arabuluculuk (mediation) ve hakemlik (arbitration) gibi yöntemlerin çatışmaların çözümüyle ilgili olduğu söylenebilir (Rahim, 2000, s.5; Rahim, 2002, s.207). Bu bağlamda, çatışma yönetimi ile çatışma çözme girişimlerinin farklılık gösterdiği sonucuna varılabilir (Karip, 2003, s.43).

Bütünde değerlendirildiğinde her çatışmanın olumlu sonuçlanmadığı, işlevsel olmayan çatışmaların örgüte ve çalışanlarına zararlı etkilerde bulunduğu düşünülürse örgütleri ve çalışanlarını bu derece meşgul eden olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen bir olayın kontrolsüz bırakılması örgütsel etkililik açısından yıkıcı sonuçlara neden olabilir. Bu açıdan, yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ve çatışma çözme konusunda gerekli becerilere sahip olmalarının büyük önem taşıdığı söylenebilir. Zira örgütlerde çatışmaların kaçınılmaz olduğu ancak uygun şekilde yönetilirse örgütsel açıdan sağlıklı ve faydalı olabileceği belirtilmektedir (Stroh, Northcraft ve Neale, 2002, s.121). Bu doğrultuda çalışmada çatışma yönetimi, daha işlevsel olacağı düşünüldüğü için çatışma yönetimi süreci, çatışma yönetimi stratejileri ve çatışma çözümü olarak üç bölümde ele alınmıştır.

#### **2.2.7.1. Çatışma Yönetimi Süreci**

Çatışma yönetimi, çatışmaların teşhis edilmesini ve çatışmalara müdahale edilmesi süreçlerini içermektedir (Rahim, 2002, s.222). Daha ayrıntılı analiz edilebilmesi için çatışma yönetimi süreci Şekil 2.6'da sunulmuş ve ayrıntılı şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.



Kaynak: Rahim, M. A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict, *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), s.222.

### Şekil 2.6. Çatışma Yönetimi Süreci

Çatışmalara müdahale edilmeden önce teşhis edilmeleri, başka bir ifadeyle doğru tanımlanmaları büyük önem taşımaktadır (Gordon, 1993, s.471; Karip, 2003, s.44). Zira teşhis süreci müdahale sürecinin temelini oluşturmaktadır. Ancak teşhis sürecinin birçok modern örgütte göz ardı edildiği (Gordon, 1993, s.471; Rahim, 2002, s.222-223), sıklıkla problemlerin özü anlaşılmadan müdahalenin önerildiği ve bunun da etkili olmayan sonuçlara neden olduğu belirtilmektedir. Çünkü çatışmaların görünen neden ve etkilerinin her zaman çatışmaların altında yatan asıl nedenler ya da etkiler oldukları söylenemez. Bu açıdan, örgütsel çatışmaların nedenlerinin ve etkilerinin doğru teşhis edilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğer ki müdahale, doğru bir teşhis yapılmadan gerçekleştirilirse asıl sorun yerine yanlış sorun çözülmeye çalışılabilir. Teşhis süreci ise çatışmaların ölçülmesini ve analizini gerekli kılmaktadır (Rahim, 2002, s.222-223). Çatışmayı yöneten kişinin teşhis sürecinde durumlarla ilgili şu sorulara yanıt vermesi gerekli görülmektedir (Gordon, 1993, s.471):

1. Çatışma hangi seviyede çıkmıştır (kişisel, kişiler arası, grup içi vb.)?
2. Çatışmayı yöneten kişi çatışmada taraflar arası ilişkilerde hangi rolü oynamaktadır?
3. Taraflar arası ilişkilerde arzu edilen durum nedir?

Daha ayrıntılı bir ifadeyle, çatışmaların doğru şekilde teşhis edilerek tanımlanabilmesi; çatışma miktarının, çatışma yönetimi stratejilerinin, çatışma kaynaklarının ve çatışmaların bireysel, grupsal ve örgütsel öğrenmeyle aralarındaki ilişkilerin belirlenmesini, değerlendirilmesini ve analiz edilmesini gerekli kılmaktadır (Karip, 2003, s.44; Rahim, 2002, s.223, 229). Ancak analiz sonucunda duygusal çatışma veya görevsel çatışma düzeyinin çok düşük ya da çok yüksek çıkması ve tarafların çatışmalarla etkili şekilde baş edememeleri, başka bir deyişle tarafların

uygun çatışma yönetimi stratejilerini kullanamayışları çatışmalara müdahaleyi gerektirebilir (Karip, 2003, s.45; Rahim, 2002, s.229).

Süreç yaklaşımı ve yapısal yaklaşım olmak üzere çatışmalara yönelik iki çeşit müdahale yöntemi vardır. Süreç yaklaşımı, duygusal ve görevsel çatışmaların düzeylerini değiştirerek, örgüt çalışanlarının farklı çatışma yönetimi stratejilerini uygun şekilde kullanabilmelerini amaçlar. Bu yönde çalışanların becerilerini geliştirmeye çalışarak çatışmaları yönetmeye çalışır. Kısacası, süreç yaklaşımında örgütsel etkililiği artırabilmek için kullanılan çatışma yönetimi stratejilerinin değiştirilmesine çalışılır. Yapısal yaklaşım ise örgütün yapısal özelliklerini değiştirerek çatışmaları yönetmeyi amaçlar. Yapısal müdahale esasen sıradan olmayan işler konusundaki görevsel çatışmaların miktarını orta dereceye çıkarmayı ve bu seviyede sürdürmeyi; duygusal çatışmaların ortaya çıkma sıklığını ise bu çatışmaların kaynaklarını değiştirmeye çalışarak azaltmayı amaçlar (Karip, 2003, s.45; Rahim, 2002, s.229).

Müdahale sürecinde uygun bir yaklaşımın kullanılması, çatışma düzeyinin örgütsel açıdan sağlıklı bir seviyede tutulmasına ve taraflarca uygun çatışma yönetimi stratejilerinin kullanılabilmesine fırsat sağlayacaktır. Sağlıklı bir düzeyde tutulan ve uygun stratejilerle yönetilen çatışmaların ise örgütsel etkililiği artırmaya yardımcı olacağı vurgulanmaktadır (Karip, 2003, s.45).

Özetle, örgütsel çatışmalar gerçekte azaltılmamalı, bastırılmamalı veya ortadan kaldırılmamalıdır. Aksine, örgütsel öğrenme ve etkililiği artıracak şekilde yönetilmelidir. Bireysel, grup içi veya gruplar arası seviyedeki çatışma yönetimi; duygusal çatışmaların azaltılmasını, her seviyede sıradan olmayan işlerle ilgili görevsel çatışmaların miktarını orta dereceye çıkarmayı ve bu seviyede sürdürmeyi kapsamaktadır. Aynı zamanda çatışma yönetimi, duygusal ve görevsel çatışmaların düzeylerini değiştirerek örgüt çalışanlarının değişik çatışma durumlarıyla etkili şekilde başa çıkabilmeleri için kişiler arası çatışma yönetimi stratejilerini öğrenmelerini sağlamayı da kapsar (Rahim, 2002, s.229).

#### **2.2.7.2. Çatışma Yönetimi Stratejileri**

Çatışma stratejileri başka bir ifadeyle stilleri, bireylerin çatışmalarla yüz yüze geldiği zaman kullanmayı yeğlediği özel davranışsal örüntülerle ilgilidir (Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun, 2008, s.132; Moberg, 2001, s.47). Çatışmaların

çözümlemesinin ve bir şekilde uzlaşma sağlanarak bitirilmesinin, çatışma yönetimi sürecinde her zaman gerekli görülen bir durum olmadığı; aksine çatışma yönetiminin, örgütsel etkililik için belirli bir düzeyde çatışmanın varlığını ve durumlara uygun stratejilerin kullanılmasını gerektirdiği söylenebilir (Karip, 2003, s.43).

Etkili bir çatışma yönetimi stratejisinin farklı seviyelerdeki duygusal çatışmaları en aza indirmesi; görevsel çatışmaları orta dereceye çıkarması ve devam ettirmesiyle birlikte uygun bir çatışma yönetimi stratejisinin seçimini ve kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Rahim, 2002, s.210).

Çatışma yönetimi stilleri konusunda yapılan ilk çalışmalardan birisi Mary P. Follett'e aittir. Follett, çatışmalarla baş etme konusunda ilk olarak üç yol belirlemiştir. Bunlar; hükmetme (domination), uzlaşma (compromise) ve bütünleştirme (integration) stilleridir. Daha sonra Follett, çatışma stratejileri arasına kaçınma (avoidance) ve uyma (suppression) stratejilerini de eklemiştir. Blake ve Mouton ise çatışma yönetimi stratejilerinin sınıflandırılması konusunda ilk olarak bir kavramsal şema ortaya atmışlardır. Bu şemada yöneticilerin üretime ve insanlara yönelik ilgi dereceleri temele alınarak kişiler arası çatışma stilleri; hükmetme (forcing), kaçınma (withdrawal), uyma (smoothing), uzlaşma (compromise) ve problem çözme (problem solving) olarak sınıflandırmıştır (Rahim, Buntzman ve White, 1999, s.157; Rahim, 2002, s.216). Thomas ise Blake ve Mouton'un modelini, tarafların amaçlarını da dikkate alarak tekrar yorumlamıştır. Thomas, tarafların niyetlerini; karşı tarafın ilgilerini doyurmaya çalışmayı ifade eden işbirliği (cooperativeness) ve kendisinin ilgisini doyurmaya çalışmayı ifade eden dirençlilik (assertiveness) şeklinde iki boyuta dayandırmıştır. Pruitt'in çift yönlü ilgi modeli (kendisine yönelik ilgi - başkalarına yönelik ilgi) ise uyma (yielding), problem çözme (problem solving), kaçınma (inaction) ve hükmetme (contending) olmak üzere çatışma yönetimini dört boyutlu olarak öngörmektedir. Ancak Pruitt uzlaşma boyutunu (compromising) belirgin bir stil olarak görmemiştir. Çift yönlü ilgi modelinin temel düşüncelerinden birisi çatışan tarafların kendisine ve karşı tarafa yönelik ilgi düzeylerinin kullanacakları çatışma yönetimi stratejisinin seçiminde güdüleyici olmasıdır. Rahim ve Bonoma, Pruitt'in çift yönlü ilgi modeline benzer şekilde çatışma yönetimi stratejilerini iki ana boyuta (kendisine yönelik ilgi - başkalarına yönelik ilgi) ayırmıştır. Tarafların kendilerine ve başkalarına yönelik ilgileri bu boyutlarda düşükten yükseğe doğru derecelendirmiştir. Çatışma sürecinde bireylerin güdüleyici

yönelimlerini ifade eden bu boyutların birleşimiyle birlikte kişiler arası çatışmalarla baş edebilme yolları; hükmetme (dominating), bütünleştirme (integrating), uyma (obliging), kaçınma (avoiding) ve uzlaşma (compromising) stratejileri olarak belirlenmiştir (Rahim, 2001, s.33; Rahim, 2002, s.216-217; Sorenson, Morse ve Savage, 1999, s.25). Rahim ve Bonoma'nın bu modeli Ruble ve Thomas'ın, Van de Vliert ve Kabanoff'ın çalışmalarıyla da desteklenmiştir (Rahim, 2002, s.216-217).

Özetle, 1990'lara kadar örgütlerde yaşanan kişiler arası çatışmalarda her çatışma vakasında taraflarca tek bir stratejinin kullanılması benimsenmiştir. Ancak günümüz çalışmaları çatışmalarda çoklu strateji kullanımının daha uygun olacağını belirtmektedir. Nitekim ilgili bir araştırmada çoklu çatışma yönetimi stratejisi kullanımı tek bir strateji kullanımına göre daha etkili bulunmuştur. Kısacası çatışma yönetiminde günümüze doğru davranışçı yaklaşımlardan durumsalcı yaklaşımlara doğru bir geçişin olduğu görülmektedir (Euwema, Vliert ve Bakker, 2003, s.120; Munduate, Ganaza, Peiro ve Euwema, 1999, s.5).

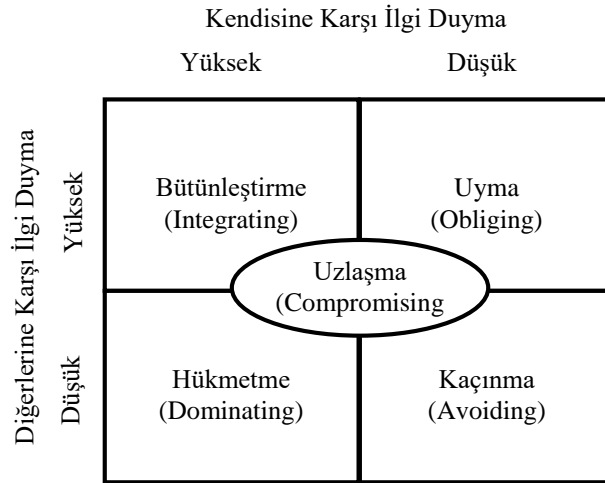
Davranışçı yaklaşımı benimseyen alanyazın uzmanlarından bazıları çatışma yönetiminde bütünleştirme başka bir deyişle problem çözme stratejisinin en uygun yöntem olduğunu belirtmektedirler. Durumsalcı yaklaşımları benimsedikleri söylenebilecek bir kısım alanyazın uzmanı ise çatışmaların işlevsel bir şekilde yönetilebilmesinde duruma göre bir çatışma yönetimi stratejisinin diğerinden daha uygun olabileceğini belirtmektedir (Rahim, 2002, s.218).

Durumsalcıların görüşünü paylaşan Rahim (2002, s.218) ise çatışma yönetimi süreci için durumsalcılık yaklaşımlarından hareketle bir durumsalcılık teorisinin geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Buna göre; çatışma yönetimi sürecinde, durumsal liderlik yaklaşımlarıyla paralellik gösterir bir şekilde her durumda kullanılabilir ya da kullanılması uygun tek bir çatışma yönetimi stratejisinin olmadığı belirtilmektedir. Örneğin, düşük karar kalitesinin ve düşük karar kabulünün hâkim olduğu bir çatışma durumunda hükmetme stratejisinin kullanılmasının uygun görülebileceği; yüksek karar kalitesinin ve yüksek karar kabulünün hâkim olduğu tersi bir durumda ise bütünleştirme stratejisinin en uygun yöntem olacağı vurgulanmaktadır.

Rahim (2002, s.218), modelinde çatışma yönetimi stratejilerini, Fiedler'in durumsal liderlik kuramı, House'nin yol-amaç teoremi ile Vroom ve Yetton'un liderlik karar

teoremi gibi çağdaş liderlik kuramlarıyla uyumlu olacak şekilde tasarlamıştır. Bu teorilere göre, farklı durumlarla etkili şekilde baş edebilmenin en iyi tek bir yolu yoktur. Bu nedenle uygun liderlik tipi duruma bağlı olarak değişebilmektedir. Rahim (2002, s.218) tarafından sunulan çatışma yönetimi modeli, çatışma yönetimi stratejisinin seçilmesi ve kullanılması noktasında durumlara ve etkenlere göre esneklik göstermektedir. Kısacası, duruma uygun çatışma yönetimi stratejisi, çatışmaların etkililikle sonuçlanabilmesini sağlayabilecek stratejidir.

Rahim'in modeli, müdahaleye yönelik yapısal ve davranışsal yaklaşımlar ile örgütsel çatışmalardaki iletişimin rolünü de göz önüne çıkarmaktadır (Weider-Hatfield, 1988, s.351-352). Rahim'in geliştirdiği ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory II) ölçeğinde, çatışma yönetimini örgütsel düzeyde ele almış ve seleflerine göre daha çağdaş bir çatışma ölçeği olarak kabul sunmuştur (King ve Miles, 1990, s.224). Bu değerlendirmeler ışığında Rahim'in çatışma yönetimi stratejilerinin çalışmada temele alınması uygun görülmüş ve Şekil 2.7'de sunulmuştur.



Kaynak: Rahim, M.A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), s.217.

*Şekil 2.7. Kişiler Arası Çatışma Yönetimi Stratejileri Çift Yönlü İlgili Modeli*

Modeldeki çatışma yönetimi stratejilerinden hangisinin kullanılacağı tarafların kendilerine ve karşı tarafa yönelik ilgi derecelerine bağlı olarak değişmektedir (Karip, 2003, s.63).

Alanyazında çatışma yönetimi konusunda birçok araştırma yapılmış ve farklı isimlerde stratejiler belirlenmiştir. Ayrıntılı incelendiği zaman farklı isimlendirmelere sahip stratejilerden bazılarının birbirlerinin aynısı olduğu görülmektedir. Çatışma yönetimi stratejilerini ayrıntılı bir şekilde incelemeye geçmeden önce çatışma



yönetimi için belirlenmiş farklı isimlendirmelere sahip stratejilerin, kavram kargaşasına düşmemek amacıyla sistematik bir şekilde tablolaştırılması uygun görülmüş ve aşağıda sunulmuştur.

*Tablo 2.4. Alanyazında Kullanılan Çatışma Yönetimi Stratejileri Kavramları (Türkçe ve İngilizce)*

Ölçme Aracı & Kaynak	I HÜKMETME	II BÜTÜNLEŞTİRME	III UZLAŞMA	IV KAÇINMA	V UYMA	VI DESTEKLEME	VII İKNA ETME
Blake ve Mouton (Rahim, 2001, s.25)	- Forcing	- Confrontation	- Compromise	- Avoiding	- Smoothing		
Follet (Rahim, 2001, s.25)	- Dominating	- Integrating	- Compromise	- Avoidance	- Suppression		
Gordon (1993, s.482-483)	- Forcing - Competition	- Collaboration - Problem Solving	- Compromise - Sharing	- Avoiding - Withdrawal	- Accommodating - Smoothing		
Gümüşeli (1994, s.85)	- Hükmetme	- Tümleşirme	- Uzlaşma	- Kaçınma	- Ödün Verme		
Holton ve Holton (1999, s.184-186)	- Competing	- Collaborating	- Compromising	- Avoiding	- Accommodating		
Karip (2003, s.63, 226)	- Hükmetme - Üstünlük Kurma	- Bütünleşirme - Entegrasyon	- Uzlaşma - Karşılıklı Ödün Verme	- Kaçınma	- Uyma - İtaat Etme		
Pruit (Rahim, 2001, s.25; Rahim, Buntzman ve White, 1999, s.157)	- Contending	- Problem Solving		- İnaction	- Yielding		
Putnam ve Wilson (Rahim, 2001, s.26)	- Control - Dominating	- Solution-orientation - Integrating			- Non-confrontation - Obliging		
Rahim (2002, s.217)	- Dominating	- Integrating	- Compromising	- Avoiding	- Obliging		
Schemel (Atay, 2001, s.32-35)	- Mecbur Etme		- Anlaşma	- Kaçınma	- Taviz Verme	- Destekleme	- İkna Etme
Thomas ve Kilmann (1975, s.745)	- Competing - Forcing	- Collaborating - Confrontation	- Compromising - Sharing	- Avoiding - Withdrawal	- Accommodating - Smoothing		
Thomas (1977, s.485-486)	- Competing	- Collaboration - Confrontation - Problem Solving - Integrating - Integrative Bargaining	- Compromising	- Avoiding	- Accommodating		

Soldan Sağa

Aşağıdan Yukarı

Tablo 2.4'te aşağıdan yukarı doğru çıkıldığı takdirde bazı alanyazın uzmanlarının çalışmalarında belirledikleri çatışma yönetimi stratejileri görülmektedir. Soldan sağa doğru bakıldığında ise alanyazında aynı anlamda kullanılan farklı isimlendirmelere sahip çatışma yönetimi stratejileri verilmiştir.

Ayrıca, atışma yönetimi stratejileri oyun teorisi terminolojileri ile de ilişkilendirilmektedir. Tümleştirme stratejisinin kazan-kazan stili ile uzlaşma stratejisinin ne kazan-ne kaybet stili ile uyma stratejisinin kaybet-kazan ile hükmetme stratejisinin kazan-kaybet ile kaçınma stratejisinin ise kaybet-kaybet stili ile benzer oldukları belirtilmektedir (Rahim, 2001, s.30).

Çalışmanın bu bölümünde kişiler arası çatışma yönetimi stratejileri hükmetme, problem çözme (bütünleştirme tümleştirme), uyma, kaçınma ve uzlaşma başlıkları altına açıklanmaya çalışılmıştır.

#### **2.2.7.2.1. Problem özme**

Problem özme stratejisinde, her iki tarafın da elde edeceği sonuçlar maksimize edilsin diye çatışan tarafların hem kendisine hem de karşı tarafa yönelik ilgisi yüksektir. Bu strateji bütünleştirme veya tümleştirme olarak da bilinir. Çatışan taraflarca kabul edilebilir etkili bir çözüm üretebilmek için taraflar arası işbirliğini gerekli kılmaktadır. Açık sözlülük, bilgi paylaşımı, alternatiflerin üretilmesi ve farklılıkların sorgulanması bu işbirliğinin özelliklerindedir (Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun, 2008, s.132; Rahim, 2001, s.29; Rahim, 2002, s.218; Rahim, Buntzman ve White, 1999, s.158).

İşbirliği ve karşılıklı yarar sağlayacak sonuç arayışı ancak çatışan tarafların her birinin hem kendisinin hem de karşı tarafın ilgisini tatmin etmeye çatıştığı durumlarda görülebilir. Problem özme stratejisini diğer stratejilerden farklı kılan nokta burasıdır. Bu stratejide tarafların amacı farklılıkları aydınlatarak problemi çözmeye çalışmaktır (Robbins, 1993, s.452; Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien, 2010, s.240; Tidd ve Friedman, 2002, s.240). Kısacası, taraflar kabul edilebilir bir çözüm sağlayabilmek amacıyla karşı karşıya gelirler ve aralarındaki farklılıkları analiz ederler (Karip, 2003, s.64).

Problem özme stratejisi, her biri kendine özgü iki öğeye sahiptir. Bunlar; karşı karşıya gelme ve problem çözmedir. Karşı karşıya gelme açık bir iletişim tarzını,

yanlış anlamaları ortadan kaldırmayı ve çatışmanın altında yatan sebepleri çözümlenmeyi içerir. Bu aşama problem çözme için ön koşul niteliğindedir. Problem çözme ise çatışan tüm tarafların maksimum doyum sağlayabilmelerine imkân tanıyabilmesi açısından gerçek problemin belirlenmesini, tanımlanmasını ve çözülmesini içerir (Rahim, 2001, s.29). Problem çözme stratejisinde işbirliği sayesinde taraflar gerçek problemi, problemin nedenlerini ve farklılıkları yapıcı bir biçimde ortaya koyabilirler (Karip, 2003, s.64). Ayrıca karşı tarafa yönelik olumlu duygular da bu stratejinin kullanımını artırmaktadır (Desivilya ve Yagil, 2005, s.61).

Problem çözme stratejisinin karmaşık durumlarla etkili şekilde başa çıkabilmede faydalı oluşu belirtilmektedir. Taraflardan birisinin yalnız başına problemi çözemediği ve daha iyi bir sonuca varabilmek için tarafların fikirlerinin sentezine başka bir deyişle sinerjiye ihtiyaç duyulduğu durumlarda uygun olduğu vurgulanmaktadır. Ancak problem çözme stratejisinin kullanılabilmesi için zamanın kısıtlı olmaması gerekmektedir. Bu stratejinin örgütsel hedefler, politikalar ve uzun dönemli planlar gibi stratejik konularla başa çıkabilmede uygun olduğu söylenebilir (Rahim, 2002, s.218).

#### **2.2.7.2.2. Uyma-İtaat Etme**

Uyma stratejisinde, çatışan taraflardan birisinin kendisine yönelik ilgisi düşük, karşı tarafa yönelik ilgisi yüksektir. Dolayısıyla kendisine yönelik ilgisi düşük olup taraf karşı tarafa taviz verme eğilimi sergiler. İtaat eden taraf, karşı tarafın ilgilerini ve beklentilerini karşılayabilmek için farklılıkları önemsememeye, bunun yerine ortak noktaları vurgulamaya çalışır. Bu stratejide fedakârlık ve özveride bulunma vardır. Özveri ve fedakârlık, karşı tarafın isteklerini yerine getirebilmek için cömertlik, karşısındaki düşünme, yardımseverlik veya itaat şekline dönüşebilir. İtaat eden taraf, kendisinin beklentilerini karşı tarafın beklentilerine kurban eder (Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun, 2008, s.132; Rahim, 2001, s.29; Rahim, 2002, s.218-219; Rahim, Buntzman ve White, 1999, s.158; Robbins, 1993, s.452).

Uyma stratejisi, taraflardan birisinin çatışma konusuna aşına olmadığı durumlarda ya da diğer taraf haklı olduğunda ve çatışma konusunun karşı taraf için daha fazla önem taşıdığı durumlarda faydalıdır. Bu çatışma stili, çatışan taraflardan birisinin bazı noktalarda ödün verip karşılığında diğer taraftan çıkar elde etmek istediği durumlarda kullanılabilir (Rahim, 2002, s.220). Uyma stratejisi, karşı tarafla olan ilişkilerin

korunmasının, beklentilerin karşılanmasına verilen önemden daha önemli olduğu durumlarda etkili olabilir. Ancak çatışma konusu çatışan taraflar için önemliyse ve taraflar kendilerinin haklı olduklarına inanıyorlarsa uyma stratejisi bu durumda etkili olmayabilir (Karip, 2003, s.66; Rahim, 2002, s.220; Robbins, 1993, s.452).

### **2.2.7.2.3. Hükmetme-Üstünlük Kurma**

Hükmetme stratejisinde çatışan taraflar kendileri için yüksek ilgi, karşı taraf için düşük ilgi gösterme eğilimindedirler. Bu açıdan çatışan taraflar çatışma sırasında kendi hedeflerini gerçekleştirmeye odaklanmaktadır. Bu strateji, kazan-kaybet yönelimi ya da çatışmadan kazançlı çıkabilmek için sergilenen zorlayıcı davranışlar olarak tanımlanabilir (Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun, 2008, s.132; Rahim, 2001, s.29; Rahim, Buntzman ve White, 1999, s.158). Çatışan taraflar, karşı tarafın beklentilerine aldırmandan kendi ilgi ve beklentilerini tatmin etmeye çalışırlar ve diğer tarafla bu doğrultuda mücadele ederler. Süreçte ortaya çıkan karşı tarafa yönelik olumsuz duygular artıkça da hükmetme stratejisinin kullanılmasında artış görülür (Desivilya ve Yagil, 2005, s.61; Robbins, 1993, s.451).

Hükmetme eğiliminde olan taraf kendi beklentilerini karşılamaya çalışırken karşı tarafın ihtiyaç ve beklentilerini sıklıkla göz ardı eder. Hükmetmek, kendi haklarını korumaya çalışmak veya doğru olduğuna inandığı bir durumu savunmak anlamına da gelmektedir. Bazen hükmeden taraflar ne pahasına olursa olsun çatışmadan kazançlı çıkan taraf olmak isterler. Hükmeden yöneticilerin genellikle makam güçlerini kullanarak astların itaat etmesini sağlama ve kendi isteklerini dayatma eğiliminde oldukları söylenebilir. Makam gücü olmayan taraflar ise yalan, hile, blöf veya amirler aracılığıyla güç kullanma eğiliminde bulunabilmektedir (Rahim, 2001, s.29).

Hükmedilen taraf çatışmanın sonucundan genellikle memnun değildir. Çünkü hükmedilen taraf için çözümden çok zorlama söz konusudur. Bu durumda hükmedilen taraf zayıflığından veya başka bir seçeneği olmadığından çözümü kabul etmek zorunda kalmış olabilir. Genellikle çözümün hükmedilen taraf için moral düşüklüğü ve verimde azalma ile sonuçlanabilmesi olası bir durumdur (Karip, 2003, s.66-67)

Bu strateji, çatışma konularının çatışan taraflardan birisi için önemli olduğu veya taraflardan birisinin aldığı hoş olmayan bir kararın diğer taraf için zararlı olduğu durumlarda görülmektedir. Çatışmaların konuları alışıla gelmiş, sıradan sorunlarsa, sorunlara ilişkin hızlı karar almak gerekiyorsa zorlayıcı, iddiacı ya da teknik

konularda karar verebilecek uzmanlığa sahip olmayan astlarla başa çıkabilmek için bazen hükmetme stratejisi kullanılabilir. Ancak, çatışma konularının karmaşık olduğu ve iyi kararlar alabilecek kadar zaman olduğu durumlarda bu stratejinin kullanılmasının uygun olmadığı söylenebilir (Rahim, 2002, s.220).

Karşı tarafı kendi çözümünüzün haklı olduğuna inandırmaya çalışmak veya karşınızdakini problemin çıkmasından sorumlu olduğunu kabul ettirmeye zorlamak hükmetmeye örnek olarak verilebilir (Robbins, 1993, s.451).

#### **2.2.7.2.4. Kaçınma**

Kaçınma stratejisinde çatışma çözmeye karşı daha az çaba sarfedilmektedir. Bu nedenle çatışan taraflar hem kendileri hem de karşı taraf için düşük ilgi gösterme eğilimindedir. Geri çekilme, sorumluluğu karşı tarafa bırakma ve kenara çekilme bu stratejinin özünü oluşturmaktadır. Kaçınmalar, çatışmaları daha uygun bir zamana kadar erteleme veya tehdit edici bir durumdan geri çekilme şeklinde de gerçekleşmektedir. Kaçınan taraf, kendi beklentilerini tatmin etme noktasında karşı taraf kadar başarısızlığa uğramış olur. Bu strateji genellikle çatışma konularına veya çatışan taraflara ilgisiz kalmak şeklinde açıklanır. Çatışmalardan kaçınan kişi, başa çıkılması gereken bir çatışmanın varlığını kabul etmez (Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun, 2008, s.132; Rahim, 2001, s.29-30; Rahim, 2002, s.220; Rahim, Buntzman ve White, 1999, s.159).

Yüz yüze gelme durumundaki potansiyel olumsuz etkilerin çatışma çözümünün sağlayacağı yararları daha ağır bastığı durumlarda kaçınma stratejisi kullanılabilir (Rahim, 2002, s.220). Taraftar arasındaki gerilimin sağlıklı bir iletişim kurulmasını engelleyici nitelikte olması durumunda da kaçınma stratejisi etkili olarak kullanılabilir (Karip, 2003, s.68). Ancak çatışma konusunun taraflardan birisi için önemli olduğu durumlarda bu stratejinin kullanılması uygun görülmemektedir. Acele hareket edilmesi gerektiği durumlarda veya tarafların bekleme sabrına sahip olmadığı ve karar almanın tarafların sorumluluğunda olduğu durumlarda da bu stratejinin kullanılmasının uygun olmadığı belirtilmektedir (Rahim, 2002, s.220).

Bilinçli, kontrollü ve planlı kullanılması durumunda kaçınma stratejisinin etkili olabileceği söylenebilir. Ancak sorunların zamanla yok olacağını düşünerek çatışmalardan kaçınmak sorunların daha fazla çözümsüz hale gelmesine de neden olabilmektedir. Ayrıca, kaçınma davranışı karşı tarafta ciddiye alınmadığı ya da

kendisine önem verilmediği izlenimi oluşturursa kışkırtıcı ve çatışmaları alevlendirici bir etki de gösterebilmektedir (Karip, 2003, s.68). Çatışmaların varlığını reddetmek ve anlaşılamayacağı düşünülen taraflardan kaçınmak kaçınma stratejisine örnek olarak gösterilebilir (Robbins, 1993, s.452).

#### **2.2.7.2.5. Uzlaşma-Karşılıklı Ödün Verme**

Uzlaşma stratejisinde çatışan taraflar hem kendilerine hem de karşı tarafa orta derecede ilgi gösterme eğilimindedir. Bu strateji, verme-alma veya paylaşma gibi ifadelerle daha iyi açıklanabilir. Zira her iki taraf da uzlaşma stratejisinin kullanılması durumunda karşılıklı kabul edilebilir kararlar elde edebilmek uğruna bazı şeylerden vazgeçmek durumunda kalmaktadır. Uzlaşma stratejisi, geri kalanları paylaşma, karşılıklı ödün verme veya hızlı bir şekilde orta bir yolda buluşma anlamlarına da gelebilmektedir. Uzlaşan taraf, hükmeden taraftan daha fazla, itaat eden taraftan ise daha az ödünde bulunur. Aynı şekilde uzlaşmacı taraf kaçınan tarafa göre olaya daha doğrudan odaklanır, fakat tümleştirme stratejisini kullanan taraf kadar olayları derinlemesine incelemeyi (Rahim, 2001, s.30; Rahim, 2002, s.220; Rahim, Buntzman ve White, 1999, s.159). Robbins (1993, s.452), çatışan tarafların bazı şeylerden vazgeçmeye başlamalarının paylaşmayı doğuracağını ve karşılıklı ortak kararlar üretilmesiyle sonuçlanacağını vurgulamaktadır. Ayrıca, uzlaşma stratejisinde açık şekilde kazanan ve kaybeden tarafın olmadığı da belirtilmektedir. Dolayısıyla bu durumda her iki taraf optimum sonuca ulaşmak yerine kabul edilebilir bir noktada anlaşma eğiliminde olup, sonuçtan kısmi doyum elde etmektedir (Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien, 2010, s.240).

Uzlaşma stratejisi, ortak bir karara ulaşamadığı ve geçici çözümlere ihtiyaç duyulduğu karmaşık durumlarda kullanılabilir. Uzlaşmanın uzamış çatışmalardan kaçınmada da çok faydalı olduğu söylenebilir (Rahim, 2002, s.220).

#### **2.2.7.3. Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Etkililiği**

Çatışma yönetimi stratejilerinin etkililiğini belirlemede bazı ölçütlerin karşılanma düzeyi önem taşımaktadır. Hem karar verme süreci hem de çatışma yönetimi için faydalı olan bu ölçütler; örgütsel öğrenme ve etkililik düzeyi, paydaşların gereksinimlerinin karşılanma düzeyi ve ahlak kurallarına ilişkin beklentilerin karşılanma düzeyi olarak üç başlık altında toplanmaktadır (Rahim, 2002, s.209).

**Örgütsel Öğrenme ve Etkililik:** Çatışma yönetimi stratejilerinin örgütsel öğrenmeyi artırma amacıyla planlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü örgütsel öğrenmenin uzun dönemli etkililiği gerçekleştirilmesi beklenilmektedir. Bu nedenle kullanılan çatışma yönetimi stratejilerinin, problemlere doğru teşhis koyabilme ve müdahale edebilme sürecini öğrenmeye ilişkin kritik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmeyi amaçlaması önem taşımaktadır (Rahim, 2001, s.84; Rahim, 2002, s.209).

**Paydaşların Gereksinimleri:** Çatışma yönetimi stratejileri, stratejik paydaşların gereksinim ve beklentilerini karşılamayı ve aralarında denge kurmayı hedeflemektedir. Doğru problemleri çözebilmek için doğru paydaşların seçilmesi gereklidir. Bazen, taraf sayısının fazla olduğu örgütsel çatışmalar çıkabilmektedir. Bu durumda çatışma yönetiminin zorluğu tüm tarafları problem çözüme sürecine katmaya çalışmak ve işbirlikçi öğrenmeyle örgütsel etkililiği artırmaya çabalamaktır. Paydaş gereksinimlerinin karşılanmaya çalışıldığı böyle bir süreç sayesinde ilgili paydaşların doyum sağlayabilmelerine fırsat tanınacaktır (Rahim, 2001, s.84; Rahim, 2002, s.209).

**Ahlak Kuralları:** Tecrübeli ve akıllı liderlerin ahlaki değerlere göre davranmalarının ve yeni bilgiler ile değişime açık olmalarının gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, kararlara ilişkin sonuçlar önem taşıdığı zaman astların ve diğer paydaşların, yöneticilerin kararlarına karşı ne düşündüklerini açıkça söylemek gibi bir ahlaki görevleri vardır. Çatışmaların etik bir şekilde yönetilebilmesi için çevre, paydaş ve işgörenlerin temsilcilerin örgütlerde karar vericiler tarafından duyulup ve dinlenmesi önem taşımaktadır (Rahim, 2001, s.84-85; Rahim, 2002, s.209).

Etkili kişiler arası çatışma yönetimi stratejilerinin durumlara göre değişim gösterdiği söylenebilir. Genelde, bütünleştirme ve bir dereceye kadar uzlaşma stillerinin stratejik veya karmaşık konulu çatışmalar ile etkili şekilde başa çıkmada; uyma, hükmetme ve kaçınma stillerinin ise taktiksel, günlük veya sıradan problemlerle başa çıkabilmede etkili şekilde kullanılabileceği belirtilmektedir (Rahim, 2001, s.30).

Aynı zamanda, çatışma yönetimi stratejilerinin etkililiğinin, stratejilerin uygun durumlarda kullanılıp kullanılmamalarına göre de değişebileceği söylenebilir. Zira uygun durumda kullanılmayan stratejilerin yukarıda bahsedilen ölçütlerin karşılanma düzeyini düşürebileceği ve bu stratejilerin etkililik düzeylerinin azalmasına neden olabileceği söylenebilir.

Gross ve Guerrero (2000, s.200) ise çatışma yönetimi stratejilerinin uygunluğu ve etkililiği ile ilgili olarak şunları belirtmektedir: Tümüleştirme ya da problem çözme olarak da bilinen bütünleştirici stratejiler en uygun ve en etkili stratejiler olarak algılanmaktadır. Hükmetme stratejisi, başkaları tarafından kullanıldığı takdirde uygun olmayan bir strateji olarak kabul edilmektedir. Ancak taraflar, hükmetme stratejisini tümleştirici stratejilerle birlikte kullandıklarında kendilerini daha etkili bulmuşlardır. Uyma stratejisi, kullanıldığı durumlarda bazılarının kendilerini daha az etkili ve ilişkisel olarak uygun bulmalarına rağmen genellikle tarafsız bir stil olarak algılanmaktadır. Kaçınma ise genellikle etkisiz ve uygun olmayan bir strateji olarak algılanmıştır. Son olarak, bazı taraflar uzlaşan eşlerini daha etkili ve ilişkisel olarak uygun bulmasına rağmen uzlaşma stratejisini nispeten tarafsız bir stil olarak algılamıştır.

Kişiler arası çatışma yönetimi stratejilerinin kullanılmasının uygun olduğu ve uygun olmadığı durumlar Tablo 2.5'te verilmiştir.



Tablo 2.5. Kişiler Arası Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Uygunluk Durumları

Çatışma Stili	Uygun Olduğu Durumlar	Uygun Olmadığı Durumlar
BÜTÜNLEŞTİRME	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Olayların karmaşık olduğu durumlarda</li> <li>2. Daha iyi çözüm üretebilmek için fikirlerin sentezinin gerekli olduğu durumlarda</li> <li>3. Başarılı uygulama veya çözüm için karşı tarafa ihtiyaç duyulduğu durumlarda</li> <li>4. Problem çözme için zamanın yeterli olduğu durumlarda</li> <li>5. Taraflardan birisinin yalnız başına problemi çözemeyeceği durumlarda</li> <li>6. Ortak sorunların çözümü için farklı tarafların sahip olduğu imkân ve olanaklara ihtiyaç duyulduğu durumlarda</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konu ya da problemin basit olduğu durumlarda</li> <li>2. Acil kararların gerekli olduğu durumlarda</li> <li>3. Diğer tarafların sonucu umursamaz olduğu durumlarda</li> <li>4. Diğer tarafların problem çözme becerilerine sahip olmadığı durumlarda</li> </ol>
UYMA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Haksız olabileceğinize inanıyorsanız</li> <li>2. Konu diğer taraf için daha önemli ise</li> <li>3. Karşı taraftan gelecekte bir şey elde edebilmek için ödün vermeye istekli olduğunuz durumda</li> <li>4. Diğer tarafa göre zayıf olduğunuz durumlarda</li> <li>5. İlişkinin korunmasının önemli olduğu durumlarda</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konu sizin için önemli ise</li> <li>2. Haklı olduğunuza inanıyorsanız</li> <li>3. Karşı tarafın yanlış ve etik olmadığını düşünüyorsanız</li> </ol>
HÜKMETME	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konunun önemsiz olduğu durumlarda</li> <li>2. Hızlı karar vermenin gerektiği durumlarda</li> <li>3. Hoşa gitmeyen olaylar geliştiği zaman</li> <li>4. Direnmeci ve saldırgan astların üstesinden gelmenin gerekli olduğu durumlarda</li> <li>5. Astlarla baş edebilmek için zorunlu</li> <li>6. Diğer tarafın alacağı hoş olmayan bir kararın size daha pahalıya mal olacağı durumlarda</li> <li>7. Astların teknik konularda karar verebilecek kadar uzman olmadıkları durumlarda</li> <li>8. Konunun sizin için önemli olduğu durumlarda</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Olayların karmaşık olduğu durumlar</li> <li>2. Konunun sizin için önemli olmadığı durumlarda</li> <li>3. Tarafların eşit derecede güçlere sahip olduğu durumlarda</li> <li>4. Kararların hızlı verilmesinin gerekmediği durumlarda</li> <li>5. Astların yüksek derecede yeterliğe sahip oldukları durumlarda</li> </ol>
KAÇINMA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konunun önemsiz olduğu durumlarda</li> <li>2. Yüz yüze gelmenin potansiyel olumsuz etkilerinin çözümün yararlarından daha fazla olduğu durumlarda</li> <li>3. Sakinleşmeye ihtiyaç duyulduğu durumlarda</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konunun sizin için önemli olduğunda</li> <li>2. Karar verme sizin sorumluluğunuzda olduğunda</li> <li>3. Tarafların çatışmayı erteleme konusunda isteksiz olduğu ve olayın çözülmesi gerektiği durumlarda</li> <li>4. Acil ilginin gerekli olduğu durumlarda</li> </ol>
UZLAŞMA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tarafların amaçları karşılıklı olarak birbirini dışlayıcı ise</li> <li>2. Tarafların eşit derecede güçlere sahip olduğu durumlarda</li> <li>3. Görüş birliği sağlanmadığı durumlarda</li> <li>4. Bütünleştirme ve hükmetme stratejilerinin başarılı olmadığı durumlarda</li> <li>5. Karmaşık bir soruna ilişkin geçici çözümlere ihtiyaç duyulduğu durumlarda</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Taraflardan birisinin daha güçlü olduğu durumlarda</li> <li>2. Sorunun problem çözme yaklaşımını gerektirecek kadar karmaşık olduğu durumlarda</li> </ol>

Kaynak: Rahim, M. A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), s.219.

#### **2.2.7.4. Çatışma Çözme Yöntemleri**

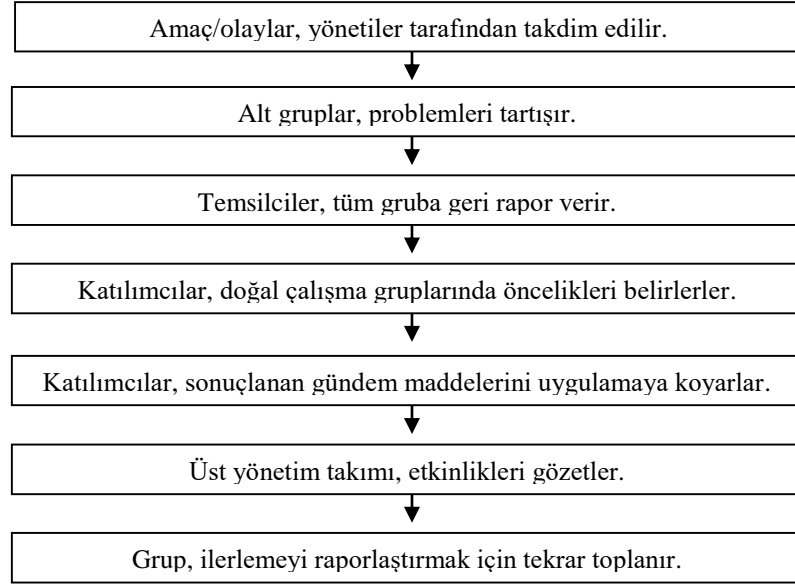
Gordon (1993, s.460-467), çatışma yönetimi ve gruplar arası ilişkiler için stratejileri müdahale stilleri, çatışmaları ele alma faaliyetleri, çatışma çözüm süreçleri ve yapısal mekanizmalar başlıkları altında toplamaktadır.

##### **2.2.7.4.1. Müdahale Stilleri**

Müdahale stilleri, tarafların çatışmalarla başa çıkmada kullanabilecekleri hükmetme, kaçınma, uyma, uzlaşma ve tümleştirme davranışları olarak belirtilmektedir. Her stilin, bireylerin veya grupların örgütte karşılaştıkları durumlara göre uygunluk gösterebileceği vurgulanmaktadır (Gordon, 1993, s.460). Bu sınıflandırmanın çatışma yönetimi stratejileri başlığı altında ele alınan çatışma yönetimi stilleri ile aynı oldukları söylenebilir.

##### **2.2.7.4.2. Çatışmaları Ele Alma Faaliyetleri**

Amaç veya değerlerdeki anlaşmazlıklar gibi belirli çatışma tipleri, taraflar arası farklılıkların varlığını kabul ederek ve sorunları çözmeye çalışmayarak tarafların bu farklılıkları kontrol etmelerini gerektirebilir. Zaman zaman küçük grupların bulunduğu durumlarda çatışmaları er geç çözebilmenin bir yolu olarak bu çatışmaları tırmandırma yoluna gidilir. Grubun dışında olanlar bazen bilinçli şekilde çatışan tarafların hayal kırıklıklarını artırmaya çalışarak çatışmanın gidişatını yönlendirmeye, tarafların durumu daha iyi anlayabilmelerini ve uygun davranışları bulabilmelerini sağlamaya çalışırlar. Grup arasındaki etkileşim sürecini geliştirmeye odaklanmış stratejileri simgeleyen üç değişik müdahale tekniği vardır. Bunlar: Yüz yüze gelme toplantıları, örgütsel ayna tekniği ve üçüncü tarafların müdahalede bulunmasıdır. Etkileşimde bulunan grupların yaşadığı sorunların örgütsel performansı olumsuz yönde etkilediği durumlarda yüz yüze gelme toplantılarının kullanılmasının uygun olduğu belirtilmektedir (Gordon, 1993, s.460-461). Yüz yüze gelme toplantılarında izlenebilecek basamaklar Şekil 2.8'de gösterilmiştir.



Kaynak: Gordon, J.R. (1993). *A Diagnostic Approach to Organizational Behavior* (Fourth Edition) Boston: Allyn and Bacon, Boston, s.463.

#### Şekil 2.8. Yüz Yüze Gelme Toplantılarında Eylem Basamakları

Ayrıca, gruplar arası problemlerle başa çıkmada yüz yüze gelme toplantılarının aşağıdaki durumlarda oldukça etkili olduğu söylenebilir (Gordon, 1993, s.464):

1. Çalışmaların incelenmesi ve analiz edilmesi için yönetim grubuna ihtiyaç duyulduğunda,
2. Etkinlik için zamanın sınırlı olduğu durumlarda,
3. Üst yönetimin şartları hızlı bir şekilde geliştirmek istediği durumlarda,
4. Üst takım üyeleri arasında işin peşini bırakmama konusunda yeterince uyum bulunduğu durumlarda,
5. Sorunların üst yönetim tarafından çözülmesine gerçek anlamda bağlı kalındığı durumlarda,
6. Örgütün, büyük değişimler yaşamakta olduğu ya da yakın zamanda yaşamış olduğu durumlarda.

Örgütsel ayna tekniği ise değişik örgüt grupları temsilcilerinin ev sahibi gruba geri bildirim sağlamalarını şekillendiren etkinlikler topluluğudur. Danışman, tüm grup üyeleriyle ön görüşmelere başlar. Sonra danışman bu görüşmelerin sonuçlarını davet edilen grup ile ev sahibi gruba anlatır. Daha sonra gruplar sunulan bilgileri tartışır. Farklı grupların temsilcilerinden oluşan küçük ve heterojen gruplar toplanır, durum uygunsa daha ileri verileri tartışırlar. Belirlenen sorunlara ilişkin bir etkinlik planı geliştirilerek uygulamaya konulur. Yüz yüze gelme toplantılarında olduğu gibi

örgütsel ayna tekniği de üst yönetime bağlılığı ve olayların etkili şekilde sonuçlanabilmesi için olayların sonuna kadar gitmeyi gerektirir (Gordon, 1993, s.464). Üçüncü tarafların, müdahalede başka bir ifadeyle arabuluculuk girişimlerinde bulunmasının sıkça iş gücü ve yönetim arasındaki etkileşimden doğan çatışmaların çözülmesi sürecinde görüldüğü belirtilmektedir. Çatışmalarda arabuluculuk, hakemlik veya gerçeklerin bulunmasına çalışma gibi roller oynayan üçüncü taraflar, çatışmalarda farklılıkları değişik açılardan vurgulayarak veya sorunla ilgili yeni bakış açıları ortaya koyarak, çatışma sorunlarının giderilmesine yardımcı olmaya çalışırlar. Üçüncü tarafların müdahalesi, çatışmaların koalisyonla sonuçlanmasına ya da daha da şiddetlenmesine de neden olabilir. Çatışmalara dışarıdan müdahalelerin muhtemel yan etkileri ve arabulucuların yetersizliği nedeniyle üçüncü tarafların çatışmalara müdahalesinin genellikle istenmediği söylenebilir. Üçüncü tarafların oynayabileceği roller ise kişiler arası ilişkileri kolaylaştırıcılık ve aracı olarak çatışma çözücülüğüdür. Çatışmalarda üçüncü taraflar barış sağlama rolünü de üstlenebilirler (Gordon, 1993, s.464-465). Arabulucular bu rollerini gerçekleştirirken (Gordon, 1993, s.465);

1. Çatışan taraflara kendi hikâyelerini anlatma fırsatı sunarak destek sağlayabilirler.
2. Durumlara ilişkin alternatif açıklamalar veya seçenekler sunarak çatışan tarafların görüş ve düşüncelerini yeniden yapılandırabilirler.
3. Çatışan tarafların görüşlerini taraflara ya doğrudan mesaj taşıyıcılığı yaparak ya da dolaylı yoldan etkileşimde bulunarak aktarabilirler.
4. Özel çatışmaları herkese açık hale getirebilmek için olayları örgütleyebilirler.

#### **2.2.7.4.3. Çatışma-Çözüm Süreçleri**

Şikayet süreci, arabuluculuk-hakemlik ve müzakere gibi üç formel sürecin örgütsel çatışmaların çözümünde kullanılabileceği belirtilmektedir.

**Şikayet Süreci:** Bu süreç, çalışanların kendilerine uygun şekilde davranılmadığı ya da hakları gasp edildiği durumlarda yönetime şikâyetle bulunduğu formel bir süreci ifade etmektedir. Şikâyet işlemi çalışanların şikâyetlerine cevap verme veya hem çalışanların hem de işverenin haklarını ve yükümlülüklerini netleştirme girişimleri için bir işleyiş mekanizması oluşturur. Resmi bir şekilde sorunları doğru kişi ya da

grupların dikkatine sunar. Şikâyetin doğasını ve özünü açıklığa kavuşturur. Çatışan taraflar arasındaki buluşmalar için bir yapı hazırlar (Gordon, 1993, s.465).

**Arabuluculuk ve Hakemlik:** Arabuluculuk ve hakemlik süreci, örgütlerde çatışmaların çözülebilmesi için eğitilmiş bireylerin kullanıldığı dışarıdan müdahale yollarından birisidir. Arabuluculukta tarafsız şahıslar, anlaşmazlık yaşayan tarafların soruna ilişkin çözüm üretebilmelerine yardımcı olur. Arabulucu usule uygun önerilerde bulunarak, iletişim kanallarını açık tutarak, önceliklerin saptanmasına yardımcı olarak ve yaratıcı çözümler sunarak çatışan tarafları anlaşma noktasında birleştirmeye çalışır. İyi bir arabulucu, tarafların amaçlarını doğru şekilde belirlemeye ve bu amaçları her iki tarafla da paylaşmaya özen gösterir. Arabulucuların tersine hakemler ise münakaşalarda bir hakem gibi davranırlar. Hakemlik sürecinde öncelikle çatışan tarafların her biri sorunla ilgili kendi durumlarını hakeme sunarlar, daha sonra hakem durumu değerlendirir ve her duruma uygun olacak şekilde karara varır (Gordon, 1993, s.466-467).

**Müzakere Süreci:** Tarafların kendilerini ilgilendiren kararlarda söz sahibi olmak istemeleri ve buna mukabil başkalarının kararlarına boyun eğmeyi reddetmeleri anlaşmazlıklara neden olabilmektedir. Taraflar birbirlerinin kararlarını kabul etmeye yanaşmadıkları zaman ise sorunlarla olumlu bir şekilde başa çıkabilmenin yolunun farklılıkları ve çözümleri müzakere etmekten geçtiği söylenebilir (Karip, 2003, s.171).

Müzakere ve pazarlık kavramlarının birbirleriyle ilişkili olduğu ve çoğu kez birbirlerinin yerine kullanıldığı belirtilmekle birlikte bu iki kavramın birbirinden ayrı oldukları vurgulanmaktadır. Pazarlığın genellikle konular üzerinde yoğunlaştığı, bu süreçte ikna çabalarının, tehditlerin veya yanıltmaların daha sık görüldüğü ve taraflar arasında kazan-kaybet havasının hâkim olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, taraflar kendilerinin dışındaki amaçlara ve ihtiyaçlara değer vermezler. Müzakerede ise pazarlığın tersine taraflar arası kutuplaşmanın daha az olduğu ve ağırlıklı olarak ortak problem çözme davranışı sergilendiği söylenebilir. Müzakere sürecinde tarafların ödün verme yerine daha çok ortak ilgi, ihtiyaç ve amaçlar üzerinde çaba sarf ettikleri vurgulanabilir (Karip, 2003, s.173). Steers (1981, s.230), pazarlık sürecinde açık şekilde kazanan tarafın bulunmadığını ve tüm tarafların kazanç elde etmelerinin yanı sıra kendilerinden bir şeyleri de kurban ettiklerini belirtmektedir. Ayrıca, etkili iletişim olmadan yöneticilerin başarılı bir pazarlık süreci gerçekleştiremeyeceklerini de ifade etmektedir.

#### **2.2.7.4.4. Yapısal Mekanizmalar**

Formel rapor verme etkileşimlerinin ve görevsel ilişkilerin yeniden düzenlenmesi, özel yönetsel rollerin eklenmesinin veya sıradan çalışan işlemlerin daha geniş ölçüde ya da daha etkili kullanılmasının çatışma yönetimini ve gruplar arası ilişkileri olumlu yönde geliştirebileceği vurgulanmaktadır. Plan ve hedeflerin, taraflar arası etkileşimi azaltarak etkinlikleri yönlendirdiği, böylece çatışma çözümünde yarar sağlayabildikleri söylenebilir. Ayrıca, ortak hedeflerin kullanılmasının, grup etkinliklerine yönelik ortak bir bakış açısının tesis edilmesinde etkili olabildiği belirtilmektedir. Örgüt birimleri veya çalışanları arasında bağlantı görevini gören kişiler de çatışma süreçlerinde etkili olabilmektedir. Bazı durumlarda bağlantı rolünü üstlenen kişilerin taraflar arası iletişime zarar verebildiği, hatta bilgileri uygunsuz ve doğru olmayan şekilde değiştirdikleri takdirde çatışmaların daha da artmasına neden olabildikleri de görülmektedir (Gordon, 1993, s.466).

#### **2.3. Mizah, Mizah İklimi ve Çatışma Yönetimi**

Günümüzde toplumu oluşturan bireylerin yaşamlarının önemli bir bölümü örgütlerde geçmektedir (Şahin, 2007, s.107). Dolayısıyla, örgütlerde yaşam kalitesi, örgüt kültürü ve iklimi örgütsel etkililik açısından oldukça fazla önem taşımaktadır. Bu nedenle okullarının daha kaliteli hizmet sunabilmesi için yöneticilerin, öğretmenlere önemli olduklarını hissettirmesi, onlarla sağlıklı iletişim kurmaları önem taşımaktadır. Bir başka deyişle yöneticiler; kendilerini güvende hissedebilecekleri bir iş ortamında öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyonunu ve verimliliğini sağlayarak öğrencilerin daha iyi yetişmesine zemin hazırlayabilmelidir (Semerci, 2003, s.204). Bu durumda, iş doyumunu, isteklendirme ve verimliliğin, yaratıcılık ve performansın üst düzeye çıkarılarak kalitenin sağlanması açısından önem taşıdığı söylenebilir. Ancak her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de örgütün etkililiğini ve verimliliğini etkileyen başka faktörler de bulunmaktadır (Şahin, 2007, s.107).

Eğitim örgütleri, çevresiyle yakın ilişkisi olan açık örgütlerdir. Bu örgütlerde yönetici ve öğretmenlerin kendi işlevlerini tam olarak yerine getirebilmeleri sağlıklı bir örgüt kültürünün ve ikliminin hâkim olduğu etkili iletişim ve etkileşim ortamına bağlıdır. Karşılıklı etkileşimin ve iletişimin sağlıklı olmayışı sosyal bir örgüt olan eğitim örgütünün verimsizliğinin yanı sıra çalışanlarda güdülenme ve performans düşüklüğü

ile kaygı ve tükenmişliğin artması gibi olumsuz örgütsel sonuçlara neden olabilir (Şahin, 2007, s. 107). Bu açıdan, eğitim örgütlerinde olumlu bir örgüt kültürü ile birlikte yapıcı ve etkili kişiler arası ilişkilerin hâkim olduğu bir örgüt ikliminin önemli rol üstlendiği söylenebilir (Bursalıoğlu, 2002, s. 25; Bursalıoğlu, 2003, s. 22).

Örgütsel çatışmalar ile örgütlerde mizah kullanımı örgütlerin kültürünü ve iklimini etkileyen temel değişkenlerden ikisidir. Örgütsel çatışmalar genellikle olumsuz ve yıkıcı duyguları çağrıştırırken, mizah kullanımı ise olumlu ve yapıcı duyguları çağrıştırmaktadır. Her ne kadar çatışmalara ve mizaha ilişkin genel algı böyle olsa da hem mizah hem de çatışmaların yıkıcı etkileri de bulunmaktadır. Ancak, bilinçli ve etkili mizah kullanımı ve çatışma yönetimi yıkıcı sonuçların bile yapıcı hale getirilebilmesine imkân sağlayacaktır. Dolayısıyla örgütlerin etkililiği ve verimliliği açısından örgütlerde mizah kullanımı ve örgütsel çatışmaların örgütlerin iklimine etkisi dikkat çekici bir unsur haline gelmektedir. Nitekim Vacharkulksemsuk, Sekerka ve Fredrickson (2011, s.105) örgütlerde pozitif duyguların pozitif duygu iklimini yaratacağını, böyle iklimlerin ise örgütsel gelişmeye ve performans artışına yol açacağını belirtmektedir.

Örgütler genellikle ciddi ortamlar olarak görülür. Ancak iş ortamlarında mizahın potansiyel faydalarına yönelik ilgi hatırı sayılır şekilde artmaktadır. Mizahi iş ortamlarının, yöneticiler ve çalışanlar arasında daha iyi sosyal etkileşime neden olarak, yaratıcı düşünme ve problem çözme geliştiren daha mutlu, daha sağlıklı, daha üretken ve daha az stresli iş gücünü ortaya çıkardığından bahsedilmektedir (Martin, 2007, s.360).

Mizahın, örgüt kültürünün merkezi bir ögesi olduğundan bahsedilerek (Leslie-Bole, 1985, s.168) iş ortamlarında örgüt kültürünü tasarlamak ve planlamak üzere kullanılacak bir araç olduğu vurgulanmaktadır (Crawford, 1994, s.15). Mizah destekleyici ve aynı zamanda pozitif nitelikte olduğu zaman işyeri ortamında çalışanların yaptıkları işten zevk almalarını, takım ruhunun beslenmesini, birlik olmaya değer verilmesini sağlamakta olup yaratıcı mizah için zengin içerikler sunmaktadır. Tüm bu unsurlar, mizahın işyeri etkileşiminin yıkıcı parçası olmak yerine yapıcı bir parçası olarak kabul edildiği örgüt kültürünü geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Holmes, 2007, s.534).

Örgütsel mizah, bireylerde ve örgütlerde pozitif duygular ve bilişler üreten eğlenceli ve gülünç iletişimleri kapsamaktadır (Romero ve Cruthirds, 2006, s. 59). Dolayısıyla pozitif duyguları harekete geçiren mizahın örgüt havasında da pozitif etki yarattığı söylenebilir.

Mizahın psikolojik, bilişsel ve duygusal tepkiler ile iletişim süreci üzerindeki etkisi mizahın çalışma ortamı iklimi ve informal sosyal ilişkileri şekillendirebileceğini göstermektedir (Decker ve Rotonda, 2001, s.251)

Örgütsel çatışmalar da iş yaşamının gerçeklerinden birisidir. Çatışmalar, bazen olumlu bazen de olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.225). Bu açıdan, çatışmayla etkili şekilde başa çıkabilme yeteneği, yöneticilerin kesin olarak sahip olması gereken önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir (De Cenzo, 1997, s.401). Yönetimin tüm çatışmaları ortadan kaldırması beklenemez, ancak örgütün amaçlarına ulaşmasını engelleyecek nitelikteki yıkıcı etkilere neden olabilecek çatışmaları en aza indirme yönündeki çabası gerçekçi ve işlevsel bir yönetsel etkinlik olarak düşünülebilir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.225). Zira çatışmayla başa çıkabilme yeteneği, yönetsel başarı için anahtar faktörlerden birisi olarak kabul edilmektedir (Everard, Morris ve Wilson, 2004, s.99). Uygun bir çatışma yönetimi ise çatışmaların yıkıcı etkilerini azaltacak ve olumlu sonuçları artıracaktır (Kim, Sohn ve Wall, 1999, s.130).

Sonuç olarak, çatışmalardan kaçınmak yerine, çatışmalarla ortaya çıkabilecek olası yıkıcı etkileri en aza indirmek ve olumsuzlukları olumluya; durağanlığı, hareketliliğe; ataleti, dinamizme dönüştürerek çatışmaları işlevsel hale getirme çabası örgütsel etkililik açısından işlevsel bir yaklaşım olarak düşünülebilir (Karip, 2003, s.3-4).

Duncan (1982, s.140) mizahın gerginliklerin ve hayal kırıklıklarının azaltılmasında yararlı olabileceğini vurgulayarak mizah ve çatışma arasındaki olumlu etkileşime dikkat çekmektedir. Leslie-Bole (1985, s.168) ise mizah ile ilgili önemli araştırma alanlarından birisinin bir çatışma yönetimi stratejisi olarak mizahı ele almak olduğundan bahsetmektedir. Örgütlerde verimliliğin sadece çalışanların mutluluklarını ve işdoyumlarını artırmakla bile sağlanabileceği düşünüldüğünde (Lucas ve Diener, 2003, s.30) etkili mizah kullanımı ve çatışma yönetimine duyulan ihtiyacın önemi daha da artmaktadır.



Ayrıca alanyazında mizahın müzakereleri ve arabulucukları kolaylaştırmada özellikle çatışma ve gerginlik esnasında önemli bir araç olabileceği önerilmektedir (Martin, 2007, s.366). Mizahın çatışma yönetimi stratejileri ile de ilişkili olduğunu belirtilmektedir (Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun,2008, s.139; Smith, Harrington ve Neck, 2000, s.618). Kendini yıkıcı mizahın uyma stratejisi ile kendini geliştirici mizahın problem çözme stratejisi ile saldırgan mizah tarzının ise hükmetme stratejisi ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ancak olumlu mizah tarzları ile kaçınma stratejisi arasında ise ilişki olmadığı vurgulanmaktadır (Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun,2008, s.139).

Mizah aynı zamanda örgütsel çatışmaların azaltılmasında faydalı olabilir. Mizah ayrıca örgüt kültürünün her yerinde hissedilen bir etkiye sahip olabilir (Duncan, Smeltzer ve Leap, 1990, s.274) Zayıf iletişim kişiler arası çatışmaların ve grup verimsizliğinin tek ve en önemli sebebi olabilir. Zira iletişim, grup üyelerinin birbiri ile etkileşimini, hedefleri gerçekleştirmelerini, planlama yapmalarını ve fikirleri değerlendirmelerini sağlayan bir araç olarak grup verimliliği ve etkililiğinde hayati rol oynamaktadır. Mizah ise pozitif etkileri harekete geçirerek iyi ve yararlı iletişimin garanti altına alınmasına yardımcı olmaktadır (Romero ve Pescosolido, 2008, s.400). Çatışmalarında birer iletişimsel süreçler olduğu (Shapiro, 2004, s.3) düşünülürse mizahın çatışma yönetimi açısından işlevsel olarak kullanılabilmesi söylenebilir.

Sonuç olarak örgütlerde mizah kullanımı ve örgütsel çatışmalar örgütlerin kültürü ve iklimi ile ilişki olmakla birlikte çalışanların işdoymu, güdülenmesi, tükenmişliği, morali, verimliliği, performansı gibi birçok örgütsel değişkenle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s. 309, 317; Hoffman, 2007, s.1). Önemli olan mizahın ve çatışmaların etkisinin farkında olmak, bilinçli şekilde onları kullanabilmek ve yapıcı etkilerini egemen kılmaktır.

## 2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Akkaya (2011, s.i,77) tarafından ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışma verileri ilköğretim kurumunda görev yapan 172 kadın ve 130 erkek olmak üzere toplam 302 öğretmenden elde edilmiştir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ile katılımcı mizah tarzı arasında zıt yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, buldukları okuldaki kıdem süreleri değişkenlerine göre sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi becerileri mezuniyet değişkenine göre ise katılımcı mizah tarzında anlamlı bir ilişki göstermiştir. Sınıf yönetimi becerileri medeni durum değişkeni ile kendini geliştirici mizah tarzı arasında evli öğretmenler yönünde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çelik (2014, s. vi-vii) tarafından ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin mizah davranışlarını, öğretmenleri etkileme düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bir başka çalışmada 760 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin mizahi olmayan, reddedici ve alaycı mizah davranışlarının çok düşük seviyede; üretici sosyal mizah ve onaylayıcı mizah davranışlarının ise yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme davranışlarından uzmanlık gücü ve kişilikleriyle etkilemeleri yüksek düzeyde gerçekleşirken, yetki yoluyla etkilemelerinin ise düşük düzeyde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin onaylayıcı ve üretici sosyal mizah davranışları ile müdürlerin uzmanlık gücüyle etkileme ve kişilik gücüyle etkileme arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak okul müdürlerinin mizahi olmayan ve olumsuz mizahi davranışlarından olan reddedici ve alaycı mizah davranışları; müdürlerin öğretmenleri etkileme boyutlarından olan uzmanlık gücüyle etkileme, kişilik gücüyle etkileme ve

genel anlamda öğretmenleri etkileme arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür.

Recepoğlu (2011, s.ii-iii) ise ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzlarının öğretim liderliği davranışlarına ve okulların örgütsel sağlığına etkisine ilişkin öğretmenlerinin algılarını incelemiştir. Araştırma verileri 1046 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin algıları bağlamında onaylayıcı mizah tarzının en çok algılanan tarz; aktarıcı mizah tarzının ise en az algılanan tarz olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri ile ilköğretim okullarının örgütsel sağlığı okul müdürlerinin mizah tarzlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Belirgin bir şekilde üretici tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgüt sağlığı ve öğretim liderliği puanlarının en yüksek düzeyde, mizahi olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgüt sağlığı ve öğretim liderliği puanlarının ise en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara göre okul müdürlerinin mizah tarzlarının okulların örgütsel sağlığını ve öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemede önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, kıdemine ve çalıştıkları okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermekte olduğu bulunmuştur. İlköğretim okullarının örgütsel sağlığının ise öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, kıdemine, çalıştıkları okuldaki görev süresine ve branşına göre anlamlı farklılık göstermekte olduğu görülmüştür. Öğretim liderliği ve örgüt sağlığı ile ilgili değişkenler arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin olduğu; okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bütün boyutlarda örgütsel sağlığı anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Çalışanların mizah tarzları ile işe ilişkin duygusal iyilik algıları arasındaki ilişkiyi ve örgütteki sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken etkisini incelemeyi amaçlayan bir çalışmada çeşitli sektörlerde çalışan 146 kadın ve 135 erkek olmak üzere 282 kişiden araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre olumlu mizah tarzlarından kendini geliştirici mizah tarzı ve sosyalleştirici mizah tarzları ile işe ilişkin pozitif duygusal iyilik algısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki;

işe ilişkin negatif duygusal iyilik algısı ile negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Saldırgan mizah tarzının işe ilişkin pozitif duygusal iyilik algısı ile olumsuz yönde anlamlı; işe ilişkin negatif duygusal iyilik algısı ile olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kendini aşağılayıcı mizah tarzının işe ilişkin pozitif duygusal iyilik algısı ile anlamlı bir ilişkisi bulunamazken, işe ilişkin negatif duygusal iyilik algısı ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Saldırgan mizah ve kendini aşağılayıcı mizahın, işe ilişkin negatif duygusal iyilik algısı ile olan pozitif yönlü ilişkisinde örgütteki sosyal iklimin çalışmadaki ilişkiler üzerindeki şartlı değişken etkisi anlamlı bulunmuştur (Çetin, 2009, s.i).

Yerlikaya (2009, s.i) tarafından üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algıladıkları stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişki konulu başak bir çalışmada ise 409 üniversite öğrencisinden elde edilen verilere göre sağlıklı mizah tarzları olan katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah ve mizah yoluyla başa çıkma ile algılanan stres, kaygı ve depresyon arasında negatif yönde ilişkiler olduğu bulunmuştur. Sağlıksız mizah tarzlarından saldırgan mizah ile algılanan stres, kaygı ya da depresyon arasında ilişkili bulunamamış; kendini yıkıcı mizahla algılanan stres, kaygı ve depresyon arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Mizah tarzlarının büyük yaşam olayları ve olumsuz duygudurum arasındaki ilişkide düzenleyici bir etkiye sahip olmadığı; gündelik sıkıntılar ve olumsuz duygudurum arasındaki ilişkide ise yalnızca saldırgan mizah tarzının düzenleyici etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre mizah tarzlarının bireyin stres verici yaşam olaylarından daha az olumsuz etkilenmesine yardımcı olduğunu desteklememektedir.

Gümüşeli (1994, s.268-269) ise ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri konulu araştırmasında yönetici ve öğretmenlerden oluşan 336 kişilik bir örneklem grubundan topladığı verilerin sonucunda okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerinden tümleştirme stilini “her zaman”, uzlaşma stilini “çoğunlukla”, ödün verme ve kaçınma stillerini “ara sıra”, hükmetme stilini ise “az” kullandıklarını bulmuştur. Okul yöneticileri tarafından tümleştirmenin en fazla, hükmetmenin ise en az tercih edilen stil olduğu görülmüştür.

Polat (2009, s.vii) tarafından çatışma yönetimi ve etkili iletişim konusunda yapılan bir çalışmada 339 üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisinden veri toplanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri, burs durumları, son mezun oldukları okul, şu anki okullarındaki öğrencilik süresi ile çatışma yönetimi stratejileri ve etkili iletişim

becerilerine olan ihtiyaçları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çalışma öğrencilerin çeşitli türdeki çatışmalarla karşı karşıya kaldıklarını ve bu çatışmalarla başarılı şekilde başa çıkabilmek için çatışma yönetimi stratejilerini ve etkili iletişim becerilerini öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Çatakdere (2014, s.v) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen algılarına göre ilköğretim kurumları yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında toplam 230 ilkokul-ortaokul öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlere göre okul müdürlerinin iletişim becerileri arttıkça kullandığı çatışma yönetimi stratejilerinin algısında artış olduğu; okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin öğretmenler tarafından algısında, müdürlerin çatışma yöntemlerindeki başarısındaki artışa paralel olarak okulların örgütsel ikliminin pozitif yönde bir artış gösterdiği bulunmuştur.

#### **2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Dzodin (1998, s.ii) tarafından yapılan mizahın örgütsel çatışma algıları üzerindeki etkisi isimli bir çalışmada mizahın örgütsel çatışma yönetiminde araç olarak kullanımı araştırılmıştır. Daha detayda kendini yıkıcı, saldırgan ve yönelimsiz mizahın çatışmalar üzerindeki algılara ilişkin etkileri incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını psikoloji öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya göre saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizaha göre daha olumlu etkileşim ve iletişim algısı doğurmuştur. Bulgular saldırgan mizahın grup dışı mizah şeklinde kullanıldığında (saldırgan mizah grup dışı kişilere yönelik olduğunda) grup uyumluluğunu sağlamada faydalı olabileceğini göstermektedir.

Cerciello (2000, s.118)'in mizahın duygusal açıdan rahatsız öğrencilerin kaygı ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi konulu araştırmasında mizahın kaygıyı azalttığı belirtilmektedir. Mizahın sınıfa etkili şekilde entegre edilmesinin ve çatışma çözme becerilerini öğretmenin duygusal açıdan rahatsız öğrencilerin eğitim deneyimlerini olumlu şekilde etkileyeceğini ifade etmektedir.

Williams ve Clouse (1991, s.1) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise bir yönetim tekniği olarak mizah konu olarak ele alınmış ve mizahın okul kültürü ve iklimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bir durum çalışması olan bu araştırmada bir lisenin iki yönetici ile beş personeli çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmaya göre

yöneticilerin mizah kullanımı yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik olmak üzere dört çerçeveden incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre mizah kullanımının informal okul iklimini kolaylaştırdığı, sosyal bağları artırdığı (verimliliği artıran), çatışma çözümüne yardımcı olduğu ve bağlılığı artırdığı görülmüştür. Mizah yönetici öğretmen ilişkilerini geliştirmek için önemli bir araç olarak tanımlanmıştır.

Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun (2008, s.139) tarafından yapılan bir çalışmada romantik ilişkiler bağlamında bağlanma, çatışma ve mizah stilleri arasındaki ilişki konu alınmıştır. Çalışma sonunda kendini yıkıcı mizahın uyma stratejisiyle; kendini geliştirici mizahın problem çözme stratejisiyle; saldırgan mizah tarzının ise hükmetme stratejisiyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Ancak olumlu mizah tarzı ile kaçınma stratejisi arasında olduğu öngörülen negatif ilişki varsayımı doğrulanmamıştır.

Matthias (2014, s.iii) ise okul yöneticilerinin mizah tarzları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmasında Wisconsin eyaletinde kamuya bağlı 48 ortaokulu çalışma kapsamına almıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin mizah tarzları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca, çalışma ortamında mizahı kullanan yöneticilerin okullarının daha açık ve daha sağlıklı bir okul klime sahip olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerle, öğretmenlerle, velilerle ve toplumun diğer kesimleriyle günlük etkileşimlerinde mizahtan yararlanan yöneticilerin daha iyi okul iklimine sahip okulları olduğunu göstermektedir. Özetle, çalışmada mizah kullanımının açık ve sağlıklı bir okul iklimi yaratmak için etkili bir yol olabileceği görülmüştür.

Fields (2011, s.58, 59, 65) yöneticilerin mizah kullanımının öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında mizahı düzenli olarak okullarında kullanan yöneticilerle çalışmanın, az veya nadiren kullanan yöneticilerle çalışmaya göre öğretmenlerde daha yüksek iş doyumunu gerçekleştirdiğini belirtmekte ve okul ortamında yöneticilerin mizah kullanımının öğretmenler tarafından hoş karşılandığını ifade etmektedir. Ayrıca çalışma sonuçlarına göre mizah kullanan yöneticilerin kullanmayanlara göre öğretmenler tarafından daha etkili lider olarak algılandıkları görülmüştür. Çalışmada liderlik etkililiği ile yöneticilerin mizah kullanımı arasında güçlü pozitif ilişki bulunmuştur. Kişiler arası ilişkiler açısından ise öğretmenlerin mizah kullanan yöneticilerle kullanmayanlara göre daha güçlü kişisel ilişkiye sahip oldukları görülmüştür. Açık uçlu sorularda ise bazı katılımcıların uygun mizah kullanımı konusunda etkili liderliğin bir sonucu olarak mizah ve ciddilik birleşimi bir

duygu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların iğneleyici, alaycı veya uygun olmayan mizah kullanılmadığı sürece genel olarak yöneticilerin mizah kullanımına ilişkin olumlu düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Minasian (1990, s.2) tarafından mizah kullanımının stres düzenleyici olarak etkisinin araştırıldığı bir çalışmada 50 kişiden araştırma verisi toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre mizahın stresli durumlarda koruma rolü üstlendiği belirtilmektedir.

Campbell ve Moroz (2014, s.532, 538) tarafından çatışma sırasında eşler arasında pozitif, negatif ve yardımcı mizah kullanımı konusunda bir çalışma yapılmıştır. 116 evli çift araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Sonuç olarak pozitif mizah kullanan her iki çift daha pozitif çatışma çözümü öngörürken, negatif mizah kullananlar daha az pozitif çatışma çözümünü öngörmüştür. Ayrıca, her iki çiftin aracı mizah kullanımı çatışma çözümü sırasında daha fazla ilgisizliği öngörmüştür. Ayrıntılı olarak ifade edilirse, pozitif mizah kullanımı daha pozitif kişilerarası ilişkiler gibi daha etkili problem çözme davranışıyla sonuçlanmıştır. Daha pozitif mizah kullanan çiftler tartışmaların başında ve sonunda daha başarılı problem çözme gerçekleştiğini belirtmişler ve çatışma sırasında çiftlerin birbirlerine daha olumlu davranış sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ters durumda, daha negatif mizah kullanan çiftler ise daha az etkili problem çözme davranışı göstermişler ve birbirlerine karşı daha negatif oldukları görülmüştür.

Williams (2000, s.viii) tarafından yapılan bir çalışmada da stresle başa çıkmada mizah kullanımı konu olarak ele alınmıştır. Araştırma verileri beden eğitimi bölümünde okuyan 180 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda mizahla başa çıkma modelindeki tüm ilişkiler anlamlı çıkmamakla birlikte mizah ve stresle başka çıkma arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sala (2000, s.viii-ix)'nın spontane mizah kullanımı ve etkili liderlik arasındaki ilişki konulu çalışmasında ise orta düzey yöneticilerinden oluşan 60 kişilik bir gruptan veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre seçkin yöneticilerin orta düzey yöneticilere göre anlamlı şekilde daha fazla negatif, pozitif ve genel mizah kullandığı belirtilmektedir. Ayrıca, mizah kullanımının meslektaşlarla ve astlarla başarılı etkileşim kurulmasına yardım eden kişilerarası bir ilişkiyi aksettirdiği vurgulanmaktadır. Mizahın karşıdaki kişiyle onu kırmadan veya incitmeden sosyal etkileşimi kolaylaştırarak hassas bilgilerin iletilmesine yardım ettiği belirtilmektedir.

Philbrick (1989, s.viii-ix) ise mizah kullanımı ve etkili liderlik stilleri konulu çalışmasında 78 ilköğretim yöneticisinden veri toplamıştır. Sonuç olarak üretici mizah tarzı ve iş yönelimli liderlik stili arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendilerini mizah üreten kişiler olarak gören yöneticilerin iş yönelimli liderlik stiline eğilim gösterdikleri belirtilmektedir. Ayrıca, takdir edici mizah tarzına sahip yöneticilerin ise ilişki yönelimli liderlik stiline daha çok sahip oldukları bulunmuştur.

Bütünde değerlendirildiğinde örgütlerde mizahın gerçek varlığını değerlendirmeye, yapıcı ve arzu edilen mizahı yıkıcı mizahtan ayırmaya pek ilgi gösterilmediği belirtilmektedir (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s.321). Nitekim mizahın yönetim ve liderlikle ilişkisini ele alan ve bu bağlamda mizah kullanımı inceleyen az sayıda çalışma olduğundan bahsedilmekte (Consalvo, 1989, s.286; Malone, 1980, s.357); örgütlerde yaşam kalitesini, iş doyumunu ve performansı artırmak için mizahın rolünü ve yapıcı kullanımını daha iyi anlamaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Consalvo, 1989, s. 285). Hurren (2008, s.76) ise benzer şekilde mizahın güçlü ve olumlu potansiyelini kullanmak ve daha iyi anlamak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğundan ve alan uzmanlarının bu konuda hemfikir olduğundan bahsetmektedir.

Örgütler farklılaştıkça ve daha fazla rekabet içerisinde yer aldıkça, iş ortamında çatışma yönetimi becerilerine ve mizah algısına sahip olmak daha önemli hale gelmektedir. Buna rağmen liderlerin mizah anlayışlarının çatışma yönetimine etkisi çok fazla ele alınmamıştır. Mizahın çalışanların sosyal ilişkilerini geliştirdiği, akıl ve beden sağlığı üzerinde pozitif etkilerinin olduğu ve daha verimli çalışmalarını sağladığı düşünülürse çatışmaları yönetirken mizah kullanımı becerisinin faydalı olduğu söylenebilir. Nitekim etkili liderlerin örgüt içerisinde diğer işgörenlerle iletişim kurarken mizahın öneminin farkında oldukları belirtilmektedir (Hoffman, 2007, s. 6,7; Morreall, 1991, s.359).

Sonuç olarak, mizahın örgütler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinden hareketle, mizah kullanımının ve bunun sonucunda ortaya çıkan mizah ikliminin çatışma yönetimi stratejileri ile nasıl bir ilişki gösterdiğini (Hoffman, 2007, s.7) ve örgütlerde yıkıcı çatışmaların mizah kullanımı sayesinde nasıl yapıcı hale getirilebileceğini incelemeye yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktadan hareketle yöneticilerin yönetsel ilişkilerinde kullandığı mizah ile okulların mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yöntemi stratejileri arasındaki ilişkinin



belirlenmesi okullarda olumlu iş ortamlarının sağlanması ve güçlendirilmesi açısından önemli hale gelmektedir. Çalışmanın odak noktası bu doğrultuda okullarda kullanılan mizah ile birlikte yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri, mizah tarzları ve okulların mizah iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek, böylece mizah ve çatışmaları örgütsel açıdan işlevsel hale getirebilmektir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini birleştiren bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2009, s.4). Karma araştırma yöntemlerinden de paralel karma yöntem stratejisi araştırma modeli olarak benimsenmiştir.

Nitel ve nicel yöntemlerin tek bir araştırma projesinde eşzamanlı kullanıldığı bir karma yöntem olan paralel karma yöntemde nitel ve nicel veriler birlikte toplanır ve eşit önceliktedir. Paralel karma araştırma yönteminde eş zamanlı toplanan nitel ve nicel veriler ayrı analiz edilerek sonuçların karşılaştırılır ve birbirini doğrulayıp doğrulamadığına bakılır. Sonrasında bütüncül bir yaklaşımla sonuçlar değerlendirilerek araştırma problemi anlaşılmasına çalışılır (Creswell, 2009, s. 14; Creswell, 2012, s.540; Creswell, 2014, s.219; Fırat, Kabakçı ve Ersoy, 2014, s.72, 75; Mertens, 2010, s. 298). Bu modelin kullanılmasının temel gerekçelerinden birisi çoklu veri toplama araçları sayesinde veri toplama araçlarından birisinin güçlü yanlarının bir diğerinin zayıf yanlarını dengeleyerek toplanan verileri güçlendirmesi, problemin bütüncül şekilde ve çok boyutlu olarak anlaşılabilmesine olanak sağlamasıdır. Çok sayıda kişiden toplanan nicel verilerle az sayıda kişiden elde edilen nitel verilerin güçlendirilmesi ya da derinlemesine analizle elde edilen detaylı nitel verilerin yüzeysel nitelikteki nicel verileri tamamlayarak araştırma probleminin daha iyi anlaşılması şeklinde nitel ve nicel verilerinin birbirini güçlendirmesi sağlanır (Creswell, 2012, s.540; Creswell, 2014, s.219).

Bu doğrultuda çalışmada nicel ve nitel veriler birlikte eş zamanlı olarak toplanmaya başlanmıştır. Konunun kültürel ve sosyal boyutunun yanı sıra durumu gerçekte olduğu gibi ortaya koymamıza ve derinlemesine inceleyebilmemize yardımcı olan nitel veriler

ile birlikte evreni temsil gücü olan nicel veriler ayrı şekilde analiz edilmiş, araştırma bulguları karşılaştırılarak bütüncül düzeyde sonuçlara ulaşılmış ve araştırma problemi çok yönlü olarak anlaşılmasına çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle de karma araştırma yönteminin kullanıldığı keşfedici ilişkisel bir araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s.267).

İlköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin mizah algılarına, yöneticilerin yönetsel ilişkilerinde mizah kullanımına, okulların mizah iklimine, yöneticilerin mizah tarzlarına ve mizahın çatışma süreci üzerindeki etkisine yönelik görüşleri derinlemesine belirlemeyi amaçlayan ilk aşamada nitel araştırma yöntemlerinden hem olgu bilim hem de durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitekim Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın (2013, s.39), nitel araştırmaların odak noktasının insan algılarının, deneyimlerinin ve tutumlarının derinlemesine araştırılması olduğunu belirtmektedir. Olgubilim çalışmaları ise bireylerin deneyimlerinden hareketle bir olay karşısındaki algılarını ve tepkilerini derinlemesine belirlemeye çalışır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s.432). Başka bir deyişle olgubilim deseni ile farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.72). Bir olguyu daha iyi tanımamızı ve anlamamızı sağlayan olgubilim araştırmalarında araştırmacının odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa yansıtabilecek birey ya da grupların veri kaynakları olduğu belirtilmektedir. Veri kaynakları ile olguya ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Büyüköztürk vd., 2010, s.19). Dolayısıyla çalışmanın olgubilim deseniyle şekillenen bölümünde ilköğretim kurumlarında mizah olgusuna ilişkin durumlar tüm açılardan irdelenerek mizah olgusuna yüklenen anlam belirlenmeye çalışılmıştır. Durum çalışmaları ise bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2010, s.20). Durum çalışmalarında amaç belirli bir duruma ilişkin ortam, birey, olay ve süreç gibi etkenleri dikkate alarak derinlemesine araştırma yapmak ve sonuçlar ortaya koymaktır. Bu etkenlerin durumu nasıl etkilediği ve durumdan nasıl etkilendikleri de durum çalışmalarının odaklandıkları noktalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 77). İlköğretim kurumlarında yöneticilerin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizah, mizah tarzları ve okulların mizah iklimi örgüt üyelerinden, örgütteki olay ve süreçlerden etkilenmektedir. Bu yönüyle yönetsel süreçlerdeki mizah kullanımının

belirlenmesi bütüncül çoklu durum çalışması (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s.435; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.290) olarak desenlenmiştir.

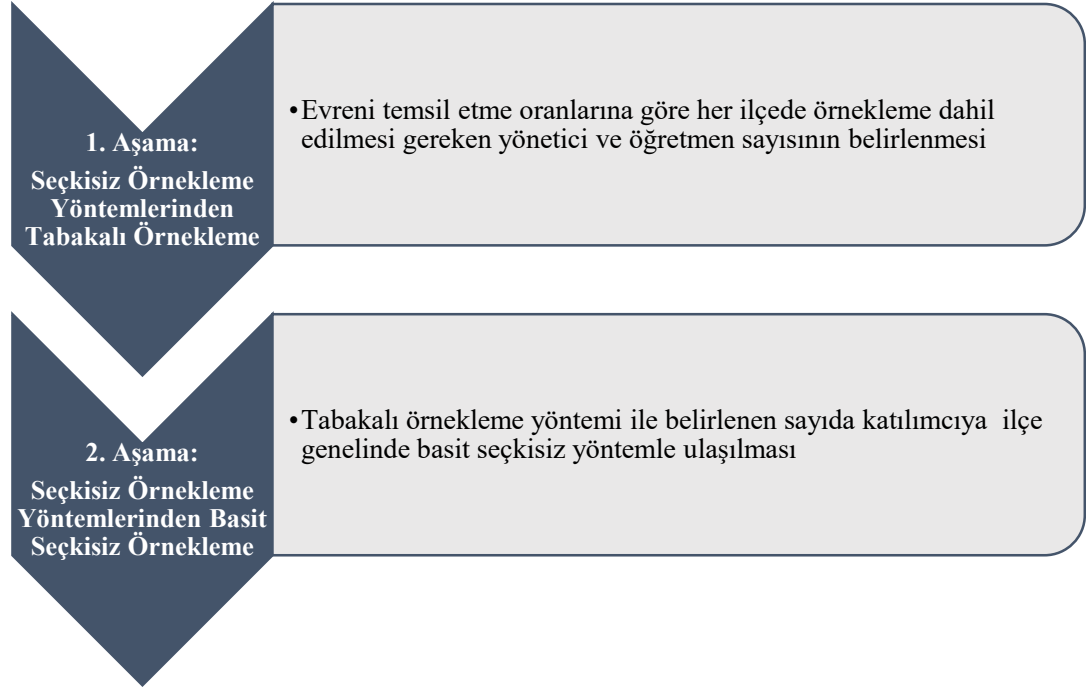
Çalışmanın ikinci aşaması ise nicel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirmiştir. İlköğretim kurumlarının mizah iklimi, yöneticilerin kullandıkları mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu bölümde betimsel ve ilişkisel tarama modeli desenleri (Büyüköztürk vd., 2010, s.22; Karasar, 2002, s.81) birlikte kullanılmıştır. Okulların mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli; mizah iklimi, yöneticilerin kullandıkları mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için de ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### **3.2. Çalışma Grubu/ Evren ve Örneklem**

Çalışmada araştırma modellerinden paralel karma yöntem kullanıldığı için nicel ve nitel araştırma desenlerine ilişkin evren-örneklem ve çalışma grubu bilgileri iki ayrı başlık altında toplanarak aşağıda sunulmuştur.

#### **3.2.1. Nicel Araştırma için Evren ve Örneklem Bilgileri**

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bölümün örnekleminin seçiminde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılarak merkez ilçelerin tamamında evreni temsil etme oranlarına göre örneklem grubuna alınması gereken sayıda öğretmen ve yönetici belirlenmiştir. İkinci aşamada ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak yeter sayıda rastgele öğretmen ve yönetici nihai örneklem grubuna seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2010, s.83).



Şekil 3.1. Nicel Araştırma Deseni için Örneklem Belirleme Stratejisi

Örneklem büyüklüğü ise örneklem genişliği tablolarından (Balcı, 2001, s.107; Krejcie ve Morgan, 1970, s.608) ve sürekli değişkenler için örneklem büyüklüğünü belirlemeye yarayan formüllerden (Bartlett, Kotrlık ve Higgins, 2001, s.46-48; Büyüköztürk vd., 2010, s.94) yararlanılarak belirlenmiştir.

Tablo 3.1. Nicel Araştırma Deseni için Örneklem Hesaplaması

Öğretmenler	Yöneticiler
Öğretmenler için evren büyüklüğü N=6850	Yöneticiler için evren büyüklüğü N=631
d=0,05	d=0,05
Standart sapma S= 0.5	Standart sapma S= 0.5
Güven düzeyi (1- $\alpha$ )=0.95	Güven düzeyi (1- $\alpha$ )=0.95
t=1.96	t=1.96
$n_0=[(t*S)/d]^2$	$n_0=[(t*S)/d]^2$
$n_0=[(1,96*0,5)/0,05]^2=363,76$	$n_0=[(1,96*0,5)/0,05]^2=238,78$
Öğretmenler için örneklem büyüklüğü $n_0=364$	Yöneticiler için örneklem büyüklüğü $n_0=239$

Nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı ve tarama modeli ile desenlenen bu bölümün evreni, 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili 5 merkez ilçe (Muratpaşa, Kepez, Konyaltı, Döşemealtı ve Aksu) sınırları içindeki 223 devlet ilkokul ve ortaokulunda görev yapmakta olan 631 yönetici ve 6850 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 3.2. Nicel Araştırma için Evren ve Örneklem Bilgileri

İlçe	Evren Bilgileri			Örneklem Bilgileri					
	İlköğretim Kurumu			Öğretmen			Yönetici		
	Okul Sayısı	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı	Yüzde	Gereken asgari sayı	Değerlendirilen	Yüzde	Gereken asgari sayı	Değerlendirilen
Aksu	36	72	532	7,77%	28	51	11,41%	27	29
Döşemealtı	26	51	374	5,46%	20	39	8,08%	19	20
Kepez	83	256	2909	42,47%	155	279	40,57%	98	104
Konyaaltı	16	54	657	9,59%	35	60	8,56%	20	21
Muratpaşa	62	199	2378	34,72%	126	222	31,54%	75	79
Toplam	223	631	6850	100,00%	364	651	100,00%	239	253

Çalışmanın örneklem grubuna ise 239 ilköğretim okulu yöneticisi ile 364 öğretmenin alınması yeterli görülmüştür. Ancak evrene daha fazla sayıda anket uygulanmıştır. Sonuç olarak, 253 ilköğretim kurumu yöneticisi anketi ile 651 ilköğretim kurumu öğretmeni anketi değerlendirmeye alınmıştır. Toplamda 169 anket ise değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Ayrıca yeter sayıda örnek büyüklüğüne ulaşıp ulaşılmadığını ve örneklemin gücünü belirlemek için G\*Power (Version 3.1.9.2) programıyla her bir test türü için ayrı ayrı güç analizleri yapılmıştır. Genel olarak ,80 üzerinde güce sahip bir testin istatistiksel olarak güçlü ve arzu edilir düzeyde olduğu belirtmektedir (Brown, 2015, s.381; Dattalo, 2008, s.16; Murphy ve Myers, 2004, s.18-19; Murphy, Myers ve Wolach (2014, s.83). Bu çalışmada ise orta etki büyüklüğünde ve ,05 tesadüflük hatasıyla elde edilen veriler için güç analizi testlerinin ,95'in üzerinde olduğu görülmüştür.

### 3.2.2. Nitel Araştırma için Çalışma Grubu Bilgileri

Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bölüm olgubilim ve bütüncül çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu nedenle 4+4+4 eğitim sistemi çerçevesinde henüz dönüşümün tamamlanmadığı hem ilkokul hem de ortaokul olan 10 farklı ilköğretim kurumunda çalışan farklı görev ve branşlardan 9 yönetici 12 ve öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Nitel araştırmanın çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010, s.89).

Katılımcılarla yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve okullarında gözlemler

yapılmıştır. Katılımcıların özet bilgileri Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

*Tablo 3.3. Bireysel Görüşmeye Katılan Yönetici ve Öğretmen Bilgileri*

Görev/Branş	Öğretmen/Yönetici Sayısı	
	Kadın	Erkek
Müdür	1	3
Müdür Yardımcısı	1	4
Sınıf Öğretmeni	2	2
Rehber Öğretmen	1	-
Türkçe Öğretmeni	1	-
Görsel Sanatlar Öğretmeni	-	1
Fen Bilimleri Öğretmeni	1	-
Bilişim ve Teknoloji Öğretmeni	-	1
İngilizce Öğretmeni	-	1
Matematik Öğretmeni	1	-
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	-	1
Toplam:	8	13

Katılımcılara ait ayrıntılı bilgiler ise bulgular bölümünde Tablo 4.1'de yer almaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Çalışmada veriler, nitel ve nicel verileri toplamaya yönelik farklı türdeki veri toplama araçlarından elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

#### **3.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın nitel araştırma yaklaşımı kullanılan bölümünde okullarda mizaha ilişkin algıyı ve mizah kullanımını durumunu derinlemesine betimleyecek verileri toplamak üzere nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme tekniği birlikte kullanılmıştır.

Gözlem verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Görüşmelerde ise veriler açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Aynı zamanda görüşmelerde araştırmacı tarafından dikkat çekici çevresel faktörler, katılımcıların beden dilleri ve ses tonlamaları görüşme notu olarak kaydedilmiş ve değerlendirmelerde kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümünde ise okullarda mizaha ilişkin algıyı ve yönetsel süreçlerde yöneticilerin mizah kullanımını derinlemesine belirlemeye yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Aynı zamanda her soru için detaylı sondalar hazırlanmış, böylece araştırma konusunun tüm boyutları ile katılımcılar tarafından değerlendirilmesi

sağlanmıştır. Görüşmelerde sorular tek tek katılımcılara sorulmuş ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Düşüncelerini ifade ederken sondalarda değinilen detay konular araştırmacı tarafından not edilmiş ve değinilmeyen sondalarla ilgili detay sorular sorularak katılımcıların ilgili konularda görüş belirtmeleri istenmiştir. Bu kapsamda öğretmen katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

1. Size göre mizah nedir? Mizah deyince ne anlıyorsunuz?
2. Okul yöneticileriniz, okulda mizah bağlamında neler yapıyorlar? Örneklendirir misiniz?
3. Okul yöneticileriniz, mizahı ne amaçla kullanıyorlar? Açıklar mısınız?
4. Mizaha ilişkin anlattıklarınızı dikkate alarak aşağıdaki mizah göstergeleri bağlamında yöneticilerinizin mizah tarzları değerlendirir misiniz?
  - *Hayata dair mizahi bir bakış açısına sahip olmak.*
  - *Zor zamanlarda bile hayata dair mizahi bakış açısını koruyarak hayatın aykırılıklarından ve farklılıklarından zevk alabilmek.*
  - *Mizah yoluyla kaygı ve stres gibi yıkıcı duygularla başa çıkmak.*
  - *Kendi başınayken bile mizahtan zevk alabilmek.*
  - *İyimserlik, neşeli olma, duygusal iyi olunuşluk ve öz güven gibi olumlu duyguları vurgulamak.*
  - *Yaptığı mizahın grup tarafından kabul görmesi ve onaylanması.*
  - *Çevrelerindeki insanlarla birlikte mizah yapmaktan zevk almak.*
  - *Kişiler arası ilişkileri geliştirmek.*
  - *Kişiler arası gerilimleri azaltmayı hedeflemek.*
  - *Okulda ilişkileri kolaylaştırmak ve pozitif bir ortam yaratmak.*
  - *Karşı tarafla tehdit içerikli alay etmek ve kırıcı şakalar yapmak.*
  - *Karşıdakini aşağılama, yerme, hor görme, aldatma ve kötüleme amaçlı mizah kullanımı.*
  - *Ben-merkezci olma, kendi çıkar ve haz duyguları için çevresindekileri umursamamak.*
  - *Kendi imajını artırmaya çalışmak- kendilerini ön plana çıkarmak, kendini övmek*
  - *Kendisiyle ilgili alay ve küçük düşürme (komik) durumlarına diğerleriyle birlikte gülmesi (saldırgan tutum yoksa).*
  - *Kendini, başkalarına sevdirmek ve başkalarının gözüne girmek için kendini aşağılayarak veya kötüyerek eğlenceli şeyler yapmaya çalışmak.*
5. Okul yöneticilerinizin iş ortamında yaptıkları bu mizah örneklerinin başta öğretmenler olmak üzere okulun işleyişi üzerindeki etkileri nelerdir?
6. Genel olarak düşündüğünüzde okulda yapılan mizah (okulun mizah iklimi) sizde ne tür duygular uyandırıyor? Neler hissettiriyor?
7. Kişiler arası çatışma durumlarında mizah kullanımının etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Çalışmaya katılan yöneticilerden ise yukarıdaki tüm soruları kendilerine göre değerlendirmeleri istenmiştir.



Çalışma kapsamında nitel araştırma yönteminin doğası gereği sadece gönüllü öğretmen ve yöneticilerin bilgilerine başvurulmuştur. Çalışmada katılımcılar ile yüz yüze bireysel görüşmeler ve okul genelinde ise gözlemler yapılmıştır. Çalışmanın aynı zamanda durum çalışması özelliği taşımasından dolayı görüşmeler yöneticilerin ve öğretmenlerin kendi doğal iş ortamları olan okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerin toplanmasında ses kayıt yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen görüşmeleri ortalama 38 dakika, yönetici görüşmeleri ise ortalama 29 dakika sürmüştür.

### **3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın nicel araştırma yaklaşımı kullanılan bölümünde veri toplama aracı olarak okullarda mizah iklimi ile yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejilerini belirlemeye yönelik üç ölçme aracı kullanılmıştır.

Yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini belirlemek üzere Şahin (2007) tarafından daha önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri isimli ölçme aracı kullanılmıştır. İlköğretim kurumlarının mizah iklimini belirlemek üzere Cann, Watson ve Bridgewater (2014) tarafından geliştirilen Mizah İklimi Ölçeği ile yöneticilerin mizah tarzlarını belirlemek üzere Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan Mizah Tarzları Ölçeği isimli ölçme araçları kullanılmıştır. Mizah Tarzları Ölçeği ve Mizah İklimi Ölçeğiyle ilgili gerekli kullanım izinleri alınmıştır. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği ise araştırmacının kendisine ait olduğu için izne gerek duyulmamaktadır.

Çalışmanın nicel bölümünde kullanılan üç ölçme aracının da çalışma kapsamında araştırmacı tarafından tekrar geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve aşağıda sunulmuştur.

#### **3.3.2.1. Mizah İklimi Ölçeği**

İlköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin verileri toplamak amacıyla Cann, Watson ve Bridgewater (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması araştırmacı tarafından yapılan Mizah İklimi Ölçeği (MİÖ) kullanılmıştır.

Cann, Watson ve Bridgewater (2014)'ın çalışmalarında kullandıkları Mizah İklimi Ölçeği'ni kullanabilmek için yazarlarla iletişime geçilmiş ve Mizah İklimi Ölçeği'nin

Türkçeye uyarlanarak kullanılmak istendiği belirtilmiştir. Yazarlardan ölçeğin kullanılabilmesine dair e-posta aracılığıyla izin alınmıştır. İzin sürecinden sonra Mizah İklimi Ölçeği'nin uyarlanma çalışmalarına başlanmıştır. Öncelikle Mizah İklimi Ölçeği'nin dil eşdeğerliği için hem İngilizce'yi hem de Türkçe'yi iyi derecede bilen ve çeviri konusunda deneyimli olan alanyazın uzmanları tarafından orijinali İngilizce olan ölçme aracı Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri formu üzerinde alanyazın ve Türkçe alanında uzman olan altı kişi tarafından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ölçme aracının Türkçe'ye çevrilmiş hali 7 kişilik yönetici ve öğretmen grubuna (3 yönetici, 4 öğretmen) e-posta ile gönderilmiş ve anket maddelerinden ne anladıklarını belirtmeleri istenilmiştir. Geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin Türkçe ve İngilizce halleri tekrar madde eşdeğerliği bağlamında karşılaştırılmış ve tüm maddelerin orijinal haliyle eş anlamlı olduğu ve aynı şeyi ölçtükleri görülmüştür.

Örgütlerin mizah iklimini ölçmeyi amaçlayan ve final versiyonu 16 maddeden oluşan orijinal ölçme aracı dört teorik boyut esas alınarak geliştirilmiştir. Orijinal ölçme aracının ilk halinde 42 madde yer almıştır. Orijinal versiyonunda geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra 4 boyuttan ve 20 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu boyutlar pozitif mizah (positive humor), negatif mizah (negative humor), grup dışı mizah (outgroup humor) ve yönetici desteği (supervisor support)'nin olduğu mizah iklimleridir. Ancak daha öz ve kısa bir ölçme aracı elde edebilmek için araştırmacılar tarafından Mizah İklimi Ölçeği'nin final versiyonunda her boyutta en yüksek faktör yük değerlerine sahip 4'er maddeye yer verilmiştir. Sonuç olarak Mizah İklimi Ölçeği'nin final versiyonunda 4 boyuttan ve 16 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçme aracının orijinal halinde Likert tipi 7'li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Orijinal ölçme aracının 16 maddelik final versiyonunda dört faktörün birlikte toplam varyansı açıklama oranları %71'dir. Her boyut 4'er maddeden oluşmaktadır. Pozitif mizah boyutunda yer alan maddelerin, 793 ile, 830; negatif mizah boyutunda yer alanların ,772 ile ,800; grup dışı mizah boyutunda yer alanların ,804 ile ,866 ve yönetici desteği boyutunda yer alanların ise ,672 ile ,840 arasında faktör yük değerine sahip oldukları belirtilmiştir. Güvenirlik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha) pozitif mizah boyutu için ,87; negatif mizah boyutu için ,83; grup dışı mizah boyutu için ,89 ve yönetici desteği boyutu için ,81 bulunmuştur (Cann, Watson ve Bridgewater, 2014, s.316).

Mizah İklimi Ölçeği'nin Türkçe versiyonunu geliştirmek üzere ise Cann, Watson ve Bridgewater (2014) tarafından geliştirilen Mizah İklimi Ölçeği'nin 20 maddelik versiyonu esas alınarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Türk öğretmen ve yöneticilerin, Türk öğrenciler gibi okullardaki 5'li not sistemine yakınlıkları nedeniyle 5'li derecelendirme ölçeklerine daha aşina oldukları düşünüldüğünden (Irmak ve Kuruüzüm, 2009, s.15) ölçeğin Türkçe versiyonunda Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Dolayısıyla örgütlerin mizah iklimini belirlemeyi amaçlayan ölçme aracının Türkçe versiyonu dört teorik boyut (pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği) ve 20 madde esas alınarak geliştirilmiştir. Ölçme aracının birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine, ikinci bölümünde ilköğretim kurumlarının mizah iklimi düzeylerini belirlemek üzere hazırlanmış 20 maddeye yer verilmiştir. Ölçme aracı bu haliyle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ilköğretim kurumu yöneticileri ve öğretmenlerinden oluşan eğitimci grubuna uygulanmış, 259 ilköğretim kurumu yöneticisinden ve 814 öğretmenden toplam 1073 anket geri dönmüştür. Sorunlu anketler çıkarılıp uç değerler temizlendikten sonra 904 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Mizah İklimi Ölçeği'nin faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığının saptanması için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için gerekli katılımcı sayısına ilişkin farklı düşünceler ileri sürülmektedir. Örneklem büyüklüğü için katılımcı sayısının değişken (madde) sayısına oranının 10/1 olması önerilmekle birlikte, bu oranın en az 2/1'e kadar düşürülebileceği de vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 1992, s.480). Ayrıca, örneklem genişliğine ilişkin olarak 50'den az gözlem sayısı ile faktör analizinin yapılmaması; tercihen örneklem genişliğinin 100 ve yukarısında olması önerilmektedir. Ancak, genel bir kural olarak denek sayısının ölçekteki madde sayının en az 5 katı olması gerektiği; ya da denek sayısının ölçekteki madde sayının 10 katı olmasının daha kabul edilebilir bir oran olduğunu vurgulanmaktadır (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.98-99). Akgül ve Çevik (2003, s.419) ise genel olarak 100-200 arası denek sayısının faktör analizi için uygun olabileceğini belirtilmektedir. Bu doğrultuda verisi değerlendirilen 904 kişilik örneklem grubunun açımlayıcı faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir.

MİÖ'nün faktör desenini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde 904 geçerli anket verisi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapmadan önce örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2003, s.120) ve Hair, Anderson, Tahtam ve Black (1998, s.99)'e göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO'nun 0,60'dan yüksek, Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Akgül ve Çevik (2003, s.428) 0,90 ile 1,00 arasındaki KMO değerinin mükemmel; 0,80-0,89 arasındaki KMO değerinin ise çok iyi olduğunu ifade etmektedir. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,83 olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için çok iyi derecede yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ( $X^2_{(190)}=4719,89$ ;  $p<.01$ ). Sonuç olarak verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği söylenilebilir.

Mizah İklimi Ölçeği'nin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak ise dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir. Büyüköztürk (1992, s.474-475; 2003, s.117)'e göre; açımlayıcı faktör analizi sosyal bilimlerde veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemede sıklıkla uygulanan bir istatistiksel analizdir. Temel bileşenler analizi ise değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapıları elde etme amacını taşıyan, görelilik olarak yorumlanması kolay olan çok değişkenli istatistiksel analizdir. Bu analizde değişkenlere ait ortak faktör varyanslarının hesaplanmasındaki hata terimi ihmal edilmektedir. Dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik basit yapıya ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik verir. Her sütunda bazı yük değerleri 1'e yaklaştırılırken geriye kalan çok sayıda değişken ise 0'a yaklaştırılır. Bu yöntemde faktör varyanslarının maksimum olmasını sağlayacak şekilde döndürme yapılır. Sosyal bilimlerde en sık kullanılan döndürme yöntemlerindedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.203).

Hair, Anderson, Tahtam ve Black (1998, s.111-113) ve Hair, Black, Babin ve Anderson, (2014, s.115) en az 350 kişilik örneklem grubundan elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktör yük değerleri için kabul düzeyinin ,30 olarak

belirlenebileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda çalışmada 904 anket verisi ile açımlayıcı faktör analizi yapılmış, maddelerin faktör yük değerlerinin ,30'un üzerinde olması ve aynı maddenin farklı faktörlerdeki faktör yük değerleri arasındaki farkın en az ,10 olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2003, s.119; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.111-113). Field (2009, s.644) ise faktör yük değerlerinin anlamlı kabul edilebilmesi için 50 kişilik örneklem büyüklüğünde ,722'den, 100 kişilik örneklem büyüklüğünde ,512'den, 200 kişilik örneklem büyüklüğünde ,364'den, 300 kişilik örneklem büyüklüğünde ,298'den, 600 kişilik örneklem büyüklüğünde ,21'den ve 1000 kişilik örneklem büyüklüğünde ,162'den büyük olması gerektiğini önermektedir.

Analize alınan 20 madde için ilk döndürme sonrasında özdeğeri 1'in üzerinde olan beş bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin varyansa yapmış olduğu katkı % 56,04'tür. Açımlayıcı faktör analizi için tekrarlanan analizde maddeler binişiklik, faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması ve teorik olarak orijinal ölçme aracındaki boyutunda yer alıp almaması açısından değerlendirildiğinde her döndürmede sırasıyla 20, 6, 5 ve 4 no'lu maddeler analizden atılmıştır. 20 ve 6 no'lu maddeler hem teorik olarak hem de orijinal ölçme aracındaki boyuttan farklı boyutta çıktığı için analizden çıkarılmıştır. 5 ve 4 no'lu maddeler ise orijinal ölçe aracı ile tutarlı olması açısından çıkarılmıştır. Sırasıyla bu maddeler çıkarılınca açıklanan toplam varyansın arttığı görülmüştür.

Sonuç olarak 4 boyuttan (pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği) ve 16 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçme aracı bu yönüyle Cann, Watson ve Bridgewater (2014) tarafından geliştirilen uyarlama öncesi orijinal hali ile tutarlı ve kararlı bir yapı sergilemektedir. Tüm maddeler uyarlama öncesi orijinal ölçme aracındaki boyutlarında yer almıştır. Maddelerin faktör yük değerleri ve toplam varyansı açıklama oranları ile ilgili veriler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Mizah İklimi Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Verileri

Madde No	Anket Maddesi	PM*	NM*	YD*	GD*
8	Okulda çalışanlar arasında yapılan mizah, bana neşe verir.	<b>,774</b>	-,151	,058	,156
19	Mizah, hepimizin okulda paylaşmaktan hoşlandığı bir şeydir.	<b>,753</b>	-,002	,057	,036
10	Okulda çalışanlar arasında yapılan mizah, işi daha neşeli hale getirmektedir.	<b>,743</b>	-,169	,121	,198
1	Mizah, okulda çalışanlar arasında olumlu ilişkiler geliştirmek için sıkça kullanılmaktadır.	<b>,692</b>	-,041	,071	-,071
9	Okulda çalışanlar, mizahı bazen birbirini küçümsemek amacıyla kullanmaktadır.	-,115	<b>,802</b>	-,048	,193
3	Okulda çalışanlar mizahı, bazen birbirine gözdağı vermek amacıyla kullanmaktadır.	,003	<b>,716</b>	-,121	-,009
7	Okulda çalışanlardan herhangi birisi hata yaptığında, bazı çalışanlar tarafından sıkça alaya alınmaktadır	-,166	<b>,710</b>	,000	,232
15	Okulda çalışanlar arasında yapılan mizah, bazı çalışanların kötü hissetmesine neden olmaktadır.	-,128	<b>,579</b>	-,147	,301
16	Okul yöneticilerimiz, okulda mizah yapılmasının çalışanların dikkatini dağıttığına inanır.	,079	-,065	<b>,828</b>	-,062
2	Yöneticilerimiz, iş ortamında şakaya yer olmadığına inanır.	,040	-,181	<b>,808</b>	,067
13	Okulda mizah yapılması, çalışanlarla okul yöneticileri arasında sorun yaratabilmektedir.	,011	-,135	<b>,808</b>	-,097
18	Yöneticilerimiz, okul ortamında ciddi bir iş atmosferi olmasına önem verir.	,132	,046	<b>,448</b>	-,108
14	Okul kurallarının da espri konusu yapılması çalışanlar arasında yaygındır.	,020	,078	-,108	<b>,765</b>
11	Okul çalışanları arasında, yöneticilerle ilgili espriler sıkça yapılmaktadır.	,150	,035	,021	<b>,685</b>
12	Okulda çalışanlar arasında, okul yönetiminin politika ve uygulamaları sık sık alay konusu olabilmektedir.	,012	,275	-,124	<b>,684</b>
17	Okul yönetimi tarafından oluşturulan, ancak aynı görüşte olmadığımız politika ve uygulamalar okul çalışanları arasında şaka konusu olabilmektedir.	,100	,316	-,048	<b>,631</b>
Faktörlerin toplam özdeğerleri		2,313	2,288	2,287	2,202
Varyansı açıklama oranları (%)		14,456	14,303	14,296	13,760
Cronbach Alpha		,748	,733	,725	,709
Toplam Varyansı Açıklama Oranı= % 56,815					
Cronbach Alpha= ,602					

\* PH: Pozitif Mizah, NM: Negatif Mizah, YD: Yönetici Desteği, GD: Grup Dışı Mizah

Dört faktörün birlikte toplam varyansı açıklama oranları % 56,815'dir. Pozitif (olumlu) mizah boyutunda (4 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,774 ile 0,692, negatif (olumsuz) mizah boyutunda (4 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,802 ile 0,579, yönetici desteğinin olduğu mizah iklimi boyutunda (4 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,828 ile ,448 ve grup dışı mizah boyutunda (4 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,765 ile ,631 arasında olduğu saptanmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha) pozitif mizah boyutu için ,748; negatif mizah boyutu için ,733; grup dışı mizah boyutu için ,709; yönetici desteğinin olduğu mizah iklimi boyutu için ,725; ölçeğin bütününde ise ,602 olarak bulunmuştur. Akgül

ve Çevik (2003, s.435-436) alfa katsayısının bulunabileceği aralıklar ve buna bağlı ölçeğin güvenilirlik durumu için eğer alfa katsayısı 0,00 ile 0,40 aralığında ise ölçeğin güvenilir olmadığını, 0,40 ile 0,60 aralığında ise düşük güvenilirlikte, 0,60 ile 0,80 aralığında ise oldukça güvenilir, 0,80 ile 1,00 aralığında ise yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bowling (2009, s.164) ise ölçek güvenilirliklerinde Cronbach's Alpha için kabul edilebilir minimum düzey standartları ile ilgili bir uzlaşma olmadığını, bazılarının minimum kabul edilebilir sınır için 0.70 düzeyini esas aldığını, bazılarının ise 0.50'yi özellikle küçük ölçme araçlarında iyi bir iç tutarlık güvenirliliği (internal consistency reliability) için kabul düzeyi olarak dikkate aldığını belirtmektedir. Kehoe (1995, s.2) ise kısa ölçeklerde (10-15 madde) ,50 kadar düşük düzeylerdeki değerlerin tatmin edici (satisfactory) olduğunu belirtmektedir. Ayrıca alt boyutu olan ölçme araçlarında güvenilirlik hesaplamalarının her boyut için ayrı ayrı yapılması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2009, s.675).

Bu doğrultuda mizah iklimi ölçeğinin pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteğinin olduğu mizah iklimi boyutunda ve ölçeğin bütününde güvenilir olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi ile tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapı olarak Mizah İklimi Ölçeği'nin bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığı test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçme aracının yapı geçerliliği değerlendirilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.275).

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde en düşük t değerinin 8,58; en yüksek t değerinin ise 24,16 olduğu görülmüştür. Parametre tahminlerinden t değerleri 1,96'yı aşarsa ,05 düzeyinde; 2,576'yı aşarsa ,01 düzeyinde manidar olduğu belirtilmektedir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998, s.623). Bu doğrultuda t değerlerinin tamamının ,01 düzeyinde manidar olduğu söylenebilir. En düşük yük değeri ,31; en yüksek yük değeri ise ,77'dir. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde en düşük hata varyansı ,40; en yüksek hata varyansı ise ,90 (madde 18)'dir. Bu doğrultuda madde 18'in hata varyansının yüksek olduğu söylenebilir. Ancak, modelde söz konusu madde için manidar t değerinin (8,58) elde edilmesi nedeniyle bu göstergenin model içerisinde kalması yönünde karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.324; Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998, s.623).

Elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2/sd$  oranının ise 2,65 (260,49/98) olduğu görülmektedir.  $X^2/sd$  değerinin  $\leq 3$  olması mükemmel uyuma,  $\leq 5$  olması ise orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.304). Dolayısıyla ölçme aracının uyumun mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir. Yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde ise 0,043 düzeyinde bir uyum iyiliği indeksi elde edildiği görülmüştür. RMSEA'nın 0,05'ten küçük olması mükemmel, 0,08'den küçük olması iyi uyuma, 0,10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.324). Bu doğrultuda elde edilen uyum iyiliği indeksinin mükemmel olduğu söylenebilir. Diğer uyum indeksleri Tablo 3.5'te sunulmuştur.

*Tablo 3.5. Mizah İklimi Ölçeğinin Uyum İndeksleri*

Uyum indeksi	Kabul Edilebilir Sınır/Ölçüt	Çalışmaya Ait Uyum Değerleri
$X^2/sd$	$\leq 2$ =mükemmel uyum	$X^2/sd = 2,65$
	$\leq 2,5$ = mükemmel uyum (küçük örneklem)	
	$\leq 3$ = mükemmel uyum (büyük örneklem)	
	$\leq 5$ = orta düzeyde uyum	
GFI/AGFI	$\geq 0,85$ iyi uyum	GFI = 0,97
	$\geq 0,90$ mükemmel uyum	AGFI = 0,95
RMSEA	$\leq 0,05$ mükemmel uyum	RMSEA = 0,043
	$\leq 0,08$ iyi uyum	
	$\leq 0,10$ zayıf uyum	
RMR/SRMR	$\leq 0,05$ mükemmel uyum	RMR = 0,045
	$\leq 0,08$ iyi uyum	SRMR = 0,040
	$\leq 0,10$ vasat uyum	
CFI	$\geq 0,90$ iyi uyum	CFI = 0,97
	$\geq 0,95$ mükemmel uyum	
NFI/NNFI	$\geq 0,90$ iyi uyum	NFI=0,95
	$\geq 0,95$ mükemmel uyum	NNFI=0,96
IFI	$\geq 0,90$ iyi uyum	IFI = 0,97
	$\geq 0,95$ mükemmel uyum	
RFI	$\geq 0,90$ iyi uyum	RFI = 0,94
	$\geq 0,95$ mükemmel uyum	

Kaynak: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.271-272; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.623; Seçer, 2015, s.190; Toprak ve Aydın, 2015, s.48.

Tablo 3.5'teki uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2/sd$ , GFI, AGFI, IFI, CFI, NFI, NNFI, RMSEA, RMR ve standardize edilmiş RMR değerinin değerlerinin mükemmel düzeyde bir uyuma sahip olduğu, RFI değerinin ise iyi düzeyde bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu çerçevede Mizah İklimi Ölçeği'nin 16 maddeden ve 4 boyutlu yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.271-272; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.623; Seçer, 2015, s.190; Toprak ve Aydın, 2015, s.48).



### 3.3.2.2. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği

İlköğretim kurumları yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin verileri toplamak amacıyla Şahin (2007) tarafından geliştirilen Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ÇYSÖ) kullanılmıştır. ÇYSÖ'nün orijinal hali 4 boyuttan (Problem Çözme, Kaçınma, Hükmetme ve Uzlaşma Stratejileri) ve 32 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen 4 faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 67,796'dır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci boyutunun 18 maddeden, ikinci boyutunun 6 maddeden, üçüncü boyutunun 5 maddeden ve dördüncü boyutunun 3 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Problem çözme stratejisi boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin, 652 ile, 841; kaçınma stratejisi boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,714 ile ,802; hükmetme boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,658 ile ,887 ve uzlaşma boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,714 ile ,779 arasında olduğu saptanmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha) problem çözme boyutu için 0,96, Kaçınma boyutu için 0,88, hükmetme boyutu için 0,85, uzlaşma boyutu için 0,80 ve ölçeğin bütününde ise 0,85 bulunmuştur (Şahin, 2007, s.117).

32 maddeden ve dört boyuttan (Problem Çözme, Kaçınma, Hükmetme ve Uzlaşma Stratejileri) oluşan orijinal ÇYSÖ bu haliyle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ilköğretim kurumları yöneticileri ve öğretmenlerinden oluşan eğitimci grubuna uygulanmış, 259 ilköğretim kurumu yöneticisinden ve 814 öğretmenden toplam 1073 anket geri dönmüştür. Sorunlu anketler çıkarılıp uç değerler temizlendikten sonra 904 anket verisi ile açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçme aracında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

ÇYSÖ'nün faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığının saptanması için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. ÇYSÖ'nün faktör desenini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde 904 geçerli anket verisi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapmadan önce örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,95 olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için çok iyi derecede yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ( $X^2_{(496)}=15400,74$ ;  $p<.01$ ). Sonuç olarak

verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği söylenilebilir (Akgül ve Çevik, 2003, s.428; Büyüköztürk, 2003, s.120; Hair, Anderson, Tahtam ve Black 1998, s.99).

ÇYSÖ'nin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak ise dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir.

Çalışmada 904 anket verisi ile açımlayıcı faktör analizi yapılmış, maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30'un üzerinde olması ve aynı maddenin farklı faktörlerdeki faktör yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2003, s.119; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.111-113).

Yapılan analiz sonucunda, analize alınan 32 madde için ilk döndürme sonrasında özdeğeri 1'in üzerinde olan dört bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin varyansa yapmış olduğu katkı % 56,26'dır. Daha sonra tekrarlanan döndürmelerde maddeler binişiklik, faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması ve teorik olarak orijinal ölçme aracındaki boyutunda yer alıp almaması açısından değerlendirilmiş ve sırasıyla her döndürmede sonrasında 31 ve 30 no'lu maddelerin analizden atılması uygun görülmüştür. Sonuç olarak 4 boyuttan (Problem Çözme, Kaçınma, Hükmetme ve Uzlaşma Stratejileri) ve 30 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçme aracı bu yönüyle Şahin (2007) tarafından geliştirilen ÇYSÖ'nün orijinal hali ile tutarlı ve kararlı bir yapı sergilemektedir. Tüm maddeler (30 madde) orijinal ölçme aracındaki boyutlarında yer almıştır. Maddelerin faktör yük değerleri ve toplam varyansı açıklama oranları ile ilgili veriler Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri

Maddde No	Anket Maddesi	PC*	K*	H*	U*
14	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunları farklı bakış açılarıyla anlamaya çalışırlar.	<b>,814</b>	-,160	-,057	,192
22	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenler arasında uyumsuzlığa neden olan konuları detaylı olarak gözden geçirirler.	<b>,791</b>	-,135	-,105	,010
12	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunlarda tüm tarafların çözüme katkı sağlayabilecekleri ortamları hazırlarlar.	<b>,789</b>	-,145	-,051	,187
11	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle aralarındaki uyumsuzluklarda uyumsuzluk konularının açıkça tartışılmasını sağlarlar.	<b>,785</b>	-,089	-,038	,181
21	Okulumuzdaki yöneticiler, en iyi çözüm seçeneklerini geliştirebilmek için sorunları zamanında ve yerinde ele alırlar.	<b>,773</b>	-,191	-,078	-,032
15	Okulumuzdaki yöneticiler, sorunlarla ilgili birden çok sayıda çözüm seçenekleri oluşturmaya çalışırlar.	<b>,764</b>	-,179	-,083	,209
3	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunlarda tüm tarafların doğru olarak kabul edecekleri çözümler geliştirmeye özen gösterirler.	<b>,728</b>	-,188	-,023	,284
29	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunlarla ilgili tüm tarafların farklı bakış açılarını dikkatlice dinlemeye özen gösterirler.	<b>,725</b>	-,179	-,122	,089
6	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin okulla ilgili konularda farklı fikirlerindeki ortak özelliklerinden hareket ederek öneriler geliştirirler.	<b>,720</b>	-,081	-,017	,246
9	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle sorunları konuşurken onların endişelerini de dikkate almanın gerekli olduğunu düşünürler.	<b>,718</b>	-,201	-,065	,266
18	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenler arasında anlaşmazlıkla sonuçlanmış konulara ilişkin ikna edici farklı çözümler geliştirirler.	<b>,717</b>	-,128	-,055	,244
19	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenleri ortaya çıkan sorunlarla ilgili çözümleri görev aldıkları grup içinde bulmaya özendirirler.	<b>,692</b>	-,024	-,091	,110
10	Okulumuzdaki yöneticiler, karşı tarafı kırmamak ve duygularını incitmemek için onların beklentilerini tatmin etmeye çalışırlar.	<b>,692</b>	,000	-,034	,309
25	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle aralarındaki farklılık ve anlaşmazlıkların, yeni durumlarda birbirleriyle işbirliği yapmalarını engellememesine özen gösterirler.	<b>,634</b>	-,018	-,044	-,062
2	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunlarla ilgili farklı görüşler söz konusu olduğunda farklılıkların tartışılmasını sağlarlar.	<b>,630</b>	-,172	,016	,296
32	Okulumuzdaki yöneticiler, problemlere ilişkin geliştirdiği çözümlerin karşı tarafın düşüncelerini yansıtmasına özen gösterirler.	<b>,606</b>	-,114	-,081	,211
24	Okulumuzdaki yöneticiler, hoşuna gitmeyen bir konuda tartışma açılmak istendiğini sezdiğinde karşı tarafla görüşmekten kaçınırlar.	-,137	<b>,758</b>	,041	-,110
27	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunları yok farz ederek öğretmenlere unutturmaya çalışırlar.	-,127	<b>,717</b>	,059	-,063
23	Okulumuzdaki yöneticiler, kişiler arasında gerilimli bir hava sezdiğinde ortamdan uzaklaşırlar.	-,101	<b>,712</b>	,069	-,034
20	Okulumuzdaki yöneticiler, karşı tarafla anlaşmazlık durumunda duygusal olarak zarar göreceklere inandıklarında sorunu görmezlikten gelmeyi tercih ederler.	-,045	<b>,704</b>	,052	,041
28	Okulumuzdaki yöneticiler, sorumlu oldukları konularda bazen sorunların başkaları tarafından çözülmesini beklerler.	-,234	<b>,660</b>	,180	,041
7	Okulumuzdaki yöneticiler, uzlaşmazlık durumlarında otoritelerini kaybedeceklerine inandıklarında geri çekilirler.	-,168	<b>,640</b>	,129	,147
16	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunlarda öğretmenlerin çözüm geliştirmelerini sağlama konusunda otoritelerini kullanırlar.	-,158	,144	<b>,748</b>	,003
17	Okulumuzdaki yöneticiler, sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözümlerin anlaşıldığından emin oluncaya kadar tartışmayı sürdürürler.	,105	,020	<b>,724</b>	,112
13	Okulumuzdaki yöneticiler, çözüme ilişkin görüşlerinin kabul görmesi için münakaşa etmeyi göze alırlar.	,053	,031	<b>,693</b>	-,010
1	Okulumuzdaki yöneticiler, anlaşmazlık söz konusu olduğunda çözüm sağlamak için makam gücünü kullanmaktan çekinmezler.	-,353	,122	<b>,602</b>	-,114
26	Okulumuzdaki yöneticiler, anlaşmazlıkların neden ve sonuçlarına ilişkin sahip oldukları tutumda ısrar ederler.	-,217	,286	<b>,582</b>	-,113
5	Okulumuzdaki yöneticiler, anlaşmazlıklarda çözüme ulaşmak için karşılıklı olarak bazı şeylerden vazgeçmeyi önerebilmektedirler.	,319	-,014	-,021	<b>,749</b>
4	Okulumuzdaki yöneticiler, farklılıkları tartışmak yerine karşı taraf kadar kendilerinin de haksız olduğunu kabul ederler.	,325	,004	-,039	<b>,712</b>
8	Okulumuzdaki yöneticiler, karşı tarafın kesinlikle kabul etmeyeceği bir çözüm durumunda farklı seçeneklerde uzlaşmaya razı olurlar.	,327	,097	,027	<b>,645</b>
	Faktörlerin toplam özdeğerleri	9,089	3,380	2,400	2,238
	Varyansı açıklama oranları (%)	30,297	11,266	8,001	7,460
	Cronbach Alpha	,950	,814	,727	,713
Toplam Varyansı Açıklama Oranı= % 57,023					
Cronbach Alpha= ,838					

\* PC: Problem Çözme Stratejisi, K: Kaçınma Stratejisi, U: Uzlaşma Stratejisi, H:Hükmetme Stratejisi

Dört faktörün birlikte toplam varyansı açıklama oranları % 57,023'tür. Problem Çözme Stratejisi boyutunda (16 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,814 ile 0,606, Kaçınma Stratejisi boyutunda (6 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,758 ile 0,640, Hükmetme Stratejisi (5 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,748 ile 0,582 ve Uzlaşma Stratejisi boyutunda (3 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,749 ile 0,645 arasında olduğu saptanmıştır. Güvenirlilik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha) problem çözme stratejisi boyutu için ,950; kaçınma stratejisi boyutu için ,814; uzlaşma stratejisi boyutu için ,713; hükmetme stratejisi boyutu için ,727; ölçeğin bütününde ise ,838 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin problem çözme ve kaçınma stratejileri boyutlarında oldukça yüksek derecede, hükmetme ve uzlaşma stratejileri boyutlarında yüksek derecede, ölçeğin bütününde ise oldukça yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir (Akgül ve Çevik, 2003, s.435-436; Bowling, 2009, s.164; Kehoe, 1995, s.2).

Açımlayıcı faktör analizi ile tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapı olarak Çatışma Yönetimi Stratejileri ölçeğinin bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığı test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde en düşük t değerinin 12,87; en yüksek t değerinin ise 31,65 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda t değerlerinin tamamının ,01 düzeyinde manidar olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.324; Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998, s.623). En düşük yük değeri ,46; en yüksek yük değeri ise ,85'tir. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde en düşük hata varyansı ,28; en yüksek hata varyansı ise ,79 (madde 13)'dur.

Elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2/sd$  oranının 4,38 (1748,81/399) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçme aracının uyumun orta düzeyde olduğu söylenebilir. Yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde ise 0,061 düzeyinde bir uyum iyiliği indeksi elde edildiği görülmüştür. Elde edilen uyum iyiliği indeksinin iyi olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.304, 324). Diğer uyum indeksleri Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğinin Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	Kabul Edilebilir Sınır/Ölçüt	Çalışmaya Ait Uyum Değerleri
$X^2/sd$	$\leq 2$ =mükemmel uyum $\leq 2,5$ = mükemmel uyum (küçük örneklem) $\leq 3$ = mükemmel uyum (büyük örneklem) $\leq 5$ = orta düzeyde uyum	$X^2/sd = 4,38$
GFI/AGFI	$\geq 0,85$ iyi uyum $\geq 0,90$ mükemmel uyum	GFI = 0,89 AGFI = 0,87
RMSEA	$\leq 0,05$ mükemmel uyum $\leq 0,08$ iyi uyum $\leq 0,10$ zayıf uyum	RMSEA = 0,061
RMR/SRMR	$\leq 0,05$ mükemmel uyum $\leq 0,08$ iyi uyum $\leq 0,10$ vasat uyum	RMR = 0,078 SRMR = 0,065
CFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	CFI = 0,97
NFI/NNFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	NFI=0,97 NNFI=0,97
IFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	IFI = 0,97
RFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	RFI = 0,96

Kaynak: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.271-272; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.623; Seçer, 2015, s.190; Toprak ve Aydın, 2015, s.48.

Tablo 3,7'deki uyum indeksleri incelendiğinde NFI, NNFI, IFI, RFI ve CFI değerlerinin mükemmel uyuma karşılık geldiği; GFI, AGFI, RMSEA, RMR ve standardize edilmiş RMR değerinin de iyi uyuma karşılık geldiği söylenebilir. Bu çerçevede Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğinin 30 maddeden ve 4 boyuttan oluşan yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.271-272; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.623; Seçer, 2015, s.190; Toprak ve Aydın, 2015, s.48).

### 3.3.2.3. Mizah Tarzları Ölçeği

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin verileri toplamak amacıyla Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ) kullanılmıştır. MTÖ'yü hem ilk geliştiren araştırmacılardan hem de Türkçe'ye uyarlamasını yapan araştırmacıdan ölçeğin kullanılabileceğine dair e-posta aracılığıyla izin alınmıştır.

Ölçekte ikisi uyumlu (katılımcı ve kendini geliştirici), ikisi uyumsuz (saldırgan ve kendini yerici) mizah kullanımını ölçmek üzere tasarlanmış dört alt boyut bulunmaktadır. Her boyut 8'er maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamında ise 32

madde bulunmaktadır. Ölçekte Likert tipi 7'li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanan formu da orijinal form gibi dört faktörden ve 32 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçekte ters yönde puanlanan 11 madde bulunmaktadır. Yine her boyutta 8'er madde bulunmaktadır. Türkçe'ye uyarlanmış halinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ,32 ile ,75 arasında değişmektedir. Boyutların güvenirlik (Cronbach's Alfa) katsayıları ise kendini geliştirici mizah için ,78; katılımcı mizah için ,74; saldırgan mizah için ,69; kendini yerici mizah için ,67'dir (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray and Weir, 2003, s.57-59; Yerlikaya, 2009, s.77).

MTÖ 4 boyuttan (Katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah) ve 32 maddeden oluşan kendini değerlendirme ölçeğidir. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin yöneticilerini değerlendirebilmesi için maddeler öğretmenlere göre de uyarlanmıştır. Dolayısıyla MTÖ, öğretmen ve yöneticiler için soru maddelerinin anlamı bozulmayacak şekilde iki form olarak hazırlanmıştır. Her iki anket formunun maddeleri cümle kökü olarak aynı olmakla birlikte öğretmen anketinde yöneticilerini değerlendirmeleri, yönetici anketinde ise kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

4 boyuttan ve 32 maddeden oluşan MTÖ bu haliyle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ilköğretim kurumları yöneticileri ve öğretmenlerinden oluşan bir eğitimci grubuna uygulanmış, 259 ilköğretim kurumu yöneticisinden ve 814 öğretmenden toplam 1073 anket geri dönmüştür. Sorunlu anketler çıkarılıp uç değerler temizlendikten sonra 904 anket değerlendirmeye alınmıştır. Ölçme aracında Likert tipi 7'li derecelendirme ölçeği yerine 5'li derecelendirme ölçeği tercih edilmiştir (Irmak ve Kuruüzüm, 2009, s.15).

MTÖ'nün faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığının saptanması için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

MTÖ'nün faktör desenini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde 904 geçerli anket verisi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapmadan önce örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,91 olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için çok iyi derecede yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları

incelendiğinde ise ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ( $X^2_{(496)}=8817,301$ ;  $p<.01$ ). Sonuç olarak verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği söylenilebilir (Akgül ve Çevik, 2003, s.428; Büyüköztürk, 2003, s.120; Hair, Anderson, Tahtam ve Black 1998, s.99).

MTÖ'nün faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak ise dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir.

Çalışmada 904 anket verisi ile açımlayıcı faktör analizi yapılmış, maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30'un üzerinde olması ve aynı maddenin farklı faktörlerdeki faktör yük değerleri arasındaki farkın en az 0,10 olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2003, s.119; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.111-113).

Yapılan analiz sonucunda, analize alınan 32 madde için ilk döndürme sonrasında özdeğeri 1'in üzerinde olan 7 bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin varyansa yapmış olduğu katkı % 54,53'tür. Maddeler binişiklik, faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması ve teorik boyutunun dışında başka boyuta girmesi açısından değerlendirildiğinde on döndürme daha gerçekleştirilmiş ve her döndürmede sırasıyla 13, 28, 7, 21, 5, 22, 16, 15, 23 ve 26 no'lu maddeler analizden çıkartılmıştır. Sonuç olarak 4 boyuttan (Katılımcı Mizah, Kendini Geliştirici Mizah, Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah) ve 22 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçme aracı bu yönüyle Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray and Weir (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılan MTÖ'nün orijinal hali ile tutarlı ve kararlı bir yapı sergilemektedir. Tüm maddeler (22 madde) orijinal ölçme aracındaki boyutlarında yer almıştır. Ölçeğin orijinal halinden farklı olarak bu çalışmada 10 madde ölçme aracının dışında kalmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri ve toplam varyansı açıklama oranları ile ilgili veriler Tablo 3,8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Mizah Tarzları Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri

Madde No	Anket Maddesi	KG*	K*	S*	KY*
10	Okulumuzdaki yöneticiler, üzgün ya da mutsuz olduğunda kendini daha iyi hissetmek için genellikle o durumla ilgili komik şeyler düşünmeye çalışırlar.	<b>,750</b>	,116	-,116	,060
18	Okulumuzdaki yöneticiler, tek başına ve mutsuz olduklarında bile kendilerini neşelendirebilecek komik şeyler düşünmeye çalışırlar.	<b>,745</b>	,145	-,028	,002
30	Genellikle, okul yöneticilerimiz kendi başarımayken bile komik şeyler bulurlar.	<b>,692</b>	,253	-,033	,138
2	Okulumuzdaki yöneticiler, moralleri bozuk olduğunda genellikle kendilerini mizah yaparak neşelendirebilmektedirler.	<b>,683</b>	,149	-,101	,092
14	Okul yöneticilerimizin yaşama karşı takındığı mizahi bakış açısı, olaylar karşısında aşırı derecede üzülmelerini ya da kederlenmelerini önler.	<b>,663</b>	,218	-,032	,046
6	Okulumuzdaki yöneticiler, tek başmayken bile çoğunlukla yaşamın gariplikleriyle eğlenebilecek kişilerdir.	<b>,659</b>	,291	-,122	,198
17	Okulumuzdaki yöneticiler, fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten genellikle hoşlanmazlar.	,221	<b>,706</b>	-,100	-,070
29	Okulumuzdaki yöneticiler, başkalarıyla birlikteyken genellikle söyleyecek komik şeyler bulamazlar.	,178	<b>,656</b>	-,105	-,064
25	Okul yöneticilerimiz, okul çalışanlarıyla çok sık şakalaşmazlar.	,169	<b>,654</b>	-,097	,122
9	Okul yöneticilerimiz, başarılarından geçen komik şeyleri insanları güldürmek için pek kullanmazlar.	,152	<b>,636</b>	-,026	-,004
1	Okulumuzdaki yöneticiler, genellikle çok fazla gülmez ya da başkalarıyla şakalaşmazlar.	,254	<b>,603</b>	-,205	,058
3	Okulumuzdaki yöneticiler, hata yapan kişilerle sık sık dalga geçerler.	,000	-,135	<b>,717</b>	,096
19	Okulumuzdaki yöneticiler, bazen akıllarına gelen çok komik olduğunu düşündükleri şeyleri, yakışık almaz ve insanları incitebilecek bile olsa kendilerini tutamadan söylerler.	-,053	-,061	<b>,695</b>	,245
11	Okulumuzdaki yöneticiler, espri yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşısındakilerin bunu nasıl karşılayacağını pek önemsemmezler.	-,081	-,282	<b>,615</b>	,087
27	Okulumuzdaki yöneticiler, birinden hoşlanmazsa çoğunlukla onu küçük düşürmek için alaya alırlar.	-,130	-,278	<b>,611</b>	,188
31	Okul yöneticilerimize, bir şey gerçekten komik gelse bile, kırılacak biri varsa konuyla ilgili ne gülerler ne de şaka yaparlar.	-,323	,202	<b>,575</b>	-,096
24	Okul çalışanları ile birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi okulumuzdaki yöneticilerin kendisi olur.	-,107	-,143	,092	<b>,684</b>
32	Okul çalışanlarının, kendilerine gülmesine izin vermek, okulumuzdaki yöneticilerin iş arkadaşlarını neşelendirme tarzıdır.	,031	,218	-,020	<b>,652</b>
20	Okul yöneticilerimiz espri yaparken ya da komik olmaya çalışırken kendileriyle dalga geçmede çoğunlukla aşırıya kaçarlar.	,072	-,135	,270	<b>,637</b>
8	Okul yöneticilerimiz, çevresindekileri güldürüyorsa kendileriyle dahi dalga geçmekten zevk alırlar.	,228	,210	-,061	<b>,623</b>
4	Okulumuzdaki yöneticiler, okuldaki çalışanların kendileriyle dalga geçmelerine gereğinden fazla izin verirler.	,179	-,122	,202	<b>,556</b>
12	Okulumuzdaki yöneticiler, çoğunlukla kendi güçsüzlükleri, gafları ya da hatalarıyla ilgili komik şeylerden söz ederek, insanların kendisini daha çok sevmesini ya da kabul etmesini sağlamaya çalışırlar.	,241	,054	,321	<b>,447</b>
Faktörlerin toplam özdeğerleri		3,422	2,747	2,423	2,417
Varyansı açıklama oranları (%)		15,556	12,485	11,012	10,987
Cronbach Alpha		,834	,744	,703	,696

Toplam Varyansı Açıklama Oranı= % 50,041

Cronbach Alpha= ,737

\* KG: Kendini Geliştirici Mizah, KM: Katılımcı Mizah, KY: Kendini Yıkıcı Mizah, S: Saldırgan Mizah

Dört faktörün birlikte toplam varyansı açıklama oranları % 50,041'tür. Kendini Geliştirici Mizah boyutunda (6 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,659 ile 0,750, Katılımcı Mizah boyutunda (5 madde) yer alan



maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,603 ile 0,706, Saldırgan Mizah (5 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,575 ile 0,717 ve Kendini Yıkıcı Mizah boyutunda (6 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,447 ile 0,684 arasında olduğu saptanmıştır. Güvenirlilik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha) Kendini Geliştirici Mizah boyutu için ,834; Katılımcı Mizah boyutu için ,744; Kendini Yıkıcı Mizah boyutu için ,696; Saldırgan Mizah boyutu için ,703; ölçeğin bütünüde ise ,737 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda mizah tarzları ölçeğinin kendini geliştirici mizah boyutu için yüksek derece güvenilir, katılımcı mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah boyutu için oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin bütünüde de oldukça güvenilir olduğu ifade edilebilir (Akgül ve Çevik, 2003, s.435-436; Bowling, 2009, s.164; Kehoe, 1995, s.2).

Açımlayıcı faktör analizi ile tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapı olarak MTÖ'nün bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığı test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde en düşük t değerinin 9,38; en yüksek t değerinin ise 23,51 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda t değerlerinin tamamının 0.01 düzeyinde manidar olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.324; Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998, s.623). En düşük yük değeri 0.44, en yüksek yük değeri ise 0,72'dir. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde en düşük hata varyansı 0,48, en yüksek hata varyansı ise 0,88 (madde 31)'dir. Bu durumda madde 31'in hata varyansının yüksek olduğu söylenebilir. Ancak, modelde söz konusu madde için manidar t değerinin (9,38) elde edilmesi nedeniyle bu göstergenin model içerisinde kalması yönünde karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.277, 324).

Ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2/sd$  oranının 4,10 (832,88/203) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda elde edilen uyum iyiliği indeksinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.304, 324). Diğer uyum indeksleri Tablo 3,9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9. Mizah Tarzları Ölçeğinin Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	Kabul Edilebilir Sınır/Ölçüt	Çalışmaya Ait Uyum Değerleri
$X^2/sd$	$\leq 2$ =mükemmel uyum $\leq 2,5$ = mükemmel uyum (küçük örneklem) $\leq 3$ = mükemmel uyum (büyük örneklem) $\leq 5$ = orta düzeyde uyum	$X^2/sd = 4,10$
GFI/AGFI	$\geq 0,85$ iyi uyum $\geq 0,90$ mükemmel uyum	GFI = 0,92 AGFI = 0,90
RMSEA	$\leq 0,05$ mükemmel uyum $\leq 0,06$ iyi uyum $\leq 0,07$ iyi uyum $\leq 0,10$ zayıf uyum	RMSEA = 0,059
RMR/SRMR	$\leq 0,05$ mükemmel uyum $\leq 0,08$ iyi uyum $\leq 0,10$ vasat uyum	RMR = 0,068 SRMR = 0,069
CFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	CFI = 0,94
NFI/NNFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	NFI=0,93 NNFI=0,94
IFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	IFI = 0,94
RFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	RFI = 0,92

Kaynak: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.271-272; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.623; Seçer, 2015, s.190; Toprak ve Aydın, 2015, s.48.

Tablo 3.9'daki uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2/sd$  değerinin orta düzeyde; RMSEA, IFI, RMR, standardize edilmiş RMR, CFI, NFI, NNFI ve RFI iyi uyuma; GFI ve AGFI değerinin ise mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir. Bu çerçevede MTÖ'nün 22 maddeden ve 4 boyuttan oluşan yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.271-272; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.623; Seçer, 2015, s.190; Toprak ve Aydın, 2015, s.48).

### 3.4. Verilerin Toplanması

Çalışma karma yöntem modeli şeklinde tasarlandığı için hem nicel hem de nitel veriler toplanmış olup, veri toplama süreciyle ilgili yasal izinler Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. İzin sürecinden sonra eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nitel ve nicel verilerin toplanma süreci aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Nitel bölüm için farklı görev ve branşlardan toplam 21 kişi ile yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmeleri ortalama 38 dakika, yönetici görüşmeleri ise ortalama 29 dakika sürmüştür. Çalışma kapsamında nitel araştırma

yönteminin doğası gereği sadece gönüllü öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgisine başvurulmuştur. Çalışmada katılımcılar ile yüz yüze bireysel görüşmeler ve okul genelinde ise gözlemler yapılmıştır. Çalışmanın durum çalışması özelliği taşımasından dolayı görüşmeler öğretmenlerin kendi doğal ortamları olan okulda gerçekleştirmiştir. Verilerin toplanmasında ses kayıt yöntemi kullanılmıştır.

Görüşmelerde yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Aynı zamanda her soru için detaylı sondalar hazırlanmış, böylece okullarda mizah kullanımının öğretmen ve yöneticiler tarafından derinlemesine değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Görüşmelerde sorular katılımcılara tek tek sorulmuş ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Düşüncelerini ifade ederken sondaalarda değinilen detay konular araştırmacı tarafından not edilmiş ve değinilmeyen sondaalarla ilgili detay sorular sorularak katılımcıların ilgili konularda görüş belirtmeleri istenmiştir.

Nicel veriler ise ilköğretim kurumlarının mizah iklimini, ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarını ve çatışma yönetimi stratejilerini belirlemeyi amaçlayan üç farklı ölçme aracıyla elde edilmiştir. Bu amaçla üç ölçme aracı bir anket formunda bir araya getirilmiştir. Anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerini, ikinci bölümünde okulların mizah iklimini, üçüncü bölümünde yöneticilerin mizah tarzlarını ve dördüncü bölümde ise yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini belirlemeye yönelik maddelere yer verilmiştir. Anket öğretmen formu ve yönetici formu olmak üzere iki şekilde hazırlanmıştır. Her iki anket formunun maddeleri cümle kökü olarak aynı olmakla birlikte öğretmen anketinde yöneticilerini değerlendirmeleri, yönetici anketinde ise kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra her iki anket formu örneklem kapsamındaki yönetici ve öğretmenlere uygulanarak veriler toplanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada hem nitel hem de nicel veriler kullanılmıştır. Dolayısıyla nitel ve nicel verilerin analizi farklı tekniklerle gerçekleştirilmiştir.

#### **3.5.1. Nitel Verilerin Analizi**

Nitel verilerin ses kayıtları deşifre edilerek yazılı hale getirilmiş ve NVivo programı yardımıyla veriler analiz edilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde hem betimsel analiz hem de içerik analizi yapılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin mizaha ilişkin algıları, yöneticilerin okulda kullandıkları mizah türleri, mizah kullanma amaçları, kullandıkları mizahın okul üzerindeki etkisi, okulun mizah iklimi ve mizahın çatışmalar üzerindeki etkisini belirlemek üzere içerik analizi; yöneticilerin mizah tarzlarını belirlemek üzere ise betimsel analiz yapılmıştır.

Daha önce belirtildiği gibi nitel verilerin analizi aşamasında hem betimsel analiz hem de içerik analizi yapılmıştır. Öncelikle araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve araştırma sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra bu tematik çerçeveye göre veriler anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmiş ve ilgili soruların altında toplanmıştır. Sonra tümevarımsal içerik analizi ile bu veriler kodlanmış ve kodlar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak temalar oluşturulmuştur ve bulgular yorumlanmıştır. Tümevarımcı analizin amacı kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Çalışmada katılımcıların görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla da katılımcı görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yöneticilerin mizah tarzlarını belirlemek üzere sorulan soruyla ilgili olarak ise daha önceden oluşturulan mizah tarzlarına ilişkin göstergelere göre katılımcı düşünceleri ilgili göstergelere göre kodlanmış ve katılımcıların yöneticilerin mizah tarzlarıyla ilgili düşünceleri betimlenmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224-229). Daha sonra araştırma sonuçlarıyla analitik genelleme (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s.344) yapılmıştır.

Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliğiyle ilgili olarak nitel verilerin analizi aşamasında araştırmacı ile birlikte eğitim yönetimi ve denetim alanında bir uzman tarafından araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve araştırma sorularından yola çıkarak verilerin çözümlenmesinde uyum ve birlikteliği sağlamak üzere oluşturulmuş ölçütlerin ve

tematik çerçevenin yer aldığı bir yol haritası oluşturulmuştur. Analizde birliktelik ve uyum sağlama açısından ilk iki katılımcının (1 yönetici ve 1 öğretmen) verileri belirlenen yol haritasına göre birlikte analiz edilmiştir. Diğer katılımcı verilerinin çözümlenmesi ise araştırmanın tutarlılığı açısından araştırmacı ile alan uzmanı tarafından ayrı ele alınmıştır. Analiz aşamasında gerçekleştirilen bu süreç nitel verilerin hem geçerliği hem de güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Araştırmacı ve alan uzmanının birbirinden bağımsız olarak yaptıkları çözümler sonunda kodlamaların büyük oranda uyumlu olması araştırmanın güvenilirliğini artırmıştır. Farklı kodlamalar ile ilgili olarak ise araştırmacı ve alan uzmanı bir araya gelerek uygun kodlar üzerinde uzlaşmaya varmışlardır. Daha sonra araştırma bulguları iki yönetici ve iki öğretmen katılımcı ile paylaşılmış ve elde edilen bulguların kendi görüşlerini doğru şekilde yansıtmadığını okuyarak teyit etmeleri (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s.360) istenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin katılımcıların deneyimleri ile araştırma sonuçlarının örtüştüğü görülmüştür. Bu durum iç geçerliği artırıcı bir unsur olarak kabul edilmektedir. Farklı eğitim bölgelerinden gelen ve farklı demografik özelliklere sahip okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmesi ve bu görüşlerin birbiriyle tutarlı olması araştırmanın dış geçerliğini artırmaktadır. Ayrıca, araştırma sürecinin açık bir şekilde ortaya konması, ham verilerin arşivlenmesi ve gerekli görüldüğü takdirde denetime açık olması çalışmanın güvenilirlik düzeyini (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.256-274) artırmaktadır.

Nitel verilerin etik boyutuyla ilgili olarak ise öncelikle Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Katılımcılar araştırma öncesinde araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından hazırlanmış bir bilgilendirme notu katılımcılara sunulmuş ve okumaları istenmiştir. Araştırma hakkındaki kısa bilgilendirmeden sonra katılımcıların araştırmada informant olarak yer almayı isteyip istemedikleri sorulmuş ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Bazı öğretmen ve yöneticiler araştırmaya katılmayı reddetmişlerdir. Araştırma, gönüllü katılımcılar ile yürütülmüştür. Araştırmacı, katılımcıların kişisel bilgilerini gizli tutacağını, araştırma kapsamında elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağını ve etik ilkelere bağlı kalacağını beyan etmiştir. Katılımcılar da araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını ve araştırma kapsamında beyan ettikleri düşüncelerinin araştırmacı tarafından bilimsel amaçlarla kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu amaçla araştırmacı ve katılımcılar arasında

“Taahhüt ve İzin Formu” imzalanmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcı bilgilerinin gizli tutulması amacıyla yönetici katılımcılar için Y1, Y2, vb.; öğretmen katılımcılar için Ö1, Ö2, vb. ve gözlemler için G1, G2, vb. kodlamalar kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada geçen bazı kişi isimleri ise R Bey gibi kodlamalarla kısaltılmıştır.

### **3.5.2. Nicel Verilerin Analizi**

Nicel veriler üç farklı ölçme aracıyla toplanmıştır. Ölçme araçlarında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde, korelasyon analizlerinde ve çoklu doğrusal regresyon analizlerinde hem ,05 hem de ,01 düzeyleri dikkate alınmış ve ilgili analizde hangi anlamlılık düzeyinin esas alındığı belirtilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS istatistik programından yararlanılmış; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, basit korelasyon (Pearson korelasyon katsayısı), hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi, parametrik testlerden ilişkisiz örneklemeler için t-testi, ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile tek faktörlü varyans analizinin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır (Akgül ve Çevik, 2003, s.129; Büyüköztürk, 2001, s.34; Büyüköztürk, 2003, s.39,44; Bryman ve Cramer, 2001, s.115; Cohen, Manion ve Morrison, 2000, s.317; Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s.27-28, 132).

Parametrik testlerin varsayımları ile ilgili olarak aşağıdaki ölçütler temel alınmış ve analizler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Parametrik testlerin varsayımlarından bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerde alt grupların ait oldukları evrenlerde normal dağılım sergilemesi durumuyla ilgili olarak SPSS’te hesap metodu ile çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış; grafik metodu ile histogramlar, dal ve yaprak grafiği ve normal dağılım grafiği ve normallikten uzaklık grafiği incelenmiş; hipotez testlerinden Kolmogrov Smirnov testi yapılmıştır. Her iki gruptaki ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğine ise Levene testiyle bakılmıştır. Değişkenlerin normal dağılmadığı grup varyanslarının eşit olmadığı görüldüğünde non parametrik testler yapılmıştır. Bununla birlikte değişkenlerin normal dağıldığı veya normale yakın dağılım sergilediği ancak varyansların eşit olmadığı durumlarda örneklemdaki veri sayısı çok ise parametrik testlerin yapılabileceği belirtilmektedir. Ancak böyle durumlarda ilişkisiz örneklemeler için t-testinde Levene testinin belirlenen anlamlılık düzeyinden büyük olması durumunda iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı

yaklaşım; küçük olması durumunda ise eşit varyanslı olmayan yaklaşımın kullanılabilmesi ifade edilmektedir. Aynı zamanda grup varyanslarının eşit fakat değişkenlerin normal dağılmadığı görülürse de parametrik testlerin yapılabilmesi belirtilmektedir. Nitekim bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerde alt grupların ait oldukları evrenlerde normal dağılım sergilemesi varsayımının eğitim ve davranış bilimlerinde karşılanmasının güç olduğu; bu nedenle grup değişkenine göre oluşturulan alt grupların her birinin 15 ve daha yukarı sayıda olması durumunda bu varsayımın ihmal edilmesinin sonuçlar üzerinde önemli bir etki oluşturmayacağı belirtilmektedir. Zira merkezi limit teoremine göre örneklem sayısı arttıkça örneklem dağılımının normale daha yakın bir durum sergileyeceği belirtilmektedir (Akgül ve Çevik, 2003, s.100,172; Büyüköztürk, 2001, s.34,35; Büyüköztürk, 2003, s.39; Bryman ve Cramer, 2001, s.115,117,142; Field, 2009, s.134; Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s.139; Muijs, 2004, s.134).

Çalışmada değişkenler arası ilişkilerin değerlendirilmesinde ise aşağıdaki ölçütleri esas alan bir yaklaşım benimsenmiştir. Korelasyon katsayılarının gücü ile ilgili olarak Akgül ve Çevik (2003, s.358)  $\pm(0,00-0,25)$  arasını çok zayıf;  $\pm(0,26-0,49)$  arasını zayıf;  $\pm(0,50-0,69)$  arasını orta;  $\pm(0,70-0,89)$  arasını yüksek ve  $\pm(0,90-1,00)$  arasını ise çok yüksek olarak belirtmektedir. Muijs (2004, s.145) ise  $\pm(0,00-0,09)$  düzeyini zayıf;  $\pm(0,10-0,29)$  düzeyini ılımlı (modest);  $\pm(0,30-0,49)$  düzeyini orta (moderate);  $\pm(0,50-0,79)$  düzeyini güçlü;  $\pm(0,80-1,00)$  düzeyini çok güçlü olarak ifade etmektedir. Ancak bu kesme noktalarının anlamsız olduğunu da vurgulamaktadır.

İlköğretim kurumlarının mizah ikliminin, yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre değişip değişmediğini belirlemede ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. İlköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin yöneticilerin görüşlerinin analizinde görev ve cinsiyet değişkenleri için ilişkisiz örneklem için t-testi, çalışma süresi değişkeni için Tek Faktörlü Varyans Analizi ve öğrenim durumu değişkeni için ise Tek Faktörlü Varyans Analizi ve Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. İlköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin analizinde cinsiyet değişkeni için ilişkisiz örneklem için t-testi, çalışma süresi ve öğrenim süresi değişkenleri için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarının yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre değişip değişmediğini belirlemede ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin yöneticilerin

görüşlerinin analizinde görev ve cinsiyet değişkeni için ilişkisiz örneklem için t-testi, çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenleri için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinde cinsiyet değişkeni için ilişkisiz örneklem için t-testi, çalışma süresi değişkeni için Tek Faktörlü Varyans Analizi ve öğrenim durumu değişkenleri için Tek Faktörlü Varyans Analizi ve Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinin; yöneticilerin ve öğretmen görüşlerine göre değişip değişmediğini belirlemede ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin yöneticilerin görüşlerinin analizinde görev ve cinsiyet değişkenleri için ilişkisiz örneklem için t-testi, çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenleri için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinde cinsiyet değişkeni için ilişkisiz örneklem için t-testi, çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenleri için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Son olarak, ilköğretim kurumlarının mizah iklimi, ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yönetici ve öğretmen görüşleri öncelikle ayrı ayrı korelasyon analizine tabi tutulmuş daha sonra da değişkenlerle ilgili model arayışı için standart yaklaşım temele alınarak çoklu doğrusal regresyon analizleri tekniğinden hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden bazılarının standart, aşamalı ve hiyerarşik yaklaşımlar olduğu belirtilmektedir. Hiyerarşik yaklaşımda, yordayıcı değişkenler araştırmacının daha önceden belirlediği sıraya göre analize dâhil edilir. Bu yaklaşımda her bir değişken bağımlı değişkene ilişkin varyansa olan katkıları bağlamında değerlendirilir ve daha önce analize alınan yordayıcı değişkenler sonra analize alınan yordayıcı değişkenler için kontrol değişkeni işlevi görür (Büyüköztürk, 2003, s.95).

Çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının (Akgül ve Çevik, 2003, s.335-336) sağlanması durumunda analize devam edilmiştir. Modelde otokorelasyon olup olmadığını anlamak için Durbin-Watson (D-W) testine bakılmıştır. D-W istatistiği 2



civarında ise otokorelasyon olmadığı, 0'a yakın ise pozitif otokorelasyon, 4'e yakın ise negatif otokorelasyon olduğu belirtilmektedir (Akgül ve Çevik, 2003 s.350).

Çoklu doğrusal regresyon analizinde bağımsız değişkenler arasında birlikte doğrusallık (colinearity) başka bir deyişle iç korelasyon sorunuyla da karşılaşılabilir. Sorun ikiden çok değişken için söz konusu ise çoklu birlikte doğrusallık (multicollinearity) ya da çoklu bağlantı adını almaktadır. Bağımsız değişkenler arasında iç korelasyon bulunup bulunmadığını belirleyebilmek için çoklu doğrusal regresyon analizinden önce analize dahil edilecek bağımsız değişkenlerin kendi aralarındaki korelasyonunu incelemek gerekmektedir. Zira analiz sürecinde aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunan değişkenlerin birlikte analize dâhil edilmesi iç korelasyona ve doğrusal regresyon modelinden sapmaya neden olmaktadır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordama derecesini en üst düzeye çıkarabilmek için bağımsız değişkenlerin kendi aralarında düşük iç korelasyona, bağımlı değişken ile ise yüksek korelasyona sahip olmaları gerekmektedir. İç korelasyonu tespit etmenin en basit ve açık yolunun korelasyon matrisine bakılması ve aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunan bağımsız değişkenlerin belirlenmesi olduğu belirtilmektedir. Yüksek korelasyon için alt sınır ,80 olarak kabul edilebilmektedir. Çoklu bağlantı sorunu için kullanılan bir diğer yaygın ölçüt ise Tolerans (Tolerance) veya VIF değerlerine bakmaktır. Tolerans değeri, bir değişkenin başka değişkenler tarafından açıklanmayan oranını göstermektedir. Çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmaması için tolerans değerinin ,10'dan düşük olmaması ve "VIF" değerlerinin 10'dan küçük olması gerektiği belirtilmektedir. Bir başka görüş ise VIF değerinin yüksekliğiyle ilgili olarak bazen 4 veya 10 değerinin kesme noktası olarak kabul edildiğini vurgulamaktadır. Çoklu bağlantı sorununun olması durumunda ise aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunan değişkenlerden birisi analizden çıkarılır. Çıkarma işleminde analize dâhil edilen bağımsız değişkenlerin katsayılarının anlamlılık değerleri dikkate alınır ve anlamlı olmayan değişken analizden çıkarılır. Ya da aralarında çoklu bağlantı sorunu bulunan değişkenlerin bağımlı değişken ile olan korelasyon katsayılarına bakılır ve bağımlı değişken ile daha düşük ilişkiye sahip olan analizden çıkarılır ya da birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili değişkenlerin birleştirilmesi yoluna gidilebilir (Akgül ve Çevik, 2003, s.341; Büyüköztürk, 2003, s.95-96; Gordon, 2015, s.451; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.157, 188-193; Kılavuz, 2002, s.47-48; Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s.95; Muijs, 2004, s.181; Seçer, 2015, s.143).

Bu değerlendirmelerden hareketle çalışmada tüm hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi modelleri için yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyi, D-W, Tolerans ve VIF değerleri incelenmiş olup yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyinin ,80'nin altında, D-W katsayısının 2 civarında, tolerans değerlerinin ,10'dan büyük ve VIF değerlerinin ise 2'nin altında olduğu görülmüştür. Ayrıca, hiyerarşik regresyon analizi modellerinde amaç kestirim değil açıklayıcılık olduğu için bazı modellerde  $R^2$  düşük olmasına rağmen model anlamlı olduğu için yorumlanmıştır.



## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle katılımcıların kişisel özelliklerine değinilmiş, daha sonra da alt problemlere ilişkin araştırma bulgularına yer verilmiştir. Araştırma bulguları ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin mizaha ilişkin algıları; yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde kullandığı mizah türleri; ilköğretim kurumlarının mizah iklimi; yöneticilerin mizah tarzları; yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri; mizah kullanımının çatışma süreci üzerindeki etkisi; ilköğretim kurumlarının mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki; ilköğretim kurumlarının mizah ikliminin yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerine etkisi; yöneticilerin mizah tarzlarının çatışma yönetimi stratejilerine etkisi ve yöneticilerin mizah tarzlarının ilköğretim kurumlarının mizah iklimine etkisi başlıkları altında toplanarak aşağıda sunulmuştur.

#### **4.1.İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri**

Bu bölümde nitel ve nicel araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri; nitel araştırmaya katılan çalışma grubunun kişisel özellikleri ve nicel araştırmaya katılan örneklem grubunun kişisel özellikleri olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

##### **4.1.1.Nitel Araştırmaya Katılan Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri**

Nitel araştırma bölümünün çalışma grubu 9 okul yöneticisi ve 12 öğretmen olmak üzere toplam 21 gönüllü eğitimciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun ayrıntılı demografik bilgileri Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Çalışma Grubunun Kişisel Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Branş	Eğitim Durumu	Görev	Toplam Hizmet Süresi (yıl)	Yöneticilik Hizmet Süresi (yıl)
Y1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	Lisans	Müdür	28	15
Y2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Lisans	Müdür Yardımcısı	8,5	2
Y3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	Lisans	Müdür Yardımcısı	18	10
Y4	Erkek	Sınıf Öğretmeni	Lisansüstü	Müdür Yardımcısı	15	8
Y5	Erkek	İngilizce Öğretmeni	Lisansüstü	Müdür Yardımcısı	13	5,5
Y6	Erkek	Sınıf Öğretmeni	Ön Lisans	Müdür	29	4
Y7	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Lisans	Müdür Yardımcısı	16	9
Y8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Lisans	Müdür	26	16
Y9	Erkek	Fen Bilimleri Öğretmeni	3 Yıllık	Müdür	34	27
Ö1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	22	-
Ö2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	Ön Lisans	Öğretmen	30	-
Ö3	Kadın	Matematik Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	14	-
Ö4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	20	-
Ö5	Erkek	İngilizce Öğretmeni	Lisansüstü	Öğretmen	13	-
Ö6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	22	-
Ö7	Kadın	Fen Bilimleri Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	12	-
Ö8	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	15	-
Ö9	Kadın	Rehber Öğretmen	Lisans	Öğretmen	5	-
Ö10	Erkek	Görsel Sanatlar Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	21	-
Ö11	Kadın	Türkçe Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	5	-
Ö12	Erkek	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	12	-

Nitel çalışmaya katılan okul yöneticilerinin 4'ü müdür, 5'i müdür yardımcısıdır. Yöneticilerin cinsiyete göre dağılımı incelendiği zaman çalışma grubunda 3 erkek müdür ve 1 kadın müdür olduğu görülmektedir. Müdür yardımcılarında 4 kişi erkek, 1 kişi kadındır. Yöneticilerinin yönetici olarak çalışma sürelerinin 2 ile 27 yıl arasında; toplam çalışma sürelerinin ise 8,5 ile 34 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

Çalışmaya katılan 12 öğretmenin yarısı kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı incelendiğinde sınıf öğretmeni sayısının 4, rehber öğretmen sayısının 1 ve branş öğretmeni sayısının ise 7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalışma süreleri 5 ile 30 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların öğrenim durumlarına bakıldığı zaman ise her öğrenim düzeyinden katılımcılar olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2.Nicel Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Kişisel Özellikleri

Nicel araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin kişisel bilgileri Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Örneklem Grubunun Kişisel Bilgileri

		İlköğretim Okulu Yöneticileri						İlköğretim Okulu Öğretmenleri					
		Müdür (N=90)		Müdür Yard. (N=163)		Toplam (N=253)		Sınıf Öğretmeni (N=309)		Branş Öğretmeni (N=342)		Toplam (N=651)	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	15	16,7	56	34,4	71	28,1	197	63,8	194	56,7	391	60,1
	Erkek	75	83,3	107	65,6	182	71,9	112	36,2	148	43,3	260	39,9
Çalışma Süresi	1-10 yıl	5	5,6	34	20,9	39	15,4	101	32,7	177	51,8	278	42,7
	11-20 yıl	34	37,8	74	45,4	108	42,7	101	32,7	113	33,0	214	32,9
	21 yıl +	51	56,7	55	33,7	106	41,9	107	34,6	52	15,2	159	24,4
Öğrenim Durumu	Ön lisans	7	7,8	16	9,8	23	9,1	41	13,3	3	0,9	44	6,8
	Lisans	72	80	111	68,1	183	72,3	259	83,8	314	91,8	573	88,0
Durumu	Y. Lisans	11	12,2	36	22,1	47	18,6	9	2,9	24	7,0	33	5,1
	Doktora	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,3	1	0,2

Ölçe aracının kişisel bilgiler bölümünden elde edilen verilere göre araştırmaya 253 ilköğretim okulu yöneticisi ve 651 ilköğretim okulu öğretmeni olmak üzere toplam 904 kişi katılmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin 90’ı müdür, 163’ü müdür yardımcısıdır. Kadın ilköğretim kurumu yöneticisi sayısı 71 (%28,1), erkek ilköğretim kurumu yöneticisi sayısı ise 182 (%71,9)’dir. Yöneticilerin 39 (% 15,4)’ü 1-10 yıl, 108 (% 42,7)’i 11-20 yıl ve 106 (% 41,9)’sı 21 yıl ve üzeri yönetici olarak çalışma süresine sahiptir. Yöneticilerin öğrenim durumları incelendiğinde ise 23 (% 9,1)’ünün ön lisans, 183 (% 72,3)’ünün lisans ve 47 (% 318,6)’sinin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 309’u sınıf öğretmeni 342’si ise diğer branş öğretmenleridir. Kadın ilköğretim kurumu öğretmeni sayısı 391 (%60,1), erkek ilköğretim kurumu öğretmeni sayısı ise 260 (%39,9)’dir. Öğretmenlerin 278 (% 42,7)’i 1-10 yıl, 214 (% 32,9)’ü 11-20 yıl, 159 (% 24,4)’u 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahiptir. Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde ise 44 (% 6,8)’ünün ön lisans, 573 (% 88)’ünün lisans, 33 (% 5,1)’ünün yüksek lisans ve sadece 1 (% 0,2)’inin doktora mezunu olduğu görülmektedir.

## 4.2.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Mizaha İlişkin Algıları

Birinci alt problemle ilgili nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler bağlamında ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin mizaha yükledikleri anlama ilişkin görüşler aşağıda sunulmuştur.

### 4.2.1.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizaha İlişkin Algıları

Bu bölümde ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizaha ilişkin algıları ve mizaha yükledikleri anlamlar Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Yöneticilerin Mizaha İlişkin Algıları

Görüşler	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9
Mizah düşündürülen, düşündürürken de güldüren zekice ve nezaketle yapılan şeylerdir.	✓			✓	✓		✓		
Hayatı anlamlı kılan temel araçlardan biridir.							✓	✓	
Mesajımızı eğlenceli olarak aktarmaktır.				✓					✓
Mizah eğlencedir.		✓		✓					
Olaylara farklı bakış açıları kazandıran şeydir.	✓		✓						
Yapıcı eleştiri aracıdır.			✓			✓			
Empati kurma aracıdır.					✓				
Güldüren eğlendiren şeydir.			✓						
Hayatın gülünç yanlarını ortaya koyan sanat türüdür.	✓								
İnsanları incitmeden yaşamı neşelendirmektir.						✓			
Sağlıklı ve hızlı düşünebilmeyi sağlayan bir araçtır.			✓						
İnsanları yakınlaştırma aracıdır.				✓					

Tablo 4.3 incelendiğinde yöneticilerin mizaha yükledikleri anlamın başka bir ifadeyle mizaha ilişkin algılarının olumlu yönde olduğu görülmektedir. Mizahın hem düşündürülen hem de güldüren, içerisinde zekâ ve nezaket unsurlarını barındıran gülünç ve eğlenceli şeyler olduğu yöneticiler tarafından en çok dile getirilen görüş olmuştur. Bu bağlamda ilköğretim kurumu yöneticileri; mizahın güldürüp eğlendirmesinin yanı sıra düşündürmesinin de gerekli olduğundan bahsederek olaylara ve kişilere nükteli yaklaşıma, güldüren ve düşündürülen mizah yolu değerlendirmelere dikkat çekmektedirler. Konuyla ilgili olarak okul yöneticilerinden Y1 "*Herkesin bildiği fıkraları anlatmak, esprileri yapmak değil. İnsanların kendilerinin yaşantılarıyla sabit ürettikleri esprilerden bahsediyorum. Tabii ki bunlar çok basit öyle şey olmaması lazım. Zekice olması lazım. İnsanların beynine hitap etmesi lazım. Düşündürmesi, düşündürürken de güldürmesi. Mesela bunun en iyi örnekleri Hacivat'la Karagöz'dür.*

*Bizim orta oyunlarımız, bunlar düşündürür hem güldürür. Nasrettin hoca fıkraları da o şekildedir... Bugün işte, bugün toplantıda dedim ki bazı sloganlarda şeydir, bazı yaptığımız esprilerde arkadaşları çalışmaya teşvik etmek için ve onların birazcık da gülmelerini sağlamak bir cümle söyledim. Dedim ki: “Oturduğu yerden başarılı olan tek varlık tavuktur.” dedim. İyi tatiller arkadaşlar dedik. Hemen arkasından da ve gülüşerek hem onları düşünmeye sevk ettim. Yaz tatilini boşa geçirmemeleri için bilerek yaptım. Burada hem bir mizah var hem bir mesaj var hem de insanları güldüren bir durum var. Çok önemli bir nokta. Mizahın en önemli işlevlerinden birisi çünkü hem güldürmesi hem düşündürmesi.” diyerek mizahta zekânın önemine işaret etmekte, mizahın sadece güldürüp eğlendirmekten ibaret olmadığından aynı zamanda düşündürücü ve mesaj verici olmasının da gerekli olduğundan bahsetmektedir. Y7 ise mizahta zekâ unsurunun yanında bulunması gereken bir başka özelliğinde nezaket olduğuna vurgu yaparak karşıdakini kırmadan, nezaket kuralları çerçevesinde yapılan şeylerin ancak mizah olarak kabul edilebileceğini vurgulayarak şöyle demektedir: “Mizah deyince nezaket. Hani kelime kelime sıralayacak olursak zekâ. Nezaket ve zekânın birleşmesiyle oluşan şöyle bir özel bir yemek gibi.” benzer şekilde Y6 da “İnsanı incitmeden, biraz yaşamı neşelendirmek.” şeklinde görüşünü belirterek mizahın nezaket sınırları çerçevesinde eğlendirici, neşelendirici yönüne vurgu yapmaktadır.*

Okul yöneticileri tarafından en sık dile getirilen bir başka görüş ise mizahın hayatı anlamlı kılan temel araçlardan birisi olduğudur. Konuya ilişkin Y8 “*Aslında yaşanmışlıklar diye düşünüyorum ben. Yaşantının ta kendisi diye düşünüyorum.*” şeklinde düşüncelerini ifade ederek yaşamın kendisinin bir mizah olduğundan bahsetmektedir. Aslında bu düşüncesiyle mizahın hayatında ne kadar önemli bir yere sahip olduğuna da vurgu yapmaktadır. Y7 ise “*Yani bir hava ve su kadar, temel besin öğeleri kadar yaşamımızda önemli bir yere sahip olduğunu, farkında olmadığımız kadar önemli olduğunu da bu sorularla biraz daha insan kavriyor.*” diyerek aynı şekilde insan hayatında mizahın vaz geçilemez temel öğelerden birisi olduğuna değinerek mizaha verdiği önemi belirtmektedir.

Mizah aracılığıyla iletmek istediğimiz mesajlarımızı eğlenceli şekilde iletebilmek de yöneticiler tarafından vurgulan bir başka önemli husustur. Y4 mizah deyince kendisinde oluşan algıyı “*Şaka yollu olarak farklı bakış açısıyla diyeceği şeyi*



*eğlendirerek anlatması olarak tanımlayabiliriz.”* şeklinde ifade ederek mizahın aslında önemli bir iletişim aracı olduğuna vurgu yapmaktadır.

Yöneticiler tarafından dile getirilen bir başka önemli nokta, mizahın yapıcı şekilde eleştirme ve düşündürme olanağı sunarak olaylara farklı bakış açıları kazandırabilme, sağlıklı ve hızlı düşünebilmeyi sağlayabilme özelliğidir. Aslında mizahın yaratıcı düşünme açısından da uygun ve itici ortamlar sunabildiğine işaret edilmektedir. Konuyla ilgili olarak okul yöneticilerinden Y1 *“Düşündürmek, güldürmek bir arada olduğu zaman olaylara farklı bakış açıları sağlamak gibi bir amaç da taşır kesinlikle.”* diyerek mizahın olaylara farklı açılardan bakabilme olanağı sunduğuna işaret etmektedir. Y3 de benzer şekilde *“Bazen gerçekten ortamı dağıtmak adına karşılıklı olarak farklı bir kulvara geçmek için kullanılan bir araçtır.”* diyerek Y1’in görüşlerini desteklemektedir.

Çalışmaya katılan okul yöneticileri tarafından mizaha yükledikleri anlama ilişkin dile getirilen diğer görüşler ise mizahın güldürüp eğlendirerek hayatın gülünç ve komik yanlarını ortaya koyan bir sanat türü olduğu, çalışanların birbiriyle empati kurabilmesine ve insanları yakınlaştırmaya imkan tanıdığı şeklindedir.

Tablo 4.3 bütünde değerlendirildiğinde ilköğretim kurumu yöneticilerin mizaha ilişkin algılarının genellikle pozitif olduğu görülmektedir. Yöneticiler mizahın kendilerinde olumlu duygular çağrıştırdığından bahsederek çoğunlukla mizahın yapıcı etkilerine dair görüşlerini vurgulamaktadırlar. Nitekim Y5 *“Kesinlikle böyle (karşıdakini aşağılayan, kötileyen, hor gören) bir mizah yapma amacım olmaz. O zaman mizah birazcık daha mizahlıktan çıkıyor aslında. Mizah çünkü birazcık da adı üzerinde mizah. Yani onun içerisinde barındırdığı şeyde bir naziklik var. Yani yaptığınız bir eleştiri bile karşınızdakini kırmadan, nazikçe, onu kırmadan, nazikçe, onun kişilik haklarına saygı duyarak olayları nükteli bir şekilde anlatma ve bunu karşıdakine mesajı bu şekilde iletme sanatı da diyebiliriz yani mizaha. Dolayısıyla bunu içermediği için mizah aslında bu şeyler karşıdakini aşağılamak aldatmak ve kötölemek mizahın dışında olan şeyler aslında. Mizahın içerisinde olan şey, bir şey değil. Mizahtan ayrı olan bir şey. Bu onunla ilgili bir şey. Yani aşağılamakla ilgili bir şey. Mizah zaten ayrı bir şey. Onlar mizah değil.”* diyerek yıkıcı ve karşıdakini üzücü şekilde yapılan mizahın mizah olmadığından bahsederek mizahta temel unsurun pozitif duygular uyandırmak olduğuna vurgu yapmaktadır.

#### 4.2.2. İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin Mizaha İlişkin Algıları

İlköğretim kurumu öğretmenlerinin mizaha ilişkin algıları ve mizaha yükledikleri anlamlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Mizaha İlişkin Algıları

Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Hem güldüren hem de düşündüren zekice yapılmış şeyler -Güldüren, düşündüren espri yollu değerlendirmedir.		✓		✓	✓	✓				✓		✓
Gülmek, eğlenmektir.	✓		✓				✓		✓		✓	
İnsanları gülümsetmek, insanları gülümseten herşeydir					✓			✓				
Kişilerarası ilişkileri geliştiren birşeydir.									✓			
Mizah sorunlara çözüm olmalıdır.		✓										
Neşeli, üretken ve verimli ortam yaratan birşeydir.		✓										
Ortamı gevşetmektir.								✓				
Yaşam biçimidir.		✓										

Çalışmaya katılan öğretmenlere mizahın ne olduğu ve mizah deyince ne anladıkları sorulmuş ve mizaha ilişkin algıları Tablo 4.4’te sunulmuştur. Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenler tarafından dile getirilen görüşlerin tamamının yapıcı nitelikte düşünceler olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mizaha ilişkin algılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Mizahın hem güldüren ve aynı zamanda düşündüren güldürü ve zekâ birleşimi şeyler olduğu öğretmenler tarafından en çok dile getirilen görüş olmuştur. Bu bağlamda ilköğretim kurumu öğretmenleri; mizahın güldürme, gülümsetme misyonunun yanı sıra içerisinde zekâ ve fikir barındırması gerektiğine de dikkat çekmektedirler. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerden Ö2 “*Yani mizahın bir özelliği olmalı. Yani mizah tabi ki beni güldürmeli, beni düşündürmeli.*” diyerek mizahın iki önemli özelliği olan güldürme ve düşündürme işlevlerine dikkat çekmektedir. Ö4 ise “*Mizah zekâdır. Güldürü, zekâ. Yani zekâ olmadan mizahın olabileceğini düşünmüyorum. Çok zeki insanların mizah gücünün fazla olduğuna inanıyorum. Zekâyla bağlantılı olduğuna kesinlikle inanıyorum.*” sözleriyle mizah ve zekâ ilişkisine değinmektedir. Ö5 de benzer şekilde mizahın düşündürme ve mesaj verme işlevine vurgu yaparak şunları söylemektedir: “*İçinde bir fikir olan her şey. Güldüren ve fikir olan bir şey.*” Ö10 ise mizaha yüklediği anlamı şu şekilde izah etmektedir: “*Mizah aslında bana göre insanın kişiliğini ve zekasını anlatan çok güzel ibarelerdir. Ben pek yapamam aslında ama bence zekâdır... Bir de espriyi, mizahı biraz da olsa zekilik ibaresi olarak algılıyorum*

*açıkçası.”*

Mizaha ilişkin bir diğer görüş ise mizahın gülmek ve eğlenmek olduğu düşüncesidir. Mizahın hem güldüren hem de düşündüren özelliğinden farklı olarak bu düşüncede katılımcılar sadece mizahın neşelendirme ve eğlendirme yönüne vurgu yapmaktadırlar. Konuya ilişkin katılımcı öğretmenlerden Ö7 “*Mizah deyince aklıma espri, şaka geliyor daha çok. Gülmek, eğlenmek.*” sözleriyle mizahın gülmek ve eğlenmek olduğuna vurgu yapmaktadır. Ö9 ise benzer bir düşünceyle “*Mizah insanı güldüren, eğlendiren şeylerdir.*” diyerek mizaha yüklediği anlamı belirtmektedir.

Öğretmenlerin özellikle üzerinde durduğu bir diğer önemli konu da mizahın insanları gülümsetmek ya da insanları gülümseten her şey olduğu görüşüdür. Bu görüşün altında yatan temel duygu her ne kadar gülmek ve eğlenmek gibi görünse de aslında hayata dair pozitif bakış açısı sağlayan bir araç olduğu düşüncesi olduğu söylenebilir. Bu konuda Ö5 “*Bana göre mizah insanı gülümseten her şey.*”, Ö8 ise “*İnsanları gülümsetmektir.*” diye düşüncelerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin mizaha yükledikleri diğer anlamlar ise kişilerarası ilişkileri geliştiren, neşeli, üretken ve verimli ortam yaratan, ortamı gevşeten bir şey olduğu ve mizahın sorunlara çözüm olması gerektiğidir. Ayrıca mizahın bir yaşam biçimi olduğuna da değinilmektedir. Bu görüşlerle ilgili olarak öğretmenlerden bazıları şunları ifade etmiştir.

*“Kişiler arası ilişkileri olumlu hale getiren, sıcaklaştıran bir şey bence.”*  
(Ö9).

*“Mizah nedir? Bulduğun ortamda neşeli üretken verimli bir ortam yaratmak istiyorsun. Ne olur bu? İdareci arkadaşlarınla olur. Öğretmen arkadaşlarınla olur. Öğrencilerle mizahi yanın vardır. Bu şekilde. Yani mizahta benim anlayışım bencil olan insan esprili olamaz, mizahi olamaz... Benim sorunlarıma çözüm olmalı. Mizah o zaman özelliğini korur... Hocam şimdi her insanın bir mizah anlayışı vardır. Ama benim kendim sınıf öğretmeni olarak mizah anlayışım eğitimde, insanın günlük yaşamında, iş yaşamında her zaman kullanabileceği bir yaşam biçimi, tarzı bana sorarsan.”* (Ö2).

*“Mizah, ortamı gevşetmektir.”* (Ö8).

Öğretmenlerin mizaha yükledikleri anlamlar bütünde değerlendirildiğinde tüm

görüşlerin yapıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mizahı pozitif bir şey olarak algıladıkları ve mizahı yıkıcı duygularla ilişkilendirmedikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle mizaha ilişkin pozitif bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum aslında hem iş ortamlarında hem de yaşamlarında kullandıkları ve yaşadıkları mizahın genellikle yapıcı ve olumlu duyguları çağrıştıran, pozitif etkiler yaratan mizah şekillerinden kaynaklandığı söylenebilir.

#### 4.3.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmel İlişkilerinde Kullandığı Mizah Türlerine İlişkin Bulgular

İkinci alt problemle ilgili ilköğretim kurumu yöneticilerinin yönetmel ilişkilerinde, daha genel ifadeyle okul ortamında, kullandıkları mizah türlerine ilişkin nitel bulgular yönetici ve öğretmen görüşlerine göre iki başlık altında toplanarak aşağıda sunulmuştur.

##### 4.3.1. Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmel İlişkilerinde Kullandığı Mizah Türlerine İlişkin Bulgular

İlköğretim kurumu yöneticilerinin yönetmel ilişkilerinde kullandığı mizah türlerine ilişkin yöneticilerin görüşleri Tablo 4.5'te verilmiştir.

*Tablo 4.5. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Kendilerinin Okullarda Kullandıkları Mizah Türleri*

Görüşler	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9
Şaka	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Espri	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Takılma	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Nükte- Komik vecize, atasözü	✓				✓			✓	
İroni	✓	✓						✓	
Hiciv- Taşlama							✓	✓	✓
Fıkra	✓						✓		
Kelime Oyunları				✓				✓	
Muziplik							✓		
Sataşma							✓		

Tablo 4.5'te ilköğretim kurumu yöneticilerinin yönetmel ilişkilerinde daha genelde ifade edilecek olursa okul ortamında kullandıkları mizah türlerine ilişkin yönetici görüşlerine yer verilmiştir. Yöneticilerin kullandıkları mizah türleri kendi algılamaları ve hayata bakışları çerçevesinde sorulara verdikleri cevaplara göre sınıflandırılmıştır. Dolayısıyla Tablo 4.5'te sunulan mizah türleri edebi türler olmaktan ziyade

katılımcıların kendi bilgi ve yaşantı deneyimleri sonucunda mizah türlerine yükledikleri anlamları yansıtmaktadır.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin okullarında şaka, espri, takılma, nükte- komik vecize, atasözü, ironi, hiciv, fıkra, kelime oyunları, muziplik ve sataşma şeklinde ifade edilebilecek mizah türlerini kullandıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcılar tarafından en çok dile getirilen mizah türü şaka ve esprilerdir. Konuyla ilgili olarak katılımcılardan birisi *“Daha çok ben şaka ve espriyi, yani espriyi kullanıyorum.”* diyerek şaka ve espri ağırlıklı mizah kullanımı olduğundan bahsetmektedir (Y2). Y3 ise *“Yani daha çok şaka ve espri anlamında bunu kullanıyorum.”* sözleriyle Y2’ye benzer bir görüş belirtmiştir. Yöneticilerin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları esprilere ilişkin katılımcılardan Y4 şöyle bir örnek vermektedir: *“Mesela şey yaptık. Ya şimdi hatırladım. Mesela rehber öğretmenimiz var. Geçen saçını boyatmış. Gözlerine lens takmış. Kapıdan girdi “Hocam.” dedi. “Size bir şey soracaktım. Yarınki toplantı ile ilgili.” dedi. “Buyurun kimi aramıştınız?” dedim ben de. Öyle bir espri yapmış olduk. Ondan sonra tabii bunlar dediğimiz gibi yakınlaşmanın verdiği şeyler. O şekilde espri yapıyoruz.”*. Y7 ise konuyla ilgili anısını şöyle dile getirmektedir: *“Az önce mesela birisi burada sınıf defteri arıyordu... Olsa dükkân senin dedik ve gülerek gitti yani.”*

Yöneticiler tarafından yönetsel ilişkilerinde sıklıkla kullanılan bir başka mizah türü de takılmalardır. Y8 bu konuda: *“Takılırım. Ama takılma böyle şey anlamda değil. Karşıdaki insanı rahatsız etme değil. “Ne yapıyorsun? Karadeniz’de gemilerin mi battı? Ne bu surat? Böyle görmek istemiyorum. Hadi bir gül. Sen normal kişi değilsin. Hani daha farklı şeyler yapıyorsun.” gibi söylerim. Onlar da hemen değişirler zaten. Mutlaka sorarım da zaten. Ha çok mutlu olduğunda, Ooo bugün çok neşelisin. Hayırdır? Güzel bir şeyler var herhalde, diye takılırım. Üzüntüleri olduğunda da aynı şekilde takılırım.”* sözleriyle düşüncesini aktarmaktadır. Ayrıca Y8’in okulunda yapılan bir gözlemde müdürün takılmalarından birisine tanık olunmuş ve ortamdaki havayı gözlemeleme fırsatı elde edilmiştir. Araştırmacı gözlem notlarını şu sözlerle aktarmaktadır: *“Müdür odasına bir öğrenci geldi ve “Y. Bey burada mı?” diye sordu. Okul Müdürü de mizahi bir dille gülererek “Y. Bey masanın altından çık.” diye espri yaptı. Hep birlikte güldük. Öğrenci önce şaşırdı sonra o da gülmeye başladı. Öğrencinin hoşuna gittiğini gördüm. Çünkü Müdür’ün ses tonu ve yüz ifadesi sevecen bir şekildeydi.”* (G8). Y8’in bu konudaki düşüncelerinden ve gözlemden elde edilen

veriler katılımcının takılmaları kullanmayı sevdiğini ve kullandığı takılmalarda art niyetin olmadığını göstermektedir. Y4 ise “*Mesela giyim kuşamı ile ilgili olarak da şaka, espri yaparız. Saç şekli olsun, bayan öğretmenlere o şekilde takılırım mesela. Giyimiyle kuşamı ile ilgili takılıyoruz yani.*” şeklinde takılmayı kullandığını belirtmektedir. Bir başka yönetici Y3 “*Takılma anlamında kullanıyorum. Ama asla bunu hiciv bakımından ya da işte kınama ya da aşağılama bakımından asla kullanma taraftarı değilim. Bu yönde şey yapıyorum. Ortamına göre olabilecek sözcüklerle mümkün olduğunca onları mizah yoluyla farklı bir şekilde ima etmeye çalışarak ya da farklı şeyler düşünmesini sağlayarak bu konuda takılmalarım oluyor arkadaşlarıma.*” sözleriyle takılma şeklinde mizah kullandığını ifade etmektedir. Katılımcıların takılmaları, içerisinde art niyet barındırmayan eğlence amaçlı yapılan bir mizah türü olarak algıladığı görülmektedir. Takılmaya ilişkin bazı yöneticiler anılarını şöyle aktarmaktadır:

*“Değerler eğitimi ile ilgili bizden bir çalışma istediler. Nasıl bir çalışma yapalım diye düşündük? İşte konular var. Yardımseverlik gibi. İşte arkadaşlardan bir tanesine dedim ki ben “İşte, Hocam öğrenciler senin elinden tutsunlar. Biraz yaşlıca bir arkadaş. Öğrenciler senin elinden tutsunlar. Karşıdan karşıya geçirsinler. Biz de senin fotoğrafını çekelim ve yardımseverliği bu şekilde kısa bir film olarak ortaya koyalım.” dedik. Hepimiz o anda tabi gülüşmeye başladık. Güzel bir şey oldu. Kendisi de güldü. Yani güzel bir şey. Olay mizahi bir şekilde anlatıldı.” (Y5).*

*“İşte bugün kurul toplantısında yine... Bir öğretmenimize diğer bütün öğretmenlerin okulun en yakışıklı sensin diyerek takılmalarını duyuyordum. Ben de o arkadaşına söz verirken işte bize bunu okulun en yakışıklı öğretmeni izah etsin dediğim zaman ortada gülme krizi, kahkahalar kopuyor ve hemen ciddiyete dönerek olay korunuyor. Yani son derece güzel şeyler oluşuyor orta yerde.” (Y1).*

Olaylara nükteli yaklaşım ya da içerisinde nükte barındıran atasözü ve vecizleri de yöneticilerin yönetsel ilişkilerinde kullandığı görülmektedir. Y5 “*Arada sırada arkadaşlara olayları daha nükteli daha mizahi bir şekilde şaka yoluyla iletmiş oluyor. Yani bu şekilde yapıyoruz. Yani mizahi bir şekilde yaklaştığımız durumlar oluyor.*” diyerek nükteyi kullandığından bahsetmektedir. Y1 ise nükteli yaklaşımlarda

bulduğundan bahsederek bir anısını şöyle anlatmaktadır: *“Bugün işte, bugün toplantıda dedim ki... Arkadaşları çalışmaya teşvik etmek için ve onların birazcık da gülmelerini sağlamak bir cümle söyledim. Dedim ki: Oturduğu yerden başarılı olan tek varlık tavuktur dedim. İyi tatiller arkadaşlar dedik hemen arkasından da. Gülüşerek hem onları düşünmeye sevk ettim. Yaz tatilini boşa geçirmemeleri için bilerek yaptım. Burada hem bir mizah var. Hem bir mesaj var. Hem de insanları güldüren bir durum var.”* Kısacası Y1 nükteli bir söz ile öğretmenleri hem güldürdüğünden ve hem de mesaj vererek onları düşünmeye sevk ettiğinden bahsetmektedir.

Y8 ise *“Hani hem birbirimize düzeltmemizi istediğimiz şeyleri mizahi bir dille söylüyoruz aslında. Burada senden rahatsız oluyorum şeyi de var. Yani ironi de var biraz. Hani bak böyle yaparsan böyle olur. Ben mesela diyorum “Abbas'ın kör kazı gibi yersen böyle olursun.” -Kendisi biraz kilolu olduğu için bu sözleri söylerken görüşme esnasında kendisini gösteriyor.- İroni de yapmış oluyorsun. Yemek yemenin sonunda da böyle obeze doğru gidersen gibi espri yaptığımız zamanlarda olur. Kalp kırmadan. Çok ince çizgi hani. Karşıdakinin farkına varmadan ders almasını sağlamak. Kırık döküp ya da onun ciğerini sökmek değil. Onu tamamen duygusal anlamda bitirmek değil. Ama şöyle olmasa böyle olabilir gibi.”* sözleriyle ironi espri karışımı nükteli sözler kullandığından ve bu şekilde karşıdakini incitmeden mesaj vermek istediğinden bahsetmektedir.

Yöneticiler tarafından kullanılan bir başka mizah türü de ironidir. Bu konuda Y2 bir anısından yola çıkarak ironiyi yönetsel ilişkilerinde nasıl kullandıklarını şöyle anlatmaktadır: *“Çok fazla konuşan bir arkadaş olduğunda insanların bunu birbirlerine gönderme çabaları oluyor... Müdür bey seni çok özlemişti. Ne zamandır gelmiyor diyordu. Tam da sen geldin. Git biraz onu ziyaret et istersen deyip oradan geri aynı şekilde gönderme çabası.”* Y2 kullanılan ironinin sebebini ise şu şekilde açıklamaktadır: *“Gelen arkadaşın çok konuşuyor olması ve insanların o kadar çok vaktinin olmayışı.”* Bu şekilde Y2 söyledikleri sözün tersini kastederek karşıdaki kişiye mizahi yolla takıldıklarını ifade etmekte ve aslında onu dinleyecek kadar zamanları olmadığını aksine meşgul oldukları mesajını kırıncı olmadan mizahi bir dille aktarmaktadır.

Yöneticilerin kullandığı diğer mizah türü ise hicivdir. Konuyla ilgili olarak Y7 *“Hiciv kullanırız.”* ve Y8 ise *“Hiciv, evet. Belki arada bir kullanabiliyorum.”* şeklinde

görüşlerini bildirmişlerdir. Ancak yöneticilerin kullandıkları hicivleri örneklendirmede zorlandıkları görülmüştür. Bu durum özünde karşıdakini yerme, aşağılama ya da kötüleme amacı taşıyan hicivlerin, genellikle mizaha olumlu anlam ve duygular yükleyen katılımcı yöneticilerin mizah anlayışlarıyla uyumlu olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Yöneticilerin kullandığı bir başka mizah türü kelime oyunlarıdır. Y8 kullandığı kelime oyunları ile ilgili bir anısını şöyle anlatmaktadır: *“Mesela piknikte öğretmenlerden birisi bana “Müdüre Hanım, zayıflamışsınız.” dedi. Ben de ona “Karakter olarak mı?” diye espri yaptım. Gülüştük.”* Y4 ise araştırmacı ile röportaj kaydı yaptığı esnada odasına gelen Okul Aile Birliği Başkanı’na yaptığı bir kelime oyunundan şöyle bahsetmektedir: *“Az önce bir tane yaptık kayıtla ilgili. “Bir saniyenizi alacağım, kayıtla ilgili bir şey soraktım hocam, dedi bir velimiz. Tamam. Biz de kayıt yapıyoruz, dedik. O bir espri. Bizim her kelitemiz zaten bir mizah. Yani kayıt için gelen bir veliye kayıttayız diye söyledik. O şekilde bir mizah oldu.”* Y4’ün Okul Aile Birliği Başkanı’nın öğrencilerin kayıt yaşları ile ilgili sorduğu soruyu bu çalışmanın araştırmacısı ile bireysel görüşme esnasında yaptığı ses kaydı ile ilişkilendirerek cevap vermesi okullarda kelime oyunlarının da mizahi kullanım yönüne dikkat çekmektedir.

Ayrıca görüşmelerde ortaya çıkmayan ancak gözlemlerde tespit edilen cinsellik içerikli mizah kullanımının da okullarda olduğu görülmüştür. Bu içerikteki mizah kullanımının genellikle fıkralar şeklinde olduğu, bazen de karşıdaki kişiyi hedef alan içerikte hem şaka hem de takılma tarzında olduğu tespit edilmiştir. Ortamda karşıt cinsten çalışanların bulunmamasına özen gösterildiği görülmüştür. Fıkralarda ortamdakilerin hepsinin güldüğü görülmektedir. Şaka veya takılma şeklinde olan cinsellik içerikli mizahlarda ise her ne kadar birlikte gülme amacı güdüyor olsa da hedef alınan kişinin küçük düşürüldüğü veya alay edildiği de sezilmektedir. Ancak ahlaki değerler açısından bu bulgulara yönelik betimsel aktarımlara yer verilmemiştir (G2, G3).



### 4.3.2. Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmelik İlişkilerinde Kullandığı Mizah Türlerine İlişkin Bulgular

İlköğretim kurumu yöneticilerinin yönetmelik ilişkilerinde kullandıkları mizah türlerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Okullarda Kullandığı Mizah Türleri

Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Şaka	✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Espri	✓		✓	✓			✓		✓		✓	✓
Fıkra	✓	✓		✓		✓		✓		✓	✓	
Takılma	✓	✓		✓	✓		✓		✓			✓
Hiciv-Taşlama			✓		✓	✓	✓	✓		✓		
Anılar		✓					✓					
İroni												✓
Jest ve mimikler								✓				
Özdeyişler, vecizeler						✓						

Tablo 4.6’da her ne kadar kullanılan mizah türleri birbirinden ayrıştırılmış olsa da aslında kullanım açısından tüm mizah türlerinin iç içe girdiği, bu açıdan da katılımcıların cevap verirken çoklu mizah türlerinin kullanımına değindikleri dikkat çekici bir durumdur.

Katılımcılar tarafından dile getirilen ve okul yöneticilerinin yönetmelik ilişkilerinde en çok kullandığı mizah türleri şaka, espri, fıkra ve takılmalardır. Bu bağlamda öğretmenlerden Ö2 “Bazen de öyle idarecilerimiz var sağ olsun. Yani bizim moralimiz bozuk, üzgün, yorgun olduğumuzu gördüklerinde çağırıyor. Şaka yapıyor, takılıyor, fıkra anlatıyor, güldürüyor. Bizi de o motive etmeye çalışıyor. Yani genelde takılma ve şaka olarak idarecilerimizden bunu görüyoruz.”; Ö12 ise “Genellikle şaka yollu ve takılma diye tabir ettiğimiz iki yöntemi sıklıkla kullanıyorlar. Şaka yollu, takılma yollu esprileri kullanıyorlar.” diyerek yöneticilerinin mizah kullanımını anlatmaktadırlar.

Ö12 okul yöneticilerinin yaptığı esprilerle ilgili yaşadığı bir olayı şöyle anlatmaktadır: “Arada böyle işlerin sarpa sardığı zamanlarda espri yollu, o stres durumuna düşen kişiyi kurtardıklarını gördüm. Mesela bir bilgi yarışması yapıyorduk. Bilgi yarışmasında soruyu önce yarışmacılar görüyor. Sonra soruyu sola doğru kaydırınca bütün seyirciler görüyor. Seyircilerin perdesinin projeksiyonuna bir karton kapattık yarışına ki soru oraya geldiğinde onlar görmesinler diye. Rehber öğretmen arkadaş da yarışmadan önce o kartonu “Aa bu ne yapıyor burada?” diyerek kaldırmış. Ben

de ilk soruyu ekrana verince seyirciler de görünce yöneticiler de var “Aa soru görünüyor. Hocam biz de görüyoruz soruyu.” dediklerinde ben şöyle aşağıya inip baktım soru gerçekten gözükiyor. Projeksiyona baktım karton kaldırılmış oradan. Şimdi rehber öğretmen diyor ki “Ben kaldırdım onu oradan.” sonra da ben biraz tabi strese düştüm. Çünkü olay benim sorumluluğumda biraz da. Hemen orada okul idarecisi, M. Bey (etik ilkeler bağlamında öğretmen ismi kodlanmıştır) sorulardan ayrı kalmaz. O yüzden kaldırmıştır diyerek bir espri yollu yaklaşım onun olduğu yerde böyle şeyler normaldir. Hiçbir şey gizli kalmaz deyip durumu kurtardılar. Aslında ben çok daha stresliydim orada. Ama okul yöneticilerinin böyle bir yolla yaklaştığını görünce bende biraz rahatlık yarattı tabi.”

Okul yöneticilerinin kullandığı takılmalarla ilgili bir anıyı ise Ö9 şöyle aktarmaktadır. “Ben bu okulda çalışırken düğünüm olmuştu. Hani müdür beyin beni gördüğünde ara ara böyle işte “Gelin Hanım” demesi mesela takılma. Bu geldi aklıma.” Ö9 anısını anlattıktan sonra araştırmacı bu takılmanın Ö9’da yarattığı duygu ve düşünceleri sormuş Ö9 ise bu soruya “Pozitif aslında, pozitif duygular uyandırıyor. Hani nedir? Okul yöneticisi muhakkak seviyeli ve disiplinli olmak zorunda. Ancak hani her zaman okulda sağlıklı bir ortamın oluşması adına bunun sürekli kurallar çerçevesinde olması çok da sağlıklı olmayabiliyor. Bu anlamda pozitif ve hani hoşuma giden bir şey açıkçası.” diyerek bu takılmayı onayladığını ve hoşuna gittiğini belirtmektedir.

Ö12 yine takılmalarından bahsederek “Bazen şaka yollu birbirlerine takılıyorlar. Bazen okul mikrofonundan da öğretmen arkadaşlara takıldığına şahit oluyorum bu yeni okulumdaki müdürümün” sözleriyle okul müdürünün yıkıcı olmayan, zararsız takılmalar yaptığını belirtmektedir. Ö12 bu olayla ilgili bir anısını şöyle aktarmaktadır: “Mesela çok öğrenciler karmaşa yapınca işte falanca öğretmenin yokluğu belli oldu. O olsa bu kadar konuşmazdınız deyip orada bulunan bir öğretmenin ismini söylüyor (okul mikrofonundan). Şaka gibi ona bakarak söylüyor. Gülerek söylüyor bunu. Yani ona öğrencilere sahip çıkmıyorsun şu anda mesajını şaka yollu göndermiş oluyor. Mikrofondan söylüyor. Bütün öğrenciler de duyuyor bunu. Sabahleyin böyle espri yolu takılıyor. Onu etkili kullanıyor yani bizim okulun müdürü. Müdür yardımcıları da bu konuda iyiler.”.

Ö5 ise yöneticilerin kullandığı yıkıcı olmayan takılmaları şu sözleriyle anlatmaktadır: “Evet takılma olarak kullanılabilir. Zaten en çok da bu kullanılıyor galiba okullarda. Birine takılmıyor.”. Araştırmacı tarafından takılmaların barındırdığı

duygular sorulduğunda ise Ö5 “*Masumane. Hayır masumane. Kesinlikle.*” diyerek yıkıcı nitelikteki takılmalar olmadığına vurgu yapmaktadır.

Yöneticilerin kullandığı bir başka mizah türü ise hicivlerdir. Konuyla ilgili olarak bazı öğretmenler şöyle söylemektedir:

*Müdürüm ile biraz daha mesafeli olabiliyor. Çünkü hani onun yaptığı espri de hani biraz alay, hafif yerme, böyle küçük görme gibi bir durum olabiliyor... Genelde hani taşlama, laf söyleme. İşte bilmiyorsunuz da, işte gibisinden yumuşatarak söylüyor ama sonuçta biz de bunun ne demek olduğunu, farklı bir şey olduğunu anlıyoruz. Ya da ben daha iyi biliyorum tarzında oluyor. Eğitim ortamında böyle rakip gibi görüp kendini, biz daha iyiyiz moduna geçtikleri için hani bu olumlu bir mizah anlayışı olmuyor. Laf söyleme tarzında gibi bana göre. Okulda işte taşlama gibi.” (Ö3).*

*“Her zaman olduğu gibi küçük bazen takılma duygusu, alaycı takılma olabiliyor yöneticilerimiz de. Bu bazen çok kötü abartı boyutlu olmayabilir. Ama öne çıkan bir tane unsur o. Bazen hiciv edebiliyorlar bize. Bazen hani bir şeyi imalı bir şekilde söyleyebiliyorlar. Bu da çok öne çıkıyor bazen.” (Ö5).*

*“Hiciv, hiciv ağırlıklı kullanıyorlar. Sıklıkla mizah türlerinden dokundurma var. Özellikle birisi bir şey sorduysa hani onu tamamlayacak şekilde lafını söyler oturtturur. Bir şey diyemezsin. Yani o tam oraya oturmuştur. Biraz dokundurma, biraz takılma tarzında mizah.” (Ö6).*

*“Mesela geç kalan bir arkadaşımız olduğu zaman hem şaka hem de eleştiri ama kötü bir boyutta aslında eleştiri. Komik değil. Arkadaşımın gururu kırılıyor. Ama aslında mizahla karışık yapılıyor bu durum. Mizahi eleştiri aracı olarak kullanıyor ama kullanırken de karşı tarafta yıkıcı, olumsuz duygular oluşturuyor ve kendi yüzünde o siniri hissediyorsunuz. Bazen de alay.” (Ö7).*

*“Toplantılarda belki dikkat toplamak amacıyla iğneleyici şeyler olabiliyor. Kelimeler olabiliyor. Belki biz ona gülmüyoruz ama karşı taraf gülebiliyor. Yani orada amaç dikkati toplamak, bizimle ilgilen demek. Orada iğneleyici şeyler olabiliyor. Hiciv diyelim ona.” (Ö10).*

Öğretmenler, yöneticilerin kullandığı diğer mizah türlerinin ise anılar, ironiler, jest ve

mimikler olduğu belirtmektedir. Komik anılara ilişkin bazı öğretmen görüşleri Şu Şekildedir:

*“Şimdi Şöyle söyleyeyim hocam onu. O anki insanın bulunduğu ortama göre de, insanın ruh haline de veya o anki yaşadığı soruna göre de değişiyor. İŞte hani eğer bir ailevi sorunum varsa, bir ekonomik sorunum varsa, okulda bir öğrenciyle ilgili sorunum varsa, velilerle ilgili sorunum varsa idarecilerim bunu soruyor. Nedir? Tabii paylaŐıyorum ve anlatıyorum. O an ama onlar ama ben genellikle tabii ki idarecilerim mesleklerinde o olayla ilgili yaşamlarındaki yaşadıkları ilginç olaylar ve bunun çözümlerini anlatan böyle basit eğitim fıkraları veya velilerle yaşadıkları olaylardaki çözümü, bazı Şeyleri anlattığı zaman hem bir çözüme ulaŐıyorsun hem de karşındakini kırmıyorsun. Ben de ha böyleymiŐ bu diye gülerekten olayı çözüyorum.” (Ö2).*

*“Anılarını anlatıyor. Genellikle komik olan anılarını. (Ö7).*

Yöneticilerin yaptığı ironiler ise Ö12 tarafından Şu sözlerle aktarılmaktadır: *“Okul yöneticileri genelde takılma dediğimiz o kişinin ismini söyleyerek, o kişi bunu hayatta yapamaz. O yüzden ona verdik gibisinden böyle takılma yollu esprileri çok kullanıyorlar.”*

Yöneticilerinin mizah bağlamında nükteli vecizeler de kullanabildiğini Ö6 da Şöyle açıklamaktadır: *“Veya özdeyişler olur. Vecizeler olur. Genelde vecizeler. Yani nasıl diyeyim Mevlana'dan oradan özdeyiŐleri kullanır.”*

Bütünde değerlendirildiğine öğretmenler yöneticilerinin genellikle yapıcı nitelikte olan Şaka, espri, fıkra, takılma, komik anılar, jest ve mimikler ve nükteli özdeyişler gibi mizah türlerini kullandıklarına vurgu yapmaktadırlar. Yıkıcı nitelikteki mizah türlerinden ise en fazla hicivlerin kullanıldığı belirtilmektedir. Öğretmen görüşlerinden hareketle yöneticilerin yıkıcı nitelikteki mizah kullanımında hicivlerin özelliği olan alaycı tavır, yerme, dokundurma, iğneleme, eleştirel amaçlı sataşma gibi davranış biçemlerinin olduğu görölmektedir.

#### 4.4.İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problemle ilgili ilköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin bulgular verilirken öncelikle yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı nitel araştırma bulgularına yer verilmiş, ardından mizah iklimi ölçme aracından elde edilen nicel araştırma verilerine dayalı öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

##### 4.4.1. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde ilköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin nitel araştırma verilerine dayalı öğretmen ve yönetici görüşlerine yer verilmiştir. Nitel araştırma bölümünde okulların mizah iklimini belirlemek üzere öncelikle yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde mizahı ne amaçla kullandıkları sorulmuştur. Daha sonra yöneticilerin kullandıkları mizahın okullar ve çalışanlar üzerindeki etkisine dair düşünceleri alınmıştır. Son olarak katılımcılardan bütünsel düzeyde okullarının mizah iklimini değerlendirmeleri istenilmiştir. Ancak bulgular yönetici ve öğretmen görüşleri altında sunulurken mizah iklimine dair bütünsel değerlendirmeye anlaşılabilirlik açısından öncelik verilmiştir.

##### 4.4.1.1.Yönetici Görüşlerine Göre Mizah İklimine İlişkin Bulgular

İlköğretim kurumu yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde mizahı kullanım amaçları, kullandıkları mizahın okullar ve çalışanlar üzerindeki etkisi ve bütünsel düzeyde okulların mizah iklimi hakkındaki yönetici görüşleri aşağıda sunulmuştur.

İlk olarak Tablo 4.7’de okulların mizah iklimine ilişkin yönetici görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılara okullarında yapılan mizahın kendilerinde ne tür duygular uyandırdığı ve neler hissettirdiği sorularak okulların mizah iklimi belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.7. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Okullarda Mizah İklimi

Görüşler	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9
Pozitif Mizah	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Yönetici Desteği	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Negatif Mizah	✓				✓	✓	✓		
Grup Dışı Mizah		✓				✓			

Tablo 4.7’de yöneticilere tüm çalışanlar tarafından okulda yapılan mizahın kendilerinde ne tür duygular uyandırdığı ve neler hissettirdiği sorulmuştur. Bu şekilde

okullarının mizah iklimi hakkında neler düşündükleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmaya katılan yöneticilere göre okullarındaki baskın mizah iklimi olumlu mizah iklimi türleri olarak kabul edilen pozitif mizah ve yönetici desteğidir. Y1 *“Aslında bulunduğunuz ortamda öğretmenlerin de rahatça mizah yapabilmesi aslında sizin okul ortamınızdaki mizah ikliminde pozitif bir iklimin varlığına işaret ediyor. Siz yönetici kimliğinizi taşımanıza rağmen sizin bulunduğunuz ortamda rahatça mizah yapabiliyorlar. Bu çalışanlarla okul yöneticileri arasında pozitif bir mizah ikliminin varlığının bir göstergesi aslında. Aynı zamanda sizi yanlarında gördükleri zaman yaptığınız mizah ile sizin desteğinizi hissediyorlar ve size karşı bir bağlılık, sadakat gerçekleşiyor çalışanlarda. Çünkü sizi de kendilerinden biri gibi görüyorlar. Benim bile taklidimi yapan bir hizmetlim var düşünün. Özgürce yapıyor bunu. Ama asla ve asla benimle dalga geçme amacı gütmüyor. İşte bir yürüyüşümü, elimdeki çantayı sallamamı bile taklit etmesi benim hoşuma gidiyor. Ben iş disiplini anlamında birazcık ciddi bir insanımdır. Ama bu ciddiliğim kadar da esprili bir yönüm var. İnsanlar esprili yönümü okul çalışanları dışındaki insanlar esprili yönümü bilmiyorlar. Ama okul çalışanları ciddi bir şekilde odama gelirler. Odada kimse yoksa bir iki dakika içinde mizahlar havada uçuşmaya başlar. Ortam bir anda renklenir.”* sözleriyle okulundaki hem pozitif mizah iklimine hem de yönetici desteğine vurgu yapmaktadır.

Y2 ise okulunda yapılan mizahın kendisinde ve diğer çalışanlarda pozitif duygular çağrıştırdığından bahsederek okulunda pozitif mizah ikliminin varlığına şu şekilde değinmektedir: *“Hoşuma gidiyor (diğer çalışanların yaptığı mizah). Kesinlikle mizahi bir dille yine karşılık veririm hiç kaçırmam. Ben yaptığımda da aynı şekilde olumlu karşılıyorlar... Yani benim hoşuma gidiyor (okulda yapılan mizah) ve daha bir insanlara karşı kendimi daha samimi hissediyorum. Yani motive ediyor. Yani olumlu duygular uyandırıyor ben de. Çünkü okulumuzda genelde tarafların birbirini kırmayacağı olumlu mizah kullanılıyor.”*

Y8 de kendi okulundaki mizah kullanımının kendisinde çağrıştırdıklarını *“Hani herkes dediğim gibi karşıdakini incitmeden kırmadan dökmeden yaptıkları için bir rahatsızlık duymuyorum. Kişisel olarak bir oç alma, hınç o tür duyguları olmuyor. O andaki ortamı yumuşatmak için ya da ortamı samimi olduğunu hissetmek için.”* sözleriyle belirtmekte ve okulundaki pozitif mizah kullanımına değinmektedir.

Pozitif mizah ikliminin varlığı konusunda Y3 ise şunları söylemektedir: *“Kendilerini*

okuldan hissetmeleri. Ondan sonra işe ya da kafa yapıları olarak daha hazır olduklarını hissediyorum. Bunun faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğretmenin hazır olduğunu, öğretmenin pozitif olduğunu, öğretmenin vermek için hazır olduğunu hissediyorum ve zaten başka da motivasyonu bozuk olan insan mizah yapmaz. Yani güler yüzlü olduklarını hep görüyorum. Hiç kimsenin moralinin bozuk olduğunu şey yapmıyorum. Tam tersine bana katıldıklarını, birazcık daha performansı daha artırıcı daha doğrusu ikimizin moralinin olduğu noktadan bir basamak daha yukarı çıktığını görüyorum ve hissediyorum.” Pozitif mizah iklimine ilişkin Y4’ün okulunda yapılan bir gözlemlerle ilgili araştırmacı notları ise şöyledir: “Y4 beni karşılıyor ve birlikte bir müdür yardımcısının odasına gidiyoruz. Y4, bana odadaki kişileri tanıştırıyor. Odada okul müdürü, dört müdür yardımcısı, denetime gelen bir kişi ve ben bulunuyorum. Sonradan öğreniyorum. Okul idaresi İLBAP (İlköğretim ve Lise Başarısını Artırma Projesi) denetimi geçiriyormuş. Başka bir okul müdürü Y4’ün okulunu denetime gelmiş. Aslında stresli bir ortam olması gerekirken Y4 beni esprili bir şekilde karşılıyor. Ortamda gülüşmeler oluyor. Yaptıkları işten mizah çıkarıyorlar. Bazı eksikliklerini dalgaya vuruyorlar. İyi yönlerini ise mizahi bir dille övüyorlar. Pozitif bir ortam havası hissi uyandırdı ben de. Denetim kaynaklı stres ve gerginlik olmasını beklerken olumlu ve pozitif, neşeli bir ortamla karşılaşmak beni şaşırttı açıkçası. Kahve içip biraz sohbet ettikten sonra Y4’ün denetimle ilgili işi bitti ve onun odasına geçtik.”(G4).

Yönetici desteğiyle ilgili olarak ise “Hoşuma gidiyor. Kesinlikle mizahi bir dille yine karşılık veririm hiç kaçırmam.” sözleriyle Y2 diğer çalışanların yaptığı mizahın hoşuna gittiğini söylemekte ve yapılan mizahı destekleyerek eşlik ettiğinden bahsetmektedir. Y2’nin bu tutum ve davranışının okulunda mizaha ilişkin yönetici desteği olduğuna işaret ettiği söylenebilir. Y6 da benzer şekilde “Ona hemen katılmaya çalışırım. Hatta daha da pozitif olması için yapabileceğim bir şey varsa yaparım. Ortamda bulunmaktan zevk alıyorum öncelikle. Yani ortamda bulunmaktan zevk alıyorum. O ortamdaki o konunun devam etmesini istiyorum.” sözleriyle okulunda yapılan mizaha ilişkin desteğini vurgulamaktadır.

Negatif mizah iklimiyle ilgili olarak Y5 “Geri dönüşlerinde, geri bildirimlerinde diğer arkadaşlar, espri yapılan arkadaşlar olumsuz geri bildirimlerde bulunabiliyorlar.” sözleriyle okulunda negatif mizah kullanımının da olduğuna işaret etmektedir. Bu konuda Y6 ise “Mizah, eğer özellikle beni aşağılayıcı boyuta ulaşmıyorsa, hiç kimse

*aşağılansın istemem ama insan egosunda belki var. Başkalarında bir aşağılanma varsa onu dinliyorum tepki göstermeden kahkaha atmasam da dinliyorum sonuna kadar. Ama benle ilgili ise pek ona fırsat vermem.”* diyerek düşüncelerini aktarmaktadır. Bir başka yönetici Y7 kendi mizah kullanımının bazen yanlış anlaşıldığından şu şekilde bahsetmektedir: *“Şimdi bu yönetici olmamızdan ötürü karşı taraf bazen aşırı alingan ya da bazen art niyetli olabiliyor yani dediğimiz laftan. Ya da tamamen iyi niyetle söylediğimiz şeyleri farklı manalarda anlayabiliyorlar yani. Kısmen oluyor yani. Hissettiğimizde bunu düzeltmeye gayret ediyoruz tabii ki.”* Ancak Y7'nin bu sözlerinden yaptığı mizahla bazen karşıdaki kişinin alındığı ya da kırıldığı da anlaşılmaktadır. Bu durum ise yıkıcı mizah kullanımına işaret etmekte ve negatif mizah ikliminin varlığını çağrıştırmaktadır.

Grup dışı mizah konusunda ise Y6 okulunda bazen mevcut çalışma grubu dışındaki kişilerin mizah konusu yapılabildiğini belirtmektedir. Ancak burada önemli olan durum yapılan mizahın mizaha konu olan grup dışı kişilerin hoşlanmayacağı ya da onaylamayacağı şekilde oluşudur. Y6 bu konuda şunları söylemektedir: *“Mesela hizmetlim bizden önce çalışmış olan müdürlerden söz ederken rahmetli diye söz ediyor. Ölmüş gibi.”* Y6 aslında çalışanın eski okul müdüründen rahmetli diye bahsetmesini müdürün görevden alınışına bağlamakta ve bunu görevden alınan müdür için acınacak, zavallı bir durum olarak gördüğü için “rahmetli” sözcüğüyle ilişki kurduğuna değinmektedir (G6). Y2 ise *“Olumlu olmayan bir mizah yapılacak bile olsa genelde bizimle ilgili olmuyor, içimizde kırılacak ya da alınacak olmuyor. Çünkü ortamdakilerle alakalı olmuyor.”* sözleriyle okulunda grup dışı mizah kullanımının varlığına işaret etmektedir.

Yöneticilerin okulda yapılan mizahın kendilerinde ne tür duygular uyandırdığı ve neler hissettirdiğine ilişkin görüşleri bütünde değerlendirildiğinde olumsuz mizah iklimi türlerinden negatif mizah ve grup dışı mizahın olumlu mizah iklimi türlerine göre okullarda daha az olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okullarda olumlu mizah iklimi türlerinin daha baskın olduğu söylenebilir.



Tablo 4.8’de yönetici görüşlerine göre ilköğretim kurum yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizahın kullanım amaçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Kendilerinin Mizahı Kullanma Amaçları

Görüşler	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9
<b>Yapıcı Kullanım</b>									
Çatışmaları yönetebilmek için	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kişiler arası ilişki ve iletişimi güçlendirmek için	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Mesajları ya da talimatları mizahi dille kırıcı olmadan iletmek için	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Neşeli, mutlu ve samimi bir ortam yaratmak, hoşça vakit geçirmek için	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓
Kişisel duygu durumunu olumlu yönde güçlendirmek için	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
Eleştirmek için	✓			✓		✓	✓		✓
İş arkadaşlarının takım üyesi olarak moral ve motivasyonu artırmak için	✓	✓	✓				✓	✓	
Eğlendirmek, mutlu ve huzurlu olmalarını sağlamak için		✓	✓	✓					
Bakış açısını mizahla değiştirebilmek için							✓	✓	
Farklı bakış açıları sunabilmek için (farklı düşünce geliştirmek, olaylara farklı bakış açısıyla bakabilmek)			✓				✓		
Dikkat dağınıklığını önlemek için			✓						
Olumsuz müdür algısını değiştirmek ve imaj yaratmak için								✓	
Yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek için			✓						
<b>Yıkıcı Kullanım</b>									
Hicvetmek için (birisini yermek için)							✓		

Çalışmaya katılan yöneticilerin en çok dile getirdiği mizah kullanım amacı mizahın çatışma sürecinde kullanımıyla ilgilidir. Y3 konuyla ilgili olarak “*Aslında stresli ve gerilimli bir durumdaki personeli ya da çatışma durumunun yüksek olduğu bir ortamda personeli rahatlatmak ve o çatışma ortamından uzaklaştırmak için mizahi kullanmaya çalışıyorum.*” şeklinde düşüncesini ifade ederek çatışma sürecinde mizahı kullanma amacının ortamı ya da durumu yumuşatmak ve çatışan tarafların dikkatlerini farklı yöne çekerek gerginliği azaltmak olduğundan bahsetmektedir. Y5 ise çatışma ve gerginlik esnasında mizah kullanımıyla ilgili olarak görüşünü şöyle dile getirmektedir. “*Mizahı kullanırsınız. Tabii ki. Çünkü mizah dediğim gibi dengeli yapıldığında pozitiflik sağlar. Pozitif bir ortam yaratır. Pozitif ortam yarattığında da o gerginliklerin azaltılmasında en önemli etkenlerden bir tanesidir mizah. Mizah bu amaçla kullanılan en önemli araçlardan biridir. Küçük şakalar minik espriler belki çok etkili olur... Genellikle ortamı yumuşatmak için.*”. Y7 de çatışmaların neden olduğu gerilimli anlarda çözüm üretebilmek için mizah kullanımının etkili olduğundan şöyle bahsetmektedir: “*Buradaki amacımız birincisi öyle durumlarda güzel espri çıkıyor. Kendiliğinden oluyor yani. Çünkü stresin olduğu yerde baskı ve bir şey vardır, sıkışan bir durum var diye. Orada espriler çıkabiliyor. Zaman kazanıyoruz. Belki de sorunlarla mücadele etmede bize kolay yollar görmenizi sağlıyor. Yani paniğe kapılmaktan iyidir. Endişeye kapılmaktan iyidir. Açmaza, strese boğulmaktan iyidir.*”

*Bazen insanın değiştirmeyeceği şeyler oluyor. Bir iki esprili ile en azından bir gültüp geçmiş oluyoruz. Hep deriz ya idam edecek halleri yok ya diye mesela. O noktada yani hadisenin boyutu o yani.”* atışma sürecinde mizah kullanımının bir başka sebebi ise mizah ile kişiler arası gerilimleri azaltmaya çalışmaktır. Bu konuda Y3 şunları söylemektedir: *“İş ortamında mesela verilen bir işte anlatım sırasında katılımlar dahilinde ortamına göre eğer ortam gerçekten gerilecekse, sıkıntı duyulacak ya da yanlış anlaşılacak bir şeylerin olacağını karşı taraftan hissettiğim zaman mizahi kullanmaya başlıyorum.”*

Yöneticilerin mizahı kullanma amaçlarından bir diğeri ise kişiler arası ilişkileri ve iletişimi güçlendirmektir. Yöneticiler bu durumla ilgili olarak detayda mizahı iletişim kurma, sohbet aracı olarak kullanmaya çalıştıklarına değinmektedirler. Ayrıca sıkıcı ortamları yok etmek, ortamda pozitif bir enerji yaratmak, sosyal etkileşimi, iletişimi geliştirmeye çalışmak için kullandıklarını belirtmektedirler. Bazı yöneticilerin konuyla ilgili düşünceleri şöyledir.

*“Grup içerisindeki sosyal etkileşimleri geliştirmek amacıyla. Bir diğer şey. Grup ortamında esprili davranıp ya da mizahı kullanarak aslında o grubun kaynaşmasını ya da yakınlaşmasını ya da o aradaki resmi duyguların ya da resmiyetin yok olup da insanların samimi bir şekilde kendisini tamamen olaya verdiği ortamı yaratmak için kullanıyorum. Bireyleri yan yana getiren güçlü ilişkiler kurabilmesini sağlayan ortamlar kurmak için kullanıyorum. Güldürmek, daha samimi bir ortam yaratmak, resmiyetin getirdiği o yorgunluktan ya da o şeyden uzaklaştırmak adına kullanıyorum.” (Y3)*

*“Pozitif bir enerji yaratmak için kullanıyorum. O iş yerinde çalışan veya bulunduğumuz ortamdaki kişilerin aynı şeye, hedefe kitlenerek aynı duygu ve düşünceleri paylaşabilmesini sağlamaktır. Zaten aynı duygu ve düşünceleri paylaşanlar iyi arkadaş olurlar. İyi dost olurlar. Hele hele okulda da bunu oluşturduysanız okuldaki okul kültürü çok sağlam temellere oturacaktır. Dürüstlük olacaktır ve insanlar okula suratları asık değil gülerek geleceklerdir.” (Y1).*

*“İnsanlarla olumlu ilişkiler kurmak için kullanıyorum. Farklı mizah türlerinin kullanarak kurum içi sosyal etkileşimi geliştirmeye çalışıyorum... Yani mizahı gruptaki etkileşim geliştirmek için tabi ki kullanıyorum. Okuldaki*

*ilişkileri kolaylaştırmak, pozitif bir ortam yaratmak için. Bu şaka ve esprileri o an için pozitif bir enerji olsun diye yapıyorum.” (Y2).*

Mesajları ya da talimatları mizahi dille kırıcı olmadan iletebilmek için mizah kullanımı yöneticilerin çoğunun belirtmiş olduğu bir diğer mizah kullanım amacıdır. Bu konuda bazı yöneticilerin görüşleri şöyledir:

*“Vermek istediğim mesajı mizahi yoldan verdiğin zaman hem karşıdaki kişide etkisi çok büyük oluyor, kalıcı oluyor ve kırıcı olmaktan da çok daha uzak oluyor. Düşününün okula öğretmen geç kalmış. Müdür odasına çağırıp ona niye geç kaldın diyerek serzenişte bulunmak, azarlamak gibi algılanmasından ziyade işte “Akşam çocuk uyumadı. Beşik mi salladın.” gibi birtakım şeylerle onun geç kalmasına neden olan şeyi öğrenmeye çalışıyorsunuz. Bu da arkadaşta hemen rahatlık oluşturur ve samimi bir şekilde niye geç kaldığını anlatır.” (Y1).*

*“Yani mesela bir öğretmenden zor bir şey istendiğinde bunun zorluğunu hafifletmek için mizahi bir dil kullanarak öncelikle giriş yapılabilir. Bu da öğretmende işin zor olduğu imajını biraz hafifletiyor aslında. Mizahi bir dille aslında emir ve talimatlarını karşı tarafa kırıcı olmadan söyleme amacıyla, söyleme aracı olarak kullanıyoruz. Yöneltilen araç olarak kullanıyoruz.” (Y2).*

*“Şimdi beraber çalıştığım arkadaşları yönlendirme konusunda insanlar genelde emir cümlelerinden artık çok fazla hoşnut değiller. Onları duymak istemezler. Aslında herkes kendi rolünü ya da karşısındakinin rolünün ya da işte mevkisinin farkında. Ama bizim insanlarımızda genellikle şey vardır. İnsanlık ilişkileri her zaman ön plandadır. İşte bu. Direk işte okul müdürüsün ya da işte müdür yardımcısı emir anlamında söylediğin zaman ya da emir cümlelerini söylediğin zaman bazen kırıcı olabiliyor. Ya da insanlar uzun süre buna tahammül edemeyebiliyor. Ama bunu mizahla söylediğinde, şakayla ya da takılmayla söylediğinde onun da gönlünü okşayarak söylediğinde aslında mizahında bir anlamda böyle bir şeyi vardır. Gönül okşama. Cesaretli kararlar verebilme konusunda da çok fazla insanı motive ediyor. Bu anlamda çalışanların daha iyi kendisini, ait olarak ya da kendisi ile ilişkilerinin daha iyi olduğuna inanarak dostluk ilişkileri içerisinde hareket edebileceğine inanıyorum ve o şekilde kullanıyorum.” (Y3).*

*“Mesela örneğin şey diyebiliyoruz öğretmen dersine gitmemiş ise onu mizahi yollu bir şekilde direkt “Hocam, niye dersine gitmiyorsun. Bak zil çaldı.” demek yerine hemen dersine git demek yerine o soğuk bir ortam yaratacağı için biz ona esprili bir şekilde mizahi yolla “Ya hocam. Ne yapıyorsun? Hala derse gitmemişsin. Gidiyor musun, gitmiyorsan polis mi çağırayım?” şeklinde esprili bir dille onu kırmadan hallediyoruz. Yani öğretmenlerin de şimdi bu tür mizah ve espri yoluyla yaklaşmak öğretmenlerin de kendilerini daha da açmalarına sebebiyet veriyor.” Y(4).*

Yöneticiler, neşeli, mutlu ve samimi bir ortam yaratmak ve hoşça vakit geçirmek için mizah kullanımdan da bahsetmektedirler. Derinlemesine incelendiğinde yöneticilerin, çalışanları ve kendilerini dinlendirmek, yorgunluk ve stres atmak, rahatlatmak, neşelenmek için mizahı kullandıkları görülmektedir. Bazı yöneticiler bu konuda şunları söylemektedir:

*“Ben mizahı genellikle insanların bulunduğu ortamları rahatlatmak, insanların gerginliklerini üzerinden atmasını sağlamak, neşeli, muhabbetli ve samimi bir ortam oluşturmak amacıyla yaparım. Mesela okulda bir öğretmen arkadaşımı morali bozuk bir şekilde göreyim. Odama davet ederim yanına giderim. Hayırdır kötü bir rüya mı gördün gibi esprilerle yaklaşarak onun kesinlikle rahatlamasını sağlarım.” (Y1).*

*“Mizahı diğer taraftan personeli mutlu etmek, güldürmek, daha samimi bir ortam yaratmak, resmiyetin getirdiği o yorgunluktan ya da o şeyden uzaklaştırmak adına kullanıyorum.” (Y3).*

*“Ortamı neşelendirmek için özellikle mizahı o şekilde yapıyoruz. Ortam, soğuk bir ortam varsa ortam stresli ve sıkıcı ise genellikle çok yoğun bir şekilde kullanıyoruz. Şey yapıyoruz. Ortaya bir şey atıyoruz. Ortamı hemen kullanıyoruz yani. Böylece o toplantılarda ya da öğretmenler odasındaki bir 5 dakikalık bir sohbet ortamında ortam neşelenir, herkesin de stresi dağılmış olur, gazı alınmış olur. Öyle söyleyeyim yani.” (Y4).*

*“Özellikle dediğim gibi yani mizahı kullanarak karşınızdakinin de duygusal açıdan iyi olmasını sağlayarak ortamı neşelendiriyorsunuz. Sonuçta grup içerisinde yaptığımız o muhabbette sohbetlerde grup içi iletişimde mizahı kullanarak daha sıcak bir ortam yaratılması sağlamak için elimden geleni*

*yapıyorum. Ortamın samimiyetini artırmak için. Yani amacımız daha neşeli, daha az stresli bir ortamda yaşamak. Hem iş yaşamında hem ev yaşamında hem sosyal ilişkilerinizde. Bu amaçla kullanıyoruz genellikle mizahı.” (Y5).*

Yöneticilerin diğer yapıcı mizah kullanım amaçları ise çalışanların kişisel duygu durumunu olumlu yönde güçlendirmek, eleştirmek, iş arkadaşlarının takım üyesi olarak moral ve motivasyonu artırmak, eğlendirmek, mutlu ve huzurlu olmalarını sağlamak, bakış açısını mizahla değiştirebilmek ve ikna edebilmek, farklı bakış açıları sunabilmek, dikkat dağınıklığını önlemek, olumsuz müdür algısını değiştirmek ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektir.

Yöneticilerin bahsettiği bir başka mizah kullanım amacı ise yıkıcı kullanım şekillerinden olan hiciv amacıyla da mizahın kullanılmasıdır. Bu konuda Y7 “*Bazen bir olayı hicvetmek, hiciv yani edebiyatımızda da büyük şey kaplar, mizahla iç içedir, eş anlamlı olmasa bile eş anlamlı, yakındır diyebiliriz yani hiciv mizah noktasında. Hani birini yermek için.*” diyerek mizahı hiciv amaçlı kullanabildiğinden bahsetmektedir.

Yöneticilerin mizah kullanım amaçları bütünde değerlendirildiğinde yapıcı kullanım şekillerin oldukça fazla olduğu, yıkıcı kullanım şekillerinin ise sadece bir yöneticide görüldüğü söylenebilir.

Tablo 4.9’da yöneticilerin yaptığı mizahın okullar üzerindeki etkisine dair yönetici görüşlerine yer verilmiştir. Yöneticilerin görüşleri yapıcı ve yıkıcı etkiler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

*Tablo 4.9. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Kendilerinin Yaptığı Mizahın Okul Üzerindeki Etkisi*

Görüşler	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9
<b>Yapıcı Etkiler</b>									
Olumlu bir çalışma ortamı sağlıyor.	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
Öğretmenleri motive ediyor, performanslarını artırıyor.		✓	✓	✓			✓		
Kişiler arası ilişkileri ve iletişimi geliştiriyor, işbirliğini kolaylaştırıyor.		✓		✓	✓			✓	
Çalışanlar mutlu oluyor, neşeleniyor.	✓				✓	✓	✓		
Olumlu yönde etkiliyor.	✓	✓						✓	✓
Öğretmende işi yapmamaya karşı direnci kırıyor ve işin hızlı, sağlıklı ve özverili şekilde yapmanızı sağlıyor.		✓		✓	✓				
Rahat, huzurlu ve güvende hissettiriyor.				✓	✓			✓	
Ortamı yumuşatıyor.	✓	✓					✓		
Çalışanların sadakatini, örgütsel bağlılığını artırıyor.	✓							✓	
Empati kurulmasını ve ast-üst yaklaşmasını sağlıyor.	✓							✓	
Verimliliği ve etkililiği artırıyor.					✓				
<b>Yıkıcı Etkiler</b>									
İşlerin savsaklanmasına, yavaşlamasına, laubalileşmeye, gevşemeye neden oluyor.						✓	✓		

Tablo 4.9’a göre yöneticiler kendi kullandıkları mizahın okullarında olumlu bir çalışma ortamı sağladığına inanmaktadırlar. Bu konuda Y3 “Okul örgütünün ben mutlu olmasının ve olumlu bir iklimde olmasının devamlı artı şeyler kazandırdığına inaniyorum ve o şekilde gelişmesi için de elimden geleni yapıyorum. Ya da o şekilde olması için üzerine ne düşerse yaparım. Aslında mizah olumlu bir çalışma ortamı sağlıyor, çalışma havasını sağlıyor.” diyerek mizahın okulda olumlu bir çalışma ortamı sağladığına işaret etmektedir. Y8 ise “Olumlu olduğunu düşünüyorum ben. Yani bizden diyor. Bizimle empati kurabiliyor diyor. Bizimle aynı düşünceye sahip diyor. Kendinizi ona ifade ettiğiniz de karşdakine bazen hani sözlerin yetersiz kaldığı ama bir davranış bir bakış oluyor ya. O şeyde kendini rahat hissediyor öğretmen ve güvende hissediyor ve benim yanımda diyor. O algıyı verdiğiniz zamanda da hiçbir problem olmuyor zaten. Yani mizah öğretmenler de bu algıyı yaratmada faydalı oluyor diye düşünüyorum ben. Benim okulumda öyle olduğunu düşünüyorum. En azından ben. Yapılan mizaha göre de biraz farklı. Kişiye göre de karşındakinin

*algıladığı, sizin yaptığınız. Ben gerçekten karşının ciğerini sokmek için mi laf syluyorum. Hani laf çakma falan derler ya. Böyle bir Şey için mi yapıyorum. Yoksa yaptığımız alttaki o sıcaklığı, samimiyeti duyguyu görüyorlar ve yakın hissediyorlar ve güvende hissediyorlar.”*

Aynı zamanda yöneticilerin yaptığı mizahın öğretmenleri motive ettiğine, iş doyumlarını ve performanslarına artırdığına da değinilmektedir. Bu konuda Y3 ve Y4 şunları söylemektedirler:

*“Şimdi başta çalışan personelin, öğretmenlerin, çalışan diğer personellerin performansını artırıyor. Bu aynı Şekilde okulun performansının da artması demektir. Öğretmen motivasyonu da çok çok önemli. Çünkü okulda işleri götüren öğretmenlerdir. Onlar ne kadar hazır olurlarsa ne kadar artı durumda olurlarsa o kadar okulunda performansı artar ve bu çevremize, insanlara, ülkemize olumlu bir Şekilde yansır. Mizah kesinlikle kırııcı ve insan onurunu zedeleyici yönü olmadığı zaman her zaman olumlu yönde insanları motive eder. Bunun da sonuçları her zaman artı olur. Herkesin lehine olan bir durumdur.” (Y3).*

*“ğretmenlerin motivasyonu, performansını artırıyor. Kesinlikle tabi tabi. Bence yani st kategori 10 olarak dersek 10 üzerinden 6-7 diyebiliriz yani. 6-7 derecesinde etkiler. Çünkü mizah insanları birbirine yaklaştırıyor. ğretmenleri de keza o Şekilde. Mesela rneğin Şey diyebiliyoruz. Öğretmen dersine gitmemiş ise onu mizahi yollu bir Şekilde direkt “Hocam, niye dersine gitmiyorsun. Bak zil çaldı.” demek yerine hemen dersine git demek yerine o soğuk bir ortam yaratacağı için biz ona esprili bir Şekilde mizahi yolla “Ya hocam. Ne yapıyorsun? Hala derse gitmemişsin. Gidiyor musun, gitmiyorsan polis mi çağırayım?” Şeklinde esprili bir dille onu kırmadan hallediyoruz. Yani ğretmenlerin de Şimdi bu tür mizah ve espri yoluyla yaklaşmak öğretmenlerin de kendilerini daha da açmalarına sebebiyet veriyor. Az önce dedik ya. Kendi üzerinizden espri yapar mısınız diye. Kendi üzerimizden de yapıyoruz, yanımızdaki bir arkadaşımızdan da yapıyoruz. Onların daha rahat kendilerini ifade etmeleri için daha da bir Őevklendirmiř oluyoruz. Bu Şekilde de öğretmenler kendilerini daha rahat hissediyorlar. Motivasyonları artıyor.” (Y4).*

Yöneticilerin yaptığı mizahın diğer yapıcı etkileri ise kişiler arası ilişkileri ve iletişimi geliştirmesi, işbirliğini kolaylaştırması, çalışanlar mutlu etmesi ve neşelendirmesi, öğretmende işi yapmamaya karşı direnci kırması ve işin hızlı, sağlıklı ve özverili şekilde yapılmasını sağlaması, öğretmenlerin rahat, huzurlu ve güvende hissetmesini sağlaması, ortamı yumuşatması, çalışanların sadakatini, örgütsel bağlılığını artırması, ast-üst yaklaşmasını sağlaması ve örgütsel verimliliği ve etkililiği artırmasıdır. Yöneticilerin kullandıkları mizahın okul üzerindeki yapıcı etkilerine dair bazı yönetici görüşleri şöyledir:

*“İnsanlar biraz daha birbirine karşı samimi oluyorlar.” (Y2).*

*“Çünkü mizah insanları birbirine yaklaştırıyor. Öğretmenleri de keza o şekilde. Yani öğretmenlerin de şimdi bu tür mizah ve espri yoluyla yaklaşmak öğretmenlerin de kendilerini daha da açmalarına sebebiyet veriyor.” (Y4).*

*“Mizahi bir dil insanlar arası iletişimi, bağları da kuvvetlendiriyor. Ast üst ilişkilerini de şey yapıyor. Yeri geldiğinde ast üst tabii ki olacak. Bu hani saygıya dayalı bir korku yaratıyorsunuz aslında. Korku hani şiddetten olayı değil. Karşıdakini üzmemek, karşıdakini kırmamak, kırdığım zaman üzülecek korkusu. Seviyorsunuz ya ona değer veriyorsunuz ya çocuk bunu yapıyor. Veli toplantılarında da konuşurum. Konuşurum mesela. İstediklerimi yerine getiririm. Sonra niye böyle yapıyorum. İşte bundan dolayı yapıyorum ya da derim ki ya kötü bir müdürünüz var yapacak başka bir şey yok arkadaşlar. Elimizdeki versiyon bu diyorum. Onlar şey yapıyorlar. Kafalarında oturdukları bir müdür şeyi değil de bizden, bize yakın empati kurabiliyor. Demek ki benim çocuğum için bir şeyler yapıyor kafasına yerleştirmeye çalışıyorum. O zaman iletişimi daha çok sağlıyoruz zaten. Size daha yakın hissediyorlar ve iletişime, işbirliğine daha açık hale geliyorlar. Yani mizah aslında iletişimi ve işbirliğini kolaylaştırıyor, kolaylaştırıcı olarak kullanılıyor... Alttaki o sıcaklığı Samimiyeti duyguyu görüyorlar ve yakın hissediyorlar ve güvende hissediyorlar.” (Y8).*

*“Aynı zamanda sizi yanlarında gördükleri zaman yaptığınız mizah ile sizin desteğinizi hissediyorlar ve size karşı bir bağlılık, sadakat gerçekleşiyor çalışanlarda. Çünkü sizi de kendilerinden biri gibi görüyorlar.” (Y1).*

Yöneticilerin yaptığı mizahın yıkıcı etkileri ise işlerin savsaklanmasına,



yavaşlamasına, laubalileşmeye ve gevşemeye neden olduğu düşüncesidir. Bu konuda Y6 şunları söylemektedir: “İlkokul öğretmenleri ile yapılan mizahta bir sıkıntı oluşmuyor. Belki ben de ilkokul öğretmeni olduğum için kaynaklanıyordur. Orada mizah işleri aksatmıyor. Fakat branşta işin aksadığını hissediyorum görüyorum. Ne kaynaklı bilmiyorum ama? Bir gevşeme, ortaokulda öğretilen bir gevşeme oluyor. Yani mizahla işe yaklaştığım zaman sanki bu iş yapılmasa da olacakmış izlenimi doğuruyor.”

#### 4.4.1.2.Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah İklimine İlişkin Bulgular

İlköğretim kurumu yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde mizahı kullanım amaçları, kullandıkları mizahın okullar ve çalışanlar üzerindeki etkisi ve bütünsel düzeyde okulların mizah iklimi hakkındaki öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlere, tüm çalışanlar tarafından okulda yapılan mizahın kendilerinde ne tür duygular uyandırdığı ve neler hissettirdiği sorulmuş, okullarının mizah iklimi hakkında neler düşündükleri betimlenerek Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Mizah İklimi

Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Pozitif Mizah	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Yönetici Desteği		✓	✓		✓		✓		✓	✓		✓
Negatif Mizah			✓	✓	✓		✓			✓		
Grup Dışı Mizah		✓									✓	

Tablo 4.10 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlere göre okullarındaki baskın mizah iklimi olumlu mizah iklimi türleri olarak kabul edilen pozitif mizah ve yönetici desteğidir. Ö6 “Pozitif bir ortam yaratmak ile ilgili mizah kullanılır kesinlikle. Yani olumlu mizahlar kullanılır. Pozitif mizah kullanılır genelde benim gördüğüm. Genelde okulda pozitif, mutlu oluyorum. Yani evet, mutlu ayrılıyorum.” sözleriyle okulundaki pozitif mizah iklimine vurgu yapmaktadır. Ö7 ise okulda çalışma arkadaşlarıyla yaptığı mizahın kendisinde ve diğer çalışanlarda pozitif duygular çağrıştırdığından bahsederek okulunda pozitif mizah ikliminin varlığına şu şekilde değinmektedir: “Özellikle çalışma arkadaşlarımızla işte teneffüslerde yaptığımız mizahtan ya da eğlenceli ortamlardan dolayı derse de daha neşeli giriyoruz. Teneffüste kendimizi dinlenmiş, iyi vakit geçirmiş hissediyoruz. O yüzden mizah bizim için özellikle arkadaşlarla bizim aramızda zevkle yapılıyor. Zevkli bir ortam yaratıyor. Valla beni mutlu ediyor. Özellikle arkadaş ortamını düşündüğümüz zaman çalışanlarla ilgili

aramızda yaptığımız mizah duyguları her zaman beni mutlu ediyor ve motive ediyor.” Ö8 ise şunları söylemektedir: “Şöyle söyleyeyim. Zaten iyi bir ortamımız olduğu için arkadaşlarla çok sık mizah kullanıyoruz. İşte teneffüs aralarında dersteki o şeyi, anti enerjiyi üzerimizden atmak için şakalaşyoruz, konuşuyoruz. Beş yıldır da beraber çalıştığımız için artık neye gülüp neye gülmediğimizi de anlıyoruz... Kesinlikle pozitif. Kesinlikle pozitif. Bir kere işe motivasyon konusunda bence çok etkili. Yani teneffüsün bitimine doğru güzel bir şaka, güzel bir espri sizin derse daha pozitif girmenizi ve çocuklara biraz daha sempatiyle yaklaşmanızı sağlayabiliyor bence kesinlikle. Kendi başıma geldiğinden biliyorum. Okula geldiğimde pozitif duygular yaşıyorum. Mizahın negatif bir etki oluşturması sadece karşınızdaki ile ilgili. Eğer onu yeterince tanımiyorsanız, empati kullanmayacağımız bireyse ya da sizinle empati kuramayacak biriyse o zaman negatif sonuçlar ortaya çıkarabilir. Her zaman mümkün bu. Ama bence okulumuzdaki mizah iklimi pozitif bence pozitif ya da benim çevremle ilgili pozitif.”

Yönetici desteğiyle ilgili olarak Ö2 “Bu konuda hiç bir eleştiri almadım müdürümden, müdür yardımcılardan, öğretmen arkadaşlarımdan. Şimdiye kadar espri yapmamdan, mizah yapmamdan eleştiri almadım. Hoşnut olduklarını da söylüyorlar.” diyerek okulunda yapılan mizahın yöneticiler tarafından onaylandığına ve desteklendiğine değinmektedir. Ö7 ise “Onun dışında yöneticilerimizle sık sık yapmam. Hani daha dikkat ederim konuştuğuma. Daha seviyeli olduğum için orada sık sık mizah yapmam. Ama yaptığımızda da hoş karşılanıyor.” Sözleriyle yöneticilerin yapılan mizahı desteklediğinden bahsetmektedir. Ö12 de yöneticilerinin mizaha ilişkin desteklerini şu sözleriyle aktarmaktadır: “Onlar da hem mizaha mizahla cevap verenlere tekrar bir mizah cevabı bularak bu etkinliği karşılıklı etkileşimli hale çevirdiklerini gördüm yani.” Ö10, yöneticilerinin kendisiyle birlikte güldüğünü ve bunun da çok hoşuna gittiğini şöyle ifade etmektedir: “Benimle birlikte gülüyor diye düşündüğüm için müthiş hoşuma gidiyor.”

Negatif mizah iklimiyle ilgili olarak Ö3 “Ortama destek olduklarını söyleyemem. Yani aslında kullandıkları mizah tam tersi negatif bir ortam yaratıyor. Evet, benim için negatif. Ilımlılık çok önemli. Eski okulum da bunu yaşadım. Hani kişinin görüşlerine değer verilmiş olması dinlenmesi aşağılanmaması, hani yapısına göre davranıp karşılıklı bir anlayış içerisinde bulunduğu durumları çok yaşadım ama yeni okulum da onu yaşamadım, yaşamıyorum. Çünkü hani en basiti bile o okula (yeni okuluma)

*gittiğimde selam bile vermek istemiyorum idarecilere. Çekmiyor da itiyorlar ve kullandıkları mizah sürekli iğneleyici tarzda diyeli. Yermek, aşağılamak tarzında gibi. İşte bizim dediğimiz olur gibi. Asıp kesme şeklinde olduğunda ister istemez uzaklaşıyorsunuz, soğuyorsunuz okuldan. O nedenle olumsuz da yaşadım. Olumluyu da yaşadım. Yıkıcı, yani olumlu bir etkisi olmuyor benim için. motivasyonumu düşürüyor. Tabii ki de düşürüyor. Öyle bir okula adım attığımda mutsuz oluyorsun çıktığında mutlusun.”* sözleriyle okulunda negatif mizah kullanımının olduğuna işaret etmektedir. Bu konuda Ö4 ise *“Yani yapılan kişi ben dışarıdan baktığım zaman az öncede söylediğim gibi o kişinin aşağılanmış olduğunu düşünüyorum o mizah o espri anlayışıyla. Bana göre öyle ama yapılan esprinin yapıldığı kişi gülüyor. Yani bu şekildeki espriyi, şakayı kaldırabiliyor. Bana böyle bir şey yapılırsa ben aşağılandığımı düşünerek tepkimi belli ederim.”* diyerek negatif mizah iklimine ilişkin görüşlerini belirtmektedir. Ö5 ise *“Benim gördüğüm işte öğretmenliğe başladığımızda bir kere daha kıdemli olanların bize birazcık alaycı mizahlarını gördüm. Yeni başladınız alışsınız gibi. Bu mizah çok yapıldı. Ya da yaşlı öğretmenlerin ben de sizi görürüm yaşlanınca gibi. Gene alaycı, karşıyı kıskanan bir mizah da olduğunu gördüm... Her zaman olduğu gibi bazen takılma duygusu, alaycı takılma olabiliyor yöneticilerimiz de. Bu bazen çok kötü abartı boyutlu olmayabilir. Ama öne çıkan bir tane unsur o.”* şeklindeki açıklamasıyla yıkıcı mizah kullanımına dikkat çekmektedir.

Grup dışı mizah konusunda ise Ö2 okulunda bazen öğrencilerin veya velilerin mizah konusu yapılabildiğini belirtmektedir. Ö2 bu konuda şunları söylemektedir: *“Arkadaşlar arasında eğlenmek, gülmek, neşelenmek için genelde bunları yapıyoruz. Ama yeri geliyor sınıfımızdaki öğrencilerimizin tutumlarıyla ilgili birbirimize anlattığımız veya velilerimizin düştüğü komik durumları da değerlendirerekten mizahi yöne çektiğimiz durumlar oluyor.”* Ö11 ise grup dışı kişiler hakkında da okulunda mizah yapılabildiğini şu sözleriyle anlatmaktadır: *“Ama bazen içimizden olmayan kişilerle ilgili alaycı tavırlar olabiliyor. Onlar hakkında pek hoş olmayan espriler yapılabiliyor. Ben bunu pek hoş karşılamıyorum.”*

Öğretmenlerin, okuldaki mizah ikliminin kendilerinde ne tür duygular uyandırdığına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde olumsuz mizah iklimi türlerinden negatif mizah ve grup dışı mizahın olumlu mizah iklimi türlerine göre okullarda daha az olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen görüşlerine göre okullarda olumlu mizah iklimi türlerinin daha baskın olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11’de öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim kurum yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizahın kullanım şekillerine ve amaçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmen Görüşlerine Yöneticilerin Mizahı Kullanma Amaçları

Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
<b>Yapıcı Kullanım</b>												
Hoşça vakit geçirmek, stres atmak, rahatlamak, moral düzeltmek için	✓	✓				✓	✓				✓	✓
Çatışmaları yönetmek için				✓	✓			✓		✓	✓	✓
Çalışanları motive etmek için		✓				✓						✓
Eksikliklere ve hatalara dikkat çekmek için (eleştirel ve nükteli şekilde)		✓				✓						✓
Kişiler arası ilişkileri, sosyal ilişkileri geliştirmek için									✓	✓		✓
Sorunlarımızla başa çıkmada bize destek olmak ve yol göstermek için			✓									✓
Yorgunluğumuzu atmak için	✓	✓										
Farklı bakış açıları geliştirmek için						✓						
Karşısındakini gururlandırmak için												✓
Kişiyi kazanmak için												✓
Konu akılda kalıcı olsun diye						✓						
Konuyu izah etmek, açıklamak için								✓				
Yapılması gereken işleri söylemek için												✓
<b>Yıkıcı Kullanım</b>												
Eleştirmek için (yıkıcı şekilde)						✓	✓					
Uyarmak ve gözdağı vermek için			✓								✓	
Toplantılarda dikkat toplamak için (iğneleyici şekilde)											✓	
Eksikliklerimizi ve hatalarımızı dile getirmek için (yıkıcı şekilde)											✓	
Yönetsel talimatları iğneleyici tavırla çalışanlara aktarmak için			✓									

Çalışmaya katılan öğretmenlerin en çok dile getirdiği mizah kullanım amacı hoşça vakit geçirmek, stres atmak, rahatlamak, moral düzeltmek ile ilgilidir. Bu konuda öğretmenlerin gülmeye, neşelenmeye, moral düzeltmeye, mutlu olmaya, rahatlatmaya, stres atmaya ve pozitif ortam yaratmaya vurgu yaptıkları görülmektedir. Ö2 konuyla ilgili olarak “Yani bizim moralimiz bozuk, üzgün, yorgun olduğumuzu gördüklerinde çağırıyor. Şaka yapıyor, takılıyor, fıkra anlatıyor, güldürüyor. Bizi de o motive etmeye çalışıyor.” demektedir. Ö12 ise “Yani genelde grubu neşelendirici, espriyeye konu olan arkadaşı da gururlandırıcı, hatta onu da güldüren espriler olduğunu gördüm. İnsanları mutlu etme amaçlı.” şeklinde düşüncesini ifade etmektedir.

Bir başka mizah kullanım amacının ise çatışma sürecinde mizah kullanımıyla ilgili

olduğu görülmektedir. Öğretmenler, yöneticilerin çatışma sürecinde mizahı kullanma amaçlarına ilişkin detayda çatışmalardaki gerginliği azaltmaya, ortamı yumuşatmaya ve çatışma çözmeye vurgu yapmaktadırlar. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Ortamı yumuşatmak için kullanabiliyorlar.” (Ö8).*

*“İşte aynı sınıfta paylaşılan iki öğretmenin birbirine kızdığı ortamda tamam ya deyip, işte ikisinin koluna girip, başka bir şey ben size iki çay ismarlayayım. Hadi gidelim. Şunu da şöyle yapalım deyip, konuyu dağıtıp, yapabiliyorlar. Gülümseyerek söze başlayıp kesinlikle bunu da kullanabiliyorlar. Hatta iyi kullananlar da bunda başarılı oluyor.” (Ö5)*

*“Ortamı yavaşlatmak, sakinleştirmek. Ortamda bir gerginlik varsa ve o kişi o durumun içerisinde değilse ortamı rahatlatmak amacıyla bence yapıyor mizah. Yani ortam rahatlasın, ortam gevşesin diye bence yapıyor. Hani o sanki okulun idarecisi olduğu için onların göreviymiş gibi ortamı yönetmek, yönlendirmek. Belki o bağlamda düşünüyor ve o amaçla mizahı bir araç olarak kullanıyorlar.” (Ö10).*

Yöneticilerin mizah kullanım amaçlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin ifade ettiği diğer yapıcı görüşler ise çalışanları motive etmek, mizah aracılığıyla eksikliklere ve hatalara dikkat çekmek, kişiler arası ilişkileri, sosyal ilişkileri geliştirmek, sorunlarla başa çıkmada destek olmak, yorgunluk atmak, konuların akılda kalıcılığını sağlamak, karşıdaki kişiyi gururlandırmak ve onu kazanmak, emir ve talimatları mizahi dille karşıdakini kırmadan söylemek ve farklı bakış açıları geliştirmektir.

Öğretmenleri motive etmek amacıyla mizah kullanıma dair Ö6 şunları söylemektedir: *“Valla yöneticilerin yaptığı mizah şeyleri genelde hani motivasyon için düşük gördükleri zaman işte gaz vermek amacıyla kullanıyorlar.”* Ö12 ise bu konuda görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır: *“Bazen okulda işlerin ekip şeklinde yapılması gerekiyor. O ekibi seçtiklerinde de onun biri hani ekibe angarya iş ya da şey gibi görünmemesi için hani bu işi ancak böyle bir “süper kadınlar grubu” kurtarırdı da o yüzden biz bunu hep kadınlara kadın arkadaşlara verdik bu işi gibi esprilerle onları biraz daha böyle destekleyici bir araya getirecek mizah anlayışıyla olayları kotarıyorlar diye düşünüyorum yani. Yani şakayı anlar, şaka yapar. Dolayısıyla kendisiyle birlikte çalışan ekibi de buna biraz yüreklendiriyor.”*

Bazı öğretmenler, yöneticilerinin mizah aracılığıyla eksikliklere ve hatalara dikkat çekmeleriyle ilgili olarak kendilerini mizah yoluyla yapıcı şekilde eleştirdiklerini, nükteli bir şekilde kendi eksiklik ve hatalarına dikkat çektiklerini belirtmektedirler. Bu konuda Ö6 *“Yani yaptığın hataları veya işte ne bileyim yapılmaması gereken şeyleri yani kaba bir dille değil de daha böyle mizaha çekerek daha güzel anlatıp hani incinmemeni sağlamak amacı ile.”*; Ö2 ise *“Eğer ben okulda işim de öğrencilerim de görevim de hazırlamam gereken raporumda, belgelerimde sürekli bunu yapmayan, eksik yapan bir insansam tabii ki karşımdaki idareci burada beni kırmadan, beni yola getirici, işimi düzgün yaptırıcı bir espri yapıyor. Beni kırmadan eleştiriyor. Tabii ki bu da olacak ve bence olumlu bir davranış. Yani bunu niye yapmadın, bu niye yok demiyor. Güzelce hem beni güldürüyor hem kızartıyorum mizahı sayesinde. Bir daha da onu yapmamaya gayret ediyorum.”* şeklinde görüş bildirmektedir.

Kişiler arası ilişkileri geliştirme konusunda ise Ö10 şunları söylemektedir: *“Belki de hani ortam ısınsın diye yapılan şeyler olabiliyor.”* Ö12 ise *“Yani zaten mizahi kullanım amaçlarından bir tanesi o. Sosyal ilişkilerin gelişmesini sağlamak anladığım kadarıyla. Bazen sosyal ilişkileri kolaylaştırma.”* diyerek yöneticilerin sosyal ilişkileri geliştirme ve kolaylaştırma amacıyla mizah yaptıklarından bahsetmektedir.

Öğretmenlerin bahsettiği diğer mizah kullanım amaçları ise yıkıcı kullanım şekli olan eleştirmek, uyararak ve gözdağı vermek, iğneleyici şekilde toplantılarda dikkat çekmek, yıkıcı şekilde eksikleri ve hatalı dile getirmek ve yönetsel talimatları iğneleyici tavırla çalışanlara aktarmaktır. Bazı öğretmenler bu konuda şunları söylemektedir:

*“Mizahı eleştiri aracı olarak kullanıyor. Ama kullanırken de karşı tarafta yıkıcı olumsuz duygular oluşturuyor ve kendi yüzünde o siniri hissediyorsunuz.”* (Ö7).

*“Toplantılarda belki dikkat toplamak amacıyla iğneleyici şeyler olabiliyor. Kelimeler olabiliyor. Belki biz ona gülmüyoruz ama karşı taraf gülebiliyor. Yani orada amaç dikkati toplamak, bizimle ilgilen demek. Orada iğneleyici şeyler olabiliyor... İğneleyici laflar niye söyleniyor. Hani uyarı olsun diye.”* (Ö10).

*“O okula (yeni okuluna) gittiğimde selam bile vermek istemiyorum idarecilere. Çekmiyor da itiyorlar ve kullandıkları mizah sürekli iğneleyici*

*tarzda diyelim. Yermek, aşağılamak tarzında gibi. İşte bizim dediğimiz olur gibi. Asıp kesme şeklinde olduğunda ister istemez uzaklaşıyorsunuz, soğuyorsunuz okuldan.” (Ö3).*

Kısacası, öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin mizah kullanım amaçlarını genellikle yapıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 4.12’de yöneticilerin yaptığı mizahın okul üzerindeki etkisine dair öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri yapıcı ve yıkıcı etkiler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

*Tablo 4.12. Öğretmen Görüşlerine Yöneticiler Tarafından Yapılan Mizahın Okul Üzerindeki Etkisi*

Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
<b>Yapıcı Etkiler</b>												
Çalışanları motive ediyor, performansımızı artırıyor.	✓	✓				✓		✓	✓	✓		✓
Yakınlaşma ve samimiyeti artırıyor.	✓		✓							✓	✓	
Çalışanları rahatlatıyor.	✓		✓				✓			✓		
Ortamı yumuşatıyor.							✓			✓		✓
Çalışanları mutlu ediyor.	✓											✓
Kişiler arası iletişimi ve ilişkileri geliştiriyor.	✓		✓									✓
İşi yapmamaya karşı direnci kırıyor, yöneticilerinizi kıramıyorsunuz, içte gelen davranışlara ön ayak oluyor, işini özveriyle yapıyorsunuz, istekleri ricaya dönüştürüyor.						✓						✓
Eğitim öğretimin başarısı artırıyor.		✓										
Birliği sağlıyor.			✓									
Pozitif etkileri var.								✓				
<b>Yıkıcı Etkiler</b>												
Motivasyonumu düşürüyor, mutsuz ediyor, negatif ortam yaratıyor, yıkıcı duygular oluşturuyor.			✓				✓					
Çalışanları kırıyor ve üzüyor.							✓			✓		
Çalışanların utanmasına neden oluyor ve yöneticilerden uzaklaştırıyor.										✓		

Yöneticilerin kullandığı mizahın okul üzerindeki etkisine dair en çok dile getirilen öğretmen görüşü, yöneticilerin yaptığı mizahın çalışanları motive etmesi ve öğretmen performansını artırmasıyla ilgilidir. Bu konuda Ö8 mizahın işlerinde motivasyon açısından etkisi konusunda şöyle söylemektedir: “Bir kere işe motivasyon konusunda bence çok etkili.” Ö10 ise “Koridordakiler, odadakiler beni müthiş motive ediyor, yakınlaştırıyor, sempatileştiriyor. Öğretmenlerin performansını, motivasyonunu artırıyor.” diyerek mizahın motivasyon ve performans üzerindeki yapıcı etkisine değinmektedir.

Yöneticilerin yaptığı mizahın bir başka etkisi ise çalışanlar arasında yakınlaşmayı ve samimiyeti artırmasıdır. Konuyla ilgili olarak bir öğretmen şöyle görüş belirtmektedir: *“Samimileştiriyor. Bence o çok güzel. Olması gereken bu. Ama yine de bunun tabii bir sınırının olması lazım. O sınırı aşmadan ya da hani arkadaş arasındaki o yakınlıklarla ilgili. Çok samimiysek samimiyet daha da artıyor.”* (Ö10)

Ayrıca yöneticilerin yaptığı mizahın çalışanları rahatlattığı, mutlu ettiği ve ortamı yumuşattığı da belirtilmektedir. Bu konulardaki bazı öğretmenler görüşleri şöyledir:

*“Eğer mizah yapılıyorsa tabii ki insan kendini daha rahat hissediyor. Hareketlerimiz ona göre farklılaşıyor.”* (Ö7).

*“Ortamı gevşetiyor bence. Çok olumlu oluyor. Rahatlatıyor.”* (Ö10).

*“O da çalışmayı biraz daha ileriye doğru, rahat yapmayı sağlıyor diye düşünüyorum.”* (Ö1).

*“Gülüyoruz, mutlu oluyoruz kendi adıma söyleyecek olursam.”* (Ö11).

*“Evet, yani okul iklimini yumuşatıcı bir enstrüman bu.”* (Ö12).

Yöneticilerin mizah kullanımının okul üzerindeki diğer yapıcı etkileri ise kişiler arası iletişimi ve ilişkileri geliştirmesi, işi yapmamaya karşı direnci kırması, kişiler arası ilişkileri güçlendirmesi, eğitim öğretimde başarıyı artırması ve çalışanların birliğini sağlamasıdır.

Kişiler arası iletişimi ve ilişkileri geliştirmesi ve güçlendirmesi ile ilgili olarak Ö3 *“İletişimi güçlendiriyor.”*; Ö11 *“İletişimin artmasını sağlıyor. Hani ilişkilerin de güçlendiğine inanıyorum.”* ve Ö1 ise *“Samimiyet, arkadaşlık ilişkilerini de geliştiriyor.”* demektedir.

Ö5 ve Ö12 ise yöneticilerin mizah kullanımının işi yapmamaya karşı direnci kırdığından bahsederek yöneticilerin yapıcı mizah kullanımlarının içten gelen davranışlara ön ayak olarak kendilerinin işlerini özveriyle yapmasını sağladığını belirtmektedirler. Bu konuda Ö5 *“Kesinlikle olumlu. Çünkü öğretmenin okula hani yazılı görevlerinin dışında kendini vererek içten, gönülden yapacağı bazı şeyler oluyor. Okul dışında bir toplantı oluyor. Hepimizin bir araya gelerek bir şey yapması gerekiyor. Ya da ders dışında okulda kalıp okula yardımcı olmamız gereken durumlar oluyor. Kesinlikle içten gelen davranışlara ön ayak olacak bir durum. Yani kıramıyorsunuz. Mesela size gülümseyen bir insanı kıramıyorsunuz size bir şey*



söylediğinde. Ama size somurtan birisini çok kolay reddedebilirsiniz.” şeklinde görüşünü ifade etmektedir.

Ö12 ise “Bunu kullanmasalar işler, bazı şeyler emir gibi anlaşılacak. Bazı şeyler zorlama hale gelecek. Ama bu kültürün içerisinde iklimi yumuşatan, istekleri ricaya dönüştüren. Yani senden bunu rica ediyorum şekline dönüştüren bir enstrüman olarak çalışıyor espri ya da mizah. Mizah yollu yaklaşılmca nadir olmakla birlikte bazen hani bu işi senden istiyoruz ve bunu yap şeklinde oluyor aslında. Biraz şaka yollu söylenince yapmak zorunda kalıyor insan. Hani direk söylense bu benim görevim değil ya da yapamicam, şu an uğraşamam ben bununla gibi bir durumla karşılaşılır. Ama mizah yollu yaklaşılmca bu biraz şeyi eritiyor yani. O ciddiyeti erittiği için o istenen şey yerine getirilmek durumunda bırakıyor beni.” diyerek mizahın etkisine değinmektedir.

Yöneticilerin kullandığı mizahın okul üzerindeki yıkıcı etkilerine dair öğretmenler motivasyonumu düşürüyor, mutsuz ediyor, negatif ortam yaratıyor, yıkıcı duygular oluşturuyor, çalışanları kırıyor ve üzüyor, çalışanların utanmasına neden oluyor ve yöneticilerden uzaklaştırıyor diye görüş belirtmektedirler. Bu konuda Ö3 “Yani aslında kullandıkları mizah tam tersi negatif bir ortam yaratıyor. Evet, benim için negatif, yıkıcı. Yani olumlu bir etkisi olmuyor benim için. Motivasyonumu düşürüyor. Tabii ki de düşürüyor öyle bir okula adım attığımda mutsuz oluyorsun. Çıktığında mutlusun.” diyerek motivasyonun düştüğüne ve okul ortamında mutsuz olduğuna işaret etmektedir.

Ö10 ise utandığını, kırıldığını ve üzüldüğünü şu şekilde ifade etmektedir: “Toplantılardaki o hicivler uzaklaştırıyor beni. Çünkü herkesin içinde kendimi o an öğrenci gibi hissediyorum. Aslında bazen de düşünüyorum. Benim de yaptığım zamanlar oluyor öğrencilere. Hani utandırmak amaçlı. Ama ben utandırmak amaçlı yaptığım öğrencileri çağırıyorum bizzat sonraki aşamada. Ben bunu bilinçli yaptım. Utan diye yaptım şeklinde gerekçesini izah ediyorum. Toplantılarda böyle yapıldığı zaman ben müthiş üzülüyorum. Çok üzülüyorum hem de. Haklı da buluyorum ama. Eksiklerimizden dolayı.”

Sonuç olarak, yöneticilerin yaptıkları mizahın okul üzerindeki etkisine dair öğretmen görüşler değerlendirildiğinde yapıcı etkilerin daha fazla olduğu söylenebilir.

#### 4.4.2. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Nicel Araştırma Bulguları

Bu bölümde ilköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin nicel araştırma verilerine dayalı görüşlerine yer verilmiştir.

##### 4.4.2.1. Mizah İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

İlköğretim kurumlarının mizah iklimi boyutlarından pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteğine ilişkin ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.13. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	S
Pozitif Mizah	Yönetici	253	4,0464	,70505
	Öğretmen	651	3,9547	,71162
Negatif Mizah	Yönetici	253	2,4328	,83952
	Öğretmen	651	2,4086	,78563
Grup Dışı Mizah	Yönetici	253	2,7905	,83249
	Öğretmen	651	2,6974	,74293
Yönetici Desteği	Yönetici	253	3,1374	,97826
	Öğretmen	651	3,3161	,78241

Tablo 4.13'te verilen bulgulara göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin kurumlarında pozitif mizahın varlığına ( $\bar{x}=4,04$ ) katıldıkları, negatif mizahın varlığına ( $\bar{x}=2,43$ ) katılmadıkları, grup dışı mizah ( $\bar{x}=2,79$ ) ve yönetici desteği ( $\bar{x}=3,13$ ) konusunda ise kararsız oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin de yönetici görüşlerine benzer şekilde okullarında pozitif mizahın varlığına ( $\bar{x}=3,95$ ) katıldıkları, negatif mizahın varlığına ( $\bar{x}=2,40$ ) katılmadıkları, grup dışı mizah ( $\bar{x}=2,69$ ) ve yönetici desteği ( $\bar{x}=3,31$ ) konusunda ise kararsız oldukları görülmektedir.

Hem öğretmen hem de yönetici görüşlerine göre olumlu mizah iklimi türleri olarak kabul edilen pozitif mizah iklimi ve yönetici desteği ikliminin, olumsuz mizah iklimi türleri olarak kabul edilen negatif mizah iklimi ve grup dışı mizah iklimine göre okullarda daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu durum aslında okullarda mizah açısından olumlu ikliminin egemen olduğunu göstermektedir. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre en baskın mizah iklimi boyutu sırasıyla pozitif mizah, yönetici desteği, grup dışı mizah ve negatif mizahtır.

Tablo 4.14. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Pozitif Mizah	A- Yönetici	253	4,0464	,70505	902	1,745	,081
	B- Öğretmen	651	3,9547	,71162			
Negatif Mizah	A- Yönetici	253	2,4328	,83952	902	,408	,683
	B- Öğretmen	651	2,4086	,78563			
Grup Dışı Mizah	A- Yönetici	253	2,7905	,83249	902	1,635	,102
	B- Öğretmen	651	2,6974	,74293			
Yönetici Desteği	A- Yönetici	253	3,1374	,97826	383,675	-2,600	,010
	B- Öğretmen	651	3,3161	,78241			

Tablo 4.14'te verilen bulgulara göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri pozitif mizah iklimi [ $t_{(902)}=1,745$ ;  $p>,05$ ], negatif mizah iklimi [ $t_{(902)}=-,408$ ;  $p>,05$ ] ve grup dışı mizah iklimi [ $t_{(902)}=1,635$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Aslında öğretmen ve yöneticilerin aynı görüşte olmaları okullarda yönetici ve öğretmenlerin kurum kültürü ile bütünleşerek tek kimlik haline geldiklerini göstermekle birlikte tarafların görüşlerinin tutarlılığını ortaya koymaktadır. Bu durum, yöneticilerin de aslında birer öğretmen olmalarının ve öğretmenlerin yöneticileri kendilerinden birisi olarak görmelerinin neticesinde kurulan sıcak ve samimi ilişkilerin bir sonucu olarak görülebilir.

Yönetici desteği boyutunda ise varyansların eşit olmadığı görülmüş olup iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı olmayan yaklaşım kullanılmıştır. Buna göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri yönetici desteği [ $t_{(383,675)}=-2,600$ ;  $p\leq,01$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen görüşlerinin ( $\bar{X}=3,31$ ) yönetici desteği boyutunda yönetici görüşlerine ( $\bar{X}=3,13$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.4.2.2.Yönetici Görüşlerine Göre Mizah İklimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin yöneticilerin görüşlerine yer verilmiştir. Görüşler görev, cinsiyet, çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.15. Göreve Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Yönetici Görüşleri

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Pozitif Mizah	A- Müdür	90	3,8750	,61609	251	-2,917	,004
	B- Müdür Yrd.	163	4,1411	,73443			
Negatif Mizah	A- Müdür	90	2,6167	,74124	251	2,618	,009
	B- Müdür Yrd.	163	2,3313	,87484			
Grup Dışı Mizah	A- Müdür	90	2,8500	,80535	251	,844	,399
	B- Müdür Yrd.	163	2,7577	,84776			
Yönetici Desteği	A- Müdür	90	3,0389	,82611	221,878	-1,275	,204
	B- Müdür Yrd.	163	3,1917	1,05137			

Tablo 4.15'te verilen bulgulara göre ilköğretim kurumu müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri pozitif mizah [ $t_{(251)}=-2,917$ ;  $p<,01$ ] ve negatif mizah [ $t_{(251)}=2,618$ ;  $p<,01$ ] boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte olup; grup dışı mizah [ $t_{(251)}=,844$ ;  $p>,05$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre; müdürler ( $\bar{x}=3,87$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{x}=4,14$ ) okullarda pozitif mizah ikliminin varlığına katıldıklarını belirtirken; hem müdürler ( $\bar{x}=2,61$ ) hem de müdür yardımcıları ( $\bar{x}=2,33$ ) negatif mizah ikliminin varlığına katılmadıklarını belirtmektedirler. Bu durumda okullarda pozitif mizah ikliminin negatif mizah iklimine göre daha baskın olduğu söylenebilir. Grup dışı mizah boyutunda ise müdür ( $\bar{x}=2,85$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{x}=2,75$ ) kararsız olduklarını ifade etmektedirler.

Yönetici desteği boyutunda ise varyansların eşit olmadığı görülmüş olup iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı olmayan yaklaşım kullanılmıştır. Buna göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri yönetici desteği [ $t_{(221,878)}=-1,275$ ;  $p>,05$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.16. Cinsiyete Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Yönetici Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Pozitif Mizah	A- Kadın	71	4,3275	,56945	251	4,081	,000
	B- Erkek	182	3,9368	,72361			
Negatif Mizah	A- Kadın	71	2,2746	,83469	251	-1,881	,061
	B- Erkek	182	2,4945	,83557			
Grup Dışı Mizah	A- Kadın	71	2,6303	,83330	251	-1,922	,056
	B- Erkek	182	2,8530	,82605			
Yönetici Desteği	A- Kadın	71	3,3063	1,07004	251	1,723	,086
	B- Erkek	182	3,0714	,93489			

Tablo 4.16’da verilen bulgulara göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre sadece pozitif mizah [ $t_{(251)}=4,081$ ;  $p<,01$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermekte olup; negatif mizah [ $t_{(251)}=-1,881$ ;  $p>,05$ ], grup dışı mizah [ $t_{(251)}=-1,922$ ;  $p>,05$ ] ve yönetici desteği [ $t_{(251)}=1,723$ ;  $p>,05$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre kadın yöneticiler ( $\bar{x}=4,32$ ) ve erkek yöneticiler ( $\bar{x}=3,93$ ) okullarda pozitif mizah ikliminin varlığına katıldıklarını belirtmektedirler. Ancak kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre pozitif mizahın varlığına daha çok katıldıkları görülmektedir.

*Tablo 4.17. Çalışma Süresine Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Yönetici Görüşleri*

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Pozitif Mizah	A- 1-10 yıl	39	4,0000	,87922	1,109	,332	-
	B- 11-20 yıl	108	4,1227	,63806			
	C- 21 yıl ve üzeri	106	3,9858	,69849			
Negatif Mizah	A- 1-10 yıl	39	2,5897	,87638	,810	,446	-
	B- 11-20 yıl	108	2,3981	,84073			
	C- 21 yıl ve üzeri	106	2,4104	,82606			
Grup Dışı Mizah	A- 1-10 yıl	39	2,7628	,89580	,767	,466	-
	B- 11-20 yıl	108	2,7269	,82069			
	C- 21 yıl ve üzeri	106	2,8656	,82243			
Yönetici Desteği	A- 1-10 yıl	39	3,0192	,86104	2,370	,096	-
	B- 11-20 yıl	108	3,2917	,99971			
	C- 21 yıl ve üzeri	106	3,0236	,98351			

Tablo 4.17’de göre, ilköğretim kurumlarında pozitif mizah [ $F_{(2-250)}=0,332$ ;  $p>,05$ ], negatif mizah [ $F_{(2-250)}=0,446$ ;  $p>,05$ ], grup dışı mizah [ $F_{(2-250)}=0,466$ ;  $p>,05$ ] ve yönetici desteği [ $F_{(2-250)}=0,096$ ;  $p>,05$ ] boyutlarına ilişkin yönetici görüşleri çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

*Tablo 4.18. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Kurumlarının Pozitif Mizah, Grup Dışı Mizah ve Yönetici Desteği İklimine İlişkin Yönetici Görüşleri*

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Pozitif Mizah	A- Ön Lisans	23	3,8913	,86873	1,791	,169	-
	B- Lisans	183	4,0260	,68916			
	C- Lisansüstü	47	4,2021	,66684			
Grup Dışı Mizah	A- Ön Lisans	23	3,2065	,74488	3,335	,037	A-B A-C
	B- Lisans	183	2,7623	,82387			
	C- Lisansüstü	47	2,6968	,86435			
Yönetici Desteği	A- Ön Lisans	23	2,6522	,97334	7,014	,001	C-A C-B
	B- Lisans	183	3,0984	,95749			
	C- Lisansüstü	47	3,5266	,94010			

Tablo 4.18’e göre, ilköğretim kurumlarında pozitif mizaha [ $F_{(2-250)}=1,791$ ;  $p>,05$ ] ilişkin yönetici görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermemektedir. Grup dışı mizah [ $F_{(2-250)}=3,335$ ;  $p<,05$ ] ve yönetici desteği [ $F_{(2-250)}=7,014$ ;  $p<,01$ ] boyutlarında ise yönetici görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Grup dışı mizaha ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Tukey HSD ve LSD testi sonuçlarına göre bu farkın ön lisans eğitime sahip olanlarla lisans ve lisansüstü eğitime sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Okullarda yapılan mizahın yöneticiler tarafından desteklendiği bir mizah iklimini ifade eden yönetici desteğine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre bu farkın lisansüstü eğitime sahip olanlarla önlisans ve lisans eğitime sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu durum, aslında lisansüstü eğitim yapmış olan yöneticilerin örgütsel mizahın kurumsal etkililik ve verimlilik üzerindeki etkisini bilmeleri ve örgütlerdeki mizahın yönetsel açıdan etkili şekilde ve faydalı bir araç olarak kullanılabilmesine inanmaları ve bu doğrultuda kurumlarında yapılan mizahı desteklemeleri ile açıklanabilir. Bu açıdan düşünüldüğünde örgütlerde mizahın etkili bir yönetsel araç kullanımı eğitim ile yöneticilere kazandırılabilir. Böylece mizahın örgütsel bağlılık, bireysel ve kurumsal performans, çalışanların işdoymu ve motivasyonu gibi diğer örgütsel faktörlere işlevsel katkısı artırılabilir.

*Tablo 4.19. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Kurumlarında Negatif Mizah İklimine İlişkin Yönetici Görüşleri*

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Negatif Mizah	A-Ön lisans	23	130,91	2	,503	,778	-
	B-Lisans	183	128,20				
	C-Lisansüstü	47	120,39				

Tablo 4.19’da verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları, ilköğretim kurumu yöneticilerinin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre negatif mizah [ $X^2(2)=0,503$ ;  $p>,05$ ] boyutunda anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

#### 4.4.2.3.Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah İklimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Görüşler cinsiyet, çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.20. Cinsiyete Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Pozitif Mizah	A- Kadın	391	3,9476	,71172	649	-,313	,755
	B- Erkek	260	3,9654	,71272			
Negatif Mizah	A- Kadın	391	2,3913	,79220	649	-,689	,491
	B- Erkek	260	2,4346	,77643			
Grup Dışı Mizah	A- Kadın	391	2,6304	,74179	649	-2,835	,005
	B- Erkek	260	2,7981	,73462			
Yönetici Desteği	A- Kadın	391	3,3370	,79246	649	,836	,404
	B- Erkek	260	3,2846	,76749			

Tablo 4.20’de verilen bulgulara göre ilköğretim kurumları öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre sadece grup dışı mizah [ $t_{(649)}=-2,835$ ;  $p<,01$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermekte olup; pozitif mizah [ $t_{(649)}=-,313$ ;  $p>,05$ ], negatif mizah [ $t_{(649)}=-,689$ ;  $p>,05$ ] ve yönetici desteği [ $t_{(649)}=,836$ ;  $p>,05$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Grup dışı mizah boyutunda kadın öğretmenler ( $\bar{X}=2,63$ ) ile erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,79$ ) kararsız oldukları görülmekle birlikte t-testi sonuçlarına göre erkek yöneticilerin anlamlı düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.21. Çalışma Süresine Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Pozitif Mizah	A- 1-10 yıl	278	4,0045	,69437	1,312	,270	-
	B- 11-20 yıl	214	3,9019	,74569			
	C- 21 yıl ve üzeri	159	3,9387	,69282			
Negatif Mizah	A- 1-10 yıl	278	2,4433	,79409	,733	,481	-
	B- 11-20 yıl	214	2,3575	,78879			
	C- 21 yıl ve üzeri	159	2,4167	,76755			
Grup Dışı Mizah	A- 1-10 yıl	278	2,7077	,76843	,054	,948	-
	B- 11-20 yıl	214	2,6857	,72733			
	C- 21 yıl ve üzeri	159	2,6950	,72241			
Yönetici Desteği	A- 1-10 yıl	278	3,3831	,77751	1,916	,148	-
	B- 11-20 yıl	214	3,2839	,78854			
	C- 21 yıl ve üzeri	159	3,2421	,77817			

Tablo 4.21’e göre, ilköğretim kurumlarında pozitif mizah [ $F_{(2-648)}=1,312$ ;  $p>,05$ ], negatif mizah [ $F_{(2-648)}=,733$ ;  $p>,05$ ], grup dışı mizah [ $F_{(2-648)}=,54$ ;  $p>,05$ ] ve yönetici desteğine [ $F_{(2-648)}=1,916$ ;  $p>,05$ ] ilişkin öğretmen görüşleri çalışma süresi değişkenine

göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

*Tablo 4.22. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Pozitif Mizah	A- Ön Lisans	44	4,0398	,71517	,406	,667	-
	B- Lisans	573	3,9459	,71396			
	C- Lisansüstü	34	3,9926	,67836			
Negatif Mizah	A- Ön Lisans	44	2,3750	,80964	1,202	,301	-
	B- Lisans	573	2,3992	,78278			
	C- Lisansüstü	34	2,6103	,79818			
Grup Dışı Mizah	A- Ön Lisans	44	2,7102	,62166	1,522	,219	-
	B- Lisans	573	2,6837	,74823			
	C- Lisansüstü	34	2,9118	,78306			
Yönetici Desteği	A- Ön Lisans	44	3,2273	,76785	,527	,591	-
	B- Lisans	573	3,3277	,79007			
	C- Lisansüstü	34	3,2353	,67122			

Tablo 4.22'ye göre ilköğretim kurumu öğretmenlerinin okullarındaki mizah iklimine ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre pozitif mizah [ $F_{(2-648)}=,406$ ;  $p>,05$ ], negatif mizah [ $F_{(2-648)}=1,202$ ;  $p>,05$ ], grup dışı mizah [ $F_{(2-648)}=1,522$ ;  $p>,05$ ] ve yönetici desteği [ $F_{(2-648)}=0,527$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

#### **4.5. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular**

Dördüncü alt problemle ilgili ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin bulgular verilirken öncelikle yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı nitel araştırma bulgularına yer verilmiş, ardından mizah tarzları ölçeğinden elde edilen nicel araştırma verilerine dayalı öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

##### **4.5.1. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Nitel Araştırma Bulguları**

Bu bölümde ilköğretim yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin nitel araştırma verilerine dayalı öğretmen ve yönetici görüşlerine yer verilmiştir.

###### **4.5.1.1. Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular**

Çalışmaya katılan yöneticilere kendi mizah tarzlarını betimlemek üzere Tablo 4.23'teki mizah tarzı göstergeleri hakkında neler düşündükleri sorulmuş ve bu



göstergeler bağlamında kendi mizah tarzlarını betimlemeleri istenmiştir. Betimlenen mizah tarzları aşağıda sunulmuştur.

*Tablo 4.23. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Kendilerinin Mizah Tarzları*

Görüşler	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9
<b>KENDİNİ GELİŞTİRİCİ MİZAH TARZI</b>									
Hayata dair mizahi bir bakış açısına sahip olmak.	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Zor zamanlarda bile hayata dair mizahi bakış açısını koruyarak hayatın aykırılıklarından ve farklılıklarından zevk alabilmek.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Mizah yoluyla kaygı ve stres gibi yıkıcı duygularla başa çıkmak.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Kendi başınayken bile mizahtan zevk alabilmek.	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓
İyimserlik, neşeli olma, duygusal iyi olunuşluk ve öz güven gibi olumlu duyguları vurgulamak.		✓	✓		✓		✓		✓
<b>KATILIMCI MİZAH TARZI</b>									
Yaptığı mizahın grup tarafından kabul görmesi ve onaylanması.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Çevrelerindeki insanlarla birlikte mizah yapmaktan zevk almak.	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kişiler arası ilişkileri geliştirmek.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Kişiler arası gerilimleri azaltmayı hedeflemek.	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Okulda ilişkileri kolaylaştırmak ve pozitif bir ortam yaratmak.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
<b>SALDIRGAN MİZAH TARZI</b>									
Karşı tarafla tehdit içerikli alay etmek ve kırıcı şakalar yapmak.							✓	✓	
Karşıdakini aşağılama, yerme, hor görme, aldatma ve kötüleme amaçlı mizah kullanımı.	✓						✓		
Ben-merkezci olma, kendi çıkar ve haz duyguları için çevresindekileri umursamamak.								✓	
Kendi imajını artırmaya çalışmak- kendilerini ön plana çıkarmak, kendini övmek								✓	
<b>KENDİNİ YIKICI MİZAH TARZI</b>									
Kendisiyle ilgili alay ve küçük düşürme (komik durumlarına diğerleriyle birlikte gülmesi (saldırgan tutum yoksa).	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kendini, başkalarına sevdirmek ve başkalarının gözüne girmek için kendini aşağılayarak veya kötüleyerek eğlenceli şeyler yapmaya çalışmak.	✓		✓			✓		✓	

Yöneticiler kendini geliştirici mizah ile ilgili olarak hayata dair mizahi bir bakış açısına sahip olduklarını, zor zamanlarda bile hayata dair mizahi bakış açısını koruyarak hayatın aykırılıklarından ve farklılıklarından zevk alabildiklerini, mizah yoluyla kaygı ve stres gibi yıkıcı duygularla başa çıkmaya çalıştıklarını, kendi başınayken bile mizahtan zevk alabildiklerini ve yaptıkları mizahta genellikle iyimserlik, neşeli olma, duygusal iyi olunuşluk ve öz güven gibi olumlu duyguların yer aldığını belirtmektedirler.

Hayata dair mizahi bakış açısına sahip olmakla ilgili olarak bazı yöneticiler şunları söylemektedir:

*“Kesinlikle düşünüyorum (mizahi bakış açısına sahip olma durumu). Yani her şeyle dalga geçerim. Hayatla dalga geçerim. Eskiden daha çok yapardım bunu.” (Y1).*

*“Yani hayatı alaya almıyorum kesinlikle. Yani sonuçta bulunduğumuz konum itibariyle alaya alacak bir durumda değiliz maalesef. Birazcık daha işimizi ciddi yapmamız gerekmekte. Ama bu demek değildir ki hiç espri yapıyoruz, hiç gülmüyoruz hiç neşelenmiyoruz. Kişisel olarak hayatı seviyorum ve dolayısıyla espri yapmayı da seviyorum aslında. Espri yapmayı, küçük şakalar yapmayı seviyorum. Sadece bu tabii iş yaşantımda değil eşimle olan yaşantımda da bu var. İşte çocuklarımla olan çocuklarıma minik espriler, minik şarkılar bunu yapıyoruz zaten. Günlük yaşantımızda da yapıyoruz. Ama dediğim gibi karşımızdakini kırmadan mümkün olduğu kadar onu incitmeden yapıyorum. Yani mizahi bir bakış açısına sahibim. Bu bakımdan mizahi bakış açısına sahip olduğumu düşünüyorum.” (Y5).*

Yöneticilerin genellikle kendi başınayken bile mizahtan zevk alabildikleri görülmektedir. Bu konuda Y1 *“Yapamadığım yetersiz kaldığım bazı konularda bile kendimle bile mizahi bir dilde alay ederim.”* sözleriyle, Y6 ise *“Kendi başıma mizah dergilerini ya da internettekileri takip ederek onlara gülme, onlardan zevk alma gibi bir alışkanlığın var.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmektedirler.

Çalışmaya katılan yöneticilerden birisi hariç diğerlerinin tamamı zor zamanlarda bile hayata dair mizahi bakış açısını koruyarak hayatın aykırılıklarından ve farklılıklarından zevk alabildiklerini ifade etmektedirler. Bu konuda bazı yöneticilerin görüşleri şöyledir:

*“Dediğim gibi stresli ve sıkıntılardan uzak durmak, hayatın aykırılıklarından veya farklılıklarından zevk alabilmek için kullanıyorum.” (Y3).*

*“Evet, bunu başarıyorum. Maalesef ama ilginç bir durum. Moralim çok bozuk olduğu anda bile bir öğrencinin odama gelip bana yaptığı herhangi bir şeyde veya hizmetlinin veya bir öğretmenin “Ya sana bir fıkra anlatayım müdür bey. Yeni bir şey duydum.” diye gelip bir fıkra anlatmasına gülmekten kendimi alıkoyamıyorum. O anda her şey bitiyor. Yani her şeyi geride bırakabiliyorum o anda.” (Y1).*

*“Yani her an mizah yapabiliriz. Tabi stresli durumlarda bile olur yaptığımız*

*oluyor. Mesela veliler geliyor. Çok stresli bir ortamda öğrencisini alacak. Kalabalık. Millet sırada. Vesaire. Orada bile mizah yapabiliyoruz yani. Mesela o panik anında bile mizah yapabiliyoruz ki karşıdaki kişi de ortamın güvenilir olduğunu hissediyor yani.” (Y4).*

*“Mesela iki tane ufak çocuğun birbirine olan ilişkisi onlara birazcık kızıyorum ama içimden de gülüyorum. Yani zaten o espriyi hatta o ilişkideki komikliği almasan, ciddiye alsan onu, çok stresli bir ortam olur. Yani onu birazcık daha mizahi bir durum olarak kabul edip kendi kendime güldüğüm zamanlar da oluyor aslında. Onu yaşadığım oluyor... Beş buçuk yıldır yöneticilikte herhalde durmamın nedenlerinden birisi de birazcık olaylara mizahi baktığımızdan dolayı, birazcık daha esprili daha az gergin olduğumuzdan dolayı belki. Tabi herkesin bir dayanma sınırı vardır gerçi ama bu stresli bir ortamda. Belki bunu biraz daha etkili kullandığımdan ondan dolayı kendi kendimi de arıtmaya çalışıyorum. Herhalde bu mizahi kullandığımdan dolayı biraz da espri birazcık daha işe mizah tarafından bakarak yaptığımdan dolayı bu stresli ortamım, sıkıntılı ortamım durumumu azaltabiliyorum diye düşünüyorum. Olabilir.” (Y5).*

Mizah yoluyla kaygı ve stres gibi yıkıcı duygularla başa çıkma konusunda ise bazı yöneticilerin görüşleri şöyledir:

*“Stres ve sıkıntılardan uzak durmak, hayatın aykırılıklarından veya farklılıklarından zevk alabilmek için kullanıyorum. Mizah aslında stresli, sıkıntılı ve üzüntülü durumlardan kurtulmak için kullandığım bir araç. Aslında şöyle. Stres gibi yıkıcı durumlara karşı koruma mekanizması. (Y3).*

*“Kendimden benden kaynaklı bir sorun varsa moralimi bozan şey benden kaynaklı ise kendimle hadi oradan bir işi başaramadın gibi kendi kendime söylenerek, kendi kendime mizah oluşturarak kendimi rahatlatmaya çalışırım.” (Y1).*

*“Mesela kırıp döküp dağıtmanız gereken bir şey yaşandığında yani bunu bir espriyle mespriyle terapi gibi kullandığımız vakidir.” (Y7).*

*“Mizahla yıkıcı duygularla baş etmeye çalışıyorum ama tam başarılı oldum diyemem. Ama mizahi bu amaçla kullanırım kesinlikle.” (Y9).*

Kendini geliştirici mizahla ilgili diğer bir durum ise yöneticilerin kullandıkları mizahta iyimserlik, neşeli olma, duygusal iyi olunuşluk ve öz güven gibi olumlu duyguların hissedilmesidir. Y2 “*İyimserlik, neşeli olma duygusu, iyi olunuşluk ve özgüven gibi olumlu duyguları vurgulamakta kullanmaya çalışıyorum.*” sözleriyle, Y3 ise “*Yani mizahı bir kere iyimserlik, neşeli olma, duygusal iyi olunuşluk, öz güven gibi olumlu şeylerin olumlu duyguları geliştirmek adına kullanıyorum.*” şeklinde kullandıkları mizahta olumlu ve kendini geliştirici duyguların baskın olduğunu belirtmektedirler.

Katılımcı mizah tarzlarına ilişkin yöneticilerin tamamı yaptıkları mizahın grup tarafından kabul gördüğünü ve onaylandığını, çevrelerindeki insanlarla birlikte mizah yapmaktan zevk aldıklarını ifade etmektedirler. Katılımcıların büyük çoğunluğu ise yaptıkları mizah ile kişiler arası ilişkileri geliştirmeyi hedeflediklerini, gerilimleri azaltmaya çalıştıklarını, okulda ilişkileri kolaylaştırmak ve pozitif bir ortam yaratmak çabası içerisinde olduklarını belirtmektedirler. Katılımcı mizah tarzlarına ilişkin bazı yönetici görüşleri şöyledir:

*“Vallahi kesinlikle kaliteli espriler yapmaya hedeflerim ve yaptığım espriye veya şakaya, anlattığım fıkraya bulunduğumuz ortamda bir kişinin gülmediğini zaten görürsem işi bırakırım. Bu biraz anlatım tarzıyla da ilgilidir. Olayı insanlara iyi anlatmak lazım.” (Y1).*

*“Grup halinde neşeli insanlarla diyeyim bir arada olmak ya da karşılıklı fıkra anlatmak, yaşanmış olan, insanları neşelendirecek komik anıları paylaşmaktan zevk alıyorum.” (Y6).*

*“Ortamdaki insanları da mizahın içine katarak birlikte gülmeyi, birlikte deşarj olmayı hedefleyen, olumlu bir ortam oluşmasını sağlayan bir bakış açım vardır.” (Y1).*

*“Çevremdeki insanlarla birlikte mizah yapmaktan evet çok zevk alıyorum... Hoşuma gidiyor. Kesinlikle mizahi bir dille yine karşılık veririm. Hiç kaçırmam.” (Y2).*

*“Ben mizahı genellikle insanların bulunduğu ortamları rahatlatmak, insanların gerginliklerini üzerinden atmasını sağlamak, neşeli, muhabbetli ve samimi bir ortam oluşturmak amacıyla yaparım. Asla ve asla insanlarla dalga geçme, onların zayıf yönlerini ortaya koyarak gülme amaçlı, alay amaçlı kullanmam kesinlikle... İnsanların rahat olmalarını sağlamak, pozitif*

*bir enerji yaratmak, o iş yerinde çalışan veya bulunduğumuz ortamdaki kişilerin aynı şeye hedefe kitlenerek aynı duygu ve düşünceleri paylaşabilmesini sağlamaktır. Zaten aynı duygu ve düşünceleri paylaşanlar iyi arkadaş olurlar. İyi dost olurlar. Hele hele okulda da bunu oluşturduysanız okuldaki okul kültürü çok sağlam temellere oturacaktır. Dürüstlük olacaktır ve insanlar okula suratları asık değil gülerек gelecektir.” (Y1).*

*“Grup içerisindeki sosyal etkileşimleri geliştirmek amacıyla. Bir diğer şey. Grup ortamında esprili davranıp ya da mizahı kullanarak aslında o grubun kaynaşmasını ya da yakınlaşmasını ya da o aradaki resmi duyguların ya da resmiyetin yok olup da insanların samimi bir şekilde kendisini tamamen olaya verdiği ortamı yaratmak için kullanıyorum. Aslında mizah aynı zamanda şeydir. Bireyleri yan yana getiren güçlü ilişkiler kurabilmesini sağlayan ortamlar kurmak için kullanıyorum. Yani burada aklımıza gelmeyen diğer taraftan personeli mutlu etmek, güldürmek, daha samimi bir ortam yaratmak, resmiyetin getirdiği o yorgunluktan ya da o şeyden uzaklaştırmak adına kullanıyorum. Sosyal ilişkileri geliştirmek amacıyla da kullanıyorum.” (Y3).*

*“İnsanların gerginliklerini üzerinden atmasını sağlamak için tabi tabi. Yani sıkça başvurduğumuz bir yöntemdir zaten. Gerilimi azaltırsınız, insanların dikkatini başka yöne çekerek, olaya farklı bir bakış açısı kazandırarak yaptığınız mizahla hemen ortamı yumuşatırsınız ve insanların o anki pozitif enerjilerinin ortaya çıkmasını sağlayarak olumlu düşüncelerini yönlendirirsiniz.” (Y1).*

*“Çok fazla toplantılarda başıma geldi mesela. Öğretmenler Odasında İKS (İlköğretim Kurumları Standartları) ile ilgili bir toplantı yapıyorduk. Başka bir toplantıdan dolayı gerildi arkadaşlar. İki arkadaş. Daha önceki gerginlikten dolayı. Ondan sonra toplantı sonlandı. Şey olacaktı. Öğretmenler Odasına dağılacaktı. Mahkeme sürecine falan taşımaya karar verdiler. Birine dedim ki mizahi dille: Sen büyüksün büyüklüğünü bil. Bu okulda abisinin konumun belli. Orada müdür olarak değil de artık hakem olarak diyelim. Öteki ne de sen küçüksün küçüklüğünü bileceksin. Yok, öyle bir şey. Kim kimi mahkemeye veriyor. Ne olduğunu biliyor musunuz? Hani bu tür şeylerde hani direkt olarak şey yapıyorum. Herkes dersine gitti.*

*Mahkeme süreci de olmadı.” (Y8).*

*“Okuldaki ilişkileri kolaylaştırmak, pozitif bir ortam yaratmak. Evet bu da olduğunu düşündüğün bir şey. İki tarafında mutlu olabileceği, her iki taraf için de pozitif etki yaratabilecek bir mizah kullanımını tercih ediyorum.” (Y2).*

*“Aynı zamanda işleri kolaylaştırmak ve özellikle pozitif düşünceler yaratmak adına kullanıyorum. Bunun önemli olduğunu düşünüyorum.” (Y3).*

*“Okulda ilişkileri geliştirmek ve pozitif ortam yaratmak için olumlu bir etkisi var. Kullanıyorum elbette. Ama dediğim gibi dozunu iyi ayarlamak lazım. Yani şey gibi. Dediğim gibi insanların kaygıları, karşı taraftaki insanların bam teline basmamak yani karşı taraftaki insanı kırmamak daha doğrusu. Yani o çok ince bir denge. Yani şey gibi işte kaygı gibi. Aşırı kaygı insanı nasıl, aşırı stres insanı nasıl olumsuzluğa itiyorsa ya da hiç stressiz bir ortam da insanı olumsuzluğa itiyorsa hani çok ince bir çizgi. Mizahın da dengeli bir şekilde karşı tarafa yapılması ya da şakanın ya da esirinin dengeli bir şekilde yapılması esas. Onun ne aşırısı ne de hiç olmaması grup içerisindeki iletişimi olumsuz yönde etkileyebiliyor. Yani onu çok iyi, dengeli bir şekilde kullanmak lazım. Yani dengeli bir şekilde kullanırsa pozitif bir ortam yaratma bağlamda kesinlikle faydası olur. Çok faydası olur. Dengeli kullanmak gerekiyor. Karşıdaki insanı incitmemek gerekiyor bence.” (Y5).*

Saldırgan mizah tarzlarına ilişkin yöneticilerin genellikle karşı tarafla tehdit içerikli alay etmeye ve kırıcı şakalar yapmaya, karşıdakini aşağılama, yerme, hor görme, aldatma ve kötüleme amaçlı mizah kullanımına, ben-merkezci davranarak kendi çıkar ve haz duyguları için çevresindekileri umursamamaya ve mizah ile kendi imajını artırmaya çalışmaya sıcak bakmadıkları görülmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin büyük çoğunluğu saldırgan mizah tarzları ile ilgi görüşlerine başvuru göstergelere katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak bazı yöneticiler şunları söylemiştir:

*“Hiçbir şekilde karşıdakini aşağılama, aldatmak, kötüleme, onunla dalga geçme, muziplik yapma, hor görme, başkalarının önünde rencide etme gibi duygularla ya da isteklerle asla ve asla kullanmam. Yani kullanılmasında da yana değilim. Mümkün olduğunca da böyle bir ortamda da durmam. Çünkü böyle bir ortam verimsiz bir ortamdır. Yani gerçekten kimseye bir faydası*

yoktur. Tamamen her şeyi kitleyen. Tamamen işte kızgınlık ortamı yaratan duygu ve düşünceleri dibe vuran bir ortam yaratır bana göre. Ben öyle düşündüğüm için böyle bir ortam da ya da böyle bir mizahın bulunduğu yerde de durmak istemiyorum. Tamamen takılma, espri ya da şaka mahiyetinde. Kimsenin gururunu kırmadan rencide etmeden. O şekilde her tarafta da kullanılmasını isterim. Fakat şartım şu başkaları varsa ortamda farklı bir yere gidecekse orada kullanmıyorum.” (Y3).

“Dediğim gibi karşımızdakini yani şaka yaparken acaba bu yaptığımız şaka ya da minik espriler karşımızdakini üzer mi? Onu kırar mıyız düşüncesinde yaptığım için. En azından kendim için düşünüyüm. Öyle bir ben merkeziyetçi, benmerkezci olmak gibi bir amacım olmadı. Olmaz. Şu ana kadar olmadı... Zaten dediğim gibi elimden geldiği kadar nazik davranmaya çalışıyorum ve karşındakini incitmemeye çalışıyorum. Yani espri yaparken o kırılır mı gücenir mi şeklinde. Onu tartmak gerekiyor zaten. Onu tartmazsanız zaten kantarın topuzunu kaçırsınız. O zaman sıkıntı yaşarsınız. O işte grup içerisinde etkili iletişimi bozmuş, grubu dağıtmış olursunuz. Grubun huzurunu bozmuş olursunuz. Benim öyle bir tarzım yok. Yapmamaya da dikkat ederim. Elimden geldiği kadar yapmamaya gayret ederim.” (Y5).

“Kırılmaması, kırılma halleri, hassasiyetleri önemli tabii ki. Yani hassas olduğu bir konuda bana ailemle, çocuklarımla veya babamla ilgili espri yapılmasını, şaka yapılmasını istemem mesela. Karşıdakinin hassasiyetini göz ardı etmeden espri yaparım. Ha ben sırf espri yapmış olmak için de karşıdaki rencide olacaksa asla yapmam böyle bir şeyi.” (Y8).

“Kesinlikle böyle (karşıdakini aşağılayan, kötüleyen, hor gören) bir mizah yapma amacım olmaz. O zaman mizah birazcık daha mizahlıktan çıkıyor aslında. Mizah çünkü birazcık daha adı üzerinde mizah. Yani onun içerisinde barındırdığı şeyde bir naziklik var. Yani yaptığımız bir eleştiri bile karşınızdakini kırmadan, nazikçe, onu kırmadan onun kişilik eee nazikçe, onu kırmadan, onun kişilik haklarına saygı duyarak olayları nükteli bir şekilde anlatma ve bunu karşıdakine mesajı bu şekilde iletme sanatı da diyebiliriz yani mizaha. Dolayısıyla bunu içermediği için mizah aslında. Bu şeyler karşındakini aşağılamak aldatmak ve kötülemek mizahın dışında olan şeyler aslında. Mizahın içerisinde olan şey bir şey değil. Mizahtan ayrı olan bir şey.

*Bu onunla ilgili bir şey. Yani aşağılamakla ilgili bir şey. Mizah zaten ayrı bir şey. Onlar mizah değil. Mizahı yani bu amaçla kullanmam. Yani mizah zaten farklı bir şey. Alay etme, hor görme birazcık daha farklı bence.” (Y5).*

Her ne kadar yöneticilerin saldırgan mizah kullanımına pek katılmadıkları görülse de bazı yöneticilerin nadiren de olsa saldırgan mizah tutumu sergiledikleri görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Y6 “*Ender de olsa bazen kırıcı şeyler oluyor. Çok ender. Eğer içimde uhde varsa. İnsanın yapısında var. Ya da benim yapımda var. Eskiye dayalı bir yaram varsa fırsatı yakalamışsam hafif dokundururum. Fakat onun dışında yani şunu üzeyim amaçlı yani olmaz.*” diyerek nadiren de olsa karşı tarafa dokundurma amaçlı mizah yapabildiğinden bahsetmektedir. Y7 ise “*Bazen o art niyeti hissediyorsunuz. Mizahın istenmeyen şekilde yani kötü kullanımı şeklinde olursa orada da bir şey oluşuyor. Yani intikam duygusu oluşuyor bizde de. Bir laf tabi sokalım diye şey edebiliyoruz tabii ki.*” şeklinde benzer görüşlerini ifade etmektedir. Karşdakini aşağılama, yerme, hor görme, aldatma ve kötöleme amaçlı mizah kullanımına dair ise Y6 “*Yani daha önce dediğim gibi içimde çok büyük bir yara yoksa hele toplum karşısında küçülteyim amaçlı yapmam.*” diyerek kırıcı, aşağılayıcı tarzda yıkıcı mizah kullanmadığından bahsetmektedir. Ancak kullandığı ifade içerisinde şartlı bir durumun varlığı göze çarpmaktadır. Bu açıdan Y6’nın nadir de olsa karşdakini aşağılama, yerme, hor görme, aldatma ve kötöleme amaçlı mizahı kullanabileceği söylenebilir.

Kendini yıkıcı mizah kullanıma ilişkin olarak yöneticilerin bu konuda biraz daha toleranslı oldukları görülmektedir. Ortam içerisinde eğer saldırganca bir tutum ve art niyet yoksa kendilerinin mizaha konu edilmeleri hususunda genellikle negatif bir tutum içerisinde olmadıkları görülmektedir. Kendileriyle ilgili mizahi içerikli alay veya küçük düşürme durumlarına samimi bir ortamdaysalar, ortamda saldırganca bir tutum ve art niyet yoksa katıldıklarını ve güldüklerini belirtmektedirler. Dolayısıyla alay veya küçük düşürme durumunu daha çok komik durumlar olarak algılama çabası içerisinde oldukları görülmektedir. Durumla ilgili olarak Y1 “*Benim bile taklidimi yapan bir hizmetlim var düşünün. Özgürce yapıyor bunu. Ama asla ve asla benimle dalga geçme amacı gütmüyor. İşte bir yürüyüşümü, elimdeki çantayı sallamamı bile taklit etmesi benim hoşuma gidiyor. Mesela bir örnek daha vereyim size daha önce çalıştığımız okuldan buraya gelirken internet sitesi oluşturmuş daha önce mezun olan öğrenciler. Benim bir fotoğrafımı bulmuşlar. O sayfaya koymuşlar ve fotoğrafının*



*üstüne de çarpı koymuşlar. Altına da YI'siz hava sahası yazmışlar (Etik ilkeler bağlamında yöneticinin adı yerine çalışmadaki kodu kullanılmıştır.) ve diğer sınıflara okulda okuyan öğrencilere diyorlar ki "Biz çok çektik. Artık siz kurtuluyorsunuz." gibi şeyler yazmışlar. Bir öğretmen arkadaş bana hışımla geldi "Müdür bey, müdür bey duydunuz mu? İnternete resminizi koymuşlar. Böyle böyle yapmışlar." telaşlı arkadaş. Ben gayet soğukkanlı bir şekilde ne yapmışlar dedim. Gerçekten yapıları tam olarak öğrenince kahkahalarla güldüm. Çok hoşuma gitti. O çocukları sonra odama çağırdım. Onlarla konuştuk. Bu espri çok hoşuma gitmişti. Onla bile mutlu olmayı başardım yani." diyerek içerisinde yıkıcı duygular olmayan ve saldırgan bir tutum barındırmayan mizahi durumlara diğerleriyle birlikte katıldığını, hatta bundan zevk aldığını ifade etmektedir. Y6 da benzer şekilde şunları söylemektedir: "Öncelikle kulaklarıma kadar kızarırım katılmam biraz zor olur. Fakat ortam art niyetsizse kısa süre sonra yumuşarım, gülmeye başlarım da. Art niyet hissedersen o ortamı en kısa sürede terk etmeye bakarım." Y2 ise görüşlerini şöyle anlatmaktadır: "Hani kendimi küçük düşürme şeyine girmem de. Ama mesela oluyor. Atıyorum, yürürken düşüyorsunuz. Ha bu da bir şey. Hani buna ben kendim de buna kalkar gülerim. Onu kastediyorum bununla. Ama bilinçli olarak kendimle ilgili alay etme küçük düşürme şeklinde mizah yapmam. Hayır, o şekilde yapmıyorum. Kesinlikle kullanmıyorum."*

Kendini, başkalarına sevdirmek ve başkalarının gözüne girmek için kendini aşağılayarak veya kötüleyerek eğlenceli şeyler yapmaya çalışma konusunda da yöneticilerin kendileriyle ilgili komik düşürülme durumlarındakine benzer şekilde bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Eğer ortam samimi ve yakın arkadaş çevresi ise ortam içerisinde bu mizahi durumu yanlış yerlere taşıyacak ya da yanlış şekilde kullanacak kişiler yoksa yöneticiler öğretmenlerle aralarındaki ast üst sınırlarını ortadan kaldırarak bu şekilde mizah kullanımını içerisine girebildiklerini ifade etmektedirler. Durumla ilgili olarak Y3 "Onları kabul görmeye çalışmak için kullanıyorum. Aslında bu. Hani şey de değil de. Daha doğrusu. Hani beraber çalışan grup eğer bir süreklilik varsa birçok şeyi beraber paylaşmışsak orda birçoğumuzun beraberinde yaptığı birçok hata vardır. İşte kendi hatalarımı ya da işte yanlış anlamalarımı söyleyip de onu kullanarak da farklı konulara dikkat çekmek isterim. Bunu yapıyorum da. Ama olur olmaz her yerde bunu kullanmıyorum. Sadece samimi çalıştığım ya da beni iyi tanıyan arkadaşlar olduğu zaman. Kendisiyle alay geçme ya da kendisini küçük göstererek başkalarını mutlu etme çabası asla yok. Ama şunu

*diyorum ben. Hani diğer arkadaşlarımdan daha fazla örnek vermektense çok samimi bir arkadaş, bir çalışma arkadaş grubum varsa orada herkesin yaptığı hatalar vardır ya da yanlışlar vardır. Bir konu hakkında çalışırken önceden yapılan hatalara tekrar düşmeme adına önce kendimdeki hataları örnek veririm. Ya da işte buna mizahi olarak değinirim. Bu şekilde tekrardan aynı ortamı ya da aynı hataları yaşamamak adına kullanabilirim. Ama başka türlü yok işte diğerleri mutlu olsun işte iyi bir ortam olsun adına asla kullanmam. Yani sadece tekrar aynı hataları yaşamamak adına. Samimi kesinlikle samimi bir ortam olacak ve seni iyi tanıyan birileri olacak.”* şeklinde sözlerini ifade etmektedir. Y8 ise *“Bir de şeyi söylerim yani. Mesela ben böyleyim derim. Çok kilolu bir insan ya da şişmanım. Ama güzelim derim, mesela. Yapacak bir şey yok. Elimizdeki versiyon bu derim. Kapatırım. Hani böyle.”* diyerek kendi kilolarını mizah konusu yaparak çevresindekileri neşelendirdiğinden bahsetmektedir.

Çalışmaya katılan ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları bütünde değerlendirildiğinde yöneticilerin kendi görüşlerine göre baskın mizah tarzlarının olumlu mizah tarzları olan katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah olduğu görülmektedir. Olumsuz mizah tarzlarından saldırgan mizah kullanımının en düşük seviye olduğu belirlenmiştir. Bir başka olumsuz mizah tarzı olan kendini yıkıcı mizah kullanımını da güçlü bir şekilde vurguladıkları dikkat çeken bir bulgudur.

Yöneticiler ortamda art niyet yoksa bu mizah tarzını kullanabildiklerini ifade etmektedirler. Yöneticilerin kendini yıkıcı mizahı saldırgan mizaha göre daha fazla kullanma eğilimi içerisinde olmaları karşı tarafı kırmak, incitmek yerine kendilerini inciterek ortamı olumlu kılma amacı içerisinde olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Aynen iğneyi kendine çuvaldızı başkasına batır atasözünün anlayışında olduğu gibi bir tutum sergilendiğini söylenebilir. Bu anlayış yöneticilerde yapıcı mizah kullanımının daha baskın olduğunu şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.4.1.2.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular**

Çalışmaya katılan öğretmenlere ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarını betimlemek üzere Tablo 4.24’teki mizah tarzı göstergelerinden hareketle yöneticileriyle ilgili olarak neler düşündükleri sorulmuş ve bu göstergeler bağlamında yöneticilerinin mizah tarzlarını betimlemeleri istenmiştir. Betimlenen mizah tarzları

aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Mizah Tarzları

Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
<b>Kendini Geliştirici Mizah Tarzı</b>												
Kendi başımayken bile mizahtan zevk alabilmek.	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Hayata dair mizahi bir bakış açısına sahip olmak.		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
İyimserlik, neşeli olma, duygusal iyi olunuşluk ve öz güven gibi olumlu duyguları vurgulamak.	✓				✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Mizah yoluyla kaygı ve stres gibi yıkıcı duygularla başa çıkmak.	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓			✓
Zor zamanlarda bile hayata dair mizahi bakış açısını koruyarak hayatın aykırılıklarından ve farklılıklarından zevk alabilmek.		✓										✓
<b>Katılımcı Mizah Tarzı</b>												
Çevrelerindeki insanlarla birlikte mizah yapmaktan zevk almak.	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓
Yaptığı mizahın grup tarafından kabul görmesi ve onaylanması				✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Kişiler arası ilişkileri geliştirmek.				✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓
Kişiler arası gerilimleri azaltmayı hedeflemek.	✓	✓		✓	✓					✓		✓
Okulda ilişkileri kolaylaştırmak ve pozitif bir ortam yaratmak.	✓					✓						✓
<b>Saldırgan Mizah Tarzı</b>												
Ben-merkezci olma, kendi çıkar ve haz duyguları için çevresindekileri umursamamak.			✓			✓	✓	✓	✓	✓		
Karşı tarafla tehdit içerikli alay etmek ve kırıcı şakalar yapmak.			✓		✓		✓	✓		✓		
Karşıdakini aşağılama, yerme, hor görme, aldatma ve kötüleme amaçlı mizah kullanımı.	✓		✓	✓	✓		✓					
Kendi imajını artırmaya çalışmak- kendilerini ön plana çıkarmak ve övmek.			✓	✓			✓	✓				
<b>Kendini Yıkıcı Mizah Tarzı</b>												
Kendisiyle ilgili alay ve küçük düşürme durumlarına diğerleriyle birlikte gülmesi.		✓				✓	✓	✓	✓			✓
Kendini, başkalarına sevdirmek ve başkalarının gözüne girmek için kendini aşağılayarak veya kötüleyerek eğlenceli şeyler yapmaya çalışmak.			✓					✓	✓		✓	✓

Öğretmenler, yöneticilerinin kendini geliştirici mizah ile ilgili olarak hayata dair mizahi bir bakış açısına sahip olduklarını, mizah yoluyla kaygı ve stres gibi yıkıcı duygularla başa çıkmaya çalıştıklarını, kendi başlarımayken bile mizahtan zevk alabildiklerini ve yaptıkları mizahta genellikle iyimserlik, neşeli olma, duygusal iyi olunuşluk ve öz güven gibi olumlu duyguları vurgulamaya çalıştıklarını belirtmektedirler. Ancak yöneticilerinin zor zamanlarda bile hayata dair mizahi bakış açısını koruyarak hayatın aykırılıklarından ve farklılıklarından zevk alabildiklerine çok katılmadıkları görülmektedir.

Kendini geliştirici mizahla ilgili olarak öğretmenler en çok yöneticilerinin kendi başınayken bile mizahtan zevk alabilecek bir kişiliğe sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu konuda; Ö9 “*Evet. Hani kişisel, özel hayatlarında da o imaj var gibi diye düşünüyorum.*”; Ö12 ise “*Evet onların bu şaka yollu yaklaşımlarından aslında biraz olaylara böyle baktıklarını ve kendince bu şekilde değerlendirdiklerini düşünüyorum. Biraz mizah yollu değerlendirebiliyorlar kendi güncel yaşamlarını ve okul idaresinin içerisindeki şeyleri.*” diyerek yöneticilerinin kendi başınayken bile hayattan zevk alabilecek bir yapıda olduklarını düşündüklerini anlatmaktadır. Ö5 de bu konuyla ilgili olarak “*Kısmen evet diyebilirim. Ama belki daha iyi tanırsam daha çok zaman geçirmiş olsam da iyi tanırsam buna evet diyebilirim.*” diye düşüncesini aktarmakta ve bazı yöneticilerinin yalnızken bile mizah yaparak hayattan zevk alabilecek bir kişilikte olduğunu söylemektedir.

Yöneticilerinin hayata dair mizahi bakış açısına sahip olması ile ilgili olarak bazı öğretmenler ise şunları söylemektedir:

*“Şimdi ben çalıştığım okul için konuşacak olursam hocam. Yani çalıştığım okuldaki tüm arkadaşlar, yani idareci arkadaşlar, müdürümüz, müdür yardımcılarımız, genelde hepsinin mizaha bakış açısı olumlu. Hatta mizahı artırmak için veya işte günlük motive etmek için diğer arkadaşlarla birlikte çalışmalarında mizahı kullandıklarını ve sevdiklerini düşünüyorum. Hatta yani bunu müdürümüzden, müdür yardımcılarımız da dâhil olumlu bakıyorum yani mizahı sevdiklerini ve kullandıklarını görüyorum yani.” (Ö2)*

*“Yani bizim eğitim çalışanları arasında evet. Kesinlikle bu tarz mizaha sahip olan insanlar da var. Evet, hiç yüzü gülmeyen insanlar da var. Ben mesela şu anda belki ben şanslıyım. Bulduğum okulda hani günlük olaylarla ya da bir önceki gün okulda yaşanan bir olayla ilgili yöneticimizin de bize mizahi tutum sergilediğini görebilirim. Çok güzel bir örnek verebilirim. Bizim okulda takım çıkarmışlar. Futbol takımı. Penaltılarda da elendiler. Müdür Yardımcısı arkadaşımız son penaltıyı kaçırdı. Mesela bir mizah konusu oldu. Ama yani o arkadaşımız da kendisiyle barışık birisi. Ona takıldılar yani penaltıyı kaçırdı diye. Biraz da penaltıyı değişik atmaya çalışmış. Hani dans ederek şekil yaparak atmaya çalışmış. Biraz da kendi hem mizah yapmış hem de mizahın konusu olmuş. Ama okulda ertesi gün Müdür de diğer öğretmenler de bu konuda birbirlerine hani elendik işte ya da kaç para aldın sen karşı*

*tarafından gibi ama kesinlikle kırmadan işte ben size yatırmıştım kuponu. Yatırdınız beni falan ama herkes eğlendi Müdür de dâhil olmak üzere. Bu konuda hiç kimse bir alınganlık göstermedi. (Ö5)*

*“Düşünüyorum. Evet, düşünüyorum. Hani sinirli ve sert olmakla beraber ama mizahi bir yönünün olduğunu düşünüyorum.” (Ö7).*

*“Evet, yani hayata dair mizahi bakış açıları okul idaresinin ortalama düzeyin biraz üstünde diye düşünüyorum daha önce çalıştığım okullarla kıyaslarsam şu andaki okulumu biraz.” (Ö12).*

Kendini geliştirici mizahla ilgili öğretmenlerin belirttiği diğer bir durum ise yöneticilerin kullandıkları mizahta iyimserlik, neşeli olma, duygusal iyi olunuşluk ve öz güven gibi olumlu duyguların hissedilmesidir. Ö6 “*Yok. Negatif olmadı. Genelde hep yapıcı olur. Hani yapıcı şekilde. Pozitif bir ortam yaratmak ile ilgili mizah kullanılır kesinlikle.*” sözleriyle, Ö9 ise “*Pozitif duygular uyandıracak şekilde genellikle mizahı kullanıyorlar.*” diyerek yöneticilerinin mizah anlayışında genellikle olumlu duyguların hissedildiğinden bahsetmektedirler.

Yöneticilerin mizah yoluyla kaygı ve stres gibi yıkıcı duygularla başa çıkması konusunda ise bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

*“Oluyorlar. Şimdi biliyorsunuz eğitim öğretimde ilköğretimde çok çocuklarla uğraştığımız bir mesleğimiz var. Yani bin türlü şeylerle karşılaşıyoruz. Tüm aile çeşitleri bizim sınıflarımızda okulumuzda mevcut. Her tür aileler. Şimdi bunların sorunları. Bu çocukların diğer çocuklarla iletişiminden doğan sorunlar da var. Tabii ki büyük bir sorun yaşıyoruz. Biz ve idarecilerimiz. Ne oluyor şimdi. Burada devreye, hani mizahı çocuğa koyaraktan, çocuğa uygulayarak, gelen velilerin agresif davranışlarına mizahi bir davranışla veya ona benzer eğitimdeki bir mizahla ilgili bir atasözünü, bir özdeyişi kullanarak ortamın yumuşaması sağlanıyor. Ben bunu gördüm. Stresle mücadele etmeye çalışıyorlar. Ben de uyguluyorum... Kesinlikle kullanıyorlar. Kesinlikle.” (Ö2).*

*“Yani, okul dışında olabilir. Yani sürekli yanlarında olamadığım için bilemeyeceğim ama. Mizahı stres ve depresyonla mücadele için zaman zaman kullanıyorlardır diye düşünüyorum.” (Ö4)*

Çalışmaya katılan öğretmenlerden ikisi yöneticilerinin zor zamanlarda hayata dair mizahi bakış açısını koruyarak hayatın aykırılıklarından ve farklılıklarından zevk alabildiklerini ifade etmektedirler. Ö2'nin bu konudaki sözleri şöyledir: *“Olabiliyorlar. Ben bile şunu yapıyorum idarecilerimin çok yoğun olduğu zamanda. Biliyorum onların başını kaşıyacak vakitleri yok ama. Müsait misiniz diye soruyorum. Müsaidim derlerse 2- 3 dakikalık ama o ama ben bir mizah yaparaktan o an konunun, kişinin verdiği sıkıntıdan, yorgunluktan bir an olsun dağılmasını ve kafasının dumanlarının dağılmasını, bir gülmesini, hatta bunu çok iyi geldiğini söylüyoruz birbirimize. Ben gülerekten dersime gidiyorum. İdarecim de daha gülerekten böyle biraz daha dikkatini toplayarak işine döndüğünü çok iyi biliyorum yani.”* (Ö2).

Yöneticilerinin zor zamanlarda hayata dair mizahi bakış açısını koruyamadıklarını bildiren bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

*Yani, az çok tanıdığım kadarıyla yöneticilerimiz biraz her şeyi fazla kafaya takan insanlar. Fazla mükemmeliyetçi oldukları için mizahın içinde fazla mükemmeliyetçiliğe yer olduğunu ben düşünmüyorum. O yüzden de onlar çok mükemmeli istediklerinden dolayı okul dışındaki zamanlarda da mizaha çok fazla yer verdiklerini düşünmüyorum. Yani hayata o gözle baktıklarını düşünmüyorum.”* (Ö4).

*“Yani onların tek başına kaldıklarında mizahi tutumlarını hayattan olumlu durum çıkarma konusunda o kadar da çaba gösterdiklerini düşünmüyorum. Hani o ortamın çok da şaka yapılacak mizah yapılacak bir durum olmadığını hissettiriyor karşıya. Aslında bence onların da bunu korku gibi daha önceden bizim kültür yapımızdan gelen bir öğrenilmiş bir duygu olarak düşünüyorum. Belki o da bunun farkında değil. Yöneticilerimiz de. Öyle bir durumda şaka yapılmaz. Böyle bir durumda mizah yapılmaz gibi öğrenilmiş bir duygu var bence.”* (Ö5).

Yöneticilerin katılımcı mizah tarzlarına ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu yöneticilerinin çevrelerindeki insanlarla birlikte mizah yapmaktan zevk aldıklarını ifade etmektedirler. Ö12 konuya dair şöyle demektedir: *“Evet. Onlar da hem mizaha mizahla cevap verenlere tekrar bir mizah cevabı bularak bu etkinliği karşılıklı etkileşimli hale çevirdiklerini gördüm yani.”* Bir başka öğretmen Ö2 ise *“Şimdi ben şöyle bakıyorum hocam. Mizah, ne kadar mizahi yönün gelişkin bile olsa insan tek*

*başına o mizahı yaşayamaz. Kendi kendine bazı önemsiz şeyler de bir tebessüm eder kendi kendine. Ama o mizahı böyle grup arkadaşlarıyla, çalışma arkadaşlarıyla, ast ve üst birimleriyle paylaştığı zaman yani ortada bir sıcak hava oluyor. Yani bir motive oluyor. Ben bunu yani bunu gerçekten çalıştığım okuldaki idareci arkadaşlarımın her birinde bunu görüyorum ve bu da bizi mutlu ediyor arkadaşlarımızı.”* sözleriyle yöneticilerinin kendileriyle birlikte mizah yapmaktan zevk aldıklarını ifade etmektedir. Ayrıca Ö2'nin okulunda araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde de Ö2'nin düşüncelerini destekler bilgilere ulaşılmıştır. Araştırmacı bu konudaki gözlemini şöyle anlatmaktadır: *“Okulun hemen önündeki kafede Öğretmen Ö2, T Bey (kafeyi işleten), R Bey (okulun hizmetlisi), M Öğretmen, Yönetici Y3 ve ben birlikte oturuyoruz. Fıkralar anlatılıyor. Fıkraların konusu bazen eğitim bazen de ortamda bayan arkadaş olmadığı için cinsellik içerikli oluyor. Eğitim fıkraları olarak komik ve fıkra özelliği taşıyan eğitimcilerin gerçek hayat hikâyelerine yer veriliyor. Fıkraları genelde öğretmen arkadaşlar anlatıyor. Yönetici Y3 ortama çok rahat katılıp ayak uyduruyor. Öğretmenlerin ve okulun hizmetlisinin rahatsız ya da tedirgin olmadığını seziyorum. Aksine ortamdaki keyif aldıklarını ve herkesin kahkahalarla güldüğünü görüyorum.”* (G3). Araştırmacı bu gözleme dair düşüncelerini ise gözlem kartının düşünceler ve izlenimler bölümüne düşüştüğü şu notlarla ifade ediyor: *“Okul öğretmenleri, hizmetlisi ve yöneticisi bir araya gelip ast üst hiyerarşisi olmadan rahat bir şekilde iletişim kurabiliyorlar. Bu durum bu okulda pozitif bir mizah ikliminin egemen olduğu düşüncesini uyandırıyor. Aynı zamanda yapılan mizaha ilişkin yönetici desteğinin de olduğunu görüyorum. Eğitimci fıkrasında ise grup dışı mizah havası seziyorum. Çünkü anlatılan komik durum biraz öğretmenin saflığını, yani amiyane tabirle aptalca davranışını konu alıyor.”* (G3).

Öğretmenler tarafından en sık dile getirilen bir başka görüş ise yöneticilerinin yaptığı mizahın grup tarafından kabul gördüğü ve onaylandığıdır. Ö8 bu konudaki *“Tehditkâr ve düşmanca bir tutum hissettirmiyorlar. Ama tabi bu durum önemli bir durum. Şahsen ben hissetmedim. Ama tabi ki öyle kullanılıyorsa çok tehlikeli bir durum... Özen gösteriyorlar (düşmanca algılanmamasına, tehditkâr görülmemesine). Hayır, kesinlikle değil. Ben dediğim gibi şahit olmadım.”* sözleriyle yöneticilerinin kullandığı mizahta yıkıcı duygular olmadığından bahsetmektedir. Ö12 ise şöyle demektedir: *“Onlar biraz daha böyle karşıdaki kişiyi kazanmak ve onu böyle kırmadan eleştirmek için bu yöntemi kullanıyorlar. Yani bugüne kadar şahit olduklarım arasında hiçbir*

*düşmanca tavır ya da alinganlık gösteren olmadı... Yani birisinin eğer alındığını fark ederlerse de onu daha böyle olumlu yöne çevirecek şekilde de hani özür dileme ya da sen de hani sanırız şey yanlış yaptık ya da böyle destekleyici bir şey sunduklarını düşünüyorum... Başkaları ile alay ederek böyle bir insanları güldürme ya da espri anlayışı geliştirdiklerini görmedim.” Ö9 ise “Çoğunlukla evet onaylanıyor.” sözleriyle yöneticilerinin mizahi tutumlarının onaylandığından bahsetmektedir.*

Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin saldırgan mizah tarzlarıyla ilgili olarak en çok dile getirilen bir görüş yöneticilerin mizah yaparken benmerkezci davranarak, kendi çıkar ve haz duyguları için çevresindekileri umursamamasıdır. Konuyla ilgili olarak Ö6 şunları söylemektedir: *“Ben merkezci oluyorlar. Egolarını tatmin etmeye çalışıyorlar.”* Ö7 ise toplantılarda bazen yöneticilerinin benmerkezci tutum sergileyebildiğini şu sözleriyle ifade etmektedir: *“Ama bazen de toplantılarda karşı tarafın kırıldığını hissediyoruz. Aslında farkında olmadan yapıldığını düşünüyorum yani o mizah yaparken ya da o espriyi yaparken karşıdakinin kırıldığını düşünememiş olabilir. Genellikle öyle olduğunu düşünüyorum ben. Hani eğleniyorlar ama karşısındaki insanın kırıldığını düşünemiyordur diye düşünüyorum.”* benzer şekilde Ö9 *“Şöyle. Mizahta zaten hani iki tarafında hoşnut olması gerekiyor diye düşünüyorum. Ama okul yöneticilerimizi bu konuda değerlendirdiğimizde illaki iki tarafında hoşnut olmasını sağlayacak şekilde mizahı kullanmaya çalışsalar da bazen ama nedir belki de egoist düşünce tarzına hakim olabiliyor.”*; Ö10 ise *“Ama toplantılarda belki dikkat toplamak amacıyla iğneleyici şeyler olabiliyor. Kelimeler olabiliyor. Belki biz ona gülmüyoruz ama karşı taraf gülebiliyor.”* şeklinde düşüncelerini söyleyerek yöneticilerinin benmerkezci davranabildiklerini anlatmaktadırlar.

Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin saldırgan mizah tarzlarıyla ilgili olarak en çok dile getirilen bir başka görüş yöneticilerin karşı tarafla tehdit içerikli alay etme ve kırıcı şakalar yapma eğiliminde olmalarıdır. Konuyla ilgili olarak Ö3 şunları söylemektedir: *“Bu işin bileni benim. Hatalarına hani dikkat et. Gözdağı verir tarzında. Bana göre öyle... Bu yapıcılık değil, yıkma oluyor. Yani olumsuz dönüt vermek adına... Yani genelde imalı olarak konuştukları için bir nevi tehdit oluyor. İşte bak bu gelir başına tarzında gibi oluyor. Hani şaka yollu da olsa bunu söylediklerinde sonuç bu.”* Ö10 ise *“Toplantılarda da bazen şey oluyor tabi. Hani böyle iğneleyici laflar da oluyor toplantılarda.”* diyerek yöneticilerinin bazen kırıcı mizah kullanımlarından



bahsetmektedir. Ö7 de düşüncesini şöyle anlatmaktadır: “Bazen hani onure edilmediğini ya da arkadaşımın gururunun kırıldığını düşünüyorum... Her zaman düşmanca görünmüyor. Ama bazen onur kırıcı olabiliyor. Bazen düşünülerek yapıldığını bazen de belki bir anda geliştiğini, hani düşünmeden yapıldığını, hani onun gururunun kırıldığını düşünüyorum.”

Ancak olumsuz görüşlerin yanı sıra yöneticilerinin karşı tarafla tehdit içerikli alay etme ve kırıcı şakalar yapma eğiliminde olmadıklarını ifade eden görüş sayısının diğerlerinden daha fazla olduğu da dikkate değer bir konudur. Bu konuda ise bazı öğretmenler şöyle söylemektedir:

“Şu anki okulumdaki yöneticilerim yapmıyorlar. Kesinlikle yapmıyorlar. Onların hakkını yememek gerekir. Yapmıyorlar. Yani o amaçla kullanmadılar hiç. Bunu görmedim öyle kullandıklarını.” (Ö5).

“Böyle bir şeye şahit olmadım yöneticiler açısından. Başkaları ile alay ederek böyle bir insanları güldürme ya da espri anlayışı geliştirdiklerini görmedim.” (Ö12).

Öğretmenler tarafından dile getirilen bir başka saldırgan mizah tarzı ise yöneticilerin karşıdakini aşağılama, yerme, hor görme, aldatma ve kötüleme amaçlı mizah kullanımınıdır. Konuyla ilgili olarak bazı öğretmenler şunları söylemektedir:

“Genelde imalı oluyor onların bakış açısı diyeyim. Genelde laf söylemeye yönelik bir mesaj vermek. Kızgınlıklarını dile getirmek, hoşnut olmadıkları şeyleri dile getirmek adına. Eleştirme tarzında oluyor. Büyük çoğunluğunda karşılaştıklarım o şekilde. Laf söyleme tarzında gibi bana göre. Yeni okulum da olumsuz, hani aşağılayıcı, olumsuz yaklaşımda bulunuluyor.” (Ö3).

“Her zaman olduğu gibi bazen takılma duygusu, alaycı takılma olabiliyor yöneticilerimiz de. Bu bazen çok kötü abartı boyutlu olmayabilir. Ama öne çıkan bir tane unsur o.” (Ö5).

“Bazen. Evet, hani bir söz vardır ya “Her şakanın altında bir gerçek yatar.” O şaka yaparken ya da espri yaparken altından bir şeyler çıkıyor... Direkt böyle hor görme amaçlı olduğunu düşünmüyorum ama yani sataşma genellikle eleştirme amaçlı yapılıyor diye düşünüyorum.” (Ö7).

Bazı öğretmenlere göre yöneticilerin mizah yaparken kendi imajlarını artırmaya

çalışarak kendilerini ön plana çıkarmak ve övmek arzusunda da bulunduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerden bazıları şunları söylemektedir:

*“Bir de öğretmenlerin kendilerine karşı belli bir mesafeleri olması gerektiğini bildiği için otomatik kendilerini ön plana atıyorlar ve bir nevi dokunulmazlıkları var olduğunu düşündükleri için daha rahat bir şekilde istediklerini söyleyebilme konumunda oluyorlar. Bazıları için. Tabii ki hepsi için demiyorum.” (Ö3).*

*“Bazen kendini övmek gibi bir durumu seziyorum. Her zaman değil. Ama bazen kendini ön plana çıkarmak, övmek gibi duygu düşünceler seziyorum.” (Ö7).*

*“Grup içerisinde evet. O da kişisine göre değişiyor. Çoğunlukla öyle oluyor. Ama her zaman değil. Ya o durumda bile idareci benim şeyini vurgulama gereğini hissediyorlar. Şakada bile bu vurgu var.” (Ö8).*

Ancak yöneticilerin mizah yaparken kendi imajlarını artırmaya çalışarak kendilerini ön plana çıkarmak ve övmek arzusunda olmadıklarına yönelik görüş sayısının kendi imajlarını artırmaya çalışarak kendilerini ön plana çıkarmaya ve övmeye çalışıyorlar diyenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu konuda ise bazı öğretmenler şunları söylemektedir:

*“Ha idarecilerimizin mizahi açısından mı? Yok. Ben öyle kişisel dürtüleri için veya popülerite için yaptıklarını sanmıyorum. Yani bana bile bazı idareci arkadaşlarım moralin bozuk olduğunda, üzgün olduğumda ya bugün böylesin diye, niye hasta mısın bir derdin mi var diye. Ya onlar bana bir espri yapıyor ya da benim geçmişimde yaptığım esprileri anımsataraktan benim o gün gülmemi neşeli olmamı sağlıyorlar.” (Ö2).*

*“Yok, onu hissetmedim (benmerkezci olmak ve kendi imajını artırmaya çalışmak). Çünkü şu anki yöneticilerinin bir tanesi hariç kendi yaş farkımızın olmadığı yöneticiler. Daha çok yönetici, çok belli konuların dışında toplantı, çok resmi konularda ya da soruşturma, teftiş konusu dışında çok büyük bir fark koymuyorlar aramıza. Hani iş arkadaşımıyız gibi konuşuyoruz. O anlamda benmerkezci olmak ya da kendini öne çıkarmak gibi bir şey hissetmedim şimdiye kadar.” (Ö5).*

Kendini yıkıcı mizah kullanıma ilişkin olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı yöneticilerinin kendisiyle ilgili alay ve küçük düşürme durumlarına diğerleriyle birlikte gülebildiğini belirtmektedir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

*“Yok, kızmazlar da sadece kızarırlar.” (Ö2).*

*“Yani genelde gülerler. Evet, espriden dolayı kızıldığını hatırlamıyorum. Gülerler.” (Ö7).*

*“Gülüyorlar ve buna eğer alınırlarsa da hicivle karşılık verebileceklerini düşünüyorum. O güçte bir mizah anlayışları var. Daha öyle bir eee. Çok böyle tehditkâr bir durum olmadı benim bulunduğum okulda da. Olursa da onlar onu gene mizah yollu çözerler diye düşünüyorum yani. Çok fazla üstüne gitmezler o kişinin ve alınmazlar diye de düşünüyorum.” (Ö12).*

Yöneticilerinin kendilerini, başkalarına sevdirmek ve başkalarının gözüne girmek için kendilerini aşağılayarak veya kötüleyerek eğlenceli şeyler yapmaya çalışması durumuyla ilgili olarak ise bazı öğretmenler şunları söylemektedir:

*“Aşağılamak ya da kötülemek anlamında değil belki ama. Hani nedir? Kendi eksikliklerini de görerek bunu da yansıtarak kullanıyorlar evet. Bu şekilde oluyor.” (Ö9).*

*“Aşağılayıcı değil ama. Mesela müdürümüz mesela yaşı geçtiği için hani bu okulda işte bir ben varım bir sen varsın diye yaşından dolayı bir şaka yapmıştı. Çok küçültücü değil ama hani böyle şeyler olmuştu. Yani yaşının büyük olması hani kendisini de yaşlı gibi göstererek yaptığı bir şakaydı.” (Ö11).*

*“Evet, bu yönetime başvuruyorlar galiba. Şimdi bir düşüneyim. Yani kendilerini alay konusu yapabiliyorlar. O konuda çok takıntılarının olmadığını düşünüyorum. Okul yöneticilerimin bu konuda takıntıları yok.” (Ö12).*

Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak ortamda eğer saldırganca bir tutum ve art niyet yoksa yöneticilerin kendini yıkıcı mizah kullanımı konusunda bir takıntılarının olmadığı ve bu mizah tarzını kullanabildikleri söylenebilir. Ancak art niyet ve saldırgan tutum sezildiğinde ise yöneticilerin bu tür mizah kullanımında bulunmaya tercih etmedikleri görülmektedir. Bu konuda Ö5 “Art niyet hissederseniz veya

*aşağılandıklarını düşünürlerse tepki verirler ve kızarlar bence. Çünkü daha önce başka bir olayda sürekli makama saygının altını çizmişlerdi. Makama saygı. Hani orada sahip olduğu bu ek gücünü de bazen öne çıkarabiliyorlar ister istemez. Kesinlikle kızacaklarını düşünüyorum.”* diyerek yöneticilerin tutumlarına değinmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin mizah tarzları bütünde değerlendirildiğinde olumlu mizah tarzlarının (kendini geliştirici, katılımcı) olumsuz mizah tarzlarına (saldırgan ve kendini yıkıcı) göre daha baskın olduğu söylenebilir.

#### **4.4.2. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Nicel Araştırma Bulguları**

Bu bölümde ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı nicel araştırma bulgularına yer verilmiştir.

##### **4.4.2.1.Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular**

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri birlikte incelenerek aşağıda sunulmuştur. Öncelikle yönetici ve öğretmen görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiş ve Tablo 4.25’te verilmiştir.

*Tablo 4.25. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	Görev	N	$\bar{x}$	S
Katılımcı Mizah	Yönetici	253	3,5534	,81623
	Öğretmen	651	3,2664	,68083
Kendini Geliştirici Mizah	Yönetici	253	3,4097	,89228
	Öğretmen	651	2,9780	,59473
Saldırgan Mizah	Yönetici	253	1,8419	,63769
	Öğretmen	651	2,3637	,62799
Kendini Yıkıcı Mizah	Yönetici	253	2,2773	,65301
	Öğretmen	651	2,3902	,55878

Tablo 4.25’te verilen bulgulara göre ilköğretim kurumlarının yöneticileri olumlu mizah tarzları olarak kabul edilen katılımcı mizah ( $\bar{x}$ =3,55) ve kendini geliştirici mizah ( $\bar{x}$ =3,40) boyutlarına ilişkin katılıyorum şeklinde görüş bildirmektedirler. Olumsuz mizah tarzlarından saldırgan mizah ( $\bar{x}$ =1,84) ve kendini yıkıcı mizah tarzı ( $\bar{x}$ =2,27) boyutlarında ise katılmıyorum şeklinde görüş bildirmektedirler.

İlköğretim kurumu öğretmenlerinin ise yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin olumlu

mizah tarzları olarak kabul edilen katılımcı mizah ( $\bar{x}=3,26$ ) ve kendini geliştirici mizah ( $\bar{x}=2,97$ ) boyutlarına ilişkin kararsız oldukları görülmektedir. Olumsuz mizah tarzlarından saldırgan mizah ( $\bar{x}=2,36$ ) ve kendini yıkıcı mizah tarzı ( $\bar{x}=2,39$ ) boyutlarında ise katılmıyorum şeklinde görüş bildirmektedirler.

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre en baskın mizah tarzları sırasıyla katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizahtır.

Bütünde değerlendirildiğinde, yönetici görüşlerine göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin olumlu mizah tarzlarını kullanmayı olumsuz mizah tarzlarına göre daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca yöneticilerin olumsuz mizah tarzlarına ilişkin hem öğretmen hem de yönetici görüşlerinin benzer nitelikte olması ve her iki tarafında yöneticilerin olumsuz mizah tarzlarına sahip olmadıklarını ifade etmeleri oldukça anlamlıdır.

*Tablo 4.26. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*

Boyutlar	Görev	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Katılımcı Mizah	A- Yönetici	253	3,5534	,81623	395,491	4,962	,000
	B- Öğretmen	651	3,2664	,68083			
Kendini Geliştirici Mizah	A- Yönetici	253	3,4097	,89228	342,570	7,108	,000
	B- Öğretmen	651	2,9780	,59473			
Saldırgan Mizah	A- Yönetici	253	1,8419	,63769	902	-11,168	,000
	B- Öğretmen	651	2,3637	,62799			
Kendini Yıkıcı Mizah	A- Yönetici	253	2,2773	,65301	403,172	-2,425	,016
	B- Öğretmen	651	2,3902	,55878			

Tablo 4.26’da verilen bulgulara göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri saldırgan mizah tarzı [ $t_{(902)}=-11,168$ ;  $p<,01$  boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre yöneticiler ( $\bar{x}=1,84$ ) öğretmen ( $\bar{x}=2,36$ ) görüşlerine göre kendilerinin daha az saldırgan mizah tarzını kullandıklarını ifade etmektedirler.

Katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah boyutunda ise varyansların eşit olmadığı görülmüş olup iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı olmayan yaklaşım kullanılmıştır. Buna göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri katılımcı mizah [ $t_{(395,491)}=4,962$ ;  $p<,01$ ], kendini geliştirici mizah [ $t_{(342,570)}=7,108$ ;  $p<,01$ ] ve kendini yıkıcı mizah [ $t_{(403,172)}=-2,425$ ;  $p<,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Yönetici görüşlerinin katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzları boyutlarında öğretmen görüşlerine göre daha

yüksek olduğu belirlenmiştir. Kendini yıkıcı mizah boyutunda ise yönetici görüşleri öğretmen görüşlerine göre daha düşük çıkmıştır.

#### 4.4.2.2.Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin yönetici görüşlerine yer verilmiş olup görüşler görev, cinsiyet, öğrenim durumu ve çalışma süresi değişkenlerine göre analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

*Tablo 4.27. Göreve Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Yönetici Görüşleri*

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Katılımcı Mizah	A- Müdür	90	3,2622	,69969	251	-4,364	,000
	B- Müdür Yrd.	163	3,7141	,83325			
Kendini Geliştirici Mizah	A- Müdür	90	3,2611	,73653	225,331	-2,135	,034
	B- Müdür Yrd.	163	3,4918	,95990			
Saldırgan Mizah	A- Müdür	90	2,0222	,57783	251	3,412	,001
	B- Müdür Yrd.	163	1,7423	,64892			
Kendini Yıkıcı Mizah	A- Müdür	90	2,3519	,60658	251	1,351	,178
	B- Müdür Yrd.	163	2,2362	,67556			

Tablo 4.27’de verilen bulgulara göre ilköğretim kurumu müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri katılımcı mizah [ $t_{(251)}=-4,364$ ;  $p<,01$ ] ve saldırgan mizah [ $t_{(251)}=3,412$ ;  $p<,01$ ] boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte olup; kendini yıkıcı mizah [ $t_{(251)}=1,351$ ;  $p>,05$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre müdürlerin katılımcı mizah boyutuna ilişkin puanlarının ( $\bar{x}=3,26$ ), müdür yardımcılarının ( $\bar{x}=3,71$ ) puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Saldırgan mizah boyutunda ise müdür yardımcılarının ( $\bar{x}=1,74$ ) puanları müdürlere ( $\bar{x}=2,02$ ) göre daha düşük çıkmıştır.

Kendini geliştirici mizah boyutunda ise varyansların eşit olmadığı görülmüş olup iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı olmayan yaklaşım kullanılmıştır. Buna göre müdür ve müdür yardımcılarının görüşleri kendini geliştirici mizah [ $t_{(225,331)}=-2,135$ ;  $p<,05$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Müdür yardımcısı görüşlerinin ( $\bar{x}=3,49$ ) kendini geliştirici mizah boyutunda müdür görüşlerine ( $\bar{x}=3,26$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

*Tablo 4.28. Cinsiyete Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Yönetici Görüşleri*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Katılımcı Mizah	A- Kadın	71	3,6789	,85422	251	1,532	,127
	B- Erkek	182	3,5044	,79798			
Kendini Geliştirici Mizah	A- Kadın	71	3,5211	,92493	251	1,241	,216
	B- Erkek	182	3,3663	,87798			
Saldırgan Mizah	A- Kadın	71	1,6423	,57561	251	-3,165	,002
	B- Erkek	182	1,9198	,64521			
Kendini Yıkıcı Mizah	A- Kadın	71	2,1690	,69721	251	-1,654	,099
	B- Erkek	182	2,3196	,63189			

Tablo 4.28'e göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin kendi mizah tarzlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre sadece saldırgan mizah [ $t_{(251)}=-3,165$ ;  $p<,01$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermekte olup; katılımcı mizah [ $t_{(251)}=1,532$ ;  $p>,05$ ], kendini geliştirici mizah [ $t_{(251)}=1,241$ ;  $p>,05$ ] ve kendini yıkıcı mizah [ $t_{(251)}=-1,654$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Saldırgan mizah tarzlarına ilişkin erkek yöneticilerin puanlarının ( $\bar{x}=1,91$ ) kadın yöneticilere ( $\bar{x}=1,64$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir

*Tablo 4.29. Çalışma Süresine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Yönetici Görüşleri*

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah	A- 1-10 yıl	39	3,5897	,70777	,575	,563	-
	B- 11-20 yıl	108	3,6037	,79012			
	C- 21 yıl ve üzeri	106	3,4887	,87986			
Kendini Geliştirici Mizah	A- 1-10 yıl	39	3,3504	,86162	,108	,898	-
	B- 11-20 yıl	108	3,4136	,90959			
	C- 21 yıl ve üzeri	106	3,4277	,89295			
Saldırgan Mizah	A- 1-10 yıl	39	1,9538	,65608	,790	,455	-
	B- 11-20 yıl	108	1,8389	,63802			
	C- 21 yıl ve üzeri	106	1,8038	,63184			
Kendini Yıkıcı Mizah	A- 1-10 yıl	39	2,3120	,72364	,269	,765	-
	B- 11-20 yıl	108	2,2994	,65518			
	C- 21 yıl ve üzeri	106	2,2421	,62789			

Tablo 4.29'a göre, ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları yönetici görüşlerine göre katılımcı mizah [ $F_{(2-250)}=0,575$ ;  $p>,05$ ], kendini geliştirici mizah [ $F_{(2-250)}=0,108$ ;  $p>,05$ ], saldırgan mizah [ $F_{(2-250)}=0,790$ ;  $p>,05$ ] ve kendini yıkıcı mizah [ $F_{(2-250)}=0,269$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.30. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Yönetici Görüşleri

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah	A- Ön Lisans	23	3,5391	,71715	5,129	,007	B-C
	B- Lisans	183	3,4689	,82506			
	C- Lisansüstü	47	3,8894	,75274			
Kendini Geliştirici Mizah	A- Ön Lisans	23	3,4710	,66979	,541	,583	-
	B- Lisans	183	3,3743	,90649			
	C- Lisansüstü	47	3,5177	,93653			
Saldırgan Mizah	A- Ön Lisans	23	1,8087	,58923	4,854	,009	B-C
	B- Lisans	183	1,9104	,63163			
	C- Lisansüstü	47	1,5915	,63240			
Kendini Yıkıcı Mizah	A- Ön Lisans	23	2,1304	,55722	,641	,528	-
	B- Lisans	183	2,2905	,68216			
	C- Lisansüstü	47	2,2979	,57833			

Tablo 4.30'ya göre, ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları yönetici görüşlerine göre kendini geliştirici mizah [ $F_{(2-250)}=0,541$ ;  $p>,05$ ] ve kendini yıkıcı mizah [ $F_{(2-250)}=0,641$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Katılımcı mizah [ $F_{(2-250)}=5,129$ ;  $p<,01$ ] ve saldırgan mizah [ $F_{(2-250)}=4,854$ ;  $p<,01$ ] boyutlarında ise yönetici görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Katılımcı mizaha ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre bu farkın lisans eğitime sahip olanlarla lisansüstü eğitime sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Lisansüstü eğitime sahip olan yöneticilerin katılımcı mizah boyutuna ilişkin puanlarının lisans eğitime sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Saldırgan mizaha ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre bu farkın lisans eğitime sahip olanlarla lisansüstü eğitime sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Lisansüstü eğitime sahip olan yöneticilerin saldırgan mizah boyutuna ilişkin puanlarının lisans eğitime sahip olanlara göre düşük olduğu görülmektedir. Bu durum aslında lisansüstü eğitim yapmış olan yöneticilerin örgütsel mizahın kurumsal etkililik ve verimlilik üzerindeki etkisini bilmeleri, örgütlerdeki mizahın yönetsel açıdan etkili şekilde ve faydalı bir araç olarak kullanılabilmesine inanmaları ve bu doğrultuda kurumlarında yapılan mizahı destekleyerek katılımcı mizahı kullanmayı yeğledikleri; yıkıcı etkileri olan saldırgan mizah tarzını kullanmaktan da kaçındıkları şeklinde değerlendirilebilir.



#### 4.4.2.3.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiş olup görüşler cinsiyet, öğrenim durumu ve çalışma süresi değişkenlerine göre analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.31. Cinsiyete Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Görev	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Katılımcı Mizah	A- Kadın	391	3,2875	,67225	649	,970	,332
	B- Erkek	260	3,2346	,69362			
Kendini Geliştirici Mizah	A- Kadın	391	2,9395	,60732	649	-2,031	,043
	B- Erkek	260	3,0359	,57156			
Saldırgan Mizah	A- Kadın	391	2,3402	,63245	649	-1,176	,240
	B- Erkek	260	2,3992	,62075			
Kendini Yıkıcı Mizah Tarzı	A- Kadın	391	2,3431	,52931	509,966	-2,585	,010
	B- Erkek	260	2,4609	,59444			

Tablo 4.31’de verilen bulgulara göre ilköğretim kurumu öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete göre yöneticilerin mizah tarzlarından katılımcı mizah [ $t_{(649)}=,970$ ;  $p>,05$ ] ve saldırgan mizah [ $t_{(649)}=-1,176$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemekte olup; kendini geliştirici mizah [ $t_{(649)}=-2,031$ ;  $p<,05$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre kendini geliştirici mizah boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin puanlarının ( $\bar{x}=3,03$ ) kadınların öğretmenlerin ( $\bar{x}=2,93$ ) puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yöneticilerinin kendini geliştirici mizah tarzlarını daha yüksek buldukları söylenebilir.

Kendini yıkıcı mizah boyutunda ise varyansların eşit olmadığı görülmüş olup iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı olmayan yaklaşım kullanılmıştır. Buna göre öğretmen görüşleri cinsiyete göre kendini yıkıcı mizah [ $t_{(509,966)}=-2,585$ ;  $p\leq,01$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin görüşlerinin ( $\bar{x}=2,46$ ) kendini yıkıcı mizah boyutunda kadın öğretmenlerin görüşlerine ( $\bar{x}=2,34$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda yöneticilerinin kendini yıkıcı mizah tarzını kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin daha yüksek buldukları ifade edilebilir.

Tablo 4.32. Çalışma Süresi Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah	A- 1-10 yıl	278	3,3295	,71774	2,534	,080	-
	B- 11-20 yıl	214	3,2477	,65561			
	C- 21 yıl ve üzeri	159	3,1811	,63993			
Kendini Geliştirici Mizah	A- 1-10 yıl	278	3,0126	,62501	,870	,420	-
	B- 11-20 yıl	214	2,9439	,58384			
	C- 21 yıl ve üzeri	159	2,9633	,55393			
Saldırgan Mizah	A- 1-10 yıl	278	2,3115	,63275	4,360	,013	C-A C-B
	B- 11-20 yıl	214	2,3383	,64359			
	C- 21 yıl ve üzeri	159	2,4893	,58359			
Kendini Yıkıcı Mizah	A- 1-10 yıl	278	2,4311	,57591	1,428	,241	-
	B- 11-20 yıl	214	2,3723	,56390			
	C- 21 yıl ve üzeri	159	2,3428	,51838			

Tablo 4.32'ye göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri çalışma süresi değişkenine göre katılımcı mizah [ $F_{(2-648)}=2,534$ ;  $p>,05$ ], kendini geliştirici mizah [ $F_{(2-648)}=0,870$ ;  $p>,05$ ] ve kendini yıkıcı mizah [ $F_{(2-648)}=1,428$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemek olup; saldırgan mizah [ $F_{(2-648)}=4,360$ ;  $p<,05$ ] boyutunda ise anlamlı farklılık göstermektedir. Saldırgan mizaha ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre bu farkın 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=2,48$ ) çalışma süresine sahip olanlarla 1-10 yıl ( $\bar{x}=2,31$ ) ve 11-20 yıl ( $\bar{x}=2,33$ ) çalışma süresine sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin; yöneticilerin saldırgan mizah kullanımına ilişkin görüşlerinin 1-10 yıl ve 11-20 yıl çalışma süresine sahip olanların görüşlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma süresi arttıkça yöneticilerin saldırgan mizah kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin olumsuz yönde değiştiği ve yöneticilerinin daha fazla saldırgan mizah tutumu içerisinde yer aldıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu durumda kıdemli öğretmenlerin mizah kullanımını açısından yöneticilerini daha saldırgan buldukları söylenebilir.

*Tablo 4.33. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Katılımcı, Saldırgan ve Kendini Yıkıcı Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah	A- Ön Lisans	44	3,2273	,54490	,084	,919	-
	B- Lisans	573	3,2684	,69085			
	C- Lisansüstü	34	3,2824	,68423			
Saldırgan Mizah	A- Ön Lisans	44	2,4182	,57193	1,886	,153	-
	B- Lisans	573	2,3483	,63685			
	C- Lisansüstü	34	2,5529	,51654			
Kendini Yıkıcı Mizah	A- Ön Lisans	44	2,3788	,60400	1,735	,177	-
	B- Lisans	573	2,3807	,56048			
	C- Lisansüstü	34	2,5637	,44384			

Tablo 4.33'a göre, ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları katılımcı mizah [ $F_{(2-648)}=,084$ ;  $p>,05$ ], saldırgan mizah [ $F_{(2-648)}=1,886$ ;  $p>,05$ ] ve kendini yıkıcı mizah tarzı [ $F_{(2-648)}=1,735$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

*Tablo 4.34. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Kendini Geliştirici Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Kendini Geliştirici Mizah	A-Ön lisans	44	324,57	2	,112	,946	-
	B-Lisans	573	326,71				
	C-Lisansüstü	34	315,81				

Tablo 4.34'te verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları, ilköğretim kurumu öğretmenlerinin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre yöneticilerin kendini geliştirici mizah tarzlarının [ $X^2(2)=0,112$ ;  $p>,05$ ] anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

#### **4.6.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bulgular**

Çalışmanın bölümde beşinci alt problemle ilköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine dayalı nicel araştırma bulgularına yer verilmiş olup görüşler görev, cinsiyet, çalışma süreci ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analiz edilmiştir.

##### **4.6.1.Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bulgular**

İlköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri birlikte incelenerek aşağıda

sunulmuştur.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin ilköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre incelenerek Tablo 4.35'te verilmiştir.

*Tablo 4.35. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	S
Problem Çözme	A-Yönetici	253	4,0650	,61899
	B-Öğretmen	651	3,3560	,78208
Kaçınma	A-Yönetici	253	2,3261	,83376
	B-Öğretmen	651	2,4055	,79609
Hükmetme	A-Yönetici	253	2,4957	,84074
	B-Öğretmen	651	2,8043	,73211
Uzlaşma	A-Yönetici	253	1,1971	,29164
	B-Öğretmen	651	1,0820	,29576

Tablo 4.35'te verilen bulgulara göre ilköğretim kurumu öğretmenleri yöneticilerin problem çözme stratejisini ( $\bar{X}$  =3,35) bazen, kaçınma stratejisini ( $\bar{X}$  =2,40) nadiren, uzlaşma stratejisini ( $\bar{X}$  =1,08) hemen hemen hiç ve hükmetme stratejisini ( $\bar{X}$  =2,80) bazen kullandıklarını belirtmektedirler. İlköğretim kurumu yöneticileri ise kendilerinin problem çözme stratejisini ( $\bar{X}$  =4,06) sık sık, kaçınma stratejisini ( $\bar{X}$  =2,32) nadiren, uzlaşma stratejisini ( $\bar{X}$  =1,19) hemen hemen hiç ve hükmetme stratejisini ( $\bar{X}$  =2,49) nadiren kullandıklarını belirtmektedirler.

İlköğretim kurumları yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde yöneticiler çatışma yönetimi sürecinde en fazla problem çözme stratejisini sonra sırasıyla hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin de benzer şekilde yöneticilerinin en fazla problem çözme stratejisini sonra sırasıyla hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini kullandıklarını belirtmiş olmaları yönetici ve öğretmen görüşlerinin sıklık olarak birbirini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

*Tablo 4.36. Göreve Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Problem Çözme	A- Yönetici	253	4,0650	,61899	575,761	14,312	,000
	B- Öğretmen	651	3,3560	,78208			
Kaçınma	A- Yönetici	253	2,3261	,83376	902	-1,329	,184
	B- Öğretmen	651	2,4055	,79609			
Hükmetme	A- Yönetici	253	2,4957	,84074	408,649	-5,132	,000
	B- Öğretmen	651	2,8043	,73211			
Uzlaşma	A- Yönetici	253	1,1971	,29164	902	5,275	,000
	B- Öğretmen	651	1,0820	,29576			

Tablo 4.36’da verilen bulgulara göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri uzlaşma [ $t_{(902)}=5,275$ ;  $p<,01$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermekte olup; kaçınma [ $t_{(902)}=-1,329$ ;  $p>,05$ ] boyutunda ise anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre; yöneticilerin uzlaşma stratejisini kullanmaları konusunda öğretmenlerin ( $\bar{x}=1,08$ ), yöneticilerden ( $\bar{x}=1,19$ ) farklı olarak daha az uzlaşma stratejisinin kullanıldığını düşünmeleri kayda değerdir. Öğretmenler, yöneticilerin daha az uzlaşmak istediklerini belirtirken, yöneticiler ise öğretmen görüşlerine göre daha fazla uzlaşmacı olduklarını belirtmişlerdir.

Problem çözme ve hükmetme boyutlarında ise varyansların eşit olmadığı görülmüş olup iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı olmayan yaklaşım kullanılmıştır. Buna göre yönetici ve öğretmen görüşleri problem çözme [ $t_{(575,761)}=14,312$ ;  $p<,01$ ] ve hükmetme [ $t_{(408,649)}=-5,132$ ;  $p<,01$ ] boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Yönetici görüşlerinin ( $\bar{x}=4,06$ ) problem çözme boyutunda öğretmen görüşlerine ( $\bar{x}=3,35$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hükmetme boyutunda ise yönetici görüşlerinin ( $\bar{x}=2,49$ ) öğretmen görüşlerine ( $\bar{x}=2,80$ ) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kısacası problem çözme stratejisi boyutunda yönetici görüşleri öğretmen görüşlerine göre daha yüksek; hükmetme stratejisi boyutunda ise daha düşük çıkmıştır.

#### 4.6.2.Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin yönetici görüşlerine yer verilmiş olup görüşler görev, cinsiyet, öğrenim durumu ve çalışma süresi değişkenlerine göre analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.37. Göreve Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Boyutlar	Görev	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Problem Çözme	A- Müdür	90	3,9771	,56405	251	-1,684	,093
	B- Müdür Yrd.	163	4,1135	,64386			
Kaçınma	A- Müdür	90	2,2481	,81621	251	-1,105	,270
	B- Müdür Yrd.	163	2,3691	,84269			
Hükmetme	A- Müdür	90	2,8022	,68137	222,992	4,796	,000
	B- Müdür Yrd.	163	2,3264	,87375			
Uzlaşma	A- Müdür	90	1,1306	,26295	251	-2,733	,007
	B- Müdür Yrd.	163	1,2339	,30083			

Tablo 4.37’ye göre ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme [ $t_{(251)}=-1,684$ ;  $p>,05$ ] ve kaçınma [ $t_{(251)}=-1,105$ ;  $p>,05$ ] stratejilerine ilişkin yönetici görüşleri görev

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemekte olup uzlaşma [ $t_{(251)}=-2,733$ ;  $p<,01$ ] stratejisine ilişkin anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre müdür yardımcıları ( $\bar{x}=1,23$ ) müdürlere ( $\bar{x}=1,13$ ) göre daha uzlaşmacı olduklarını belirtmişlerdir. Her ne kadar müdür ve müdür yardımcılarının görüşleri arasında anlamlı farklılık olsa da her iki grup da uzlaşma stratejisini hemen hemen hiç kullanmadıklarını belirtmeleri manidar bir durumdur.

Hükmetme boyutun ise varyansların eşit olmadığı görülmüş olup iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı olmayan yaklaşım kullanılmıştır. Buna göre müdür ve müdür yardımcılarının görüşleri hükmetme [ $t_{(222,992)}=4,796$ ;  $p<,01$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Hükmetme boyutunda müdür görüşlerinin ( $\bar{x}=2,80$ ) müdür yardımcısı görüşlerine ( $\bar{x}=2,32$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle müdürler müdür yardımcılara göre hükmetme stratejisini daha sık kullandıklarını belirtmektedirler.

*Tablo 4.38. Cinsiyete Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Problem Çözme	A- Kadın	71	4,1215	,58705	251	,907	,365
	B- Erkek	182	4,0429	,63120			
Kaçınma	A- Kadın	71	2,2019	,85073	251	-1,484	,139
	B- Erkek	182	2,3745	,82434			
Hükmetme	A- Kadın	71	2,2986	,80914	251	-2,349	,020
	B- Erkek	182	2,5725	,84246			
Uzlaşma	A- Kadın	71	1,1778	,26614	251	-,657	,512
	B- Erkek	182	1,2047	,30136			

Tablo 4.38'e göre ilköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin yönetici görüşleri problem çözme [ $t_{(251)}=,907$ ;  $p>,05$ ], kaçınma [ $t_{(251)}=-1,484$ ;  $p>,05$ ] ve uzlaşma [ $t_{(251)}=-,657$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemekte olup; hükmetme [ $t_{(251)}=-2,349$ ;  $p<,05$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek yöneticiler ( $\bar{x}=2,57$ ) kadın yöneticilere göre ( $\bar{x}=2,29$ ) göre çatışma yönetimi sürecinde daha hükmedici tutum içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

*Tablo 4.39. Çalışma Süresine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri*

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Problem Çözme	A- 1-10 yıl	39	3,9663	,52894	,734	,481	-
	B- 11-20 yıl	108	4,1059	,59394			
	C- 21 yıl ve üzeri	106	4,0596	,67339			
Kaçınma	A- 1-10 yıl	39	2,3761	,77206	3,643	,028	B-C
	B- 11-20 yıl	108	2,4660	,82653			
	C- 21 yıl ve üzeri	106	2,1651	,84217			
Hükmetme	A- 1-10 yıl	39	2,6564	,82328	,897	,409	-
	B- 11-20 yıl	108	2,4852	,86433			
	C- 21 yıl ve üzeri	106	2,4472	,82326			
Uzlaşma	A- 1-10 yıl	39	1,2596	,27112	1,866	,157	-
	B- 11-20 yıl	108	1,2106	,26785			
	C- 21 yıl ve üzeri	106	1,1604	,31846			

Tablo 4.39'a göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme [ $F_{(2-250)}=0,734$ ;  $p>,05$ ], hükmetme [ $F_{(2-250)}=0,897$ ;  $p>,05$ ] ve uzlaşma [ $F_{(2-250)}=1,866$ ;  $p>,05$ ] stratejilerine ilişkin yönetici görüşleri çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemekte olup; sadece kaçınma [ $F_{(2-250)}=3,643$ ;  $p<,05$ ] stratejisi boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Kaçınma stratejisine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre bu farkın 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=2,16$ ) çalışma süresine sahip olanlarla 11-20 yıl ( $\bar{x}=2,46$ ) çalışma süresine sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olan yöneticilerin; kendilerinin kaçınma stratejisini kullanmaya ilişkin görüşlerinin 11-20 yıl çalışma süresine sahip olanların görüşlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip yöneticilerin 11-20 yıl çalışma süresine sahip olan yöneticilere göre çatışma yönetiminden daha az kaçındıkları söylenebilir.

*Tablo 4.40. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri*

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Problem Çözme	A- Ön Lisans	23	4,0489	,71210	3,211	,042	B-C
	B- Lisans	183	4,0147	,60880			
	C- Lisansüstü	47	4,2686	,58091			
Kaçınma	A- Ön Lisans	23	2,1884	,79821	1,754	,175	-
	B- Lisans	183	2,2933	,85907			
	C- Lisansüstü	47	2,5213	,72866			
Hükmetme	A- Ön Lisans	23	2,2348	,86266	3,812	,023	B-C
	B- Lisans	183	2,5847	,81590			
	C- Lisansüstü	47	2,2766	,87631			
Uzlaşma	A- Ön Lisans	23	1,2989	,31922	2,735	,067	-
	B- Lisans	183	1,1721	,28663			
	C- Lisansüstü	47	1,2447	,28666			

Tablo 4.40'a göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin kaçınma [ $F_{(2-250)}=1,754$ ;  $p>,05$ ] ve uzlaşma [ $F_{(2-250)}=2,735$ ;  $p>,05$ ] stratejilerine ilişkin yönetici görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemekte olup; problem çözme [ $F_{(2-250)}=3,211$ ;  $p<,05$ ] ve hükmetme [ $F_{(2-250)}=3,812$ ;  $p<,05$ ] stratejisi boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Problem çözme stratejisine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre bu farkın lisansüstü eğitime ( $\bar{x}=4,26$ ) sahip olanlarla lisans eğitimine ( $\bar{x}=4,01$ ) sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Lisansüstü eğitime sahip yöneticilerin problem çözme stratejisini kullanmayı lisans eğitimine sahip olanlara göre daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Hükmetme stratejisine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre bu farkın lisansüstü eğitime ( $\bar{x}=2,27$ ) sahip olanlarla lisans eğitimine ( $\bar{x}=2,58$ ) sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Lisansüstü eğitime sahip yöneticilerin hükmetme stratejisini kullanmayı lisans eğitimine sahip olanlara göre daha az tercih ettikleri görülmektedir.

Lisansüstü eğitime sahip yöneticilerin lisans eğitimine sahip olanlara göre hükmetme stratejisini kullanmayı daha az; problem çözme stratejisini ise daha çok tercih etmeleri manidardır.

#### 4.6.3.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiş olup görüşler cinsiyet, öğrenim durumu ve çalışma süresi değişkenlerine göre analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.41. Cinsiyete Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Problem Çözme	A- Kadın	391	3,3350	,80133	649	-,838	,402
	B- Erkek	260	3,3875	,75263			
Kaçınma	A- Kadın	391	2,4032	,81402	649	-,090	,928
	B- Erkek	260	2,4090	,76988			
Hükmetme	A- Kadın	391	2,8128	,73166	649	,362	,717
	B- Erkek	260	2,7915	,73401			
Uzlaşma	A- Kadın	391	1,0719	,29496	649	-1,064	,288
	B- Erkek	260	1,0971	,29689			



Tablo 4.41'e göre ilköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin öğretmen görüşleri problem çözme [ $t_{(649)}=-0,838$ ;  $p>,05$ ], kaçınma [ $t_{(649)}=-0,090$ ;  $p>,05$ ], hükmetme [ $t_{(649)}=0,362$ ;  $p>,05$ ] ve uzlaşma [ $t_{(649)}=-1,064$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

*Tablo 4.42. Çalışma Süresine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Problem Çözme	A- 1-10 yıl	278	3,3624	,76041	,132	,876	-
	B- 11-20 yıl	214	3,3344	,84907			
	C- 21 yıl ve üzeri	159	3,3738	,72776			
Kaçınma	A- 1-10 yıl	278	2,4382	,76755	1,751	,174	-
	B- 11-20 yıl	214	2,4393	,86305			
	C- 21 yıl ve üzeri	159	2,3029	,74579			
Hükmetme	A- 1-10 yıl	278	2,7446	,70723	2,725	,066	-
	B- 11-20 yıl	214	2,8972	,77611			
	C- 21 yıl ve üzeri	159	2,7836	,70548			
Uzlaşma	A- 1-10 yıl	278	1,1120	,29358	2,581	0,76	-
	B- 11-20 yıl	214	1,0648	,28886			
	C- 21 yıl ve üzeri	159	1,0527	,30566			

Tablo 4.42'ye göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme [ $F_{(2-648)}=0,132$ ;  $p>,05$ ], kaçınma [ $F_{(2-648)}=1,751$ ;  $p>,05$ ], hükmetme [ $F_{(2-648)}=2,725$ ;  $p>,05$ ] ve uzlaşma [ $F_{(2-648)}=2,581$ ;  $p>,05$ ] stratejilerine ilişkin öğretmen görüşleri çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

*Tablo 4.43. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Problem Çözme	A- Ön Lisans	44	3,4276	,66690	1,190	,305	-
	B- Lisans	573	3,3617	,79495			
	C- Lisansüstü	34	3,1673	,68581			
Kaçınma	A- Ön Lisans	44	2,2917	,81024	,503	,605	-
	B- Lisans	573	2,4122	,79915			
	C- Lisansüstü	34	2,4412	,73384			
Hükmetme	A- Ön Lisans	44	2,7227	,64587	,680	,507	-
	B- Lisans	573	2,8038	,74246			
	C- Lisansüstü	34	2,9176	,66079			
Uzlaşma	A- Ön Lisans	44	1,0710	,33714	2,637	,072	-
	B- Lisans	573	1,0894	,29309			
	C- Lisansüstü	34	,9706	,26838			

Tablo 4.43'e göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme [ $F_{(2-648)}=1,190$ ;  $p>,05$ ], kaçınma [ $F_{(2-648)}=0,503$ ;  $p>,05$ ], hükmetme [ $F_{(2-648)}=0,680$ ;  $p>,05$ ] ve uzlaşma [ $F_{(2-648)}=2,637$ ;  $p>,05$ ] stratejilerine ilişkin öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

#### 4.7.İlköğretim Kurumlarında Mizah Kullanımının Çatışma Süreci Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde altıncı alt problemle ilgili olarak ilköğretim kurumlarında mizah kullanımının çatışma süreci üzerindeki etkisine ilişkin nitel araştırma bölümünden elde edilen yönetici ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

##### 4.7.1.Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumlarında Mizah Kullanımının Çatışma Süreci Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Yöneticilere, kişiler arası çatışma durumlarında mizah kullanımının etkisi hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve bu konudaki görüşleri Tablo 4.44'te sunulmuştur. Mizah kullanımının çatışma sürecindeki etkileri olumlu etkiler ve riskler adı altında iki tema halinde sunulmuştur.

Tablo 4.44. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Mizah Kullanımının Çatışma Üzerindeki Etkisi

Görüşler	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9
<b>Olumlu Etkiler</b>									
Gerilimi, çatışmayı azaltıcı ve önleyici etkisi var.	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Etkili bir hakem, arabulucudur.		✓				✓		✓	
Farklı bakış açıları sağlayarak yapıcı ve sağlıklı düşünebilmeyi sağlıyor.	✓		✓	✓					✓
Çatışmadaki olumsuz havayı yok ederek pozitif enerjiyi ortaya çıkarıyor.	✓		✓		✓				
Gruplar arası iletişimi kolaylaştırır.			✓						
Kopma noktasına gelen iletişimi tekrar başlatarak çatışma çözümüne katkı sağlıyor.								✓	
Yapıcı mizah etkili bir ikna edicidir.							✓		
Çatışan tarafların hoş görüsünü geliştirir.			✓						
<b>Riskler</b>									
Çatışan tarafların mizah yapması çatışmayı büyütebilir.		✓				✓			
Etkili yönetilmezse kötü sonuçlar doğurabilir.					✓				

Yöneticiler, çatışmalarda mizahın en çok gerilimi yani çatışmayı azaltıcı ve önleyici etkisine vurgu yapmışlardır. Bu konuda yöneticilerin bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Gerilimi azaltırsınız, insanların dikkatini başka yöne çekerek, olaya farklı bir bakış açısı kazandırarak yaptınız mizahla hemen ortamı yumuşatırsınız.”*  
(Y1).

*“Gerginliklerin azaltılmasında en önemli etkenlerden bir tanesidir mizah. Mizah bu amaçla kullanılan en önemli araçlardan biridir. Küçük şakalar*

*minik espriler belki çok etkili olur... Çatışmanın azaltılması açısından iki arkadaş herhangi bir konuda çatışırken belki küçük bir nükte, küçük bir esri o çatışmanın azaltılmasını sağlayabilir. Arttırmaz kanaatindeyim. Çünkü mizahı dengeli kullanırsanız pozitif ilişkileri arttıracığınız için o samimiyeti arttıracığınız için o çatışma ortamının azaltılmasına katkı sağlayacağı kanaatindeyim ben.” (Y5).*

*“Bence mizahla işe yaklaştığınız zaman bir yumuşama daha erken sağlanabiliyor. Yani işi daha biraz belki tabiri yanlış olacak ama biraz sulandırarak ele aldığımız zaman en azından karşıdaki kişilerin sertleşmiş duygularını birazcık yumuşatıp daha ortada daha yumuşak bir alanda bir sükûneti sağlama imkanı var.” (Y6).*

*“Genellikle ortamı yumuşatmak amacıyla veyahut da karşıdakine şey vermek amacıyla mesaj vermek amacıyla kullanılan bir şey. Olumlu yönde, ortamı yumuşatan, çatışmayı önleyici.” (Y9).*

Çatışma sürecinde mizah kullanımının etkisine dair bir başka görüş ise mizahın çatışma sürecinde etkili bir hakem ve arabulucu işlevi gördüğüdür. Konuyla ilgili olarak yöneticilerden birisi *“Kesinlikle bir hakem rolündedir. Mizah çok da etkili ve başarılıdır.” (Y1)* demekte, bir diğeri ise *“Yani şöyle mesela iki insan çatışırken üçüncü bir insan mizahı kullanarak o çatışma ortamındaki gerginliği yumuşatabilir, yani olumlu bir hava yaratabilir.” (Y2)* diyerek çatışmalarda üçüncü tarafların hakemlik ya da arabulucuk rolü üstlendiğine vurgu yapmaktadır. Y6 ise Y2 ile benzer bir düşünceye sahip olduğunu *“Fakat tanıdığım iki üç kişinin arasındaysa kullanabiliyorum.”* sözleriyle açıklamaktadır. Y8 de mizahın hakemlik ve arabuluculuk işlevini şöyle dile getirmektedir: *“Çok fazla toplantılarda başıma geldi mesela. Öğretmenler odasında İKS (İlköğretim Kurumları Standartları) ile ilgili bir toplantı yapıyorduk. Başka bir toplantıdan dolayı gerildi arkadaşlar, iki arkadaş. Daha önceki gerginlikten dolayı. Ondan sonra toplantı sonlandı. Şey olacaktı. Öğretmenler odasına dağılacaktı. Mahkeme sürecine falan taşımaya karar verdiler. Birine dedim ki mizahi dille, sen büyüksün büyüklüğünü bil. Bu okulda abisin konumun belli. Orada müdür olarak değil de artık hakem olarak diyelim. Ötekine de sen küçüksün küçüklüğünü bileceksin. Yok, öyle bir şey. Kim kimi mahkemeye veriyor. Ne olduğunu biliyor musunuz? Hani bu tür şeylerde. Hani direkt olarak şey yapıyorum. Herkes dersine gitti. Mahkeme süreci de olmadı.”*

Ayrıca mizahın çatışmalarda farklı bakış açıları sağlayarak yapıcı ve sağlıklı düşünebilmeye olanak verdiğinden de bahsedilmektedir. Bu konuda Y3 “Sağlıklı düşünme olanağı sağlar.”, Y4 “Konuyu değiştirip başka bir kanaldan girildiği zaman başka bir şey anlatıldığı zaman ilgileri, dikkatleri dağılıyor. Daha sonra kendi üzerinizden yola çıkarak da olaya mizahi bir şekilde yaklaşıldığı zaman bakış açıları değişebiliyor. Kullanılabilir yani. Gayet güzel.”, Y1 ise “İnsanların dikkatini başka yöne çekerek, olaya farklı bir bakış açısı kazandırarak yaptınız mizahla hemen ortamı yumuşatırsınız ve insanların o anki pozitif enerjilerinin ortaya çıkmasını sağlayarak olumlu düşüncelerini yönlendirirsiniz.” demektedir.

Mizahın çatışma sürecindeki diğer olumlu etkileri ise çatışmadaki olumsuz havayı yok ederek pozitif enerjiyi ortaya çıkarması, çatışan taraflar arası iletişimi kolaylaştırması, kopma noktasına gelen iletişimi tekrar başlatarak çatışma çözümüne katkı sağlaması, etkili bir ikna edici olması ve çatışan tarafların hoş görüsünü geliştirmesidir.

Y8 mizah ile çatışma sürecinde kopma noktasına gelen iletişimin tekrar başlatılabildiğini ve çatışmaların yapıcı şekilde çözüme kavuşturulabildiğini şöyle ifade etmektedir: “En son kopma noktasında aslında o noktanın hani ipi gerersiniz gerersiniz bir kopma noktası vardır ya. Onun kopmamasını sağlıyor aslında mizah. Yaşıyorum ben. Mesela bugün az önce gelen arkadaşla ilgili okulundan, sınıfından velilerle ilgili problemler var. Çünkü iletişime kapalı. Yani görüşmek istemiyor velilerle. Bununla ilgili çağırdığımızda problem olduğunda işte çok fazla kendisinin ilgilenmek istemediğini, çünkü bu çocukların kendi çocukları olmadığını, kendi çocuklarının terbiyesi ile ilgili konuştu konuştu. Bir şeyden sonra ses tonları yükselmeye başladı. Çünkü benim de bir sabır şeyim var ve tansiyon yükseldi. En sonunda dedim ki. Hocam bak. İşte espriyle karışık. Tam artık ilişkiler kopacak. Yani biz artık iletişimi kapatacağız. Ne o bana ne de ben ona bakacak. O noktada bir konuşma geçti aramızda dedim ki bak böyle olması gerekiyor. Sonra geldi sarıldı bana. Dedi ki ben hani insan olarak çok seviyorum şey yapıyorum. İşte hani veliler şudur budur. Hemen tatlıya bağladık. Normalde orada tam şey yapacaktı. Artık gerilme başladığında siz hissediyorsunuz zaten.” Y8 bu olayla ilgili yaptığı mizahı ise şu şekilde anlatmaktadır: “O günkü olayla ilgiliydi. Bazen de şunu söylerim en son söylenmeyecek bir laf olabilir. Diyorum ki ağanın lafının üstüne laf söylenmez bitmiştir diyorum. Ondan sonra ha tamam artık bitiyor orada. Yani işte bunu da ben müdürüm benim dediğimi yapmak zorundasınız dediğim zaman algı farklıdır. İşte

*"Ağanın lafının üstüne laf söylenmez." denildiği zaman, espriyle karşılık. Bu bir filmde bir repliktir. Aynen onda daha farklı oluyor. Gülerek şey yapıyor. Sonra sarılıyor. İşte ben biliyorum sizin şey yaptığınızı ama. Haklısınız da. Şimdi ben düşünemedim. Evet doğru. Evet, haklısınız diyor. Ondan sonra da ipler kopmamış oluyor. Öyle diyeyim."*

Y7 ise mizahın çatışma ve gerilim anlarında etkili bir ikna edici olabildiğine ilişkin şunları söylemektedir: *"Öğretmen yönetici çatışmasında öğretmen de bunu olumlu kullanırsa yönetici de olumlu kullanırsa yani bir fikri mesela bir sorun var.50 öğretmen var. Beş tanesi bunu sorun hale getirmiş. 45 kişi de nötr. Biri Bizi Gözetliyor evindeki gibi kulis yapacak halin yok. Bazen toplantıdaki bir espri ile o beş kişinin takıldığı noktada 45 kişiyi de kendi yanına çekebilirsin. Örnek veremedim ama aklımıza gelen bu bunun gibi yani. Öğretmeni de güzel bir espri ile yönetici ikna edebilir. Az önce bahsettiğimiz tabi centilmenlik dairesi içerisinde olursa."*

Yöneticiler çatışma sürecinde mizah kullanımının riskli de olabileceğine vurgu yapmaktadırlar. Bu konuda *"Yani birbirini kırmak, eleştirmek için kullanılmaması gerekir. Yani bu tarz durumlarda insanların birbirine açık net konuşması gerektiğini düşünüyorum. Yani böyle bir şeylerin arkasından ya da böyle şakalaşarak ne bileyim ne denir buna birbirlerini iğnelemek denir ya o hoşuma gitmiyor yani. Çatışmayı daha da şiddetlendirebilir."* diyerek Y2 mizahın çatışmalarda riskli olabileceğine ve çatışmayı daha da artırabileceğine işaret etmektedir. Y6 ise kendisinin çatışan taraflardan birisi olması durumunda mizah kullanımının sorun çıkardığını şu sözleriyle anlatmaktadır: *"Kendimle ilgili ise kullanamıyorum da. O sorun oluyor."*

Y5 ise *"Mizahı dengeli kullanırsanız pozitif ilişkileri arttıracacağınız için o samimiyeti arttıracacağınız için o çatışma ortamının azaltılmasına katkı sağlayacağı kanaatindeyim."* diyerek mizahın bu süreçte dengeli şekilde kullanılmasının gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda çatışma sürecinde mizah etkili kullanılmazsa kötü sonuçlar doğurabileceği söylenebilir. Y5 bu konuyu da şu şekilde açıklamaktadır: *"Espri yaparken o kırılır mı, gücenir mi şeklinde. Onu tartmak gerekiyor zaten. Onu tartmazsanız zaten kantarın topuzunu kaçırsınız. O zaman sıkıntı yaşarsınız."*

Yöneticilerin çatışma sürecinde mizah kullanımının etkisine dair görüşleri bütünde değerlendirildiğinde yöneticilerin olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Her ne kadar olumlu bir algıya sahip oldukları görülse de mizah kullanımının risklerine de vurgu yapılması oldukça manidardır. Bulgular mizahın çatışma yönetimi açısından

etkili bir araç olabileceğini, bu aracı çatışma içinde bulunan tarafların kullanmasının sorunu daha da büyütme açısından risk teşkil edebileceğini ortaya koymaktadır. Mizah etkili ve yapıcı şekilde kullanılırsa aslında tüm yöneticilerin mizah kullanımına ilişkin olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir.

#### 4.7.2.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumlarında Mizah Kullanımının Çatışma Süreci Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere, kişiler arası çatışma durumlarında mizah kullanımının etkisi hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve bu konudaki görüşleri Tablo 4.45'te sunulmuştur. Mizah kullanımının çatışma sürecindeki etkileri olumlu etkiler ve riskler adı altında iki tema halinde sunulmuştur.

Tablo 4.45. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Kullanımının Çatışma Üzerindeki Etkisi

Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
<b>Olumlu etkiler</b>												
Gerginliği azaltarak çatışmadaki olumsuz havayı yok ediyor, çözüme katkı sağlıyor.		✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓		✓
Sakinleştirici etkiye sahip. Siniri ve öfkeyi azaltıcı	✓		✓									✓
Farklı bakış açıları sağlıyor			✓									✓
Faydalı ve olumlu etkiye sahip	✓								✓			
Etkili bir arabulucu								✓				
Sosyal iletişimi tekrar başlatıyor, aradaki seti kırıyor												✓
<b>Riskler</b>												
Çatışan tarafların mizah yapması çatışmayı büyütebilir.					✓	✓		✓		✓		
Tehlikeli olabilir ve gerginliği daha da artırabilir	✓				✓							
Yanlış anlaşılmaya neden olarak tahrik edici olabilir.					✓					✓		

Öğretmenler, çatışmalarda mizahın en çok gerginliği azaltarak çatışmadaki olumsuz havayı yok etmesine ve çözüme katkı sağlamasına vurgu yapmışlardır. Bu konuda öğretmenlerin bazılarının görüşleri şöyledir:

*“Yani eğer gergin bir ortam varsa. Eğer o okuldaki personel arasında gerçekten gergin kırgınlıklar yoğunsa. Bence bunu bireysellerin ne kadar bireysel olarak görüşseniz de kişilerle bunu çözemezsiniz. Ama mizahı öne alırsanız o kırgınlıkların, o soğukluğun ortadan kalkacağına inanıyorum. Şimdi Hocam şöyle bir örnek vereceğim. Romanlarda şu vardır. Bazen filmlerde de izleriz. Kadınlar birbirlerine girer. Erkekler birbirlerine girer.*

*Eğer oradan bir müzik sesi duyarlarsa ne yaparlar? Kavgayı bırakırlar, oynamaya başlarlar. Bak hemen kavga bitmiştir. İşte benim bu öğretmenle idareciler, okul çalışanları arasındaki mizahın yönünü bu yönüyle çok seviyorum. Yani olumlu yönünde kullanılmalı. Yani tabii ki güleceğim, eğleneceğim. İki öğretmen birbiriyle tartışıyor. Müdürle müdür yardımcısı tartışıyor. Öğretmenle müdür yardımcısı tartışıyor. Eğer oraya işte ustalığını kullanır. Yani o ortamı az önce verdiğim örnek gibi. Oradaki onların birbirlerine söylediği sözleri orada hicive dönüştürebiliyorsan, mizaha değiştirebiliyorsan kesinlikle birisi gülecektir. Güldüğü zaman da o hava kesin dağılacaktır. Yani hemen gülüşme başlayacaktır. Ne olacak o zaman? Ya biz ne yaptık demeye başlayacaklar. İşte o lafı yakalayabilmek. O espriyi yakaladığı zaman kesin birisi gülecektir. Yani gülmemesi mümkün değildir. Peki, güldüğü zaman hocam? Gülen bir insan kavga etmez zaten.” (Ö2).*

*“Yani esprili yaklaşıldığı zaman en ciddi konuların bile, en zor sorunların bile çözülemeyeceğini düşünmüyorum. Önce olayı esprili yönünden almak gerekiyor. Ortamı yumuşatmak anlamında. Daha sonra ortam yumuşadıktan sonra asıl soruna inilirse daha kolay çözüleceğini düşünüyorum.” (Ö4).*

*“Bence çatışma anında mizah, durumu ya da ortamı yumuşatıyor diye düşünüyorum. Belki çatışmanın şiddetini azaltıyor ya da bitiriyor diyebilirim. Olumlu bakıyorum.” (Ö7).*

*“Açıkçası o konuda böyle bir yaşantımız olmadı okul olarak. Ama hakketen mizahın o gerilimi azaltmaya, o olumsuz atmosferi dağıtmaya yönelik kullanılması gerekir diye düşünüyorum. O ortamdaki hani çatışmadaki sertliği almak adına, ortamı yumuşatmak adına olumlu olabilir.” (Ö9).*

Çatışma sürecinde mizah kullanımının etkisine dair bir başka görüş ise mizahın çatışma sürecinde sakinleştirici etkiye sahip olduğu, siniri ve öfkeyi azalttığıdır. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerden birisi “Bence olayın akışını değiştirebiliyor, insanların öfkelerini, sinirlerini biraz daha azaltmalarını ve sakinleşmişlerini sağlıyor.” (Ö3) demektedir, bir diğeri ise “Konuyla alakalı bir fıkra varsa ya da yaşanmış bir olay varsa bu biraz orayı bağlıyor. Çatışmayı biraz daha sakinleştiriyor.” (Ö1) diyerek çatışmalarda mizahın sakinleştirici etkisine değinmektedirler.

Mizahın çatışma sürecindeki yapıcı etkilerinden bir diğeri ise mizahın çatışmalarda taraflara farklı bakış açısı sağlayarak olayları yeniden değerlendirebilmelerine olanak sağlayabilmesidir. Bu konuda Ö3 “*Bence olayın akışını değiştirebiliyor. Dikkati dağıtıp farklı açıdan bakmalarını sağlarsınız.*” demektedir. Ö12 ise “*Mizah olaylara farklı açılardan bakmayı sağlıyor. Üzerinden zaman geçmiş, kişilerce iyice idrak edilmiş, kendi içinde tartışılmış, hatta başkalarından görüş alınmış durumlarda mizah yollu yaklaşım tekrar değerlendirme açısından da o zaman ki durumunu küçümseyerek yani mizah yollu küçümseyerek ya biz de o zaman ne kadar işte aptalmışız ya da biz nasıl böyle bir duruma düştük. İki iyi arkadaşlık ya da iyi anlaşan iki kişiydik gibi bir mizah yollu yaklaşım olayları yeniden değerlendirme ve o olayın, tartışmanın ne kadar anlamsız olduğunu vurgulama açısından yeniden bir değerlendirme aracı bizim için.*” diyerek mizahın çatışan taraflar için olayları yeniden farklı bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerine olanak sağladığını vurgulamaktadır.

Bazı öğretmenler ise mizahın çatışma sürecinde faydalı ve olumlu etkilere sahip olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca mizahın çatışma sürecinde etkili bir arabulucu görevi üstlendiğine ve aradaki seti kırarak kopan iletişimi tekrar başlattığına vurgu yapılmaktadır. Ö8 “*Yerinde ve dozajında kullanılırsa bence en iyi arabulucu mizahtır.*” diyerek mizahın arabuluculuk görevini vurgulamakta; Ö12 ise “*Evet çatışmalarda bu çatışmanın oluşturduğu bir set var. Yani iki insanı birbirine yaklaştırmayan bir set oluyor. O seti kırmak. Mesela bir kez şeyi denersiniz. O kişiyle bunu ciddi ciddi konuşmayı denersiniz. Hemen mesela çatışmanın peşinde ya da sürekli süren bir çatışmaysa o çatışma atmosferi içerisinde bu ciddi konuşmalar birçok şeyi çözemeyebiliyor. Üzerinden zaman geçtikten sonra belki önemsiz hale geliyor çatışma. Ya da unutulmuş oluyor birçok mevzu. Orada mizah bu çatışmanın oluşturduğu setleri kırıcı bir etkisi var. O setler ancak mizahla kırılabilir. Yani o yüzden orda bir mizah gerekiyor. Yani iki insanın çatışmasını sonlandıracak, artık dostluk iklimine çevirecek bir mizah gerekiyor arada. Sosyal iletişimin, ilişkinin tekrar başlaması için bir mizah gerekiyor. Oraya bir şey vesile olacak. Yani araya bir şeyin girmesi gerekiyor. O da mizah diye düşünüyorum. En uygunu mizah çünkü. Tekrar ilişkileri yeniden başlatma bağlamında bir kolaylaştırıcı, başlatıcı bir unsur olarak rol oynuyor. Yani bir buz kırıcı etkisi var.*” sözleriyle mizahın kopan ilişkileri ve iletişimi onararak tekrar başlattığına değinmektedir.

Öğretmenler çatışma sürecinde mizah kullanımının risklerinin de olabileceğine vurgu



yapmaktadırlar. Bu konuda Ö5 “Bir üçüncü kişi yapmış olsa bu biraz daha tam tersine ortama yumuşatıcı bir durum olarak algılanabilir yani. Ancak, çatışan taraflar mizah yaptığı zaman yanlış anlaşılabilir. Kötü sonuçlar doğurabilir. Yıkıcı olabilir. Ama üçüncü bir tarafın yapacağı mizah ortamdaki negatif elektriği alabilir negatif ortamı dağıtabilir.” diyerek çatışan taraflarca yapılan mizahın çatışmalarda riskli olabileceğine ve yıkıcı sonuçlara neden olabileceğine işaret etmektedir. Ö8 ise kendisinin çatışan taraflardan birisi olması durumunda mizah kullanımının sorun çıkardığını şu sözleriyle anlatmaktadır: “Çatışan taraflar olduğunda kendisi işin içerisinde değilse olabilir. Ama kendisi işin içinde ise çok fazla rastlamadım doğrusu. Üçüncü şahıs olarak olabilir.”. Ö10 da benzer şekilde şunları söylemektedir: “Kullanıyorlar aslında. Ama dediğim gibi yine eğer kendisi işin içindeyse bu olmuyor. Ama kendisi konunun içinde değil de biraz kenarındaysa, hani şey yönlendirmek adına, hani ortamı rahatlatmak adına yapılabilir. Yapılıyor.”

Mizahın çatışma sürecinde kullanılmasının tehlikeli olabileceğine ve gerginliği daha da artırabileceğine ilişkin ise Ö5 şöyle söylemektedir: “Çatışma durumunda mizah evet. Ama biraz tehlikeli olabilir.”

Ö5 bu defa çatışma sürecinde mizahın yanlış anlaşılmaya neden olarak tahrik edici olabileceğini şu şekilde dile getirmektedir: “Hani mesela normalde alaycı bir mizah kızdırmayabilir. Ama çatışma anında kızmak için bahane aranıyorsa bir kızılacak neden olarak gözükebilir.” Benzer bir düşüncüyü ise Ö10 şöyle anlatmaktadır: “O gibi durumlarda mizahın ya da kelimelerin hep yanlış anlaşılacağını düşünürüm. O yüzden çok fazla ben kullanmam hocam. Yani karşılıklı, hani gersinse, ayrı fikirlerse ya da ortam gerginse, mizah yapıldığı zaman hep yanlış değerlendirilir diye düşünürüm. O yüzden o gibi durumlarda çok fazla ben mizah yapmam. Mizah yapmam. Espri yapmam mümkünse. Çünkü her insanın espri anlayışı farklıdır. Sen espri amaçlı yapmışsındır. Ama karşıdaki bunu farklı algılar. Ortam daha da gerilir. Ortam gerilsin hiç istemem ben. O yüzden uygun bulmuyorum.”

Öğretmenlerin çatışma sürecinde mizah kullanımının etkisine dair görüşleri değerlendirildiğinde genel olarak olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Olumlu algının yanı sıra öğretmenler de yöneticiler gibi mizah kullanımının risklerine de vurgu yapmaktadırlar. Hem yöneticiler hem de öğretmenler üçüncü tarafların yapacağı mizahın çatışma sürecinde olumlu etkileri olacağını vurgulamaktadırlar. Ancak her iki tarafta mizah eğer çatışan taraflarca kullanılırsa yıkıcı olabileceğine de

dikkat çekmektedirler.

#### 4.8. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimi, İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde yedinci alt problemle ilgili olarak araştırmanın nicel bölümünden elde edilen yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı ilköğretim kurumlarının mizah iklimi, ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.8.1.Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimi, İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

İlköğretim kurumu yöneticilerinin görüşlerine göre ilköğretim kurumlarının mizah iklimi, ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.46. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Basit Korelasyon Analizi Sonuçları

	PM	NM	GD	YD	K	KG	S	KY	PÇ	KCNM	H	U
PM	1											
NM	-.232**	1										
GD	.071	.462**	1									
YD	.233**	-.192**	-.168**	1								
K	.375**	-.283**	-.042	.247**	1							
KG	.449**	-.167**	.038	.201**	.485**	1						
S	-.263**	.248**	.213**	-.189**	-.219**	-.210**	1					
KY	.036	.226**	.182**	-.021	-.006	.181**	.254**	1				
PÇ	.297**	-.231**	-.093	.195**	.401**	.343**	-.443**	-.117	1			
KCNM	.009	.175**	.140*	.173**	-.026	.088	.044	.256**	-.136*	1		
H	-.157*	.322**	.169**	-.205**	-.197**	-.160*	.388**	.242**	-.183**	.089	1	
U	.124*	-.016	.099	-.005	.135*	.144*	-.153*	.136*	.315**	.197**	.049	1

Mizah İklimi (PM: Pozitif Mizah, NM: Negatif Mizah, GD: Grup Dışı Mizah, YD: Yönetici Desteği); Mizah Tarzları (K: Katılımcı Mizah, KG: Kendini Geliştirici Mizah, S: Saldırgan Mizah, KY: Kendini Yıkıcı Mizah); Çatışma Yönetimi Stratejileri (PÇ: Problem Çözme Stratejisi, KCN: Kaçınma Stratejisi, H: Hükmetme Stratejisi, U: Uzlaşma Stratejisi)

\*\*Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır. \*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Yönetici görüşlerini temele alarak yapılan basit korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.46'da verilmiştir. Buna göre pozitif mizah ile negatif mizah arasında ( $r=-,232$ ;  $p<,01$ ) negatif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile yönetici desteği arasında ( $r=,233$ ;  $p<,01$ ) pozitif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile grup dışı mizah arasında ( $r=,071$ ;  $p>,05$ ) ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Negatif mizah ile grup dışı mizah arasında ( $r=,462$ ;  $p<,01$ ) pozitif ve anlamlı bir ilişki; negatif mizah ile yönetici desteği arasında ( $r=-,192$ ,  $p<0,01$ ) ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Grup

dışı mizah ile yönetici desteği arasında ( $r=-,168$ ;  $p<,01$ ) negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İlköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin korelasyonlar incelendiğinde olumlu mizah iklimi olarak kabul edilen pozitif mizah ve yönetici desteğinin olumsuz mizah iklimi olarak kabul edilen negatif mizah ve grup dışı mizahi ile negatif ve anlamlı ilişki göstermeleri oldukça manidardır. Bu açıdan okullarda olumlu mizah ikliminin artmasının yıkıcı ve işlevsel olmayan mizah ikliminin azalmasına yol açacağı söylenebilir.

Katılımcı mizah ile kendini geliştirici mizah arasında ( $r=,485$ ;  $p<,01$ ) pozitif ve anlamlı bir ilişki; katılımcı mizah ile saldırgan mizah arasında ( $r=-,219$ ;  $p<,01$ ) negatif anlamlı bir ilişki; katılımcı mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ( $r=-,006$ ;  $p>,05$ ) ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Kendini geliştirici mizah ile saldırgan mizah arasında ( $r=-,210$ ;  $p<,01$ ) negatif ve anlamlı bir ilişki; kendini geliştirici mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ( $r=,181$ ,  $p<0.01$ ) ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Saldırgan mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ( $r=,254$ ;  $p<,01$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Problem çözme stratejisi ile kaçınma stratejisi arasında ( $r=-,136$ ;  $p<,05$ ) negatif ve anlamlı bir ilişki; problem çözme stratejisi ile hükmetme stratejisi arasında ( $r=-,183$ ;  $p<,01$ ) negatif ve anlamlı bir ilişki; problem çözme stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında ( $r=,315$ ;  $p<,01$ ) ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kaçınma stratejisi ile hükmetme stratejisi arasında ( $r=,089$ ;  $p>,05$ ) anlamlı bir ilişki olmadığı; kaçınma stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında ( $r=,197$ ,  $p<0.01$ ) ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Hükmetme stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında ( $r=,049$ ;  $p>,05$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Pozitif mizah ile katılımcı mizah ( $r=,375$ ;  $p<,01$ ), kendini geliştirici mizah ( $r=,449$ ;  $p<,01$ ), problem çözme stratejisi ( $r=,297$ ;  $p<,01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r=,124$ ;  $p<,05$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile saldırgan mizah ( $r=-,263$ ;  $p<,01$ ) ve hükmetme stratejisi ( $r=-,157$ ;  $p<,05$ ) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile kendini yıkıcı mizah ( $r=,036$ ;  $p>,05$ ) ve kaçınma stratejisi ( $r=,009$ ;  $p>,05$ ) ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Negatif mizah ile katılımcı mizah ( $r=-,283$ ;  $p<,01$ ), kendini geliştirici mizah ( $r=-,167$ ;  $p<,01$ ) ve problem çözme stratejisi ( $r=-,231$ ;  $p<,01$ ) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; negatif mizah ile saldırgan mizah ( $r=,248$ ;  $p<,01$ ), kendini yıkıcı mizah ( $r=,226$ ;

$p < ,01$ ), kaçınma stratejisi ( $r = ,175$ ;  $p < ,01$ ) ve hükmetme stratejisi ( $r = ,322$ ;  $p < ,01$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; negatif mizah ile uzlaşma stratejisi ( $r = -,016$ ;  $p > ,05$ ) ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Grup dışı mizah ile saldırgan mizah ( $r = ,213$ ;  $p < ,01$ ), kendini yıkıcı mizah ( $r = ,182$ ;  $p < ,01$ ), kaçınma stratejisi ( $r = ,140$ ;  $p < ,05$ ) ve hükmetme stratejisi ( $r = ,169$ ;  $p < ,05$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Grup dışı mizah ile katılımcı mizah ( $r = -,042$ ;  $p > ,05$ ), kendini geliştirici mizah ( $r = ,038$ ;  $p > ,05$ ), problem çözme stratejisi ( $r = -,093$ ;  $p > ,05$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r = ,099$ ;  $p > ,05$ ) arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Yönetici desteği ile saldırgan mizah ( $r = -,189$ ;  $p < ,01$ ) ve hükmetme stratejisi ( $r = -,205$ ;  $p < ,01$ ) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetici desteği ile katılımcı mizah ( $r = ,247$ ;  $p < ,01$ ), kendini geliştirici mizah ( $r = ,201$ ;  $p < ,01$ ), problem çözme stratejisi ( $r = ,195$ ;  $p < ,01$ ) ve kaçınma stratejisi ( $r = ,173$ ;  $p < ,01$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetici desteği ile kendini yıkıcı mizah ( $r = -,021$ ;  $p > ,05$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r = -,005$ ;  $p > ,05$ ) arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Katılımcı mizah ile hükmetme stratejisi ( $r = -,197$ ;  $p < ,01$ ) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcı mizah ile problem çözme stratejisi ( $r = ,401$ ;  $p < ,01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r = ,135$ ;  $p < ,05$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcı mizah ile kaçınma stratejisi ( $r = -,026$ ;  $p > ,05$ ) arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah ile hükmetme stratejisi ( $r = -,160$ ;  $p < ,05$ ) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini geliştirici mizah ile problem çözme stratejisi ( $r = ,343$ ;  $p < ,01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r = ,144$ ;  $p < ,05$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini geliştirici mizah ile kaçınma stratejisi ( $r = ,088$ ;  $p > ,05$ ) arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Saldırgan mizah ile hükmetme stratejisi ( $r = ,388$ ;  $p < ,01$ ) arasında pozitif ve anlamlı; saldırgan mizah ile problem çözme stratejisi ( $r = -,443$ ;  $p < ,01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r = -,153$ ;  $p < ,05$ ) arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Saldırgan mizah ile kaçınma stratejisi ( $r = ,044$ ;  $p > ,05$ ) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Kendini yıkıcı mizah ile hükmetme stratejisi ( $r = ,242$ ;  $p < ,01$ ), kaçınma stratejisi

( $r=,256$ ;  $p<,01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r=,136$ ;  $p<,05$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini yıkıcı mizah ile problem çözme stratejisi ( $r=-,117$ ;  $p>,05$ ) arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

#### 4.8.2.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimi, İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

İlköğretim kurumu öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim kurumlarının mizah iklimi, ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.47. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Basit Korelasyon Analizi Sonuçları

	PM	NM	GD	YD	K	KG	S	KY	PÇ	KCNM	H	U
PM	1											
NM	-,220**	1										
GD	,167**	,408**	1									
YD	,172**	-,278**	-,146**	1								
K	,195**	-,231**	-,161**	,273**	1							
KG	,241**	-,144**	-,018	,218**	,494**	1						
S	-,176**	,394**	,302**	-,190**	-,342**	-,196**	1					
KY	,057	,170**	,262**	-,023	,116**	,385**	,275**	1				
PÇ	,199**	-,278**	-,211**	,227**	,419**	,504**	-,444**	,012	1			
KCNM	-,103**	,253**	,243**	-,185**	-,325**	-,285**	,311**	,108**	-,436**	1		
H	-,044	,191**	,143**	-,043	-,223**	-,182**	,241**	,021	-,239**	,415**	1	
U	,142**	-,200**	-,093*	,139**	,292**	,363**	-,273**	,106**	,637**	-,143**	-,121**	1

Mizah İklimi (PM: Pozitif Mizah, NM: Negatif Mizah, GD: Grup Dışı Mizah, YD: Yönetici Desteği); Mizah Tarzları (K: Katılımcı Mizah, KG: Kendini Geliştirici Mizah, S: Saldırgan Mizah, KY: Kendini Yıkıcı Mizah); Çatışma Yönetimi Stratejileri (PÇ: Problem Çözme Stratejisi, KCN: Kaçınma Stratejisi, H: Hükmeme Stratejisi, U: Uzlaşma Stratejisi)

\*\*Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır. \*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmen görüşlerini temele alarak yapılan basit korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.47'de verilmiştir. Buna göre pozitif mizah ile negatif mizah arasında ( $r=-,220$ ;  $p<,01$ ) negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Pozitif mizah ile yönetici desteği ( $r=,172$ ;  $p<,01$ ) ve grup dışı mizah ( $r=,167$ ;  $p<,01$ ) arasından ise pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Negatif mizah ile grup dışı mizah arasında ( $r=,408$ ;  $p<,01$ ) pozitif ve anlamlı bir ilişki; negatif mizah ile yönetici desteği arasında ( $r=-,278$ ,  $p<,01$ ) ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Grup dışı mizah ile yönetici desteği arasında ( $r=-,146$ ;  $p<,01$ ) negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Katılımcı mizah ile kendini geliştirici mizah arasında ( $r=,494$ ;  $p<,01$ ) pozitif ve anlamlı bir ilişki; katılımcı mizah ile saldırgan mizah arasında ( $r=-,312$ ;  $p<,01$ ) negatif ve anlamlı bir ilişki; katılımcı mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ( $r=,116$ ;  $p<,01$ ) ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini geliştirici mizah ile saldırgan mizah arasında ( $r=-,196$ ;  $p<,01$ ) negatif ve anlamlı bir ilişki; kendini

geliştirici mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ( $r=,385$ ,  $p<,01$ ) ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Saldırgan mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ( $r=,275$ ;  $p<,01$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Problem çözme stratejisi ile kaçınma stratejisi ( $r=-,436$ ;  $p<,01$ ) ve hükmetme stratejisi ( $r=-,239$ ;  $p<,01$ ) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; problem çözme stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında ( $r=,637$ ;  $p<,01$ ) ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kaçınma stratejisi ile hükmetme stratejisi arasında ( $r=,415$ ;  $p>,01$ ) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu; kaçınma stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında ( $r=-,143$ ,  $p<,01$ ) ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Hükmetme stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında ( $r=-,121$ ;  $p<,01$ ) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Pozitif mizah ile katılımcı mizah ( $r=,195$ ;  $p<,01$ ), kendini geliştirici mizah ( $r=,241$ ;  $p<,01$ ), problem çözme stratejisi ( $r=,199$ ;  $p<,01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r=,142$ ;  $p<,05$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile saldırgan mizah ( $r=-,176$ ;  $p<,01$ ) ve kaçınma stratejisi ( $r=-,103$ ;  $p<,05$ ) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile kendini yıkıcı mizah ( $r=,057$ ;  $p>,05$ ) ve hükmetme stratejisi ( $r=-,044$ ;  $p>,05$ ) ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Negatif mizah ile katılımcı mizah ( $r=-,231$ ;  $p<,01$ ), kendini geliştirici mizah ( $r=-,144$ ;  $p<,01$ ), problem çözme stratejisi ( $r=-,278$ ;  $p<,01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r=-,200$ ;  $p<,01$ ) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; negatif mizah ile saldırgan mizah ( $r=,394$ ;  $p<,01$ ), kendini yıkıcı mizah ( $r=,170$ ;  $p<,01$ ), kaçınma stratejisi ( $r=,253$ ;  $p<,01$ ) ve hükmetme stratejisi ( $r=,191$ ;  $p<,01$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Grup dışı mizah ile saldırgan mizah ( $r=,302$ ;  $p<,01$ ), kendini yıkıcı mizah ( $r=,262$ ;  $p<,01$ ), kaçınma stratejisi ( $r=,243$ ;  $p<,01$ ) ve hükmetme stratejisi ( $r=,143$ ;  $p<,01$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Grup dışı mizah ile katılımcı mizah ( $r=-,161$ ;  $p<,01$ ), problem çözme stratejisi ( $r=-,211$ ;  $p<,01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r=,093$ ;  $p<,05$ ) arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Grup dışı mizah ile kendini geliştirici mizah ( $r=-,018$ ;  $p>,05$ ) arasında ise anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir.

Yönetici desteği ile saldırgan mizah ( $r=-,190$ ;  $p<,01$ ) ve kaçınma stratejisi ( $r=-,185$ ;  $p<,01$ ) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetici desteği ile

katılımcı mizah ( $r=,273$ ;  $p<,01$ ), kendini geliştirici mizah ( $r=,218$ ;  $p<,01$ ), problem çözme stratejisi ( $r=,227$ ;  $p<,01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r=,139$ ;  $p<,01$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetici desteği ile kendini yıkıcı mizah ( $r=-,021$ ;  $p>,05$ ) ve hükmetme stratejisi ( $r=-,043$ ;  $p>,05$ ) arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Katılımcı mizah ile kaçınma stratejisi ( $r=-,325$ ;  $p<,01$ ) ve hükmetme stratejisi ( $r=-,223$ ;  $p<,01$ ) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcı mizah ile problem çözme stratejisi ( $r=,419$ ;  $p<,01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r=,292$ ;  $p<,01$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah ile kaçınma stratejisi ( $r=-,285$ ;  $p<,01$ ) ve hükmetme stratejisi ( $r=-,182$ ;  $p<,051$ ) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini geliştirici mizah ile problem çözme stratejisi ( $r=,504$ ;  $p<,01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r=,363$ ;  $p<,01$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Saldırgan mizah ile kaçınma stratejisi ( $r=,311$ ;  $p<,01$ ) ve hükmetme stratejisi ( $r=,241$ ;  $p<,01$ ) arasında pozitif ve anlamlı; saldırgan mizah ile problem çözme stratejisi ( $r=-,444$ ;  $p<,01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r=-,273$ ;  $p<,01$ ) arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kendini yıkıcı mizah ile kaçınma stratejisi ( $r=,108$ ;  $p<,01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r=,106$ ;  $p<,01$ ) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini yıkıcı mizah ile problem çözme stratejisi ( $r=,012$ ;  $p>,05$ ) ve hükmetme stratejisi ( $r=,021$ ;  $p>,05$ ) arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

#### 4.9.İlköğretim Kurumlarının Mizah İkliminin İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde sekizinci alt problemle ilgili olarak ilköğretim kurumlarının mizah ikliminin ilköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine etkisi incelenmiş olup, yönetici ve öğretmen görüşleri iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

##### 4.9.1.Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İkliminin İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Bulgular

İlköğretim kurumlarının mizah iklimine (pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği) göre çatışma yönetimi stratejilerinden problem çözme stratejisinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.48’de verilmiştir.

Tablo 4.48.Yönetici Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Problem Çözme Stratejisi ile İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	3,011	,217		13,852	,000		
	Pozitif Mizah	,261	,053	,297	4,924	,000	,297	,297
	$\Delta R^2=,088$	p=,000						
	$F_{(1-251)}=24,249$	p=,000	R=,297	$R^2=,088$				
Model 2	Sabit	3,460	,268		12,930	,000		
	Pozitif Mizah	,226	,054	,257	4,203	,000	,297	,257
	Negatif Mizah	-,127	,045	-,172	-2,809	,005	-,231	-,175
	$\Delta R^2=,028$	p=,005						
	$F_{(2-250)}=16,402$	p=,000	R=,341	$R^2=,116$				
Model 3	Sabit	3,482	,270		12,890	,000		
	Pozitif Mizah	,233	,055	,265	4,236	,000	,297	,259
	Negatif Mizah	-,111	,052	-,150	-2,132	,034	-,231	-,134
	Grup Dışı Mizah	-,032	,051	-,043	-,624	,533	-,093	-,039
	$\Delta R^2=,001$	p=,533						
	$F_{(3-249)}=11,037$	p=,000	R=,343	$R^2=,117$				
Model 4	Sabit	3,308	,287		11,518	,000		
	Pozitif Mizah	,211	,056	,240	3,763	,000	,297	,232
	Negatif Mizah	-,105	,052	-,143	-2,031	,043	-,231	-,128
	Grup Dışı Mizah	-,020	,051	-,026	-,383	,702	-,093	-,024
	Yönetici Desteği	,068	,039	,108	1,727	,085	,195	,109
	$\Delta R^2=,010$	p=,085						
	$F_{(4-248)}=9,090$	p=,000	R=,358	$R^2=,128$				

Tablo 4.48’deki Model 1’e göre okullardaki pozitif mizah yöneticilerin problem çözme stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=,297;  $R^2=,088$ ;  $F_{(1-251)}=24,249$ ;  $p<,01$ ).



Model 2’de negatif mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ ’de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,028$ ;  $p<,01$ ), pozitif mizah ve negatif mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,341$ ;  $R^2=,116$ ;  $F_{(2-250)}=16,402$ ;  $p<,01$ ).

Model 3’te grup dışı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ ’de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,001$ ;  $p>,05$ ), ancak pozitif mizah, negatif mizah ve grup dışı mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,343$ ;  $R^2=,117$ ;  $F_{(3-249)}=11,037$ ;  $p<,01$ ).

Model 4’te yönetici desteği boyutu analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ ’de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,010$ ;  $p>,05$ ); ancak pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,358$ ;  $R^2=,128$ ;  $F_{(4-248)}= 9,090$ ;  $p<,01$ ). Pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 12,8’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin problem çözme üzerindeki görece önem sırası; pozitif mizah, negatif mizah, yönetici desteği ve grup dışı mizahtır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise pozitif mizah ve negatif mizahın problem çözme stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Grup dışı mizah ve yönetici desteği yordayıcıları önemli bir etkiye sahip değildir.

İlköğretim kurumlarının mizah iklimine (pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği) göre çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma stratejisinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4.49. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Kaçınma Stratejisi ile İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	2,283	,307		7,447	,000		
	Pozitif Mizah	,011	,075	,009	,143	,887	,009	,009
	$\Delta R^2=$ ,000	p=,887						
	$F_{(1-251)}=$ ,020	p=,887	R=,009					$R^2=$ ,000
Model 2	Sabit	1,624	,377		4,308	,000		
	Pozitif Mizah	,062	,076	,052	,819	,413	,009	,052
	Negatif Mizah	,185	,064	,187	2,921	,004	,175	,182
	$\Delta R^2=$ ,033	p=,004						
	$F_{(2-250)}=$ 4,276	p=,015	R=,182					$R^2=$ ,033
Model 3	Sabit	1,579	,380		4,154	,000		
	Pozitif Mizah	,047	,077	,040	,608	,543	,009	,039
	Negatif Mizah	,152	,073	,153	2,078	,039	,175	,131
	Grup Dışı Mizah	,067	,072	,067	,935	,351	,140	,059
	$\Delta R^2=$ ,003	p=,351						
	$F_{(3-249)}=$ 3,140	p=,026	R=,191					$R^2=$ ,036
Model 4	Sabit	1,089	,397		2,744	,007		
	Pozitif Mizah	-,014	,078	-,012	-,177	,860	,009	-,011
	Negatif Mizah	,167	,072	,168	2,337	,020	,175	,147
	Grup Dışı Mizah	,101	,071	,101	1,432	,154	,140	,091
	Yönetici Desteği	,192	,054	,225	3,532	,000	,173	,219
	$\Delta R^2=$ ,046	p=,000						
	$F_{(4-248)}=$ 5,582	p=,000	R=,287					$R^2=$ ,083

Model 1'e göre okullardaki pozitif mizah yöneticilerin kaçınma stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamamaktadır ( $R=$ ,009;  $R^2=$ ,000;  $F_{(1-251)}=$ 0,020;  $p>$ ,05).

Model 2'de negatif mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=$ ,033;  $p<$ ,01), pozitif mizah ve negatif mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,182;  $R^2=$ ,033;  $F_{(2-250)}=$ 4,276;  $p<$ ,05).

Model 3'te grup dışı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=$ ,003;  $p>$ ,05), ancak pozitif mizah, negatif mizah ve grup dışı mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,191;  $R^2=$ ,036;  $F_{(3-249)}=$ 3,140;  $p<$ ,05).

Model 4'te yönetici desteği boyutu analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=$ ,046;  $p<$ ,01); pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,287;  $R^2=$ ,083;  $F_{(4-248)}=$ 5,582;  $p<$ ,01). Pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği

yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejilerindeki toplam varyansın % 8,3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin kaçınma stratejisi üzerindeki görece önem sırası; yönetici desteği, negatif mizah, grup dışı mizah ve pozitif mizahtır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönetici desteği ve negatif mizahın kaçınma stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Grup dışı mizah ve pozitif mizah ise önemli bir etkiye sahip değildir.

İlköğretim kurumlarının mizah iklimine (pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği) göre çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme stratejisinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.50'de verilmiştir.

*Tablo 4.50. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Hükmetme Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r	
Model 1	Sabit	3,254	,305		10,658	,000			
	Pozitif Mizah	-,187	,074	-,157	-2,521	,012	-,157	-,157	
	$\Delta R^2=,025$ p=,012								
	$F_{(1-251)}=6,355$ p=,012 R=,157 R <sup>2</sup> =,025								
Model 2	Sabit	2,180	,365		5,981	,000			
	Pozitif Mizah	-,104	,073	-,087	-1,420	,157	-,157	-,089	
	Negatif Mizah	,302	,061	,302	4,922	,000	,322	,297	
	$\Delta R^2=,086$ p=,000								
$F_{(2-250)}=15,586$ p=,000 R=,333 R <sup>2</sup> =,111									
Model 3	Sabit	2,148	,368		5,840	,000			
	Pozitif Mizah	-,114	,075	-,096	-1,530	,127	-,157	-,096	
	Negatif Mizah	,278	,071	,278	3,937	,000	,322	,242	
	Grup Dışı Mizah	,048	,069	,047	,689	,492	,169	,044	
$\Delta R^2=,002$ p=,492									
$F_{(3-249)}=10,527$ p=,000 R=,335 R <sup>2</sup> =,113									
Model 4	Sabit	2,442	,390		6,263	,000			
	Pozitif Mizah	-,078	,076	-,066	-1,026	,306	-,157	-,065	
	Negatif Mizah	,269	,070	,269	3,826	,000	,322	,236	
	Grup Dışı Mizah	,027	,070	,027	,392	,695	,169	,025	
	Yönetici Desteği	-,115	,053	-,134	-2,150	,033	-,205	-,135	
$\Delta R^2=,016$ p=,033									
$F_{(4-248)}=9,166$ p=,000 R=,359 R <sup>2</sup> =,129									

Model 1'e göre okullardaki pozitif mizah yöneticilerin hükmetme stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=,157; R<sup>2</sup>=,025;  $F_{(1-251)}=6,355$ ; p<05).

Model 2'de negatif mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R<sup>2</sup>'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,086$ ; p<,01), pozitif mizah ve negatif mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=,333; R<sup>2</sup>=,111;  $F_{(2-250)}=15,586$ ; p<,01).

Model 3'te grup dışı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,002$ ;  $p>,05$ ), ancak pozitif mizah, negatif mizah ve grup dışı mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,335$ ;  $R^2=,113$ ;  $F_{(3-249)}=10,527$ ;  $p<,01$ ).

Model 4'te yönetici desteği boyutu analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,016$ ;  $p<,05$ ); pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,359$ ;  $R^2=,129$ ;  $F_{(4-248)}=9,166$ ;  $p<,01$ ). Pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın % 12,9'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin hükmetme stratejisi üzerindeki görece önem sırası; negatif mizah, yönetici desteği, pozitif mizah ve grup dışı mizahtır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönetici desteği ve negatif mizahın hükmetme stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Grup dışı mizah ve pozitif mizah ise önemli bir etkiye sahip değildir.

İlköğretim kurumlarının mizah iklimine (pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği) göre çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşma stratejisinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.51'de verilmiştir.

Tablo 4.51. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Uzlaşma Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	,990	,106		9,306	,000		
	Pozitif Mizah	,051	,026	,124	1,973	,050	,124	,124
	$\Delta R^2=$ ,015	p=,050						
	$F_{(1-251)}=$ 3,891	p=,050	R=,124	$R^2=$ ,015				
Model 2	Sabit	,973	,133		7,314	,000		
	Pozitif Mizah	,052	,027	,127	1,965	,051	,124	,123
	Negatif Mizah	,005	,022	,014	,215	,830	-,016	,014
	$\Delta R^2=$ ,000	p=,830						
	$F_{(2-250)}=$ 1,961	p=,143	R=,124	$R^2=$ ,015				
Model 3	Sabit	,947	,134		7,080	,000		
	Pozitif Mizah	,044	,027	,106	1,609	,109	,124	,101
	Negatif Mizah	-,015	,026	-,043	-,575	,566	-,016	-,036
	Grup Dışı Mizah	,039	,025	,111	1,545	,124	,099	,097
	$\Delta R^2=$ ,009	p=,124						
	$F_{(3-249)}=$ 2,111	p=,099	R=,157	$R^2=$ ,025				
Model 4	Sabit	,963	,143		6,734	,000		
	Pozitif Mizah	,046	,028	,111	1,638	,103	,124	,103
	Negatif Mizah	-,015	,026	-,044	-,593	,554	-,016	-,038
	Grup Dışı Mizah	,038	,026	,108	1,483	,139	,099	,094
	Yönetici Desteği	-,006	,020	-,021	-,325	,745	-,005	-,021
	$\Delta R^2=$ ,000	p=,745						
	$F_{(4-248)}=$ 1,604	p=,174	R=,159	$R^2=$ ,025				

Model 1'e göre okullardaki pozitif mizah yöneticilerin uzlaşma stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=,124$ ;  $R^2=,015$ ;  $F_{(1-251)}=3,981$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Model 2'de negatif mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,000$ ;  $p>,05$ ); pozitif mizah ve negatif mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir ( $R=,124$ ;  $R^2=,015$ ;  $F_{(2-250)}=1,961$ ;  $p>,05$ ).

Model 3'te grup dışı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,009$ ;  $p>,05$ ); pozitif mizah, negatif mizah ve grup dışı mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir ( $R=,157$ ;  $R^2=,025$ ;  $F_{(2-250)}=2,111$ ;  $p>,05$ ).

Model 4'te yönetici desteği boyutu analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,000$ ;  $p>,05$ ); pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir ( $R=,159$ ;  $R^2=,025$ ;  $F_{(4-248)}=1,604$ ;  $p>,05$ ).

Tablo 4.51’de sadece Model 1’in anlamlı çıktığı görülmektedir. Buna göre pozitif mizah ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejilerindeki toplam varyansın % 1,5’ini açıklamaktadır.

#### 4.9.2.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumlarının Mizah İkliminin İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Bulgular

İlköğretim kurumlarının mizah iklimine (pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği) göre çatışma yönetimi stratejilerinden problem çözme stratejisinin yordanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.52’de verilmiştir.

Tablo 4.52. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Problem Çözme Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	2,489	,170		14,654	,000		
	Pozitif Mizah	,219	,042	,199	5,186	,000	,199	,199
	$\Delta R^2=,040$ p=,000							
	$F_{(1-649)}= 26,892$ p=,000 R=,199							
Model 2	Sabit	3,313	,209		15,865	,000		
	Pozitif Mizah	,160	,042	,145	3,801	,000	,199	,148
	Negatif Mizah	-,245	,038	-,246	-6,426	,000	-,278	-,245
	$\Delta R^2=,058$ p=,000							
$F_{(2-648)}= 34,930$ p=,000 R=,312								
Model 3	Sabit	3,410	,208		16,430	,000		
	Pozitif Mizah	,212	,043	,193	4,893	,000	,199	,189
	Negatif Mizah	-,163	,042	-,163	-3,836	,000	-,278	-,149
	Grup Dışı Mizah	-,186	,044	-,176	-4,185	,000	-,211	-,162
$\Delta R^2=,024$ p=,000								
$F_{(3-647)}= 29,717$ p=,000 R=,348								
Model 4	Sabit	2,943	,245		12,018	,000		
	Pozitif Mizah	,192	,043	,174	4,416	,000	,199	,171
	Negatif Mizah	-,134	,043	-,134	-3,124	,002	-,278	-,122
	Grup Dışı Mizah	-,174	,044	-,165	-3,947	,000	-,211	-,153
Yönetici Desteği	,135	,038	,135	3,513	,000	,227	,137	
$\Delta R^2=,016$ p=,000								
$F_{(4-646)}= 25,764$ p=,000 R=,371								

Model 1’e göre okullardaki pozitif mizah yöneticilerin problem çözme stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=,199;  $R^2=,040$ ;  $F_{(1-649)}=26,892$ ; p<,01).

Model 2’de negatif mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ ’de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,058$ ; p<,01), pozitif mizah ve negatif mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı

düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,312$ ;  $R^2=,097$ ;  $F_{(2-648)}= 34,930$ ;  $p<,01$ ).

Model 3'te grup dışı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,024$ ;  $p<,01$ ), pozitif mizah, negatif mizah ve grup dışı mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,348$ ;  $R^2=,121$ ;  $F_{(3-647)}= 29,717$ ;  $p<,01$ ).

Model 4'te yönetici desteği boyutu analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,016$ ;  $p<,01$ ); pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,371$ ;  $R^2=,138$ ;  $F_{(4-646)}= 25,764$ ;  $p<,01$ ). Pozitif mizah, grup dışı mizah, yönetici desteği ve negatif mizah yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 13,8'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin problem çözme üzerindeki görece önem sırası; pozitif mizah, grup dışı mizah, yönetici desteği ve negatif mizahdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteğinin problem çözme stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.

İlköğretim kurumlarının mizah iklimine (pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği) göre çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma stratejisinin yordanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.53'te verilmiştir.

Tablo 4.53. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Kaçınma Stratejisi ile İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	2,862	,176		16,307	,000		
	Pozitif Mizah	-,115	,044	-,103	-2,643	,008	-,103	-,103
	$\Delta R^2=$ ,011	$p=$ ,008						
	$F(1-649)=$ 6,984	$p=$ ,008	$R=$ ,103		$R^2=$ , 011			
Model 2	Sabit	2,035	,216		9,411	,000		
	Pozitif Mizah	-,056	,044	-,050	-1,282	,200	-,103	-,050
	Negatif Mizah	,246	,039	,242	6,231	,000	,253	,238
	$\Delta R^2=$ ,056	$p=$ ,000						
	$F(2-648)=$ 23,106	$p=$ ,000	$R=$ , 258		$R^2=$ ,067			
Model 3	Sabit	1,924	,214		8,985	,000		
	Pozitif Mizah	-,116	,045	-,104	-2,592	,010	-,103	-,101
	Negatif Mizah	,151	,044	,149	3,458	,001	,253	,135
	Grup Dışı Mizah	,213	,046	,199	4,660	,000	,243	,180
	$\Delta R^2=$ ,030	$p=$ ,000						
	$F(3-647)=$ 23,134	$p=$ , 000	$R=$ , 311		$R^2=$ , 097			
Model 4	Sabit	2,301	,254		9,071	,000		
	Pozitif Mizah	-,099	,045	-,089	-2,211	,027	-,103	-,087
	Negatif Mizah	,128	,044	,126	2,886	,004	,253	,113
	Grup Dışı Mizah	,204	,046	,190	4,465	,000	,243	,173
	Yönetici Desteği	-,109	,040	-,107	-2,738	,006	-,185	-,107
	$\Delta R^2=$ ,010	$p=$ ,006						
	$F(4-646)=$ 19,398	$p=$ ,000	$R=$ , 327		$R^2=$ ,107			

Model 1'e göre okullardaki pozitif mizah yöneticilerin kaçınma stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=$ ,103;  $R^2=$ ,011;  $F_{(1-649)}=6,984$ ;  $p<$ ,01).

Model 2'de negatif mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=$ ,056;  $p<$ ,01), pozitif mizah ve negatif mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,258;  $R^2=$ ,067;  $F_{(2-648)}=23,106$ ;  $p<$ ,01).

Model 3'te grup dışı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=$ ,030;  $p<$ ,01), ancak pozitif mizah, negatif mizah ve grup dışı mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,311;  $R^2=$ ,097;  $F_{(3-647)}=23,134$ ;  $p<$ ,01).

Model 4'te yönetici desteği boyutu analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=$ ,010;  $p<$ ,01); pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ 327;  $R^2=$ ,107;  $F_{(4-646)}=19,398$ ;  $p<$ ,01). Pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejilerindeki



toplam varyansın % 10,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin kaçınma stratejisi üzerindeki görece önem sırası; grup dışı mizah, negatif mizah, yönetici desteği ve pozitif mizahdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteğinin kaçınma stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.

İlköğretim kurumlarının mizah iklimine (pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği) göre çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme stratejisinin yordanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.54'te verilmiştir.

*Tablo 4.54. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Hükmetme Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r	
Model 1	Sabit	2,982	,162		18,397	,000			
	Pozitif Mizah	-,045	,040	-,044	-1,116	,265	-,044	-,044	
	$\Delta R^2=,002$ $p=,265$								
	$F(1-649)=1,246$ $p=,265$ $R=,044$ $R^2=,002$								
Model 2	Sabit	2,385	,202		11,809	,000			
	Pozitif Mizah	-,002	,041	-,002	-,050	,960	-,044	-,002	
	Negatif Mizah	,177	,037	,190	4,811	,000	,191	,186	
	$\Delta R^2=,034$ $p=,000$								
$F(2-648)=12,215$ $p=,000$ $R=,191$ $R^2=,036$									
Model 3	Sabit	2,341	,203		11,544	,000			
	Pozitif Mizah	-,026	,042	-,025	-,614	,539	-,044	-,024	
	Negatif Mizah	,140	,041	,150	3,367	,001	,191	,131	
	Grup Dışı Mizah	,085	,043	,086	1,963	,050	,143	,077	
$\Delta R^2=,006$ $p=,050$									
$F(3-647)=9,463$ $p=,000$ $R=,205$ $R^2=,042$									
Model 4	Sabit	2,286	,242		9,461	,000			
	Pozitif Mizah	-,028	,043	-,028	-,666	,506	-,044	-,026	
	Negatif Mizah	,143	,042	,154	3,385	,001	,191	,132	
	Grup Dışı Mizah	,087	,044	,088	1,988	,047	,143	,078	
$\Delta R^2=,000$ $p=,670$									
$F(4-646)=7,134$ $p=,000$ $R=,206$ $R^2=,042$									

Model 1'e göre okullardaki pozitif mizah yöneticilerin hükmetme stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamamaktadır ( $R=,044$ ;  $R^2=,002$ ;  $F(1-649)=1,246$ ;  $p>01$ ).

Model 2'de negatif mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,034$ ;  $p<,01$ ), pozitif mizah ve negatif mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,191$ ;  $R^2=,036$ ;  $F(2-648)=12,215$ ;  $p<,01$ ).

Model 3'te grup dışı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,006$ ;  $p\leq,05$ ); pozitif mizah, negatif mizah ve grup dışı mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,205$ ;  $R^2=,042$ ;  $F_{(3-647)}=9,463$ ;  $p<,01$ ).

Model 4'te yönetici desteği boyutu analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,000$ ;  $p>,05$ ); ancak pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,206$ ;  $R^2=,042$ ;  $F_{(4-646)}=7,134$ ;  $p<,01$ ). Pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın %4,2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin hükmetme stratejisi üzerindeki görece önem sırası; negatif mizah, grup dışı mizah, pozitif mizah ve yönetici desteğidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise negatif mizah ve grup dışı mizahın hükmetme stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Pozitif mizah ve yönetici desteği ise önemli bir etkiye sahip değildir.

İlköğretim kurumlarının mizah iklimine (pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği) göre çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşma stratejisinin yordanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.55'te verilmiştir.

Tablo 4.55. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Uzlaşma Stratejisi ile İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	,848	,065		13,074	,000		
	Pozitif Mizah	,059	,016	,142	3,659	,000	,142	,142
	$\Delta R^2=$ ,020	p=,000						
	$F_{(1-649)}=$ 13,389	p=,000	R=,142	$R^2=$ ,020				
Model 2	Sabit	1,074	,081		13,250	,000		
	Pozitif Mizah	,043	,016	,103	2,628	,009	,142	,103
	Negatif Mizah	-,067	,015	-,178	-4,525	,000	-,200	-,175
	$\Delta R^2=$ ,030	p=,000						
	$F_{(2-648)}=$ 17,135	p=,000	R=,224	$R^2=$ ,050				
Model 3	Sabit	1,084	,082		13,298	,000		
	Pozitif Mizah	,048	,017	,117	2,847	,005	,142	,111
	Negatif Mizah	-,058	,017	-,154	-3,485	,001	-,200	-,136
	Grup Dışı Mizah	-,020	,017	-,050	-1,144	,253	-,093	-,045
	$\Delta R^2=$ ,002	p=,253						
	$F_{(3-647)}=$ 11,865	p=,000	R=,228	$R^2=$ ,052				
Model 4	Sabit	,985	,097		10,172	,000		
	Pozitif Mizah	,044	,017	,106	2,572	,010	,142	,101
	Negatif Mizah	-,052	,017	-,138	-3,066	,002	-,200	-,120
	Grup Dışı Mizah	-,017	,017	-,044	-1,002	,317	-,093	-,039
	Yönetici Desteği	,029	,015	,076	1,885	,060	,139	,074
	$\Delta R^2=$ ,005	p=,060						
	$F_{(4-646)}=$ 9,822	p=,000	R=,239	$R^2=$ ,057				

Model 1'e göre okullardaki pozitif mizah yöneticilerin uzlaşma stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=$ ,142;  $R^2=$ ,020;  $F_{(1-649)}=$ 13,389;  $p \leq 01$ ).

Model 2'de negatif mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=$ ,030;  $p < ,01$ ); pozitif mizah ve negatif mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,224;  $R^2=$ ,050;  $F_{(2-648)}=$ 17,135;  $p < ,01$ ).

Model 3'te grup dışı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=$ ,002;  $p > ,05$ ); ancak pozitif mizah, negatif mizah ve grup dışı mizahın birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,228;  $R^2=$ ,052;  $F_{(2-647)}=$ 11,865;  $p < ,01$ ).

Model 4'te yönetici desteği boyutu analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=$ ,005;  $p > ,05$ ); ancak pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteğinin birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,239;  $R^2=$ ,057;  $F_{(4-646)}=$ 9,822;  $p < ,01$ ). Pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah

ve yönetici desteği yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın %5,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin hükmetme stratejisi üzerindeki görece önem sırası; negatif mizah, pozitif mizah, yönetici desteği ve grup dışı mizahtır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise pozitif mizah ve negatif mizahın hükmetme stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Grup dışı mizah ve yönetici desteği ise önemli bir etkiye sahip değildir.

#### **4.10.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde dokuzuncu alt problemle ilgili olarak ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarının ilköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine etkisi incelenmiş olup, yönetici ve öğretmen görüşleri iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

##### **4.10.1.Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Bulgular**

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarının çatışma yönetimi stratejilerinden problem çözme stratejisi üzerinde etkili olup olmadığını görmek için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Problem çözme stratejisinin bağımlı değişken, mizah tarzlarının (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah) ise bağımsız değişken olarak alındığı hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.56'da verilmiştir. Bağımsız değişken olarak alınan 4 mizah tarzı (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah) birer birer analize dâhil edilerek 4 model elde edilmiştir.

Tablo 4.56. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Problem Çözme Stratejisi ile İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	2,986	,160		18,673	,000		
	Katılımcı	,304	,044	,401	6,925	,000	,401	,401
	$\Delta R^2=$ ,160	p=,000						
	$F_{(1-251)}= 47,952$	p=,000	R=,401	$R^2=$ ,160				
Model 2	Sabit	2,780	,172		16,175	,000		
	Katılımcı	,232	,049	,306	4,701	,000	,401	,285
	Kendini Geliştirici	,135	,045	,195	2,990	,003	,343	,186
	$\Delta R^2=$ ,029	p=,003						
	$F_{(2-250)}=29,204$	p=,000	R=,435	$R^2=$ ,189				
Model 3	Sabit	3,680	,210		17,527	,000		
	Katılımcı	,191	,046	,251	4,134	,000	,401	,253
	Kendini Geliştirici	,102	,042	,146	2,412	,017	,343	,151
	Saldırgan	-,347	,053	-,357	-6,565	,000	-,443	-,384
	$\Delta R^2=$ ,120	p=,000						
	$F_{(3-249)}= 37,112$	p=,000	R=,556	$R^2=$ ,309				
Model 4	Sabit	3,749	,220		17,034	,000		
	Katılımcı	,187	,046	,247	4,049	,000	,401	,249
	Kendini Geliştirici	,113	,043	,163	2,600	,010	,343	,163
	Saldırgan	-,330	,055	-,340	-5,971	,000	-,443	-,355
	Kendini Yıkıcı	-,056	,053	-,059	-1,050	,295	-,117	-,067
	$\Delta R^2=$ ,003	p=,295						
	$F_{(4-248)}= 28,121$	p=,000	R=,559	$R^2=$ ,312				

Model 1'e göre katılımcı mizah tarzı yöneticilerin problem çözme stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=$ ,401;  $R^2=$ ,160;  $F_{(1-251)}= 47,952$ ;  $p<$ ,01). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, problem çözme stratejisinin toplam varyansının %16'sını açıklamaktadır.

Model 2'de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=$ ,029;  $p<$ ,01), katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,435;  $R^2=$ ,189;  $F_{(2-250)}=29,204$ ;  $p<$ ,01). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 18,9'unu açıklamaktadır.

Model 3'te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=$ ,120;  $p<$ ,01), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,556;  $R^2=$ ,309;  $F_{(3-249)}=31,112$ ;  $p<$ ,01). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları birlikte,

ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 30,9'unu açıklamaktadır.

Model 4'te kendini yıkıcı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,003$ ;  $p>,05$ ), ancak katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,559$ ;  $R^2=,312$ ;  $F_{(4-248)}=28,121$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 31,2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin problem çözme üzerindeki göreceli önem sırası; saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı, kendini geliştirici mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini yıkıcı mizah tarzı dışındaki diğer üç mizah tarzının da problem çözme stratejinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini yıkıcı mizah tarzı önemli bir etkiye sahip değildir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma stratejisinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.57'de verilmiştir.

Tablo 4.57. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Kaçınma Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	2,422	,235		10,307	,000		
	Katılımcı	-,027	,064	-,026	-,418	,677	-,026	-,026
	$\Delta R^2=$ ,001	$p=$ ,677						
	$F_{(1-251)}=$ 1,174	$p=$ ,677	$R=$ ,026	$R^2=$ ,001				
Model 2	Sabit	2,235	,255		8,752	,000		
	Katılımcı	-,092	,073	-,090	-1,253	,211	-,026	-,079
	Kendini Geliştirici	,123	,067	,131	1,827	,069	,088	,115
	$\Delta R^2=$ ,013	$p=$ ,069						
	$F_{(2-250)}=$ 1,757	$p=$ ,175	$R=$ ,118	$R^2=$ ,014				
Model 3	Sabit	2,049	,337		6,073	,000		
	Katılımcı	-,083	,074	-,082	-1,125	,262	-,026	-,071
	Kendini Geliştirici	,130	,068	,139	1,915	,057	,088	,120
	Saldırgan	,072	,085	,055	,845	,399	,044	,053
	$\Delta R^2=$ ,003	$p=$ ,399						
	$F_{(3-249)}=$ 1,408	$p=$ ,241	$R=$ ,129	$R^2=$ ,017				
Model 4	Sabit	1,656	,345		4,805	,000		
	Katılımcı	-,064	,072	-,062	-,880	,380	-,026	-,056
	Kendini Geliştirici	,065	,068	,069	,948	,344	,088	,060
	Saldırgan	-,024	,086	-,018	-,280	,780	,044	-,018
	$\Delta R^2=$ ,054	$p=$ ,000						
	$F_{(4-248)}=$ 4,696	$p=$ ,001	$R=$ ,265	$R^2=$ ,070				

Model 1'e göre katılımcı mizah tarzı yöneticilerin kaçınma stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamamaktadır ( $R=$ ,026;  $R^2=$ ,001;  $F_{(1-251)}=$ 1,174;  $p>$ ,05).

Model 2'de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=$ ,013;  $p>$ ,05), katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir ( $R=$ ,118;  $R^2=$ ,014;  $F_{(2-250)}=$ 1,757;  $p>$ ,05).

Model 3'te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=$ ,003;  $p>$ ,05), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir ( $R=$ ,129;  $R^2=$ ,017;  $F_{(3-249)}=$ 1,408;  $p>$ ,05).

Model 4'te kendini yıkıcı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=$ ,054;  $p<$ ,01), katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,265;

$R^2=,070$ ;  $F_{(4-248)}=4,696$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejilerindeki toplam varyansın % 7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin kaçınma üzerindeki görece önem sırası; kendini yıkıcı mizah tarzı, kendini geliştirici mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece kendini yıkıcı mizah tarzının kaçınma stratejisinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Kendini geliştirici mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve saldırgan mizah önemli bir etkiye sahip değildir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme stratejisinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.58'de verilmiştir.

*Tablo 4.58. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Hükmetme Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	3,215	,232		13,835	,000		
	Katılımcı	-,202	,064	-,197	-3,176	,002	-,197	-,197
	$\Delta R^2=,039$	$p=,002$						
	$F_{(1-251)}=10,087$	$p=,002$	$R=,197$	$R^2=,039$				
Model 2	Sabit	3,337	,253		13,165	,000		
	Katılımcı	-,160	,073	-,155	-2,198	,029	-,197	-,138
	Kendini Geliştirici	-,080	,067	-,085	-1,200	,231	-,160	-,076
	$\Delta R^2=,006$	$p=,231$						
	$F_{(2-250)}=5,772$	$p=,004$	$R=,210$	$R^2=,044$				
Model 3	Sabit	2,111	,314		6,732	,000		
	Katılımcı	-,104	,069	-,101	-1,503	,134	-,197	-,095
	Kendini Geliştirici	-,034	,063	-,036	-,546	,586	-,160	-,035
	Saldırgan	,472	,079	,358	5,988	,000	,388	,355
	$\Delta R^2=,120$	$p=,000$						
	$F_{(3-249)}=16,335$	$p=,000$	$R=,406$	$R^2=,164$				
Model 4	Sabit	1,824	,324		5,631	,000		
	Katılımcı	-,089	,068	-,087	-1,312	,191	-,197	-,083
	Kendini Geliştirici	-,082	,064	-,087	-1,278	,202	-,160	-,081
	Saldırgan	,402	,081	,305	4,950	,000	,388	,300
	$\Delta R^2=,028$	$p=,004$						
	$F_{(4-248)}=14,800$	$p=,000$	$R=,439$	$R^2=,193$				

Model 1'e göre katılımcı mizah tarzı yöneticilerin hükmetme stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=,197$ ;  $R^2=,039$ ;  $F_{(1-251)}=10,087$ ;  $p<,01$ ). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, hükmetme stratejisinin toplam varyansının %3,9'unu açıklamaktadır.



Model 2’de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ ’de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,006$ ;  $p>,05$ ), ancak katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,210$ ;  $R^2=,044$ ;  $F_{(2-250)}=5,772$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın % 4,4’ünü açıklamaktadır.

Model 3’te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ ’de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,120$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,406$ ;  $R^2=,164$ ;  $F_{(3-249)}=16,335$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın % 16,4’ünü açıklamaktadır.

Model 4’te kendini yıkıcı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ ’de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,028$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,439$ ;  $R^2=,193$ ;  $F_{(4-248)}=14,800$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın % 19,3’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin hükmetme üzerindeki görece önem sırası; saldırgan mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı ile kendini geliştirici mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzıdır. Kendini geliştirici mizah tarzı ile katılımcı mizah aynı önem derecesine sahiptir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini yıkıcı mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzının hükmetme stratejinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini geliştirici mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzı önemli bir etkiye sahip değildir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşma stratejisinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.59’da verilmiştir.

Tablo 4.59.Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Uzlaşma Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	1,026	,081		12,591	,000		
	Katılımcı	,048	,022	,135	2,159	,032	,135	,135
	$\Delta R^2=$ ,018	$p=$ ,032						
	$F_{(1-251)}=$ 4,663	$p=$ ,032	$R=$ ,135	$R^2=$ ,018				
Model 2	Sabit	,974	,089		10,979	,000		
	Katılımcı	,030	,025	,085	1,193	,234	,135	,075
	Kendini Geliştirici	,034	,023	,103	1,443	,150	,144	,091
	$\Delta R^2=$ ,008	$p=$ ,150						
	$F_{(2-250)}=$ 3,383	$p=$ ,036	$R=$ ,162	$R^2=$ ,026				
Model 3	Sabit	1,118	,117		9,586	,000		
	Katılımcı	,024	,026	,067	,929	,354	,135	,059
	Kendini Geliştirici	,028	,023	,087	1,212	,227	,144	,077
	Saldırgan	-,055	,029	-,121	-1,882	,061	-,153	-,118
	$\Delta R^2=$ ,014	$p=$ ,061						
	$F_{(3-249)}=$ 3,459	$p=$ ,017	$R=$ ,200	$R^2=$ ,040				
Model 4	Sabit	1,022	,121		8,457	,000		
	Katılımcı	,029	,025	,080	1,127	,261	,135	,071
	Kendini Geliştirici	,012	,024	,038	,522	,602	,144	,033
	Saldırgan	-,079	,030	-,172	-2,593	,010	-,153	-,162
	$\Delta R^2=$ ,026	$p=$ ,009						
	$F_{(4-248)}=$ 4,395	$p=$ ,002	$R=$ ,257	$R^2=$ ,066				

Model 1'e göre katılımcı mizah tarzı yöneticilerin uzlaşma stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=$ ,135;  $R^2=$ ,018;  $F_{(1-251)}=$  4,663;  $p<$ ,05). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, uzlaşma stratejisinin toplam varyansının %1,8'ini açıklamaktadır.

Model 2'de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=$ ,008;  $p>$ ,05), ancak katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,162;  $R^2=$ ,026;  $F_{(2-250)}=$ 3,383;  $p<$ ,05). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejilerindeki toplam varyansın % 2,6'sını açıklamaktadır.

Model 3'te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=$ ,014;  $p>$ ,05), ancak katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,200;  $R^2=$ ,040;  $F_{(3-249)}=$ 3,459;  $p<$ ,05). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah

tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejilerindeki toplam varyansın % 4'ünü açıklamaktadır.

Model 4'te kendini yıkıcı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,026$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,257$ ;  $R^2=,066$ ;  $F_{(4-248)}=14,800$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejilerindeki toplam varyansın % 6,6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin uzlaşma üzerindeki görece önem sırası; kendini yıkıcı mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve kendini geliştirici mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini yıkıcı mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzının uzlaşma stratejinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini geliştirici mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzı önemli bir etkiye sahip değildir.

#### **4.10.2.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Bulgular**

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarının çatışma yönetimi stratejilerinden problem çözme stratejisi üzerinde etkili olup olmadığını görmek için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Problem çözme stratejisinin bağımlı değişken, mizah tarzlarının (katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah) ise bağımsız değişken olarak alındığı regresyon analizi sonuçları Tablo 4.60'da verilmiştir.

Tablo 4.60. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Problem Çözme Stratejisi ile İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	1,785	,137		13,065	,000		
	Katılımcı	,481	,041	,419	11,745	,000	,419	,419
	$\Delta R^2=$	,175				p=,000		
	$F_{(1-649)}=$	137,955		R=,419		p=,000		$R^2=$ ,175
Model 2	Sabit	,974	,149		6,541	,000		
	Katılımcı	,258	,044	,224	5,901	,000	,419	,226
	Kendini Geliştirici	,517	,050	,393	10,343	,000	,504	,376
	$\Delta R^2=$	,117				p=,000		
$F_{(2-648)}=$	133,724		R=,541		p=,000		$R^2=$ ,292	
Model 3	Sabit	2,391	,198		12,099	,000		
	Katılımcı	,135	,042	,118	3,185	,002	,419	,124
	Kendini Geliştirici	,502	,047	,381	10,773	,000	,504	,390
	Saldırgan	2,391	,198		12,099	,000		
$\Delta R^2=$	,096				p=,000			
$F_{(3-647)}=$	136,653		R=,623		p=,000		$R^2=$ ,388	
Model 4	Sabit	2,425	,198		12,272	,000		
	Katılımcı	,137	,042	,119	3,241	,001	,419	,126
	Kendini Geliştirici	,549	,051	,417	10,755	,000	,504	,390
	Saldırgan	-,373	,044	-,300	-8,498	,000	-,444	-,317
	Kendini Yıkıcı	-,112	,050	-,080	-2,228	,026	,012	-,087
$\Delta R^2=$	,005				p=,026			
$F_{(4-646)}=$	104,358		R=,627		p=,000		$R^2=$ ,393	

Bağımsız değişken olarak alınan dört mizah tarzı birer birer analize dâhil edilerek 4 model elde edilmiştir. Model 1'e göre katılımcı mizah tarzı yöneticilerin problem çözme stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=,419$ ;  $R^2=,175$ ;  $F_{(1-649)}=137,955$ ;  $p<,01$ ). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, problem çözme stratejisinin toplam varyansının %17,5'ini açıklamaktadır.

Model 2'de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,117$ ;  $p<,01$ ), katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,541$ ;  $R^2=,292$ ;  $F_{(2-648)}=133,724$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 29,2'sini açıklamaktadır.

Model 3'te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,096$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,623$ ;  $R^2=,388$ ;  $F_{(3-647)}=136,653$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları birlikte,

ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 38,8'ini açıklamaktadır.

Model 4'te kendini yıkıcı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,005$ ;  $p<,05$ ), katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,627$ ;  $R^2=,393$ ;  $F_{(4-646)}=104,358$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 39,3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin problem çözme üzerindeki görece önem sırası; kendini geliştirici mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde dört mizah tarzının da problem çözme stratejinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma stratejisinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.61'de verilmiştir.

*Tablo 4.61. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Kaçınma Stratejisi ile İlişkinine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	3,646	,145		25,173	,000		
	Katılımcı	-,380	,043	-,325	-8,748	,000	-,325	-,325
	$\Delta R^2=,105$ $p=,000$							
	$F_{(1-649)}=76,529$ $p=,000$		$R=,325$	$R^2=,105$				
Model 2	Sabit	3,991	,168		23,689	,000		
	Katılımcı	-,285	,049	-,243	-5,762	,000	-,325	-,221
	Kendini Geliştirici	-,220	,057	-,165	-3,897	,000	-,285	-,151
	$\Delta R^2=,020$ $p=,000$							
$F_{(2-648)}= 46,693$ $p=,000$		$R=,355$	$R^2=,126$					
Model 3	Sabit	3,022	,234		12,898	,000		
	Katılımcı	-,201	,050	-,172	-3,989	,000	-,325	-,155
	Kendini Geliştirici	-,210	,055	-,157	-3,799	,000	-,285	-,148
	Saldırgan	,281	,048	,221	5,805	,000	,311	,222
$\Delta R^2=,043$ $p=,000$								
$F_{(3-647)}= 43,932$ $p=,000$		$R=,411$	$R^2=,169$					
Model 4	Sabit	2,946	,232		12,698	,000		
	Katılımcı	-,205	,050	-,175	-4,129	,000	-,325	-,160
	Kendini Geliştirici	-,315	,060	-,235	-5,257	,000	-,285	-,203
	Saldırgan	,198	,052	,156	3,844	,000	,311	,150
Kendini Yıkıcı	,251	,059	,176	4,229	,000	,108	,164	
$\Delta R^2=,022$ $p=,000$								
$F_{(4-646)}= 38,281$ $p=,000$		$R=,438$	$R^2=,192$					

Model 1'e göre katılımcı mizah tarzı yöneticilerin kaçınma stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=,325$ ;  $R^2=,105$ ;  $F_{(1-649)}=76,529$ ;  $p<,01$ ). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, problem çözme stratejisinin toplam varyansının %10,5'ini açıklamaktadır.

Model 2'de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,020$ ;  $p<,01$ ), katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,355$ ;  $R^2=,126$ ;  $F_{(2-648)}=46,693$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 12,6'sını açıklamaktadır.

Model 3'te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,043$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir ( $R=,411$ ;  $R^2=,169$ ;  $F_{(3-647)}=43,932$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 16,9'unu açıklamaktadır.

Model 4'te kendini yıkıcı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,022$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,438$ ;  $R^2=,192$ ;  $F_{(4-646)}=38,281$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejilerindeki toplam varyansın % 19,2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin kaçınma stratejisi üzerindeki görece önem sırası; kendini geliştirici mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde dört mizah tarzının da kaçınma stratejinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme

stratejisinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.62’de verilmiştir.

*Tablo 4.62. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Hükmetme Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	3,586	,137		26,118	,000		
	Katılımcı	-,239	,041	-,223	-5,816	,000	-,223	-,223
	$\Delta R^2=,050$	$p=,000$						
	$F_{(1-649)}=33,822$	$p=,000$	$R=,223$	$R^2=,050$				
Model 2	Sabit	3,770	,161		23,415	,000		
	Katılımcı	-,189	,047	-,175	-3,997	,000	-,223	-,155
	Kendini Geliştirici	-,117	,054	-,095	-2,170	,030	-,182	-,085
	$\Delta R^2=,007$	$p=,030$						
	$F_{(2-648)}= 19,362$	$p=,000$	$R=,237$	$R^2=,056$				
Model 3	Sabit	3,030	,226		13,408	,000		
	Katılımcı	-,125	,049	-,116	-2,569	,010	-,223	-,101
	Kendini Geliştirici	-,109	,053	-,089	-2,050	,041	-,182	-,080
	Saldırgan	,214	,047	,184	4,592	,000	,241	,178
	$\Delta R^2=,030$	$p=,000$						
	$F_{(3-647)}= 20,337$	$p=,000$	$R=,294$	$R^2=,086$				
Model 4	Sabit	3,020	,227		13,317	,000		
	Katılımcı	-,125	,049	-,117	-2,579	,010	-,223	-,101
	Kendini Geliştirici	-,123	,059	-,100	-2,098	,036	-,182	-,082
	Saldırgan	,203	,050	,174	4,035	,000	,241	,157
	Kendini Yıkıcı	,033	,058	,025	,565	,572	,021	,022
	$\Delta R^2=,000$	$p=,572$						
	$F_{(4-646)}= 15,317$	$p=,000$	$R=,294$	$R^2=,087$				

Model 1’e göre katılımcı mizah tarzı yöneticilerin hükmetme stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=,223$ ;  $R^2=,050$ ;  $F_{(1-649)}= 33,822$ ;  $p<,01$ ). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, hükmetme stratejisinin toplam varyansının %5’ini açıklamaktadır.

Model 2’de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ ’de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,007$ ;  $p<,05$ ), katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,237$ ;  $R^2=,056$ ;  $F_{(2-648)}=19,362$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın % 5,6’sını açıklamaktadır.

Model 3’te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ ’de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,030$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,294$ ;  $R^2=,086$ ;  $F_{(3-647)}=20,337$ ;  $p<,01$ ).

$t_{(647)}=20,337$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın % 8,6'sını açıklamaktadır.

Model 4'te kendini yıkıcı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,000$ ;  $p>,05$ ), ancak katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,294$ ;  $R^2=,087$ ;  $F_{(4-646)}=15,317$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın % 8,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin hükmetme üzerindeki göreceli önem sırası; saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı, kendini geliştirici mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini yıkıcı mizah tarzı dışındaki diğer üç mizah tarzının hükmetme stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşma stratejisinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.63'te verilmiştir.



Tablo 4.63. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Uzlaşma Stratejisi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	,668	,054		12,280	,000		
	Katılımcı	,127	,016	,292	7,764	,000	,292	,292
	$\Delta R^2=$ ,085					p=,000		
	$F_{(1-649)}=$ 60,285			R=,085		p=,000		$R^2=$ ,084
Model 2	Sabit	,443	,062		7,163	,000		
	Katılımcı	,064	,018	,148	3,560	,000	,292	,138
	Kendini Geliştirici	,144	,021	,289	6,942	,000	,363	,263
	$\Delta R^2=$ ,063					p=,000		
	$F_{(2-648)}=$ 56,428			R=,148		p=,000		$R^2=$ ,146
Model 3	Sabit	,748	,087		8,648	,000		
	Katılımcı	,038	,019	,088	2,048	,041	,292	,080
	Kendini Geliştirici	,141	,020	,283	6,898	,000	,363	,262
	Saldırgan	-,088	,018	-,188	-4,956	,000	-,273	-,191
	$\Delta R^2=$ ,031					p=,000		
	$F_{(3-647)}=$ 47,175			R=,179		p=,000		$R^2=$ ,176
Model 4	Sabit	,740	,087		8,527	,000		
	Katılımcı	,038	,019	,086	2,021	,044	,292	,079
	Kendini Geliştirici	,129	,022	,259	5,744	,000	,363	,220
	Saldırgan	-,098	,019	-,208	-5,077	,000	-,273	-,196
	$\Delta R^2=$ ,002					p=,199		
	$F_{(4-646)}=$ 35,831			R=,182		p=,000		$R^2=$ ,177

Model 1'e göre katılımcı mizah tarzı yöneticilerin uzlaşma stratejisini kullanma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=$ ,085;  $R^2=$ ,084;  $F_{(1-649)}=60,285$ ;  $p<$ ,01). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, uzlaşma stratejisinin toplam varyansının %8,4'ünü açıklamaktadır.

Model 2'de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=$ ,063;  $p<$ ,01), katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,148;  $R^2=$ ,146;  $F_{(2-648)}=56,428$ ;  $p<$ ,01). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejilerindeki toplam varyansın % 14,6'sını açıklamaktadır.

Model 3'te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=$ ,031;  $p<$ ,01), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,179;  $R^2=$ ,176;  $F_{(3-647)}=47,175$ ;  $p<$ ,01). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları birlikte,

ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejilerindeki toplam varyansın % 17,6'sını açıklamaktadır.

Model 4'te kendini yıkıcı mizah analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,002$ ;  $p>,05$ ), ancak katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,182$ ;  $R^2=,177$ ;  $F_{(4-646)}=35,831$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejilerindeki toplam varyansın % 17,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin uzlaşma üzerindeki görece önem sırası; kendini geliştirici mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini geliştirici mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzının uzlaşma stratejinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini yıkıcı mizah tarzı önemli bir etkiye sahip değildir.

#### **4.11.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine Etkisine Dair Bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde onuncu alt problemle ilgili olarak ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarının ilköğretim kurumlarının mizah iklimine etkisi incelenmiş olup, yönetici ve öğretmen görüşleri iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

##### **4.11.1.Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine Etkisine Dair Bulgular**

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.64'te verilmiştir.

Tablo 4.64.Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Pozitif Mizah İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	2,894	,184		15,710	,000		
	Katılımcı	,324	,051	,375	6,418	,000	,375	,375
	$\Delta R^2=$ ,141	p=,000						
	$F_{(1-251)}=41,188$	p=,000	R=,375	$R^2=$ ,141				
Model 2	Sabit	2,474	,190		12,999	,000		
	Katılımcı	,178	,055	,206	3,260	,001	,375	,202
	Kendini Geliştirici	,276	,050	,349	5,509	,000	,449	,329
	$\Delta R^2=$ ,093	p=,000						
	$F_{(2-250)}=38,176$	p=,000	R=,484	$R^2=$ ,234				
Model 3	Sabit	2,918	,248		11,763	,000		
	Katılımcı	,158	,054	,183	2,895	,004	,375	,180
	Kendini Geliştirici	,259	,050	,328	5,207	,000	,449	,313
	Saldırgan	-,171	,062	-,155	-2,743	,007	-,263	-,171
	$\Delta R^2=$ ,022	p=,007						
	$F_{(3-249)}= 28,622$	p=,000	R=,506	$R^2=$ ,256				
Model 4	Sabit	2,892	,261		11,098	,000		
	Katılımcı	,159	,055	,184	2,906	,004	,375	,181
	Kendini Geliştirici	,255	,051	,322	4,947	,000	,449	,300
	Saldırgan	-,177	,065	-,160	-2,715	,007	-,263	-,170
	$\Delta R^2=$ ,000	p=,741						
	$F_{(4-248)}= 21,417$	p=,000	R=,507	$R^2=$ ,257				

Model 1'e göre yöneticilerin katılımcı mizah tarzı ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=,375$ ;  $R^2=,141$ ;  $F_{(1-251)}= 41,188$ ;  $p<,01$ ). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin toplam varyansının %14,1'ini açıklamaktadır.

Model 2'de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,093$ ;  $p<,01$ ), katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte tarzi ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,484$ ;  $R^2=,234$ ;  $F_{(2-250)}=38,176$ ;  $p<,05$ ). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin toplam varyansının %23,4'ünü açıklamaktadır.

Model 3'te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,022$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,506$ ;  $R^2=,256$ ;  $F_{(3-249)}=28,622$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin toplam varyansının %25,6'sını açıklamaktadır.

Model 4'te kendini yıkıcı mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,000$ ;  $p>,05$ ), ancak katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,507$ ;  $R^2=,257$ ;  $F_{(4-248)}=21,417$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin toplam varyansının % 25,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin pozitif mizah iklimi üzerindeki görece önem sırası; kendini geliştirici mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini geliştirici mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzının pozitif mizah ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini yıkıcı mizah tarzı ise önemli bir etkiye sahip değildir. İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah ikliminin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.65'de verilmiştir.

*Tablo 4.65. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Negatif Mizah İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	3,468	,227		15,277	,000		
	Katılımcı	-,291	,062	-,283	-4,677	,000	-,283	-,283
	$\Delta R^2=,080$							
	$F_{(1-251)}=21,876$	$p=,000$	$R=,283$	$R^2=,080$				
Model 2	Sabit	3,523	,248		14,198	,000		
	Katılımcı	-,272	,071	-,264	-3,815	,000	-,283	-,235
	Kendini Geliştirici	-,036	,065	-,039	-,557	,578	-,167	-,035
	$\Delta R^2=,001$	$p=,578$						
	$F_{(2-250)}=11,063$	$p=,000$	$R=,285$	$R^2=,081$				
Model 3	Sabit	2,858	,322		8,879	,000		
	Katılımcı	-,241	,071	-,235	-3,413	,001	-,283	-,211
	Kendini Geliştirici	-,012	,065	-,012	-,179	,858	-,167	-,011
	Saldırgan	,256	,081	,194	3,163	,002	,248	,197
	$\Delta R^2=,035$	$p=,002$						
	$F_{(3-249)}=10,976$	$p=,000$	$R=,342$	$R^2=,117$				
Model 4	Sabit	2,535	,331		7,652	,000		
	Katılımcı	-,225	,070	-,219	-3,236	,001	-,283	-,201
	Kendini Geliştirici	-,065	,065	-,069	-,993	,321	-,167	-,063
	Saldırgan	,177	,083	,135	2,133	,034	,248	,134
	$\Delta R^2=,036$	$p=,001$						
	$F_{(4-248)}=11,172$	$p=,000$	$R=,391$	$R^2=,153$				

Model 1'e göre yöneticilerin katılımcı mizah tarzı ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=,283$ ;  $R^2=,080$ ;  $F_{(1-251)}= 21,876$ ;  $p<,01$ ). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah ikliminin toplam varyansının %8'ini açıklamaktadır.

Model 2'de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,001$ ;  $p>,05$ ), ancak katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte tarzi ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,285$ ;  $R^2=,081$ ;  $F_{(2-250)}=11,036$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah ikliminin toplam varyansının % 8,1'ini açıklamaktadır.

Model 3'te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,035$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,342$ ;  $R^2=,117$ ;  $F_{(3-249)}=10,976$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin toplam varyansının %11,7'sini açıklamaktadır.

Model 4'te kendini yıkıcı mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,036$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,391$ ;  $R^2=,153$ ;  $F_{(4-248)}=11,172$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah ikliminin toplam varyansının % 15,3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin negatif mizah iklimi üzerindeki görece önem sırası; katılımcı mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı ve kendini geliştirici mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini yıkıcı mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzının negatif mizah ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini geliştirici mizah tarzı ise önemli bir etkiye sahip değildir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah ikliminin

yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.66'da verilmiştir.

*Tablo 4.66. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Grup Dışı Mizah İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	2,941	,234		12,543	,000		
	Katılımcı	-,042	,064	-,042	-,660	,510	-,042	-,042
	$\Delta R^2=$ ,002	$p=$ ,510						
	$F_{(1-251)}=$ ,435	$p=$ ,510	$R=$ ,042	$R^2=$ ,002				
Model 2	Sabit	2,834	,256		11,072	,000		
	Katılımcı	-,080	,074	-,078	-1,085	,279	-,042	-,068
	Kendini Geliştirici	,071	,067	,076	1,049	,295	,038	,066
	$\Delta R^2=$ ,004	$p=$ ,295						
	$F_{(2-250)}=$ ,768	$p=$ ,465	$R=$ ,078	$R^2=$ ,006				
Model 3	Sabit	2,069	,330		6,263	,000		
	Katılımcı	-,045	,073	-,044	-,614	,540	-,042	-,039
	Kendini Geliştirici	,099	,066	,106	1,494	,136	,038	,094
	Saldırgan	2,069	,330		6,263	,000		
	$\Delta R^2=$ ,048	$p=$ ,000						
	$F_{(3-249)}=$ 4,719	$p=$ ,003	$R=$ ,232	$R^2=$ ,054				
Model 4	Sabit	1,878	,345		5,446	,000		
	Katılımcı	-,035	,072	-,034	-,483	,629	-,042	-,031
	Kendini Geliştirici	,067	,068	,072	,988	,324	,038	,063
	Saldırgan	,248	,086	,190	2,864	,005	,213	,179
	Kendini Yıkıcı	,154	,084	,121	1,844	,066	,182	,116
	$\Delta R^2=$ ,013	$p=$ ,066						
	$F_{(4-248)}=$ 4,424	$p=$ ,002	$R=$ ,258	$R^2=$ ,067				

Model 1'e göre yöneticilerin katılımcı mizah tarzı ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah iklimini anlamlı düzeyde yordamamaktadır ( $R=$ ,042;  $R^2=$ ,002;  $F_{(1-251)}=$ ,435;  $p>$ ,05).

Model 2'de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=$ ,004;  $p>$ ,05), katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte tarzi ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah iklimini anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir ( $R=$ ,078;  $R^2=$ ,006;  $F_{(2-250)}=$ ,768;  $p>$ ,05).

Model 3'te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=$ ,048;  $p<$ ,01), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,232;  $R^2=$ ,054;  $F_{(3-249)}=$ 4,719;  $p<$ ,01). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah ikliminin toplam varyansının %5,4'ünü açıklamaktadır.

Model 4'te kendini yıkıcı mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,013$ ;  $p>,05$ ), ancak katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,258$ ;  $R^2=,067$ ;  $F_{(4-248)}=4,424$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah ikliminin toplam varyansının % 6,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin grup dışı mizah iklimi üzerindeki görece önem sırası; saldırgan mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı, kendini geliştirici mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece saldırgan mizah tarzının grup dışı mizah ikliminin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği mizah ikliminin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.67'de verilmiştir.

*Tablo 4.67. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Yönetici Desteği İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	2,086	,267		7,806	,000		
	Katılımcı	,296	,073	,247	4,036	,000	,247	,247
	$\Delta R^2=,061$	$p=,000$						
	$F_{(1-251)}=16,287$	$p=,000$	$R=,247$	$R^2=,061$				
Model 2	Sabit	1,909	,291		6,559	,000		
	Katılımcı	,234	,084	,195	2,801	,005	,247	,174
	Kendini Geliştirici	,116	,076	,106	1,521	,130	,201	,096
	$\Delta R^2=,009$	$p=,130$						
	$F_{(2-250)}=9,342$	$p=,000$	$R=,264$	$R^2=,070$				
Model 3	Sabit	2,435	,382		6,381	,000		
	Katılımcı	,210	,084	,175	2,504	,013	,247	,157
	Kendini Geliştirici	,097	,077	,088	1,264	,207	,201	,080
	Saldırgan	-,203	,096	-,132	-2,113	,036	-,189	-,133
	$\Delta R^2=,016$	$p=,036$						
	$F_{(3-249)}=7,802$	$p=,000$	$R=,293$	$R^2=,086$				
Model 4	Sabit	2,440	,401		6,084	,000		
	Katılımcı	,210	,084	,175	2,490	,013	,247	,156
	Kendini Geliştirici	,097	,079	,089	1,230	,220	,201	,078
	Saldırgan	-,202	,101	-,131	-2,005	,046	-,189	-,126
	Kendini Yıkıcı	-,004	,097	-,002	-,037	,970	-,021	-,002
	$\Delta R^2=,000$	$p=,970$						
	$F_{(4-248)}=5,828$	$p=,000$	$R=,293$	$R^2=,086$				

Model 1'e göre yöneticilerin katılımcı mizah tarzı ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği iklimini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=,247$ ;  $R^2=,061$ ;  $F_{(1-251)}=16,287$ ;  $p<,01$ ). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği ikliminin toplam varyansının %6,1'ini açıklamaktadır.

Model 2'de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,009$ ;  $p>,05$ ), ancak katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte tarzı ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,264$ ;  $R^2=,070$ ;  $F_{(2-250)}=9,342$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği ikliminin toplam varyansının % 7'sini açıklamaktadır.

Model 3'te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,016$ ;  $p<,05$ ), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,293$ ;  $R^2=,086$ ;  $F_{(3-249)}=7,802$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği ikliminin toplam varyansının % 8,6'sını açıklamaktadır.

Model 4'te kendini yıkıcı mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,000$ ;  $p>,05$ ), ancak katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,293$ ;  $R^2=,086$ ;  $F_{(4-248)}=5,828$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği ikliminin toplam varyansının % 8,6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin yönetici desteği iklimi üzerindeki görece önem sırası; katılımcı mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı, kendini geliştirici mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece katılımcı mizah tarzının ve saldırgan mizah tarzının yönetici desteği ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.



#### 4.11.2.Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine Etkisine Dair Bulgular

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.68’de verilmiştir.

Tablo 4.68. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Pozitif Mizah İklimi ile İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	3,291	,134		24,506	,000		
	Katılımcı	,203	,040	,195	5,052	,000	,195	,195
	$\Delta R^2=,038$	$p=,000$						
	$F_{(1-649)}= 25,522$	$p=,000$	$R=,195$	$R^2=,038$				
Model 2	Sabit	2,931	,156		18,819	,000		
	Katılımcı	,104	,046	,100	2,281	,023	,195	,089
	Kendini Geliştirici	,230	,052	,192	4,394	,000	,241	,170
	$\Delta R^2=,028$	$p=,000$						
	$F_{(2-648)}= 22,775$	$p=,000$	$R=,256$	$R^2=,066$				
Model 3	Sabit	3,395	,221		15,389	,000		
	Katılımcı	,064	,047	,061	1,349	,178	,195	,053
	Kendini Geliştirici	,225	,052	,188	4,320	,000	,241	,167
	Saldırgan	-,135	,046	-,119	-2,957	,003	-,176	-,115
	$\Delta R^2=,012$	$p=,003$						
	$F_{(3-647)}=18,279$	$p=,000$	$R=,280$	$R^2=,078$				
Model 4	Sabit	3,390	,221		15,308	,000		
	Katılımcı	,064	,047	,061	1,342	,180	,195	,053
	Kendini Geliştirici	,217	,057	,182	3,799	,000	,241	,148
	Saldırgan	-,140	,049	-,124	-2,852	,004	-,176	-,111
	$\Delta R^2=,000$	$p=,758$						
	$F_{(4-646)}= 13,714$	$p=,000$	$R=,280$	$R^2=,078$				

Model 1’e göre yöneticilerin katılımcı mizah tarzı ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=,195$ ;  $R^2=,038$ ;  $F_{(1-649)}= 25,522$ ;  $p<,01$ ). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin toplam varyansının %3,8’ini açıklamaktadır.

Model 2’de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ ’de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,028$ ;  $p<,01$ ), katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte tarzı ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,256$ ;  $R^2=,066$ ;  $F_{(2-648)}=22,775$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin toplam varyansının % 6,6’sını açıklamaktadır.

Model 3'te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,012$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,280$ ;  $R^2=,078$ ;  $F_{(3-647)}=18,279$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin toplam varyansının %7,8'ini açıklamaktadır. Model 4'te kendini yıkıcı mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,000$ ;  $p>,05$ ), ancak katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,280$ ;  $R^2=,078$ ;  $F_{(4-646)}=13,714$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin toplam varyansının %7,8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin pozitif mizah iklimi üzerindeki göreceli önem sırası; kendini geliştirici mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini geliştirici mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzının pozitif mizah ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Katılımcı mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzı ise önemli bir etkiye sahip değildir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah ikliminin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.69'da verilmiştir.

Tablo 4.69. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Negatif Mizah İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	3,279	,147		22,301	,000		
	Katılımcı	-,267	,044	-,231	-6,048	,000	-,231	-,231
	$\Delta R^2=,053$	$p=,000$						
	$F_{(1-649)}= 36,573$	$p=,000$	$R=,231$	$R^2=,053$				
Model 2	Sabit	3,362	,173		19,439	,000		
	Katılımcı	-,244	,051	-,211	-4,809	,000	-,231	-,186
	Kendini Geliştirici	-,053	,058	-,040	-,906	,365	-,144	-,036
	$\Delta R^2=,001$	$p=,365$						
	$F_{(2-648)}= 18,692$	$p=,000$	$R=,234$	$R^2=,055$				
Model 3	Sabit	1,826	,232		7,882	,000		
	Katılımcı	-,111	,050	-,096	-2,230	,026	-,231	-,087
	Kendini Geliştirici	-,036	,055	-,027	-,655	,513	-,144	-,026
	Saldırgan	,445	,048	,356	9,301	,000	,394	,343
	$\Delta R^2=,112$	$p=,000$						
	$F_{(3-647)}= 42,944$	$p=,000$	$R=,408$	$R^2=,166$				
Model 4	Sabit	1,771	,231		7,671	,000		
	Katılımcı	-,114	,049	-,099	-2,309	,021	-,231	-,090
	Kendini Geliştirici	-,112	,060	-,085	-1,880	,061	-,144	-,074
	Saldırgan	,385	,051	,308	7,501	,000	,394	,283
	Kendini Yıkıcı	,182	,059	,129	3,083	,002	,170	,120
	$\Delta R^2=,012$	$p=,002$						
	$F_{(4-646)}= 35,008$	$p=,000$	$R=,422$	$R^2=,178$				

Model 1'e göre yöneticilerin katılımcı mizah tarzı ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=,231$ ;  $R^2=,053$ ;  $F_{(1-649)}=36,573$ ;  $p<,01$ ). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah ikliminin toplam varyansının % 5,3'ünü açıklamaktadır.

Model 2'de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,001$ ;  $p>,05$ ), ancak katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte tarzi ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,234$ ;  $R^2=,055$ ;  $F_{(2-648)}=18,692$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah ikliminin toplam varyansının % 5,5'ini açıklamaktadır.

Model 3'te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,112$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,408$ ;  $R^2=,166$ ;  $F_{(3-647)}=42,944$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin toplam varyansının %16,6'sını açıklamaktadır.

Model 4'te kendini yıkıcı mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,012$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,422$ ;  $R^2=,178$ ;  $F_{(4-646)}=35,008$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah ikliminin toplam varyansının %17,8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin negatif mizah iklimi üzerindeki görece önem sırası; saldırgan mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve kendini geliştirici mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise saldırgan mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzının negatif mizah ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini geliştirici mizah tarzı ise önemli bir etkiye sahip değildir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah ikliminin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.70'de verilmiştir.

*Tablo 4.70. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Grup Dışı Mizah İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	3,273	,141		23,205	,000		
	Katılımcı	-,176	,042	-,161	-4,167	,000	-,161	-,161
	$\Delta R^2=,026$ p=,000							
	$F_{(1-649)}= 17,367$ p=,000 R=,161 $R^2=,026$							
Model 2	Sabit	3,112	,166		18,796	,000		
	Katılımcı	-,221	,049	-,202	-4,545	,000	-,161	-,176
	Kendini Geliştirici	,103	,056	,082	1,851	,065	-,018	,073
	$\Delta R^2=,005$ p=,065							
$F_{(2-648)}= 10,430$ p=,000 R=,177 $R^2=,031$								
Model 3	Sabit	1,957	,227		8,605	,000		
	Katılımcı	-,121	,049	-,111	-2,470	,014	-,161	-,097
	Kendini Geliştirici	,116	,054	,092	2,157	,031	-,018	,084
	Saldırgan	,335	,047	,283	7,128	,000	,302	,270
$\Delta R^2=,071$ p=,000								
$F_{(3-647)}= 24,425$ p=,000 R=,319 $R^2=,102$								
Model 4	Sabit	1,867	,224		8,347	,000		
	Katılımcı	-,126	,048	-,115	-2,629	,009	-,161	-,103
	Kendini Geliştirici	-,009	,058	-,007	-,157	,875	-,018	-,006
	Saldırgan	,237	,050	,200	4,766	,000	,302	,184
Kendini Yıkıcı	,297	,057	,223	5,196	,000	,262	,200	
$\Delta R^2=,036$ p=,000								
$F_{(4-646)}= 25,803$ p=,000 R=,371 $R^2=,138$								

Model 1'e göre yöneticilerin katılımcı mizah tarzı ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah iklimini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=,161$ ;  $R^2=,026$ ;  $F_{(1-649)}=17,367$ ;  $p<,01$ ). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah ikliminin toplam varyansının % 2,6'sını açıklamaktadır.

Model 2'de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,005$ ;  $p>,05$ ), ancak katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte tarzi ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,177$ ;  $R^2=,031$ ;  $F_{(2-648)}=10,430$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah ikliminin toplam varyansının % 3,1'ini açıklamaktadır.

Model 3'te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,071$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,319$ ;  $R^2=,102$ ;  $F_{(3-647)}=24,425$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah ikliminin toplam varyansının % 10,2'sini açıklamaktadır.

Model 4'te kendini yıkıcı mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=,036$ ;  $p<,01$ ), katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,371$ ;  $R^2=,138$ ;  $F_{(4-646)}=25,803$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah ikliminin toplam varyansının %13,8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin grup dışı mizah iklimi üzerindeki göreceli önem sırası; kendini yıkıcı mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve kendini geliştirici mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde kendini yıkıcı mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzının grup dışı mizah ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) göre ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği mizah ikliminin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.71’de verilmiştir.

*Tablo 4.71. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Yönetici Desteği İklimi ile İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	2,291	,145		15,820	,000		
	Katılımcı	,314	,043	,273	7,235	,000	,273	,273
	$\Delta R^2=$ ,075	p=,000						
	$F_{(1-649)}=$ 52,349	p=,000	R=,273	$R^2=$ ,075				
Model 2	Sabit	2,064	,170		12,176	,000		
	Katılımcı	,252	,050	,219	5,063	,000	,273	,195
	Kendini Geliştirici	,144	,057	,110	2,535	,011	,218	,099
	$\Delta R^2=$ ,009	p=,011						
	$F_{(2-648)}=$ 29,606	p=,000	R=,289	$R^2=$ ,084				
Model 3	Sabit	2,521	,241		10,482	,000		
	Katılımcı	,212	,052	,185	4,107	,000	,273	,159
	Kendini Geliştirici	,139	,057	,106	2,457	,014	,218	,096
	Saldırgan	-,132	,050	-,106	-2,666	,008	-,190	-,104
	$\Delta R^2=$ ,010	p=,008						
	$F_{(3-647)}=$ 22,292	p=,000	R=,306	$R^2=$ ,094				
Model 4	Sabit	2,554	,241		10,602	,000		
	Katılımcı	,214	,052	,186	4,150	,000	,273	,161
	Kendini Geliştirici	,184	,062	,140	2,964	,003	,218	,116
	Saldırgan	-,097	,054	-,078	-1,811	,071	-,190	-,071
	$\Delta R^2=$ ,004	p=,081						
	$F_{(4-646)}=$ 17,535	p=,000	R=,313	$R^2=$ ,098				

Model 1’e göre yöneticilerin katılımcı mizah tarzı ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği iklimini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=$ ,273;  $R^2=$ ,075;  $F_{(1-649)}=$ 52,349;  $p<$ ,01). Yöneticilerin katılımcı mizah tarzı, ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği ikliminin toplam varyansının % 7,5’ini açıklamaktadır.

Model 2’de kendini geliştirici mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ ’de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=$ ,009;  $p<$ 01), katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının birlikte tarzı ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=$ ,289;  $R^2=$ ,084;  $F_{(2-648)}=$ 29,606;  $p<$ ,01). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği ikliminin toplam varyansının % 8,4’ünü açıklamaktadır.

Model 3’te saldırgan mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ ’de anlamlı bir değişime neden olduğu ( $\Delta R^2=$ ,010;  $p<$ ,01), katılımcı, kendini geliştirici ve

saldırğan mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,306$ ;  $R^2=,094$ ;  $F_{(3-647)}=22,292$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici ve saldırğan mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği ikliminin toplam varyansının % 9,4'ünü açıklamaktadır.

Model 4'te kendini yıkıcı mizah tarzı analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin  $R^2$ 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ( $\Delta R^2=,004$ ;  $p>,05$ ), ancak katılımcı, kendini geliştirici, saldırğan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=,313$ ;  $R^2=,098$ ;  $F_{(4-646)}=17,535$ ;  $p<,01$ ). Katılımcı, kendini geliştirici, saldırğan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği ikliminin toplam varyansının % 9,8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin yönetici desteği iklimi üzerindeki gövrelî önem sırası; katılımcı mizah tarzı, kendini geliştirici mizah tarzı, saldırğan mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece katılımcı mizah tarzının ve kendini geliştirici mizah tarzının yönetici desteği ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularından çıkarılan sonuçlara yer verilmiş, sonuçların eğitim örgütleri açısından önemine değinilmiş ve bu çözümlerler ışığında öneriler geliştirilmiştir. Sonuçların genellenebilirliği ile ilgili olarak nicel araştırma olarak desenlenen bölümünden elde edilen sonuçların ve geliştirilen önerilerin Antalya ili merkez ilçeleri ile sınırlı olduğu göz ardı edilmemelidir. Çalışmanın nitel araştırma modeliyle desenlenen bölümünden elde edilen araştırma sonuçları ise sadece çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini yansıtmakta olup kendi bağlamında değerlendirmiştir ve genelleme amacı taşımamaktadır. Ancak, nitel bulgulara yönelik analitik genelleme yapılmıştır.

#### 5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde nitel ve nicel verilere dayalı araştırma sonuçları karşılaştırmalı olarak verilmiş ve tartışılarak değerlendirilmiştir.

Nitel bölümde ilköğretim kurumu yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizaha ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden ve gözlemlerden elde edilen sonuçlara yer verilmiş, alanyazın bağlamında tartışılarak değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu amaçla ilköğretim kurumu yöneticilerine ve öğretmenlerine mizaha yükledikleri anlam, yöneticilerin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizah türleri, mizahı kullanma amaçları, mizah tarzları, kullandıkları mizahın çalışanlar ve okul üzerindeki etkisi ile okullarda hissedilen mizah iklimi ve mizah kullanımının çatışma sürecindeki etkisine dair görüşleri sorulmuş, elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar karşılaştırmalı olarak aşağıda sunulmuştur.

Nicel bölümde ise ilköğretim kurumlarının mizah iklimi, ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin bulgular değerlendirilmiş ve aralarındaki ilişkiye dair sonuç üretilmiştir.

Sonuç ve tartışma bölümünün sonunda ise nitel ve nicel bulgular ışığında tüm sonuçlar bütünsel düzeyde değerlendirilmiştir.



### 5.1.1.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Mizah Algılarına İlişkin Sonuçlar

Çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin mizaha ilişkin algıları çalışmanın nitel araştırma şeklinde desenlenmiş bölümünden elde edilmiştir. Çalışmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin mizaha ilişkin algılarını belirlemek üzere kendilerine “Size göre mizah nedir? Mizah deyince ne anlıyorsunuz?” soruları yöneltilmiş, böylece mizaha ilişkin algıları yaptıkları mizah tanımlarıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Mizah tanımlarında mizahın hem düşündüren hem de güldüren, içerisinde zekâ ve nezaket unsurlarını barındıran gülünç ve eğlenceli şeyler olduğu yöneticiler tarafından en çok dile getirilen görüş olmuştur. İlköğretim kurumu yöneticileri; mizahın güldürüp eğlendirmesinin yanı sıra düşündürmesinin de gerekli olduğundan bahsederek olaylara ve kişilere nükteli yaklaşıma, güldüren ve düşündüren mizah yollu değerlendirmelere dikkat çekmektedirler. Mizahta zekâ unsurunun yanında bulunması gereken bir başka özelliğinde nezaket olduğuna vurgu yaparak karşıdakini kırmadan, nezaket kuralları çerçevesinde yapılan şeylerin ancak mizah olarak kabul edilebileceği yöneticiler tarafından vurgulanmıştır. Yani kırıcı ve yıkıcı duygular barındıran şeylerin mizah olamayacağına dikkat çekilmiştir. Aslında bu durum yöneticilerin mizah tarzlarının katılımcı mizah ile ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Zira mizahı yıkıcı görmeyen kişinin içerisinde olumsuz duygular barından ve karşısındaki kıran tarzda mizah yapmayacağı öngörülür. Başka bir ifadeyle tüm tarafların mutlu olacağı ve zevk alacağı mizah kullanımını tercih edecekleri düşünülebilir. Bunun ise genellikle katılımcı mizah tarzına sahip kişilerde görülen bir durum olduğu söylenebilir. Nitekim Yerlikaya (2007, s.110)’da katılımcı mizah tarzı yüksek düzeyde olan kişilerin daha az olumsuz duygular yaşadıklarına vurgu yaparak bu kişilerin mizahı saldırgan olmayan ve hoşgörülü biçimde kişiler arası ilişkileri kolaylaştırmak ve gerilimleri azaltmak amacıyla kullandıklarını, çevrelerindeki insanlarla birlikte gülmekten ve onları güldürmekten hoşlanan kişiler olduklarını belirtmektedir.

Okul yöneticileri tarafından en sık dile getirilen bir başka görüş ise mizahın hayatı anlamlı kılan temel araçlardan birisi olduğudur. Aslında bu düşünceyle yöneticiler mizahın hayatta ne kadar önemli bir yere sahip olduğuna da vurgu yapmaktalar ve insan hayatında mizahın vaz geçilemez temel öğelerden biri olduğuna değinerek mizaha verdikleri önemi belirtmektedirler.

Mizah aracılığıyla iletilmek istenilen mesajların eğlenceli şekilde iletebilmesi de yöneticiler tarafından vurgulan bir başka önemli husus olmuştur. Aslında yöneticiler tarafından bu tanımla mizahın önemli bir iletişim aracı olduğuna vurgu yapılmaktadır. Nitekim Sathyanarayana (2007, s.214) ve Meyer (2000, s.328) de mizahın çok güçlü, etkili ve dikkat çekici bir iletişim aracı olduğundan bahsetmektedirler.

Yöneticiler tarafından dile getirilen bir başka önemli ve dikkat çekici nokta, mizahın yapıcı şekilde eleştirme ve düşündürme olanağı sunarak olaylara farklı bakış açıları kazandırabilme, sağlıklı ve hızlı düşünebilmeyi sağlayabilme özelliğidir. Aslında mizahın yaratıcı düşünme açısından da uygun ve elverişli ortamlar sunabildiğine işaret edilmektedirler. Nitekim, mizahın yaratıcılık ile bağlantılı olduğu ve mizahın yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği alanyazında da vurgulanan bir durumdur (Arendt, 2006, s.207; Duncan, 2006, s.39; Ghayas ve Malik, 2013, s.49; Lang ve Lee, 2010, s.46; Yi, Nguyen ve Zeng, 2013, s.90; Romero ve Cruthirds, 2006, s. 62).

Çalışmaya katılan okul yöneticileri tarafından mizaha yükledikleri anlama ilişkin dile getirilen diğer görüşler ise mizahın güldürüp eğlendirerek hayatın gülünç ve komik yanlarını ortaya koyan bir sanat türü olduğu, çalışanların birbiriyle empati kurabilmesine ve insanları yakınlaştırmaya imkan tanıdığı şeklindedir.

Sonuç olarak değerlendirildiğinde ilköğretim kurumu yöneticilerin mizaha ilişkin algılarının genellikle pozitif olduğu görülmektedir. Yöneticiler mizahın kendilerinde olumlu duygular çağrıştırdığından bahsederek çoğunlukla mizahın yapıcı etkilerini esas alan mizah tanımlamaları yapmışlardır.

Mizahın güldüren ve aynı zamanda da düşündüren güldürü ve zekâ birleşimi şeyler olduğu öğretmenler tarafından da en çok dile getirilen görüş olmuştur. İlköğretim kurumu öğretmenleri; mizahın güldürme ve gülümsetme misyonunun yanı sıra içerisinde zekâ ve fikir barındırması gerektiğine de dikkat çekerek mizahın iki temel özelliği olan güldürme ve düşündürme işlevlerine vurgu yapmaktadırlar. Oruç (2010, s.58) bu düşünceyi destekleyerek mizahın en önemli özelliğinin zekânın verimi olmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin mizaha ilişkin bir diğer görüşü ise mizahın gülmek ve eğlenmek olduğu düşüncesidir. Mizahın hem güldüren hem de düşündüren özelliğinden farklı olarak bu düşüncede katılımcılar sadece mizahın neşelendirme ve eğlendirme yönüne vurgu yapmaktadırlar.

Öğretmenlerin özellikle üzerinde durduğu diğer önemli husus, mizahın insanları gülümsetmek ya da insanları gülümseten her şey olduğu görüşüdür. Bu görüşün altında yatan temel duygu, her ne kadar gülmek gibi görünse de mizahın hayata dair pozitif bakış açısı sağlayan bir araç olarak görüldüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin mizaha yükledikleri diğer anlamlar ise kişilerarası ilişkileri geliştiren, neşeli, üretken ve verimli ortam yaratan, ortamı gevşeten bir şey olduğu ve mizahın sorunlara çözüm olması gerektiğidir. Ayrıca mizahın bir yaşam biçimi olduğuna da değinilmektedir.

Öğretmenler tarafından dile getirilen mizah tanımlarının tamamının yapıcı nitelikte düşünceler olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin de mizaha ilişkin algılarının olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Yakar (2013, s.17) mizahı bir konunun gülünç yanlarını ortaya koyarak anlatan, anlatırken de güldüren çok etkili bir iletişim aracı olarak görmekte ve mizahın güldürme işlevinin yanında düşündürme işlevinin de önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde mizahın sadece gülmek değil aynı anda mesaj verebilme ve düşündürme açısından da çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Güler ve Güler, 2010, s.169; Sayar, 2012, s.12). Bu araştırmada da ilköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin mizaha yükledikleri anlamlardan en çok dile getirilen görüş mizahın güldürme işlevinin yanı sıra düşündürmesinin de gerektiğidir. Bu sonuç yönetici ve öğretmenlerin mizahı sadece eğlence aracı olarak değil aynı zamanda çok yönlü bir iletişim aracı olarak gördüklerini ve kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin mizaha yükledikleri anlamlar bütünde değerlendirildiğinde her iki tarafın görüşlerinin yapıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Bu bağlamda hem yönetici hem de öğretmenlerin mizahı pozitif bir şey olarak algıladıkları ve mizahı yıkıcı duygularla ilişkilendirmedikleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle mizaha ilişkin pozitif algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Bu durum aslında hem iş ortamlarında hem de yaşamlarında kullandıkları ve yaşadıkları mizahın genellikle yapıcı ve olumlu duyguları çağrıştıran, pozitif etkiler yaratan mizah şekillerinden kaynaklandığı düşüncesini çağrıştırmaktadır. Aynı zamanda bu sonuçlara göre yönetici ve öğretmenlerin hayata dair pozitif bakış açısına sahip oldukları da söylenebilir. Bu şekildeki kişilerin çatışma sürecinde de yapıcı ve etkili stratejileri kullanması beklenir. Çalışma sonucunda yöneticilerin en çok problem

çözme stratejisini kullanmayı tercih ettiğinin bulunması da bu durumu destekleyici niteliktedir.

### **5.1.2.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmel İlişkilerinde Kullandığı Mizah Türlerine İlişkin Sonuçlar**

Çalışmada ilköğretim kurumu yöneticilerinin yönetmel ilişkilerinde kullandıkları mizah türlerine ilişkin sonuçlar çalışmanın nitel araştırma şeklinde desenlenmiş bölümünden elde edilmiştir. İlköğretim kurumu yöneticilerinin yönetmel ilişkilerinde kullandıkları mizah türlerine ilişkin sonuçlar verilirken yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bulgular önce ayrı ele alınmış, sonra karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin, yöneticilerin kullandığı mizah türlerini ifade ederken, mizah türlerini edebi türler olarak ele almak yerine; bilgi birikimleri ve yaşantıları bağlamında daha çok kendi algılarını ve hayata bakış açılarını yansıttıkları görülmüştür. Dolayısıyla sonuçları değerlendirirken mizah türlerinin, edebi türler olmaktan ziyade katılımcıların kendi bilgi ve yaşantısal deneyimleri sonucunda mizah türlerine yükledikleri anlamları ifade ettiğinin vurgulanması gerekmektedir. Bir başka önemli durum ise analiz aşamasında araştırmacı tarafından her ne kadar kullanılan mizah türleri birbirinden ayrıştırılmış olsa da yöneticilerin kullanımını açısından mizah türlerinin iç içe girdiği, bu açıdan da katılımcıların cevap verirken çoklu mizah türlerinin bir arada kullanımına değindikleri ve mizah türlerini tam ayrıştıramadıkları dikkat çekici bir durumdur.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin yönetmel ilişkilerinde kullandıkları mizah türlerine ilişkin yönetici görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin okullarında şaka, espri, takılma, nükte, komik vecize ve atasözü, ironi, hiciv, fıkra, kelime oyunları, muziplik ve sataşma şeklinde ifade edilebilecek mizah türlerini kullandıkları görülmüştür.

Yöneticiler tarafından en çok kullanılan mizah türleri şaka ve esprilerdir. İçerisinde art niyet barındırmayan, eğlence amaçlı yapılan bir mizah türü olarak algılandığı görülen takılma türündeki mizah kullanımının da oldukça fazla olduğu söylenebilir. Daha açık ifadeyle yöneticilerin takılmaları, içerisinde art niyet barındırmayan eğlence amaçlı yapılan bir mizah türü olarak algıladığı söylenebilir.

Yönetici görüşlerine göre olaylara nükteli yaklaşım ya da içerisinde nükte barındıran atasözü ve vecizelerin de yöneticiler tarafından yönetsel ilişkilerde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Nükte kullanımında hem eğlendirmek hem de mesaj verme amacı bir arada bulunmaktadır. Aslında nükteli yaklaşımla yöneticilerin öğretmenleri hem motive etmek hem de görevlerini daha iyi yapmaları hususunda onları düşünmeye ve öz değerlendirmeye sevk etmeyi amaçladıkları söylenebilir. Aynı zamanda yöneticilerin nüktelerinde ironi ve espri karışımı mizah kullanımına da yer verdikleri görülmektedir. Bu durum ise yöneticilerin karşıdakini incitmeden kırmadan eleştirmek ve ona mesaj vermek isteğini ortaya çıkarmaktadır.

Yöneticilerin kullandığı bir başka mizah türü kelime oyunlarıdır. Sesteş kelimelerin farklı anlamlarından yararlanarak mizahi durumlar yarattıkları ve bununla tarafların mutlu olmasını sağladıkları belirlenmiştir.

Yöneticilerin kullandığı diğer mizah türü ise yıkıcı nitelikteki hiciv ya da taşlamalardır. Hiciv kullanımında daha çok karşıdakini eleştirme amacı güdüldüğü görülmüştür. Ancak bu türün kullanımında yerme amacının da olduğu görüşmelerde katılımcıların beden dilinden ve ses tonlarından hissedilmiştir. Aynı zamanda katılımcıların kendi kullandıkları hicivleri örneklendirmede zorlandıkları görülmüştür. Bu durumun özünde karşıdakini yerme, aşağılama ya da kötüleme amacı taşıyan hicivlerin, genellikle mizaha olumlu anlam ve duygular yükleyen kişilerin mizah anlayışlarıyla uyumlu olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizah türlerine ilişkin öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar ise şöyledir.

Öğretmenler göre okul yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde en çok kullandığı mizah türleri ise yöneticilerinkine benzer şekilde şaka, espri, fıkra ve takılma gibi yapıcı mizah türleridir. En az kullandıkları mizah türleri ise ironi, jest ve mimikler ile vecizelerdir.

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğine; öğretmenler, yöneticilerinin yapıcı nitelikte olan şaka, espri, fıkra, takılma, komik anılar, jest ve mimikler ile nükteli özdeyişler gibi mizah türlerini kullanma eğiliminde olduklarına vurgu yapmaktadırlar. Öğretmenlerin, yöneticilerinin yaptığı takılmaları, yöneticilerin de bahsettiği gibi, art niyetsiz, mutlu edici, neşelendirici mizah türü olarak algıladıkları, onayladıkları ve hoşlarına gittiği görülmektedir.

Yıkıcı nitelikteki mizah türlerinden ise en fazla hicivlerin kullanıldığı öğretmenler tarafından da belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerinden hareketle yöneticilerin yıkıcı nitelikteki mizah kullanımında hicivlerin özelliği olan alaycı tavır, yerme, dokundurma, iğneleme ve eleştirel amaçlı sataşma gibi davranış biçimlerinin olduğu görülmektedir.

Okul ortamında yapılan mizahın içeriğinin ise genellikle mutlu olma, hoşça vakit geçirme ve stres atmayla ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca görüşmelerde ortaya çıkmayan ancak araştırmacının yaptığı gözlemlerde tespit edilmiş olan cinsellik içerikli fıkralar şeklinde mizah kullanımının da okullarda yer aldığı görülmüştür. Sadece erkek çalışanların bulunduğu sosyal ortamlarda erkek yönetici ve öğretmenler tarafından cinsellik içerikli mizah yapıldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu tür mizah yapılırken ortamda kadın çalışanların bulunmamasına dikkat edildiği görülmüştür. Kadın yönetici ve öğretmenler arasında ise bu tarz mizahın yapıldığına dair gözlem ve görüşmelerde herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Yalnız bu sonuç kadın çalışanlar arasında bu tarz mizah yapılmadığı anlamına gelmez. Zira araştırmacının erkek olması gözlem ve görüşme ortamlarında kadın katılımcıların bu yöndeki görüşlerini filtrelemelerine neden olmuş olabilir. Bu tarz mizah kullanımında bazen kadınları bazen de erkekleri hedef alan aşağılayıcı, onur kırıcı veya alay edici içerik yer almaktadır. Dolayısıyla bu tür mizah kullanımının olumlu ve sağlıklı mizah kullanımı olarak nitelendirilemeyeceği söylenebilir. Ancak olumsuz etkisine rağmen bu sonuç aynı zamanda okullardaki erkek çalışanların birbirleriyle samimiyet derecesinin yüksek olduğunu da gösteren bir durumdur. Zira sosyal ilişkileri güçlü olmayan ve samimiyet düzeyleri düşük kişiler arasında bu tarz mizahın yapılması hem pek hoş karşılanamayacak hem de yanlış anlamalara neden olabilecek bir durumdur.

Bütünde değerlendirildiğinde yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin kullandığı mizah türleri açısından yapıcı nitelikteki türlerin baskın olduğu söylenebilir. Bu sonuç iğneleyici, alaycı veya uygun olmayan mizah kullanılmadığı sürece genel olarak yöneticilerinin mizah kullanımına ilişkin öğretmenlerin olumlu fikre sahip olduklarının bulunduğu Fields (2011, s.59)'in çalışmasıyla da örtüşmektedir.

Yöneticilerin kullandığı mizah türleri aslında onların mizaha bakış açılarını, mizah duygularını ve mizah tarzlarını da betimlemeye ışık tutmaktadır. Zira katılımcıların kullandığı mizah türleri yöneticilerin kendi bilgi ve yaşantı deneyimleri sonucunda mizah yükledikleri anlamları yansıtmaktadır. Hem öğretmen hem de yönetici

görüşlerine göre yöneticilerde yapıcı mizah türlerinin kullanımının baskın olduğu düşünülürse yöneticilerin olumlu mizah tarzları olan katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarını olumsuz mizah tarzları olan saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarına göre yaygın şekilde kullandıkları söylenebilir ki bu durum çalışmanın hem nitel hem de nicel bölümündeki yöneticilerin mizah tarzlarına ilişkin sonuçlarla da doğrulanmaktadır. Aynı şekilde yöneticiler tarafından okullarda yapıcı mizah türlerinin kullanılmasının okulun mizah iklimine de olumlu yönde yansımaları beklenir. Bu sonuç da çalışmanın hem nitel hem de nicel bulgularından elde edilen mizah iklimine ilişkin sonuçlarla desteklenmektedir. Altınkurt ve Yılmaz (2011, s.2) olumlu yönde mizah kullanımının, kişiler arasında sağlıklı iletişim kurulmasına yardımcı olduğundan bahsetmektedir. Crawford (1994, s.28) ise mizahı işyerinde pozitif ortam yaratmak için kullanabilecek bir strateji olarak görmektedir. Bu durumda yöneticilerin genellikle olumlu mizah türlerini kullanma eğiliminde olmalarının okullarda pozitif bir mizah ikliminin oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Cann, Watson ve Bridgewater (2014, s.316) katılımcı mizah tarzının pozitif mizah ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmektedir:

### **5.1.3. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin sonuçlar verilirken öncelikle yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı nitel bulguların sonuçlarına yer verilmiş, ardından nicel verilere dayalı mizah iklimi ölçme aracından elde edilen öğretmen ve yönetici görüşlerini içeren araştırma sonuçları sunulmuştur. Sonunda da nitel ve nicel veriler bütünsel olarak değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

#### **5.1.3.1. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Nitel Araştırma Sonuçları**

Nitel bulgulara dayalı çalışma sonuçlarında ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah kullanım amaçlarına, kullandıkları mizahın okullar ve çalışanlar üzerindeki etkisine ve bütünsel düzeyde okulların mizah iklimine yer verilmiştir.

##### **5.1.3.1.1. Yöneticilerin Mizah Kullanım Amaçları ile İlgili Sonuçlar**

Yöneticilerin yönetsel ilişkilerinde mizahı kullanım amaçları değerlendirildiğinde yönetici görüşlerine göre yapıcı kullanım şekillerin oldukça fazla olduğu, yıkıcı kullanım şekillerinin ise sadece bir yönetici de görüldüğü söylenebilir. Öğretmenlerin

görüşlerine göre de yöneticilerin mizah kullanım amaçlarının yapıcı nitelikte olduğu bulunmuştur.

Hem öğretmen hem de yöneticilerin verdiği cevapların örtüşmesi yöneticilerin kullandığı mizahın hem yapıcı nitelikte olduğu vurgusunu güçlendirmekte hem de okullardaki mizah ikliminde olumlu mizah iklimi türlerinin baskın olacağı ve çalışanlar açısından pozitif bir çalışma ortamı yaratacağı düşüncesini kuvvetlendirmektedir. Nitekim Williams ve Clouse (1991, s.45) yöneticilerin ve öğretmenlerin mizahın tatmin edici iş ortamı oluşturma açısından önemli olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. Matthias (2014, s. iii-iv) ise okullarda mizah kullanımının okulların iklimini verimli hale getirebileceğini vurgulamakta ve pozitif mizah kullanımının yöneticilere kazandırılmasının önemli olduğunu ifade etmektedir.

#### **5.1.3.1.2. Yöneticilerin Kullandığı Mizahın Okul ve Çalışanlar Üzerindeki Etkisi ile İlgili Sonuçlar**

Yöneticilerin kullandığı mizahın okul ve çalışanlar üzerindeki etkisine dair yönetici görüşleri incelendiğinde kullandıkları mizahın okul üzerinde yapıcı ve yıkıcı olmak üzere iki tür etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Yöneticiler kendi kullandıkları mizahın okullarında olumlu bir çalışma ortamı sağladığına, öğretmenleri motive ettiğine, işdoyumlarını ve performanslarını artırdığına inanmaktadırlar. Nitekim Fields (2011, s.65) mizahı düzenli olarak okullarında kullanan yöneticilerle çalışmanın az veya nadiren kullanan yöneticilerle çalışmaya göre öğretmenlerde daha yüksek iş doyumunu gerçekleştirdiğini belirtmekte ve okul ortamında yöneticilerin mizah kullanımının öğretmenler tarafından hoş karşılandığını ifade etmektedir.

Yöneticilerin yaptığı mizahın diğer yapıcı etkileri ise kişiler arası ilişkileri ve iletişimi geliştirmesi, işbirliğini kolaylaştırması, çalışanları mutlu etmesi ve neşelendirmesi, stresi azaltması, öğretmende işi yapmamaya karşı direnci kırması, işin hızlı, sağlıklı ve özverili şekilde yapılmasını sağlaması, öğretmenleri rahat, huzurlu ve güvende hissettirmesi, ortamı yumuşatması, çalışanların sadakatini, örgütsel bağlılığını artırması, ast-üst yakınlaşmasını sağlaması ile örgütsel verimliliği ve etkililiği artırmasıdır. Yöneticiler yaptıkları mizahın yıkıcı etkileri bağlamında ise mizahın işlerin savsaklanmasına, yavaşlamasına, laubalileşmeye ve gevşemeye neden olduğunu düşünmektedirler.



Yönetici görüşleri değerlendirildiğinde kendi yaptıkları mizahın okul üzerindeki yapıcı etkilerinin yıkıcı etkilerine göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum yöneticilerin kendi mizah kullanımlarının okul üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Yöneticilerin yaptığı mizahın okul üzerindeki etkisine dair öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde de benzer bir sonuç elde edilmiş olup, mizahın okul üzerinde hem yapıcı hem de yıkıcı etkilerinin olduğu bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre de yapıcı etkilerin yıkıcı etkilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenler yöneticilerinin yaptığı mizahın okul üzerindeki etkisine dair çalışanları motive ettiğine, performanslarını artırdığına, yaklaşma ve samimiyeti artırdığına, çalışanları rahatlattığına ve mutlu ettiğine, ortamı yumuşattığına, kişiler arası iletişimi ve ilişkileri geliştirdiğine, işi yapmamaya karşı direnci kırarak işi özveriyle yapmayı sağladığına, eğitim öğretimin başarısını artırdığına ve birliği sağladığına vurgu yapmışlardır. Yöneticilerin yaptığı mizahın okul ve çalışanlar üzerindeki yıkıcı etkilerine ilişkin öğretmenler genellikle çalışanların motivasyonunu düşürmesinden, mutsuz etmesinden, kırıp üzmesinden, utandırmasından, negatif ortam yaratarak yıkıcı duygular oluşturmasından ve ast üst arası uzaklaşmaya neden olmasından bahsetmektedirler.

Yönetici ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde yöneticilerin kullandığı mizahın okul ve çalışanlar üzerindeki yapıcı etkisinin yıkıcı etkilerine göre daha yaygın olduğu söylenebilir.

Williams ve Clouse (1991, s.1, 45) çalışma sonuçlarına benzer şekilde mizah kullanımının informal okul iklimini kolaylaştırdığını, sosyal bağları artırdığını, çatışma çözümüne yardımcı olduğunu ve bağlılığı artırdığını belirtmektedir. Aynı zamanda mizahın okullarda stres atma aracı olarak da kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Lyttle (2007, s.239) ise mizahın örgütsel yaşamda stresi azaltma, takım birlikteliğini, işgören motivasyonunu, fikir üretmeyi sağlama ve hayal kırıklığını ortadan kaldırma gibi olumlu etkilerinin olabileceğini söylemektedir.

#### **5.1.3.1.3. Mizah İklimi ile İlgili Sonuçlar**

Yöneticilerin okulun mizah iklimine başka bir ifadeyle okulda yapılan mizahın kendilerinde ne tür duygular uyandırdığı ve neler hissettirdiğine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde olumsuz mizah iklimi türlerinden negatif mizah ve grup dışı mizahın, olumlu mizah iklimi türlerine göre okullarda daha az olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda yönetici görüşlerine göre okullarda olumlu mizah iklimi türlerinin daha baskın olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlere göre de okullarındaki baskın mizah iklimi olumlu mizah iklimi türleri olarak kabul edilen pozitif mizah ve yönetici desteğidir. Aynı şekilde öğretmenlerin okuldaki mizah ikliminin kendilerinde ne tür duygular uyandırdığına ilişkin görüşleri sorulduğunda olumsuz mizah iklimi türlerinden negatif mizah ve grup dışı mizahın olumlu mizah iklimi türlerine göre okullarda daha az olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak hem yönetici hem de öğretmenlere göre olumlu mizah iklimi türleri olan pozitif mizah ve yönetici desteği; olumsuz mizah iklimi türleri olan negatif mizah ve grup dışı mizaha göre okullarda daha baskındır. Bu sonuç okullarda pozitif duygular uyandıran bir havanın varlığına işaret etmektedir. Böyle okullarda yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişki ve etkileşimin de yapıcı nitelikte olacağı söylenebilir. İyi bir liderlik ve etkili yönetimlerle bu şekildeki okulların daha kaliteli örgütsel sonuçlar gerçekleştirmesinin ve daha yüksek düzeyde kurumsal performans sergilemelerinin daha kolay ve yüksek olacağı düşünülebilir. Ancak bu uygun ve elverişli ortam ile girdileri etkili kullanabilecek ve fırsata çevirebilecek üst düzey politikalara ve liderliğe ihtiyaç bulunmaktadır.

### **5.1.3.2. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Nicel Araştırma Sonuçları**

Nicel bölüm bulgularına dayalı çalışma sonuçlarında ise ilköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi yapılarak tartışılmıştır.

#### **5.1.3.2.1. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah İklimine İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim kurumu yöneticilerinin okullarındaki mizah iklimine ilişkin görüşlerine dayalı sonuçlar görev, cinsiyet, öğrenim durumu ve çalışma süresine göre değerlendirilerek aşağıda sunulmuştur.

İlköğretim kurumu müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri pozitif mizah ve negatif mizah boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte olup; grup dışı mizah ve yönetici desteği boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre; müdürler ve müdür yardımcıları okullarda pozitif mizah ikliminin varlığına katıldıklarını

belirtirken; hem müdürler hem de müdür yardımcıları negatif mizah ikliminin varlığına katılmadıklarını belirtmektedirler. Okullarda pozitif mizah ikliminin negatif mizah iklimine göre daha baskın olduğu söylenebilir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre sadece pozitif mizah boyutunda anlamlı farklılık göstermekte olup; negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre; kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre pozitif mizah boyunda daha olumlu görüşe sahip oldukları bulunmuştur.

İlköğretim kurumlarında pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği boyutlarına ilişkin yönetici görüşleri çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

İlköğretim kurumlarında pozitif mizaha ve negatif mizaha ilişkin yönetici görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Grup dışı mizah ve yönetici desteği boyutlarında ise yönetici görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Grup dışı mizaha ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın ön lisans eğitime sahip olanlarla lisans ve lisansüstü eğitime sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Önlisans eğitime sahip yöneticiler lisans ve lisansüstü eğitime sahip olanlara göre grup dışı mizahın kurumlarında daha fazla olduğunu belirtmektedirler. Aslında olumsuz bir mizah iklimi türü olan grup dışı mizahın eğitim seviyesi düşük yöneticilerin okullarında daha yaygın olduğunun vurgulanması, yöneticilerin eğitim seviyesi ile olumlu mizahın ilişkili olduğunu gösterebilir. Bu durumda yöneticilerin eğitim seviyesi arttıkça okullardaki mizah ikliminin de olumsuzdan olumlu iklim türlerine doğru değişim gösterebileceği söylenebilir. Eğitim seviyesi yüksek yöneticilerin mizah gibi örgütsel dinamiklerin daha çok farkında oldukları, bilinçli ve dikkatli şekilde bu dinamikleri kullanma eğiliminde olmaları bu sonuç açısından etkili olabilir.

Okullarda yapılan mizahın yöneticiler tarafından desteklendiğini ve teşvik edildiğini ifade eden bir mizah iklimi türü olan yönetici desteğine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın ise lisansüstü eğitime sahip olanlarla önlisans ve lisans eğitime sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu durum, aslında lisansüstü eğitim yapmış olan yöneticilerin örgütsel mizahın

kurumsal etkililik ve verimlilik üzerindeki etkisini daha iyi kavramış olmaları ve örgütlerdeki mizahın yönetsel açıdan etkili şekilde ve faydalı bir araç olarak kullanılabileceğine inanmaları ve bu doğrultuda kurumlarında yapılan mizahı desteklemeleri ile açıklanabilir. Bu açıdan düşünüldüğünde örgütlerde mizahın etkili bir yönetsel araç olarak kullanımı eğitim ile yöneticilere kazandırılabilir. Böylece mizahın örgütsel bağlılık, bireysel ve kurumsal performans, çalışanların işdoymu ve motivasyonu gibi birçok yapıcı nitelikteki örgütsel faktörlere işlevsel katkısı sağlanabilir. Nitekim Matthias (2014, s.iv) okullarda olumlu mizah kullanımı ile okul ikliminin geliştirilebileceğini vurgulayarak, geleceğin yönetici adaylarına eğitim yönetimi programları gibi eğitimlerde pozitif mizah kullanımının da verilebileceğini belirtmektedir.

#### **5.1.3.2.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah İklimine İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim kurumu öğretmenlerinin okullarındaki mizah iklimine ilişkin görüşlerine dayalı sonuçlar cinsiyet, öğrenim durumu ve çalışma süresine göre değerlendirilerek aşağıda sunulmuştur.

İlköğretim kurumu öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre sadece grup dışı mizah boyutunda anlamlı farklılık göstermekte olup; pozitif mizah, negatif mizah ve yönetici desteği boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Grup dışı mizah boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı olarak farklılık olmasına rağmen her iki grubunda okullarında grup dışı mizah yapıldığına ilişkin kararsız oldukları görülmektedir. Bununla birlikte erkek yöneticilerin grup dışı mizahın varlığı konusunda biraz daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç erkek öğretmenlerin politik konularda ve güncel konularda daha eleştirel olmaları, sistemleri ve yönetimleri daha çok sorgulamaları ile ilişkili olabilir.

İlköğretim kurumlarında pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteğine ilişkin öğretmen görüşleri çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

#### **5.1.3.2.3. Mizah İklimine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Birlikte Değerlendirilmesi**

Mizah iklimine ilişkin nicel verilere dayalı yönetici ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde ilköğretim kurumu yöneticilerinin kurumlarında pozitif mizahın

varlığına katıldıkları, negatif mizahın varlığına katılmadıkları, grup dışı mizah ve yönetici desteği boyutlarında ise kararsız oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin de yönetici görüşlerine benzer şekilde okullarında pozitif mizahın varlığına katıldıkları, negatif mizahın varlığına katılmadıkları, grup dışı mizah ve yönetici desteği konusunda ise kararsız oldukları görülmektedir. İlköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin hem öğretmen hem de yönetici görüşlerinin birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Aslında öğretmen ve yöneticilerin aynı görüşte olmaları okullarda yönetici ve öğretmenlerin kurum kültürü ile bütünleşerek tek kimlik haline geldiklerini göstermekle birlikte tarafların görüşlerinin tutarlılığını ortaya koymaktadır. Bu durum, yöneticilerin de aslında birer öğretmen olmalarının ve öğretmenlerin yöneticileri kendilerinden birisi olarak görmelerinin neticesinde kurulan sıcak ve samimi ilişkilerin bir sonucu olarak görülebilir. Ayrıca, öğretmen görüşlerinin yönetici desteği boyutunda yönetici görüşlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, okullarında yapılan mizahı yöneticilerinin desteklediğini daha yüksek düzeyde belirtmeleri manidardır. Bu durum aslında okullarda yöneticilerin yaptığı mizahın öğretmenler tarafından yöneticilerin öngördüğünden de fazla onaylandığını göstermektedir.

### **5.1.3.3. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine İlişkin Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Bütünleştirilmiş Sonuçları**

İlköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin nitel ve nicel sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Hem öğretmen hem de yönetici görüşlerinden elde edilen nicel bulgulara göre olumlu mizah iklimi türleri olarak kabul edilen pozitif mizah iklimi ve yönetici desteği iklimi olumsuz mizah iklimi türleri olarak kabul edilen negatif mizah iklimi ve grup dışı mizah iklimine göre okullarda daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre en baskın mizah iklimi boyutu sırasıyla pozitif mizah, yönetici desteği, grup dışı mizah ve negatif mizahtır. Nitel araştırma verilerinde ise benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Yönetici ve öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel bulgulara göre de olumlu mizah iklimi türleri olarak kabul edilen pozitif mizah iklimi ve yönetici desteği iklimi olumsuz mizah iklimi türleri olarak kabul edilen negatif mizah iklimi ve grup dışı mizah iklimine göre okullarda daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmen ve yönetici

görüşlerine göre en baskın mizah iklimi boyutu sırasıyla pozitif mizah, yönetici desteği, negatif mizah ve grup dışı mizahtır.

Hem nicel hem de nitel bulgular okullarda olumlu mizah iklimi türlerinin daha baskın olduğunu göstermektedir. Nitel ve nicel verilerde ortaya çıkan tek farklılık ise en baskın mizah iklimi türlerinin sırasında görülmektedir. Nicel bulgulara göre en baskın mizah türleri sırasıyla pozitif mizah, yönetici desteği, grup dışı mizah ve negatif mizah iken nitel bulgulara göre bu sıra pozitif mizah, yönetici desteği, negatif mizah ve grup dışı mizahtır. Sıralamada sadece olumsuz mizah iklimi türlerinden negatif mizah ve grup dışı mizahın yer değiştirdiği görülmektedir. Her iki bölümün bulgularına göre de olumlu mizah iklimi türleri olumsuz mizah iklimi türlerine göre daha baskındır.

Genel olarak değerlendirildiğinde nitel ve nicel araştırma bulgularında benzer bir sonuç ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durum aslında okullarda mizah kullanımı açısından olumlu ikliminin egemen olduğunu göstermektedir. Bu durumda okullarda pozitif örgütsel sonuçlar için gerekli iklimin hazır olduğu ve etkili bir liderlik ile örgütsel verimliliğin ve etkililiğin artırılabilceği söylenebilir.

Mizahın kullanım amaçlarına, okul ve çalışanlar üzerindeki etkisine dair nitel sonuçlara bakıldığı zaman yapıcı mizah kullanımı amacının var olduğu ve kullanım amacıyla doğru orantılı şekilde yöneticilerin kullandığı mizahın okullar üzerindeki yapıcı etkilerinin yıkıcı etkilerine göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Her iki durum sonucunda ise bu okulların baskın mizah ikliminin olumlu mizah iklimi türleri olması beklenir. Nitekim bu durum mizah iklimine dair hem nitel hem de nicel sonuçlarla doğrulanmış olup, olumlu mizah iklimi türlerinin baskın olduğu görülmüştür. Sonuçlar yöneticilerin mizah kullanımının okulların iklimi üzerinde etkili olduğu düşüncesini güçlendirmektedir. Nitekim bir çalışmada yöneticilerin okul iklimi üzerinde herkesten daha çok etkilerinin olduğu belirtilmekte, yöneticilerin mizah kullanımının okul iklimini geliştireceği, öğretmen ve yönetici bağlılığını güçlendireceği vurgulanmaktadır (Hurren, 2006, s.374-375).

İlköğretim kurumlarının mizah ikliminde olumlu mizah türlerinin baskın çıkması okullarda gerçekleşen öğretmen-yönetici ilişkilerinin olumlu, içten ve samimi olduğunu göstermektedir. Elde edilen görüşlerin tutarlılığı açısından öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerini destekler nitelikte olması ise okullarda sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesine yönelik elverişli bir örgüt ikliminin varlığına işaret

etmektedir. Olumlu bir iletişim ortamının var olduğu okullarda karar alma, işbirliği, motivasyon ve işdoyumunun daha yüksek olacağı düşünülürse örgütsel etkililik ve verimlilik de artacaktır (Tutar, 2003, s.253). Williams ve Clouse (1991, s.45) ise mizahın çalışanlar arası bağları gerçekleştirdiğini, işlerin yapılışını kolaylaştırdığını belirterek çalışma bulgularını desteklemektedir.

#### **5.1.4. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin sonuçlar verilirken öncelikle yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı nitel bulguların sonuçlarına yer verilmiş, ardından mizah tarzları isimli ölçme aracından elde edilen öğretmen ve yönetici görüşlerini içeren nicel verilere dayalı araştırma sonuçları sunulmuştur.

##### **5.1.4.1. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Nitel Araştırma Sonuçları**

Nitel bulgulara dayalı yönetici ve öğretmen görüşleri şöyledir.

Çalışmaya katılan ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları nitel bulgular doğrultusunda değerlendirildiğinde yöneticilerin kendi görüşlerine göre baskın mizah tarzlarının olumlu mizah tarzları olan katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah olduğu görülmektedir. Olumsuz mizah tarzlarından saldırgan mizah kullanımının en düşük seviye olduğu görülmektedir. Bir başka olumsuz mizah tarzı olan kendini yıkıcı mizah kullanımında ise biraz daha esnek oldukları, ortamda art niyet yoksa bu mizah tarzını kullanabildikleri ifade edilmektedir. Yöneticilerin kendini yıkıcı mizahı, saldırgan mizaha göre daha fazla kullanma eğilimi içerisinde olmaları karşı tarafı kırmak, incitmek yerine kendilerini inciterek ortamı olumlu kılma amacı içerisinde olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Aynen iğneyi kendine çuvaldızı başkasına batır anlayışında olduğu gibi karşısındakine zararı dokunacak bir davranışı yapmadan önce iyi düşünüp, karşısındakini kırmak, incitmek yerine kendini yıkıcı bir davranışı tercih etmektedirler. Bu anlayış yöneticilerde çevresindekilere karşı yapıcı mizah kullanımının daha baskın olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim yöneticilerin mizah kullanım amaçlarına ilişkin sonuçlarında bu düşünceyi destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Çalışmanın nitel bölümünden elde edilen öğretmen görüşlerine göre de olumlu mizah tarzları olarak kabul edilen kendini geliştirici ve katılımcı mizahın olumsuz mizah

tarzlarından olan saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah göre yöneticilerde daha baskın olduğu görülmektedir.

Nitel veriler toplu olarak değerlendirildiğinde öğretmen ve yöneticilerin aynı düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Buna göre yöneticilerin olumlu mizah tarzlarının olumsuz mizah tarzlarına göre daha baskın olduğu söylenebilir.

#### **5.1.4.2.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Nicel Araştırma Sonuçları**

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin nicel verilere dayalı sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

İlköğretim kurumu yöneticilerin mizah tarzlarına ilişkin çalışmanın nicel bölümünden elde edilen bulgulara göre yöneticiler olumlu mizah tarzları olarak kabul edilen katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarının kendilerinde bulunduğu; olumsuz mizah tarzlarından saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının kendilerinde bulunmadığına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

İlköğretim kurumlarının öğretmenlerinin ise yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin olumlu mizah tarzları olarak kabul edilen katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarının yöneticilerinde bulunduğuna ilişkin kararsız oldukları görülmektedir. Olumsuz mizah tarzlarından saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzının ise yöneticilerinde bulunmadığını katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak, yöneticilerin baskın mizah tarzı sıralamanın hem yönetici hem de öğretmen görüşlerine dayalı sonuçlarda aynı olduğu görülmüştür.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre yöneticiler öğretmen görüşlerine göre kendilerinin saldırgan mizah tarzını daha az kullandıklarını ifade etmektedirler. Katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzları boyutlarında ise yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kendini yıkıcı mizah boyutunda ise öğretmen görüşleri yönetici görüşlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Özetle, olumsuz mizah tarzları olan saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında öğretmen görüşleri yüksek; olumlu mizah tarzları olan kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah tarzlarında ise yönetici görüşleri yüksek çıkmıştır.



İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin yönetici görüşlerine dayılı sonuçlar görev, cinsiyet, öğrenim durumu ve çalışma süresine göre değerlendirilerek aşağıda sunulmuştur.

İlköğretim kurumu müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah ve saldırgan mizah boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte olup; kendini yıkıcı mizah boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre müdürlerin katılımcı mizah boyutuna ilişkin puanlarının, müdür yardımcılarının puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Saldırgan mizah boyutunda ise müdür yardımcılarının puanları müdürlere göre daha düşük çıkmıştır. Bu durumda müdür yardımcılarının saldırgan mizah kullanımı görüşüne müdür görüşlerine göre daha az katıldıkları söylenebilir. Kendini geliştirici mizahla ilgili olarak müdür yardımcısı görüşlerinin kendini geliştirici mizah boyutunda müdür görüşlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin kendi mizah tarzlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre sadece saldırgan mizah boyutunda anlamlı farklılık göstermekte olup; katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Kendilerinin saldırgan mizah tarzlarına ilişkin erkek yöneticilerin puanlarının kadın yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları yönetici görüşlerine göre katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah boyutlarında çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları yönetici görüşlerine göre kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Katılımcı mizah ve saldırgan mizah boyutunda ise yönetici görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Saldırgan mizaha ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın lisans eğitime sahip olanlarla lisansüstü eğitime sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Lisansüstü eğitime sahip olan yöneticilerin saldırgan mizah boyutuna ilişkin puanlarının göreceli olarak lisans eğitime sahip olanlara göre düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, aslında lisansüstü eğitim yapmış olan yöneticilerin örgütsel mizahın kurumsal etkililik ve

verimlilik üzerindeki etkisini bilmeleri ve örgütlerdeki mizahın yönetsel açıdan etkili şekilde ve faydalı bir araç olarak kullanılabileceğine inanmaları ve bu doğrultuda kurumlarında yapılan mizahı destekleyerek yıkıcı etkileri olan saldırgan mizah tarzını kullanmaktan kaçındıkları şeklinde düşünülebilir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerine dayılı sonuçlar cinsiyet, öğrenim durumu ve çalışma süresine göre değerlendirilerek aşağıda sunulmuştur.

İlköğretim kurumu öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete göre yöneticilerin mizah tarzlarından katılımcı mizah ve saldırgan mizah boyutlarında anlamlı farklılık göstermemekte olup; kendini geliştirici mizah boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin yöneticilerinin kendini geliştirici mizah boyutuna ilişkin puanlarının, kadınların puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yöneticilerinin kendini geliştirici mizah tarzlarını daha yüksek buldukları söylenebilir. Evrende erkek yönetici sayısının çokluğu dikkate alınırca erkek öğretmenlerin cinsiyet benzerliği nedeniyle erkek yöneticilere daha yakın olmaları ve yöneticilerinin özel yaşamları hakkında kadın öğretmenlere göre daha fazla bilgi sahibi olabilmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre kendini yıkıcı mizah boyutunda da anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah boyutuyla ilgili puanlarının kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yöneticilerinin kendini yıkıcı mizah tarzını daha fazla sergilediklerini söylediği ifade edilebilir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri çalışma süresi değişkenine göre katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah boyutlarında anlamlı farklılık göstermemekte olup; saldırgan mizah boyutunda ise anlamlı farklılık göstermektedir. Saldırgan mizaha ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olanlarla 1-10 yıl ve 11-20 yıl çalışma süresine sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin; yöneticilerin saldırgan mizah kullanımına ilişkin görüşlerinin 1-10 yıl ve 11-20 yıl çalışma süresine

sahip olanların görüşlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma süresi arttıkça yöneticilerin saldırgan mizah kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin olumsuz yönde değiştiği ve yöneticilerinin daha fazla saldırgan mizah tutumu içerisinde yer aldıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu durum hizmet süresi yüksek öğretmenlerin mizah kullanımı açısından yöneticilerini daha saldırgan bulduklarını göstermektedir. Aynı zamanda yöneticiler ile hizmet süresi yüksek öğretmenler arasındaki iletişimin daha olumsuz düzeyde olduğu da söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzı boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yöneticilerin mizah tarzlarına ilişkin nicel bölümden elde edilen yönetici ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde en baskın mizah tarzları sırasıyla katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah tarzıdır.

#### **5.1.4.3. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Bütünleştirmiş Sonuçları**

Yöneticilerin mizah tarzlarına ilişkin nitel ve nicel araştırma bulguları baskın kullanım açısından bütünde değerlendirildiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin olumlu mizah tarzlarını kullanmayı olumsuz mizah tarzlarına göre daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca yöneticilerin mizah tarzlarına ilişkin nitel ve nicel bulgulara dayalı hem öğretmen hem de yönetici görüşlerinin benzer nitelikte olması ve her iki tarafın da yöneticilerin olumlu mizah tarzlarının olumsuz mizah tarzlarına göre daha baskın olduğunu ifade etmeleri oldukça anlamlıdır. Bu durum okullarda pozitif bir örgüt kültürünün ve ikliminin varlığına işaret edebilir. Nitekim durumla ilgili olarak Matthias (2014, s.iii) okul yöneticilerinin mizah kullanımları ile okulların ikliminin birbiri ile ilişkili olduğundan bahsederek, yöneticilerin mizah kullanımının hem öğrencileri ve personeli motive edeceğinden hem de pozitif bir okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayacağından bahsetmektedir.

Ayrıca yöneticilerin olumlu mizah tarzlarının ve okullarda olumlu mizah ikliminin baskın olması araştırmanın diğer sonuçlarını da destekler niteliktedir. Nicel bulgulara dayalı mizah tarzları ve mizah iklimi arasındaki ilişkide de olumlu mizah tarzları ile olumlu mizah iklimi türleri arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm sonuçların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Cann, Zapata ve Davis (2009, s.465) ise katılımcı ve kendini geliştirici mizahın öz saygı ve psikolojik iyi olunuşluk hali ile pozitif ilişkiye sahip olduğunu, kaygı ve depresyon ile ise negatif ilişkili olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan saldırgan mizah ile kendini yıkıcı mizahın ise kişilerarası düşmanlık, kin, öfke ve saldırganlık ile pozitif ilişkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca mizah kullanım şekillerinin kişilerin kendilerine yönelik izlenimleri etkilediğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla okullarda yöneticilerin olumlu ve sağlıklı mizah tarzlarını kullanmalarının hem kendilerinin hem de diğer çalışanların psikolojik iyi olunuşluk halini olumlu şekilde etkileyeceği ve böylece okulların daha verimli çalışma ortamları haline getirilebileceği söylenebilir.

### **5.1.5.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Sonuçlar**

Bu bölümde ilköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin nicel bölüm verilerine dayalı yönetici ve öğretmen sonuçlarına yer verilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme ve kaçınma stratejilerine ilişkin yönetici görüşleri görev değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemekte olup uzlaşma ve hükmetme stratejilerine ilişkin anlamlı farklılık göstermektedir. Müdür yardımcıları müdürlere göre daha uzlaşmacı olduklarını belirtmişlerdir. Her ne kadar müdür ve müdür yardımcılarının görüşleri arasında anlamlı farklılık olsa da her iki grubun da uzlaşma stratejisini hemen hemen hiç kullanmadıklarını belirtmeleri önem taşımaktadır. Hükmetme boyutunda müdür görüşleri müdür yardımcısı görüşlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bir başka deyişle müdürler müdür yardımcılarının aksine hükmetme stratejisini daha sık kullandıklarını belirtmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin yönetici görüşleri problem çözme, kaçınma ve uzlaşma boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemekte olup; hükmetme boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre çatışma yönetimi sürecinde daha hükmedici tutum içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu toplumun kültürel özelliği ile açıklanabilir. Kültürel olarak Türk toplumununun erkek egemen bir özellik gösterdiği söylenebilir. Eril toplumların özellikleriyle ilgili olarak Temel, Yakın ve Misci (2006, s.29) erkeklerin iddiacı, sert ve materyalist özellikler gösterdiğini, kadınların ise alçak gönüllü, nazik, hassas ve sefkatli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Polat ve

Arslan (2004, s.447) tarafından üniversite yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri üzerinde yapılmış bir çalışmada da erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre astlarına karşı daha hükmedici davranış içerisinde oldukları bulunmuştur.

Aynı zamanda kadın yöneticilerin erkeklere göre hükmetme stratejisi kullanımını daha az tercih etmeleri kadın yöneticilerin ilişkilerinde erkeklere göre daha sıcak ve samimi bir etkileşimi tercih ettikleri ve etkili iletişim kurabilme konusunda daha becerili oldukları söylenebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme, hükmetme ve uzlaşma stratejilerine ilişkin yönetici görüşleri çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemekte olup; sadece kaçınma stratejisi boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Kaçınma stratejisine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olanlarla 11-20 yıl çalışma süresine sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olan yöneticilerin; kendilerinin kaçınma stratejisini kullanmaya ilişkin görüşlerinin 11-20 yıl çalışma süresine sahip olanların görüşlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip yöneticilerin 11-20 yıl çalışma süresine sahip olan yöneticilere göre çatışma yönetiminden daha az kaçındıkları söylenebilir. Bu durum hizmet yılı olarak kıdemli yöneticilerin çatışmaları sonuçsuz bırakmamayı ve sorunları ötelememeyi tercih ettikleri şeklinde değerlendirilebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin kaçınma ve uzlaşma stratejilerine ilişkin yönetici görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemekte olup; problem çözme ve hükmetme stratejisi boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Problem çözme stratejisine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın lisansüstü eğitime sahip olanlarla lisans eğitime sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Lisansüstü eğitime sahip yöneticilerin problem çözme stratejisini kullanmayı lisans eğitime sahip olanlara göre daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Hükmetme stratejisine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın lisansüstü eğitime sahip olanlarla lisans eğitime sahip olanların görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Lisansüstü eğitime sahip yöneticilerin hükmetme stratejisini kullanmayı lisans eğitime sahip olanlara göre daha az tercih ettikleri görülmektedir. Lisansüstü eğitime sahip yöneticilerin lisans eğitime sahip olanlara göre hükmetme stratejisini kullanmayı daha az; problem çözme stratejini ise

daha çok tercih etmeleri manidardır. Bu durum aslında lisansüstü eğitim almış yöneticilerin çatışma yönetimi sürecinde yapıcı strateji kullanımını tercih ederek optimum sonuca ulaşmayı hedeflediklerini göstermektedir. Ayrıca lisansüstü eğitimin de çatışma yönetimi stratejilerinin etkili kullanımı açısından da faydalı olduğu söylenilebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin öğretmen görüşleri problem çözme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma boyutlarında cinsiyet, çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri birlikte ele alındığında yöneticiler çatışma yönetimi sürecinde en fazla problem çözme stratejisini sonra sırasıyla hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin de benzer şekilde yöneticilerinin en fazla problem çözme stratejisini sonra sırasıyla hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini kullandıklarını belirtmiş olmaları yönetici ve öğretmen görüşlerinin birbirini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Şahin (2007, s.148) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim kurumu yöneticilerin en fazla problem çözmeyi sonra sırasıyla uzlaşma, hükmetme ve kaçınma stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Yöneticilerin en fazla problem çözme stratejini kullanmaları Şahin (2007, s.148) tarafından da desteklenmektedir. Ancak diğer çatışma yönetimi stratejilerinin kullanım sıklığında bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu çalışmada hükmetme stratejisinin en sık kullanılan ikinci strateji olması, yıllar itibariyle daha stresli hale gelen yöneticiliğin yöneticilerde mesleki tükenmişliğe neden olarak motivasyonlarını kırdığı ve çatışmaları optimum düzeyde yönetme isteklerini azalttığı şeklinde düşünülebilir. Nitekim bir araştırmada okul yöneticilerinin önemli bir oranının mesleki tükenmişlik yaşadığını söylenebileceği belirtilmiştir (Koçak, 2009, s.81). Başka bir çalışmada ise yöneticilerin %37,5'inin duygusal tükenmişlik, % 35'inin duyarsızlaşma ve %34,1'inin kişisel başarı boyutunda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır (Dağlı, 2006, s.2). Ya da yöneticilerin durumsalcı yaklaşım sergileyerek çoklu strateji kullanımını tercih ettikleri de söylenebilir. Zira durumsalcı yaklaşımlara göre her durumda geçerli tek bir strateji yoktur. Önemli olan çatışmalara özel strateji kullanarak yapıcı sonuçlar gerçekleştirmektir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri problem çözme, uzlaşma ve hükmetme boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte olup; kaçınma boyutunda ise anlamlı farklılık göstermemektedir. Problem çözme ve uzlaşma stratejisi boyutlarında yönetici görüşleri öğretmen görüşlerine göre daha yüksek; hükmetme stratejisi boyutunda ise daha düşük çıkmıştır.

### **5.1.6.İlköğretim Kurumlarında Mizah Kullanımının Çatışma Süreci Üzerindeki Etkisine Dair Sonuçlar**

İlköğretim kurumlarında mizah kullanımının çatışma süreci üzerindeki etkisine dair sadece nitel verilere dayalı bulgular elde edilmiş olup ilgili sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Mizahın çatışma üzerindeki etkisine dair yönetici görüşlerine dayalı sonuçlar şöyledir.

Kişiler arası çatışma durumlarında mizah kullanımının etkisine dair yöneticiler hem olumlu etkilerinin hem de risklerinin bulunduğu değinmişlerdir. Yöneticiler, çatışmalarda mizahın en çok gerilimi ve çatışmayı hem azaltıcı hem de önleyici etkisine vurgu yapmışlardır. Çatışma sürecinde mizah kullanımının etkisine dair bir başka görüş ise mizahın çatışma sürecinde etkili bir hakem ve arabulucu işlevi gördüğüdür. Ancak çatışmalarda mizah kullanımıyla ilgili olarak çatışan taraflar yerine üçüncü tarafların hakemlik ya da arabulucuk rolü üstlenmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Aksi takdirde yöneticiler mizahın çatışma sürecinde risk oluşturabileceğini belirtmektedirler. Ayrıca yöneticiler tarafından mizahın çatışmalarda farklı bakış açıları sağlayarak yapıcı ve sağlıklı düşünebilmeye olanak verdiği de bahsedilmektedir. Mizahın çatışma sürecindeki diğer olumlu etkileri ise çatışmadaki olumsuz havayı yok ederek pozitif enerjiyi ortaya çıkarması, çatışan taraflar arası iletişimi kolaylaştırması, kopma noktasına gelen iletişimi tekrar başlatarak çatışma çözümüne katkı sağlaması, etkili bir ikna edici olması ve çatışan tarafların hoş görüşünü geliştirmesidir.

Yöneticiler çatışma sürecinde mizah kullanımının riskli de olabileceğine vurgu yaparak çatışmayı daha da artırabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca bu durumla ilgili olarak çatışma sürecinde mizahın dengeli şekilde kullanılmasının gerektiğine de vurgu yapılmıştır. Bu doğrultuda çatışma sürecinde mizahın etkili şekilde kullanılmaması durumunda kötü sonuçların ortaya çıkabileceği söylenebilir.

Mizahın çatışma üzerindeki etkisine dair öğretmen görüşlerine dayalı sonuçlar ise şöyledir. Öğretmen görüşlerinden de çatışma durumlarında mizah kullanımının etkisine dair hem olumlu etkilerinin hem de risklerinin olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, çatışmalarda mizahın en çok gerginliği azaltarak çatışmadaki olumsuz havayı yok etmesine ve çözüme katkı sağlamasına vurgu yapmışlardır. Çatışma sürecinde mizah kullanımının etkisine dair bir başka görüş ise mizahın çatışma sürecinde sakinleştirici etkiye sahip olduğu, siniri ve öfkeyi azalttığıdır. Mizahın çatışma sürecindeki yapıcı etkilerinden bir diğeri ise mizahın çatışmalarda taraflara farklı bakış açısı sağlayarak olayları yeniden değerlendirebilmelerine olanak sağlayabilmesidir. Ayrıca mizahın çatışma sürecinde etkili bir arabulucu görevi üstlendiğine ve aradaki seti kırarak kopan iletişimi tekrar başlattığına vurgu yapılmaktadır. Öğretmenler de çatışma sürecinde mizah kullanımının risklerine dair yöneticilerin kaygıların paylaşmaktadır. Yöneticiler gibi düşünerek çatışan taraflarca yapılan mizahın çatışmalarda riskli olabileceğine ve yıkıcı sonuçlara neden olabileceğine işaret etmektedirler. Mizahın çatışma sürecinde kullanılmasının riskleriyle ilgili olarak gerginliğin daha da artabileceği, yanlış anlaşılmaya neden olarak tahrik edici olabileceği söylenmektedir.

Çatışma sürecinde mizah kullanımının etkisine dair görüşler bütünde değerlendirildiğinde hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Her ne kadar olumlu bir algıya sahip oldukları görülse de her iki tarafın da mizah kullanımının risklerine de vurgu yapmaları oldukça manidardır. Bulgular mizahın çatışma yönetimi açısından etkili bir araç olabileceğini; bu aracı çatışma içinde bulunan tarafların kullanmasının sorunu daha da büyütme açısından risk teşkil edebileceğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle hem yöneticiler hem de öğretmenler çatışan taraflardan ziyade üçüncü tarafların yapacağı mizahın çatışma sürecinde olumlu etkileri olacağını vurgulamaktadırlar. Aksi takdirde çatışan taraflarca yapılan mizahın çatışmalarda riskli olabileceğine ve yıkıcı sonuçlara neden olabileceğine dair çekinceleri olduğu görülmektedir. Tüm bu kaygılara rağmen çatışma sürecinde mizah etkili ve yapıcı şekilde kullanılırsa aslında tüm yönetici ve öğretmenlerin mizah kullanımına ilişkin olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir. Dzodin (1998, s.29) ise çatışma durumlarında mizah kullanımının ne olumlu çatışma algısını ne de olumsuz çatışma algısını artırdığını belirtmektedir. Uygun mizah kullanımının bazı grup üyeleri için sadece geçici rahatlama sağlayacağı izlenimini



artırdığını belirtmekte ve bu durumun yine de avantajlı olduğunu söylemektedir. Zira mizah paylaşımının doğal olarak mizahı yönetmenin ilgi çekici ve şaşırtıcı potansiyele sahip olduğunu bilen örgüt üyeleri arasında gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Aslında bu durumun çatışan taraflar açısından mizah kullanımının yapıcı etkilerinin olmayacağını belirttiği bu çalışmanın bulgusu ile de paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak çatışan taraflar dışında yapılan olumlu mizahın çatışmalar üzerinde yapıcı etkilerinin olabileceği söylenebilir. Her ne kadar bu çalışmada çatışan tarafların mizah kullanmaları sakıncalı bulunmuş olsa da Dzodin (1998, s.ii)'in dediği gibi saldırgan mizahın grup dışı mizah şeklinde kullanılması durumunda grup bağlılığını sağlamada faydalı olabileceği ve böylece çatışmalar üzerinde de yapıcı etkilerinin olabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla çatışmalarda mizah kullanımıyla ilgili dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi kullanılan mizah eğer çatışan taraflardan birisini hedef alıyorsa saldırgan nitelikte olmaması ya da saldırgan nitelikteyse grup dışı tarafları hedef almasıdır.

#### **5.1.7. İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimi, İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları**

İlköğretim kurumlarının mizah iklimi, ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejilerinin kendi içindeki alt boyutlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini temele alarak yapılan basit korelasyon analizi sonuçları aşağıda sunulmuş ve alanyazın bağlamında tartışılarak değerlendirilmiştir.

##### **5.1.7.1. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah Tarzları Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri İle İlgili Korelasyon Sonuçları**

Bu bölümde çalışmanın nicel araştırma olarak desenlenen bölümünden elde edilen yönetici görüşlerine dayalı bulgulara göre mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejilerinin kendi alt boyutları arasındaki ilişkilere değinilmiştir.

Yönetici görüşlerine dayalı ilköğretim kurumlarının mizah iklimi ile ilgili korelasyon sonuçlarına göre pozitif mizah ile negatif mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile yönetici desteği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile grup dışı mizah arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Negatif mizah ile grup dışı mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; negatif mizah ile yönetici

desteği arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Grup dışı mizah ile yönetici desteği arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İlköğretim kurumlarının mizah iklimine ilişkin yönetici görüşlerine dayalı korelasyonlar incelendiğinde olumlu mizah iklimi olarak kabul edilen pozitif mizah ve yönetici desteğinin olumsuz mizah iklimi olarak kabul edilen negatif mizah ve grup dışı mizahi ile negatif ve anlamlı ilişki göstermeleri oldukça manidardır. Bu açıdan okullarda olumlu mizah ikliminin artmasının yıkıcı ve işlevsel olmayan mizah ikliminin azalmasına yol açacağı söylenbilir.

Katılımcı mizah ile kendini geliştirici mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; katılımcı mizah ile saldırgan mizah arasında negatif anlamlı bir ilişki; katılımcı mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Kendini geliştirici mizah ile saldırgan mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; kendini geliştirici mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Saldırgan mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Problem zme stratejisi ile kaçınma stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; problem çözme stratejisi ile hükmetme stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; problem çözme stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kaçınma stratejisi ile hükmetme stratejisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; kaçınma stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Hükmetme stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

#### **5.1.7.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah Tarzları Ve atışma Yönetimi Stratejileri İle İlgili Korelasyon Sonuçları**

Bu bölümde çalışmanın nicel araştırma olarak desenlenen bölümünden elde edilen ğretmen görüşlerine dayalı bulgulara göre mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejilerinin kendi alt boyutları arasındaki ilişkilere değinilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre pozitif mizah ile negatif mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Pozitif mizah ile yönetici desteği ve grup dışı mizah arasından ise pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Negatif mizah ile grup dışı mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; negatif mizah ile yönetici desteği

arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Grup dışı mizah ile yönetici desteği arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Katılımcı mizah ile kendini geliştirici mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; katılımcı mizah ile saldırgan mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; katılımcı mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini geliştirici mizah ile saldırgan mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; kendini geliştirici mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Saldırgan mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Problem çözme stratejisi ile kaçınma stratejisi ve hükmetme stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; problem çözme stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kaçınma stratejisi ile hükmetme stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu; kaçınma stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Hükmetme stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

### **5.1.7.3. Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah Tarzları Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri İle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Korelasyon Sonuçlarının Birlikte Değerlendirilmesi**

Bu bölümde yönetici ve öğretmen görüşlerine göre mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri ile ilgili korelasyon sonuçlarına bütünsel düzeyde yer verilmiştir.

Bütünde değerlendirildiğinde mizah iklimine dair yönetici ve öğretmen görüşlerine göre pozitif mizah ile negatif mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Pozitif mizah ile yönetici desteği arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Negatif mizah ile grup dışı mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; negatif mizah ile yönetici desteği arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Grup dışı mizah ile yönetici desteği arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yönetici görüşlerine göre pozitif mizah ile grup dışı mizah arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen görüşlerine göre pozitif mizah ile grup dışı mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Nitekim Cann, Watson ve Bridgewater (2014, s.315) tarafından yapılan bir çalışmada da negatif mizah ve pozitif mizah arasında negatif yönlü bir

ilişki; yönetici desteği ile pozitif mizah arasında pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Yönetici desteği ve negatif mizah arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Grup dışı kişilere karşı saldırgan bir mizah tarzını ifade eden grup dışı mizahın ise hem pozitif hem de negatif mizah ile pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla her iki çalışma sonuçlarının genel anlamda birbiriyle örtüştüğü söylenebilir.

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin katılımcı mizah ile kendini geliştirici mizah tarzları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; katılımcı mizah ile saldırgan mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini geliştirici mizah ile saldırgan mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; kendini geliştirici mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Saldırgan mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcı mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ise yöneticilere göre anlamlı bir ilişki olmadığı ancak öğretmenlere göre katılımcı mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yerlikaya (2007, s.51, 63)'nın yaptığı çalışmada da hem katılımcı mizah ile kendini geliştirici mizah arasında hem de saldırgan mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca kendini yıkıcı mizah ile kendini geliştirici mizah arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla sonuçların birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Burada önemli sonuçlardan birisi kuramsal olarak tutarsız gibi görünse de birisi sağlıklı birisi sağlıklı mizah tarzı olarak görülen kendini yıkıcı mizah ile kendini geliştirici mizah arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuş olmasıdır. Bu sonuçla ilgili olarak Yerlikaya (2007, s.63) benzer sonuçların Kanada'da, Belçika'da, Lübnan'da ve Türkiye'de gerçekleştirilen bazı çalışmalarda da elde edildiğini belirtmektedir. Bu durum bireylerin yıkıcı duygularla başa çıkmada ve kendi ruh hallerini geliştirmede kendilerinin negatif yönleriyle rahatlıkla dalga geçebildiklerini ve kendilerini tiye almada önyargısız olduklarını düşündürmektedir.

Çalışma sonuçlarına göre yöneticilerin okullarında olumlu mizah tarzlarını kullanmalarının informal okul iklimini kolaylaştıracağı, okulda sosyal bağları geliştireceği, çatışma çözümüne yardımcı olacağı ve örgütsel bağlılığı artıracacağı (Williams ve Clouse, 1991, s.1) söylenebilir.

Yönetici ve öğretmen görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde problem çözme stratejisi ile kaçınma stratejisi ve hükmetme stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; problem çözme stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca yönetici görüşlerine göre kaçınma stratejisi ile hükmetme stratejisi arasında anlamlı ilişki yokken; öğretmenlere göre bu iki değişken arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kaçınma stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında ise yöneticilere göre pozitif ve anlamlı; öğretmenlere göre ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Hükmetme stratejisi ile uzlaşma stratejisi arasında yöneticilere göre anlamlı bir ilişki olmadığı; ancak öğretmenlere göre negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

### **5.1.8. İlköğretim Kurumlarının Mizah İkliminin İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Sonuçlar**

Bu bölümde okulların mizah iklimi ve yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye dair sonuçlara yer verilmiştir

#### **5.1.8.1. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Sonuçlar**

Yönetici görüşlerine göre ilköğretim kurumlarının mizah iklimi ve ilköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye dair basit korelasyon analizi sonuçları ile mizah ikliminin çatışma yönetimi stratejilerine etkisiyle ilgili hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

##### **5.1.8.1.1. Mizah İklimi ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Sonuçları**

Pozitif mizah ile problem çözme stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile hükmetme stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile kaçınma stratejisi ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Negatif mizah ile problem çözme stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; negatif mizah ile kaçınma stratejisi ve hükmetme stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; negatif mizah ile uzlaşma stratejisi ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Grup dışı mizah ile kaçınma stratejisi ve hükmetme stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Grup dışı mizah ile problem çözme stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Yönetici desteği ile hükmetme stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetici desteği ile problem çözme stratejisi ve kaçınma stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetici desteği ile uzlaşma stratejisi arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

#### **5.1.8.1.2. Mizah İkliminin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Sonuçlar**

Yönetici görüşlerine göre pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği değişkenlerinin birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 12,8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin problem çözme üzerindeki görece önem sırası; pozitif mizah, negatif mizah, yönetici desteği ve grup dışı mizahdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise pozitif mizah ve negatif mizahın problem çözme stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Grup dışı mizah ve yönetici desteği yordayıcıları önemli bir etkiye sahip değildir.

Yönetici görüşlerine pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejilerindeki toplam varyansın % 8,3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin kaçınma stratejisi üzerindeki görece önem sırası; yönetici desteği, negatif mizah, grup dışı mizah ve pozitif mizahdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönetici desteği ve negatif mizahın kaçınma stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Grup dışı mizah ve pozitif mizah ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Yönetici görüşlerine göre pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin

hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın % 12,9'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin hükmetme stratejisi üzerindeki görece önem sırası; negatif mizah, yönetici desteği, pozitif mizah ve grup dışı mizahtır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönetici desteği ve negatif mizahın hükmetme stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Grup dışı mizah ve pozitif mizah ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Yönetici görüşlerine göre pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Sadece pozitif mizahın ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Pozitif mizah ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejilerindeki toplam varyansın % 1,5'ini açıklamaktadır.

#### **5.1.8.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah İkliminin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Sonuçlar**

Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim kurumlarının mizah iklimi ve ilköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye dair basit korelasyon analizi sonuçları ile mizah ikliminin çatışma yönetimi stratejilerine etkisiyle ilgili hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

##### **5.1.8.2.1. Mizah İklimi ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Sonuçları**

Pozitif mizah ile problem çözme stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile kaçınma stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile hükmetme stratejisi ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Negatif mizah ile problem çözme stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; negatif mizah ile kaçınma stratejisi ve hükmetme stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Grup dışı mizah ile kaçınma stratejisi ve hükmetme stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Grup dışı mizah ile problem çözme stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Yönetici desteği ile arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetici desteği ile problem çözme stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetici desteği ile hükmetme stratejisi arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

#### **5.1.8.2.2. Mizah İkliminin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Sonuçlar**

Öğretmen görüşlerine göre pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Pozitif mizah, grup dışı mizah, yönetici desteği ve negatif mizah yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 13,8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin problem çözme üzerindeki görece önem sırası; pozitif mizah, grup dışı mizah, yönetici desteği ve negatif mizahdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteğinin problem çözme stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejilerindeki toplam varyansın % 10,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin kaçınma stratejisi üzerindeki görece önem sırası; grup dışı mizah, negatif mizah, yönetici desteği ve pozitif mizahdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteğinin kaçınma stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı



mizah ve yönetici desteği yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın %4,2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin hükmetme stratejisi üzerindeki görece önem sırası; negatif mizah, grup dışı mizah, pozitif mizah ve yönetici desteğidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise negatif mizah ve grup dışı mizahın hükmetme stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Pozitif mizah ve yönetici desteği ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Öğretmen görüşlerine göre pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteğinin birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Pozitif mizah, negatif mizah, grup dışı mizah ve yönetici desteği yordayıcıları birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın %5,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin hükmetme stratejisi üzerindeki görece önem sırası; negatif mizah, pozitif mizah, yönetici desteği ve grup dışı mizahtır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise pozitif mizah ve negatif mizahın hükmetme stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Grup dışı mizah ve yönetici desteği ise önemli bir etkiye sahip değildir.

### **5.1.8.3. İlköğretim Kurumlarının Mizah İkliminin Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Birlikte Değerlendirilmesi**

Bütünde değerlendirildiğinde mizah ikliminin çatışma yönetimi stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Olumlu mizah ikliminin hakim olduğu okullarda da daha yapıcı çatışma yönetimi stratejilerinin kullanımının daha olası olduğu söylenebilir. Nitekim Çatakdere (2014, s.v) tarafından yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin çatışma yöntemlerini kullanma başarısındaki artışa paralel olarak okulların örgütsel ikliminin pozitif yönde bir artış gösterdiği bulunmuştur.

### **5.1.9. İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Sonuçlar**

Bu bölümde yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye dair yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı sonuçlara yer verilmiştir

### **5.1.9.1. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Sonuçlar**

Yönetici görüşlerine göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye dair basit korelasyon analizi sonuçları ile mizah tarzlarının çatışma yönetimi stratejilerine etkisiyle ilgili hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

#### **5.1.9.1.1. Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Sonuçları**

Katılımcı mizah ile hükmetme stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcı mizah ile problem çözme stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcı mizah ile kaçınma stratejisi arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah ile hükmetme stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini geliştirici mizah ile problem çözme stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini geliştirici mizah ile kaçınma stratejisi arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Saldırgan mizah ile hükmetme stratejisi arasında pozitif ve anlamlı; saldırgan mizah ile problem çözme stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Saldırgan mizah ile kaçınma stratejisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Kendini yıkıcı mizah ile hükmetme stratejisi, kaçınma stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini yıkıcı mizah ile problem çözme stratejisi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

#### **5.1.9.1.2. Mizah Tarzlarının Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Sonuçlar**

Yönetici görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 31,2'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin problem çözme üzerindeki görelî önem sırası; saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı, kendini geliştirici mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini yıkıcı mizah tarzı dışındaki diğer üç mizah tarzının da problem çözme stratejinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini yıkıcı mizah tarzı önemli bir etkiye sahip değildir.

Yönetici görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejilerindeki toplam varyansın % 7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin kaçınma üzerindeki görelî önem sırası; kendini yıkıcı mizah tarzı, kendini geliştirici mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece kendini yıkıcı mizah tarzının kaçınma stratejinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Kendini geliştirici mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve saldırgan mizah önemli bir etkiye sahip değildir.

Yönetici görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın % 19,3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin hükmetme üzerindeki görelî önem sırası; saldırgan mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı ile kendini geliştirici mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzıdır. Kendini geliştirici mizah tarzı ile katılımcı mizah aynı önem derecesine sahiptir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini yıkıcı mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzının hükmetme stratejinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini geliştirici mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzı önemli bir etkiye sahip değildir.

Yönetici görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici,

saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejilerindeki toplam varyansın % 6,6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin uzlaşma üzerindeki göreceli önem sırası; kendini yıkıcı mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve kendini geliştirici mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini yıkıcı mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzının uzlaşma stratejinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini geliştirici mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzı önemli bir etkiye sahip değildir.

#### **5.1.9.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Sonuçlar**

Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye dair basit korelasyon analizi sonuçları ile mizah tarzlarının çatışma yönetimi stratejilerine etkisiyle ilgili hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

##### **5.1.9.2.1. Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Sonuçları**

Katılımcı mizah ile kaçınma stratejisi ve hükmetme stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcı mizah ile problem çözme stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kendini geliştirici mizah ile kaçınma stratejisi ve hükmetme stratejisi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini geliştirici mizah ile problem çözme stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Saldırgan mizah ile kaçınma stratejisi ve hükmetme stratejisi arasında pozitif ve anlamlı; saldırgan mizah ile problem çözme stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kendini yıkıcı mizah ile kaçınma stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini yıkıcı mizah ile problem çözme stratejisi ve hükmetme stratejisi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

### 5.1.9.2.2. Mizah Tarzlarının Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın % 39,3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin problem çözme üzerindeki görelî önem sırası; kendini geliştirici mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde dört mizah tarzının da problem çözme stratejinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin kaçınma stratejilerindeki toplam varyansın % 19,2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin kaçınma stratejisi üzerindeki görelî önem sırası; kendini geliştirici mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde dört mizah tarzının da kaçınma stratejinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın % 8,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin hükmetme üzerindeki görelî önem sırası; saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı, kendini geliştirici mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini yıkıcı mizah tarzı dışındaki diğer üç mizah tarzının hükmetme stratejisinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejisi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumu yöneticilerinin uzlaşma stratejilerindeki toplam varyansın % 17,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin uzlaşma üzerindeki göreceli önem sırası; kendini geliştirici mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini geliştirici mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzının uzlaşma stratejinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini yıkıcı mizah tarzı önemli bir etkiye sahip değildir.

### **5.1.9.3. Mizah Tarzlarının Çatışma Yönetimi Stratejilerine Etkisine Dair Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Birlikte Değerlendirilmesi**

Bütünde değerlendirildiğinde yönetici ve öğretmenlere göre olumlu mizah türleri olarak kabul edilen kendini geliştirici ve katılımcı mizah tarzı ile problem çözme stratejisi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun (2008, s.139) tarafından yapılan çalışmada da kendini geliştirici mizahın problem çözme stratejisi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Campbell ve Moroz (2014, s.538) ise pozitif mizah kullanımının daha pozitif kişilerarası ilişkiler gibi daha etkili problem çözme davranışıyla sonuçlandığını bulmuştur. Daha pozitif mizah kullanan çiftler tartışmaların başında ve sonunda daha başarılı problem çözme gerçekleştirdiğini belirtmişler ve çatışma sırasında çiftlerin birbirlerine daha olumlu davranış sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca saldırgan mizah tarzı ile hükmetme stratejisi arasında da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre pozitif ve anlamlı bir ilişkinin çıkması manidar bir durumdur. Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun (2008, s.139) tarafından yapılan çalışmada da saldırgan mizah tarzının ise hükmetme stratejisi ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre kendini yıkıcı mizah ile kaçınma stratejisi ve uzlaşma stratejisi arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun (2008, s.139) ise kendini yıkıcı mizahın uyma stratejisi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Uzlaşma ve uyma stratejilerinin her ikisinde de taraflardan birisinin mutlaka karşı tarafa taviz verdiği düşünülürse her iki

stratejinin de benzer oldukları söylenebilir. Dolayısıyla ortaya çıkan sonucun Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun (2008, s.139) tarafından yapılan çalışma ile paralel olduğu belirtilebilir.

#### **5.1.10.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının İlköğretim Kurumlarının Mizah İklimine Etkisine Dair Sonuçlar**

Bu bölümde yönetici ve öğretmen görüşlerine yöneticilerin mizah tarzları ve okulların mizah iklimi arasındaki ilişkiye dair sonuçlara yer verilmiştir.

##### **5.1.10.1. Yönetici Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Mizah İklimine Etkisine Dair Sonuçlar**

Yönetici görüşlerine göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları ve ilköğretim kurumlarının mizah iklimi arasındaki ilişkiye dair basit korelasyon analizi sonuçları ile mizah tarzlarının mizah iklimine etkisiyle ilgili hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

###### **5.1.10.1.1. Mizah Tarzları ve Mizah İklimi Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Sonuçları**

Pozitif mizah ile katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile saldırgan mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile kendini yıkıcı mizah arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Negatif mizah ile katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; negatif mizah ile saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Grup dışı mizah ile saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Grup dışı mizah ile katılımcı mizah ve kendini geliştirici arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Yönetici desteği ile saldırgan mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetici desteği ile katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetici desteği ile kendini yıkıcı mizah arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

### 5.1.10.1.2. Mizah Tarzlarının Mizah İklimine Etkisine Dair Sonuçlar

Yönetici görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin toplam varyansının % 25,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin pozitif mizah iklimi üzerindeki görece önem sırası; kendini geliştirici mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini geliştirici mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzının pozitif mizah ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini yıkıcı mizah tarzı ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Yönetici görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah ikliminin toplam varyansının % 15,3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin negatif mizah iklimi üzerindeki görece önem sırası; katılımcı mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı ve kendini geliştirici mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini yıkıcı mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzının negatif mizah ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini geliştirici mizah tarzı ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Yönetici görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah ikliminin toplam varyansının % 6,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin grup dışı mizah iklimi üzerindeki görece önem sırası; saldırgan mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı, kendini geliştirici mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece saldırgan mizah tarzının grup dışı mizah ikliminin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.



Yönetici görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği ikliminin toplam varyansının % 8,6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin yönetici desteği iklimi üzerindeki göreceli önem sırası; katılımcı mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı, kendini geliştirici mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece katılımcı mizah tarzının ve saldırgan mizah tarzının yönetici desteği ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.

#### **5.1.10.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Mizah Tarzlarının Mizah İklimine Etkisine Dair Sonuçlar**

Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları ve ilköğretim kurumlarının mizah iklimi arasındaki ilişkiye dair basit korelasyon analizi sonuçları ile mizah tarzlarının mizah iklimine etkisiyle ilgili hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

##### **5.1.10.2.1. Mizah Tarzları ve Mizah İklimi Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Sonuçları**

Pozitif mizah ile katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile saldırgan mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; pozitif mizah ile kendini yıkıcı mizah ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Negatif mizah ile katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; negatif mizah ile saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Grup dışı mizah ile saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Grup dışı mizah ile katılımcı mizah arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Grup dışı mizah ile kendini geliştirici mizah arasında ise anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir.

Yönetici desteği ile saldırgan mizah arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetici desteği ile katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah

arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetici desteği ile kendini yıkıcı mizah arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

#### **5.1.10.2.2. Mizah Tarzlarının Mizah İklimine Etkisine Dair Sonuçlar**

Öğretmen görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki pozitif mizah ikliminin toplam varyansının % 7,8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin pozitif mizah iklimi üzerindeki göreceli önem sırası; kendini geliştirici mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kendini geliştirici mizah tarzı ve saldırgan mizah tarzının pozitif mizah ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Katılımcı mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzı ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Öğretmen görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki negatif mizah ikliminin toplam varyansının % 17,8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin negatif mizah iklimi üzerindeki göreceli önem sırası; saldırgan mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve kendini geliştirici mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise saldırgan mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzının negatif mizah ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Kendini geliştirici mizah tarzı ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Öğretmen görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki grup dışı mizah ikliminin toplam varyansının %13,8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin grup dışı mizah iklimi üzerindeki göreceli önem sırası; kendini yıkıcı mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve

kendini geliştirici mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde kendini yıkıcı mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzının grup dışı mizah ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının birlikte ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki yönetici desteği ikliminin toplam varyansının % 9,8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin yönetici desteği iklimi üzerindeki göreceli önem sırası; katılımcı mizah tarzı, kendini geliştirici mizah tarzı, saldırgan mizah tarzı ve kendini yıkıcı mizah tarzıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece katılımcı mizah tarzının ve kendini geliştirici mizah tarzının yönetici desteği ikliminin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir.

### **5.1.10.3. Mizah Tarzlarının Mizah İklimine Etkisine Dair Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Birlikte Değerlendirilmesi**

Genel olarak değerlendirildiğinde yöneticilerin mizah tarzlarının okulların mizah ikliminin önemli bir yordayıcı oldukları söylenebilir. Konuyla ilgili olarak Matthias (2014, s.iii) okul yöneticilerin mizah tarzları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki olduğunu belirterek, çalışma ortamında mizahı kullanan yöneticilerin okullarının daha açık ve daha sağlıklı bir okul iklimine sahip olduğu ifade etmektedir.

Ayrıca çalışmada pozitif mizah ikliminin olumlu mizah tarzları olan katılımcı ve kendini geliştirici mizah ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye; negatif mizahın ise negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Negatif mizah ile saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Cann, Watson ve Bridgewater (2014, s.316) tarafından yapılan çalışmada ise benzer sonuçlar elde edilmiş olup şöyledir. Pozitif mizahın olumlu ve sağlıklı mizah tarzları olarak kabul edilen katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah ile; negatif mizahın ise olumsuz ve sağlıksız mizah tarzları olarak kabul edilen saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak olumlu mizah tarzlarını kullanan yöneticilerin çalıştığı okullarda pozitif mizah ikliminin egemen olacağı söylenebilir. Yöneticilerinin mizah duygularının yüksek olduğu ve olumlu mizah kullandığı bu tür ortamlarda ise işgörenlerin işdoyumunun daha çok artacağı (Decker, 1987, s.225), çalışanların moralinin yükseleceği ve hem bireysel hem de grup performansının artacağı (Avolio, Howell ve Sosik, 1999, s.223-224) düşünülebilir.

Tersi durumda ise olumsuz ve sağlıksız mizah tarzlarını yaygın şekilde kullanan yöneticilerin okulların mizah iklimini olumsuz ve yıkıcı hale getirebileceği söylenebilir.

#### **5.1.11.İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmel İlişkilerinde Kullandıkları Mizaha İlişkin Görüşler İle Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah Tarzları Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dair Genel Sonuç**

Sonuç olarak, yöneticilerin ve öğretmenlerin mizaha yükledikleri anlamların yapıcı nitelikte olduğu ve mizahı pozitif bir şey olarak algıladıkları görülmektedir. Mizah iklimine ilişkin sonuçlar ise okullarda yapıcı mizah türlerinin kullanımının baskın olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin kullandığı mizahın okul ve çalışanlar üzerindeki yapıcı etkisinin yıkıcı etkilerine göre daha yaygın olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlarla paralel olarak da okullarda olumlu mizah iklimi türlerinin daha baskın olduğu tespit edilmiştir. Mizah tarzlarına ilişkin sonuçlar yöneticilerin olumlu mizah tarzlarını kullanmayı olumsuz mizah tarzlarına göre daha fazla tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin sonuçlar ise yöneticilerin çatışma yönetimi sürecinde en fazla problem çözme stratejisini, en az ise uzlaşma stratejisini kullandıklarını göstermektedir. Çatışma sürecinde mizah kullanımının etkisine dair görüşlerin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Ancak, mizah kullanımının risklerine de vurgu yapmaları oldukça manidardır. Bulgular mizahın çatışma yönetimi açısından etkili bir araç olabileceğini; bu aracı çatışma içinde bulunan tarafların kullanmasının sorunu daha da büyütme açısından risk teşkil edebileceğini ortaya koymaktadır. İlköğretim kurumlarının mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejiler arasında ise genel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yöneticilerin mizah tarzlarının okulların mizah ikliminin ve yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerinin anlamı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde okulların mizah ikliminin de yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerinin anlamı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Bütünsel olarak değerlendirildiğinde olumlu bir mizah iklimi ile yapıcı mizah tarzlarının kullanıldığı okullarda çatışmaların işlevsel hale getirilebileceği, iş doyumunu, güdülenme, yaratıcılık, bağlılık, performans, sosyal ilişkileri geliştirme, üretken ve etkili bir örgüt iklimi oluşturabilme gibi bir dizi olumlu örgütsel sonuçların geliştirilebileceği; kaygı, stres, tükenmişlik, moral bozukluğu ve işten ayrılma gibi yıkıcı örgütsel sonuçların ise azaltılabileceği söylenebilir.

## **5.2. Öneriler**

Çalışmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

### **5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

İlköğretim kurumu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizaha ilişkin bilinçlendirme çalışmaları yapılarak örgütsel mizahın etkilerinin farkına varmaları ve yapıcı etkilerinden yararlanmaları sağlanabilir.

Okullarda mizah kullanımının yapıcı ve yıkıcı şekillerini etki ve sonuç bağlamında göstererek olumlu mizah iklimlerinin egemen olduğu okul ortamlarının nasıl oluşturulacağını gösteren uygulayıcılara yönelik kılavuzlar hazırlanabilir.

Okul yöneticileri için uygulama örnekleri içeren etkili çatışma yönetimi kılavuzu hazırlanabilir.

İlköğretim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah tarzlarını nasıl geliştirebilecekleri konusunda uygulamalı eğitimler verilebilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel çatışmaları etkili şekilde yönetebilmeleri için mizah kullanımından yararlanmalarını sağlayacak eğitim ve uygulama fırsatları sunulabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen yönetici eğitimi programları içerisine örgütsel mizah ve çatışma yönetimi konuları alınabilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının örgütsel bağlanma, işdoyumunu, tükenmişlik, güdülenme ve performans gibi örgütsel faktörler yönelik etkisi araştırılabilir.

Okulların mizah ikliminin örgütsel bağlanma, işdoymu, tükenmişlik, güdülenme ve performans gibi örgütsel faktörler yönelik etkisi araştırılabilir.

Araştırma bulgularına göre okul ortamında bazen cinsellik içerikli mizah yapıldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu içerikteki mizahın erkek çalışanlar arasında olduğu görülmüştür. Kadın yönetici ve öğretmenler arasında bu tarz mizahın yapıldığına dair gözlem ve görüşmelerde herhangi bir bulgu ortaya çıkmamıştır. Bu durum araştırmacının erkek olması nedeniyle gözlem ve görüşme ortamlarında kadın katılımcıların bu yöndeki görüşlerini filtreleyebilme olasılığından kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle kadın ve erkek araştırmacılardan oluşan bir araştırma grubu tarafından cinsiyete göre örgütlerde mizah kullanımı ve mizah içerikleri derinlemesine araştırılabilir.

Yöneticilerin saldırgan ve kendini yıkıcı mizah kullanarak mizah yapma eğiliminde olmaları esasen istenilen bir durum olmamakla birlikte yöneticilerin böyle bir eğilim içerisinde olmalarının farklı disiplinler tarafından da incelenmesi gereken bir sorun olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerinin okulların mizah iklimine etkisi araştırılabilir.

Okullarda mizah ikliminin ve yöneticilerin mizah tarzlarının örgüt iklimine etkisi araştırılabilir.

Okullarda mizah kullanımının sınıf içi öğrenme sürecine etkisi incelenebilir.

İlköğretim kurumu yönetici ve öğretmenlerine mizah tarzlarını ve çatışma yönetimi stratejilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda uygulamalı eğitimler verilerek bu eğitimlerin örgütsel sonuçlara etkisi araştırılabilir.



## KAYNAKÇA

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS'te İşletme Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2): 1-8.
- Arendt, L. A. (2006). *Leaders' use of positive humor: Effects on followers' self-efficacy and creative performance*. Unpublished Dissertation of Doctor of Philosophy, The University of Wisconsin-Milwaukee, USA.
- Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aslan, H. ve Çeçen, A.R. (2007). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2):1-14.
- Assael, H. (1969). Constructive role of interorganizational conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14(4): 573-582.
- Atay, K. (2001). Okul müdürlerinin çatışmaları çözümü stratejilerine ilişkin öğretmen okul müdürü ve denetmen algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25: 21-35.
- Avşar, V. (2008). *Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avolio, B., Howell, J. M., ve Sosik, J. J. (1999). A funny thing happened on the way to the bottom line: Humor as a moderator of leadership style effects. *Academy of Management Journal*, 42 (2), 219-227.



- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Banas, J.A., Dunbar, N., Rodriguez, D. ve Liu, S.J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research, *Communication Education*, 60(1), 115-144.
- Bartlett, J.E. II, Kotrlik, J.W. ve Higgins, C.C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1):43-50.
- Başaran, İ.E. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baum, D.H. (1985). *Managerial Humor: A Study of Effective and Non-Effective Humor Styles and Their Impact*. Unpublished Thesis of Doctor of Philosophy, Temple University, USA.
- Bennett, M.P. ve Cecile, L. (2006). Humor and laughter may influence health: II. complementary therapies and humor in a clinical population. *eCAM*, 3(2):187–190.
- Bergson, H. (2014). *Gülme* (Çev. D. Çetinkasap). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları (Orjinal eserin yayım tarihi 1924).
- Bowling, A. (2009). *Research methods in health investigating health and health services* (Third Edition). Englang: McGraw Hill.
- Brown, T.A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd Ed.). New York: The Guilford Press.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. London: Routledge.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Okul yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (1992). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32: 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, L. ve Moroz, S. (2014). Humour use between spouses and positive and negative interpersonal behaviours during conflict. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3): 532–542.
- Cann, A., ve Etzel, K. C. (2008). Remembering and anticipating stressors: Positive personality mediates the relationship with sense of humor. *Humor*, 21(2), 157-178.
- Cann, A. ve Matson, C. (2014). Sense of humor and social desirability: Understanding how humor styles are perceived. *Personality and Individual Differences*, 66, 176-180.
- Cann, A., Norman, M.A., Welbourne, J.L. ve Calhoun, L.G. (2008). Attachment styles, conflict styles and humour styles: Interrelationships and associations with relationship satisfaction. *European Journal of Personality*, 22: 131–146.
- Cann, A., Watson, A. J. ve Bridgewater, E.A. (2014). Assessing humor at work: The humor climate questionnaire. *Humor*, 27 (2), 307-323.
- Cann, A., Zapata, C.L. ve Davis, H.B. (2009). Positive and negative styles of humor in communication: Evidence for the importance of considering both styles. *Communication Quarterly*, 57(4), 452-468.
- Carlson, P.M. ve Peterson, R.L. (1995). What is humor and why is it important?, *RCY*, Fall: 6-12.
- Carrell, A. (2008). Historical views of humor. V. Raskin (Editör), *The primer of humor research* (s. 303-332). Berlin: Walter de Gruyter.
- Cerciello, C. (2000). *The effects of humor on anxiety and conflict resolution skills in emotionally disturbed students*. Unpublished Doctorate Dissertation. Seton Hall University, New Jersey.
- Cohen A.R., Fink S.L., Gadon H., Willits R.D. ve Josefowitz N. (1992). *Effective Behavior in Organizations: Cases, concepts, and student experiences* (Fifth Edition). Homewood, IL: Irwin.
- Cohen, L., Manion L. ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th Edition). London: RoutledgeFalmer.

- Consalvo, C. M. (1989). Humor in management: No laughing matter. *Humor*, 2 (3), 285-297.
- Cooper, C. (2008). Elucidating the bonds of workplace humor: A relational process model. *Human Relations*, 61 (8), 1087–1115.
- Corwin, R.G. (1969). patterns of organizational conflict. *Administrative Science Quarterly*, 4(4): 507-520.
- Crawford, C. B. (1994). Strategic humor in leadership: Practical suggestions for appropriate use. *ERIC Database*. [https://archive.org/details/ERIC\\_ED369107](https://archive.org/details/ERIC_ED369107) adresinden 08 Aralık 2014’de alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd edition). USA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, USA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (4th ed.). USA: Sage.
- Çatakdere, K. (2014). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim kurumları (ilkokul-ortaokul) yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki (İzmir ili Bayındır-Tire ilçeleri örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, F. (2014). *Ortaokul müdürlerinin mizah davranışları ile öğretmenleri etkileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Muş ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetin, M. (2009). *Çalışanların Mizah tarzlarının işe ilişkin duygusal iyilik algıları üzerine etkisi ve sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çimen, B. (2011). *Devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde mizah kullanma yeterlilikleri konusundaki algılarının incelenmesi*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, A. (2006). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25: 85-95.
- Dattalo, P. (2008). *Determining Sample size: Balancing power, precision, and practicality*. New York: Oxford University Press.
- Davis, D. (2008). Communication and humor. V. Raskin (Editör), *The primer of humor research* (s.543-568). Berlin: Walter de Gruyter.
- De Cenzo, D.A. (1997). *Human relations personel and professional development*. New Jersey: Prentice Hall.
- De Koning, E. Ve Weiss, R.L. (2002). The relational humor inventory: Functions of humor in close relationships. *American Journal of Family Therapy*, 30(1), 1-18.
- Decker, W. H. (1987). Managerial humor and subordinate satisfaction. *Social Behavior and Personality*, 15 (2), 225-232.
- Decker, W. H., ve Rotondo, D. M. (2001). Relationships among gender, type of humor, and perceived leader effectiveness. *Journal of Managerial Issues*, 13 (4), 450-465.
- Deckers, L. ve Ruch, W. (1992). The situational humor response questionnaire (SHRQ) as a test of 'sense of humor': A validity study in the field of humor appreciation. *Personality and Individual Differences*, 13(10): 1149-1152.
- Desilviya, H.S. ve Yagil, D. (2005). The Role of Emotions in Conflict Management: The Case of Work Teams. *International Journal of Conflict Management*, 16(1): 55-69.
- DiPaola M.F (2003). Conflict and change: Daily challenges for school leaders. N. Bennett, M. Crawford ve M. Cartwright (Editörler), *Effective Educational Leadership* (s.143-158). London: Paul Chapman Publishing.
- DiPaola, M.F. ve Hoy, W.K. (2001). Formelization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5): 238-244.

- Doğan, E.Ş. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Doosje, S., Martijn, G. D., Doornen, L. V., ve Goldstein, J. (2010). Measurement of occupational humorous coping. *Humor* , 23 (3), 275–305.
- Dubrin, A.J. (2005). *Fundamentals of organizational behavior* (Third Edition). Australia: Thomson South-Western.
- Duncan, W. J. (1982). Humor in management: Prospects for administrative practice and research. *Academy of Management Review* , 7 (1), 136-142.
- Duncan, J., Smeltzer, L.R. ve Leap, T.L. (1990). Humor and work: Applications of joking behavior to management. *Journal of Management*, 16(2), 255-278.
- Duncan, S.N. (2006). *Humor and leadership: A study of the educational leaders on the national commission on terrorist attacks upon the United States (Also known as the 9/11 commission)*. Unpublished Dissertstion of Doctor of Education. East Carolina University, Unites States.
- Düşükcan, M. (2003). *Örgütlerde çatışma ve çatışma yönetimi sürecinde örgütsel iletişimin etkililiği: Kuramsal ve uygulamalı bir çalışma*. Yayımlanmaış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dzodin, D. (1998). *The effects of humor on perceptions of organizational conflict*. Unpublished Master of Arts Dissertation. California State University, Long Beach.
- Ellis, D.G. ve Maoz, I. (2003). A communication and cultural codes approach to ethnonational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 14(3/4), 255-272.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (2003) *Yönetim ve organizasyonlar: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar* (6. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Erözkan, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzları ve mizah tarzları. *Dokuz Eylöl Üniversitesi Buca Eğitim Faköltesi Dergisi*, 26: 56-66.

- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları van ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Euwema M.C., Vliert E.V. ve Bakker A.B. (2003). Substantive and relational effectiveness of organizational conflict behavior. *The International Journal of Conflict Management*, 14(2), 119-139.
- Everard K.B., Morris G. ve Wilson I. (2004). *Effective school management* (Fourth Edition). London: Paul Chapman Publishing.
- Eysenck, H. J. (1972). Foreword. J.H. Goldstein and E. P.McGhee (Editörler), *The Psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issue (s.xiii-xvii)*. New York: Academic Press.
- Fedai, Ö. (2009). Garip ve ikinci yeni şiirinde bir kaynak olarak humour ve ironi. *Turkish Studies*, 4 (1): 997-1021.
- Fındıklı, E.B. (2013). *Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Fırat, M., Kabakçı, Y., I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1): 65-86.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Third Edition). London: Sage.
- Fields, J. P. (2011). *Perceptions of teachers: Effects of principals' uses of humor on teacher job satisfaction*. Unpublished Doctorate Dissertation. East Tennessee State University, USA.
- Friedman, R.A., Tidd, S.T., Currall, S.C. ve Tsai, J.C. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stres. *The International Journal of Conflict Management*, 11(1): 32-55.
- Folger, J.P., Poole, M.S. ve Stutman, R.K. (2013). *Çatışma yönetimi: İlişkiler, gruplar ve kuruluşlar için stratejiler*. (Çev. Editörü: F. Akkoyun). Ankara: Nobel.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Francis, L.E. (1994). Laughter, the best mediation: Humor as emotion management in interaction. *Symbolic Interaction*, 17(2):147–63.
- Freud, S. (1961). *Beyond the pleasure principle*. (Çev. J. Strachey). USA: W.W. Norton & Company. (Eserin orijinali 1856-1939'da yayımlandı).
- Ghayas, S. ve Malik, F. (2013). Sense of humor as predictor of creativity level in university undergraduates. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(2): 49-61.
- George, J.M. ve Jones, G. (2012). *Understanding and managing organizational behavior*, (6th ed.). United States: Prentice Hall.
- Gibson J.L., Ivancevich J.M. ve Donnelly Jr., J.H. (2000). *Organizations: Behavior structure processes*, (Tenth Edition). Boston: Irwin McGraw-Hill.
- Goodchilds, J.D. (1959). Effects of being witty on position in the social structure of a small group. *Sociometry*, 22(Sept): 261–272.
- Goffee, R. ve Jones, G. (2002). *Kurum kültürü* (Çev. Kıvanç Kutmandu). Ankara: MediaCat Kitapları.
- Gordon J.R. (1993). *A diagnostic approach to organizational behavior* (Fourth Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Gordon, R.A. (2015). *Regression analysis for the social sciences* (Second Edition). New York: Routledge.
- Graham, E.E. (1995). The involvement of sense of humor in the development of social relationships. *Communication Reports*, 8(2): 158–169.
- Greatbatch, D. ve Clark, T. (2002). Laughing with the gurus. *Business Strategy Review*, 13(3): 10–18.
- Griffin R.W. (1993). *Management* (Fourth Edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Griffin, R.W. ve Moorhead, G. (2013). *Organizational behavior: Managing people and organizations* (Eleventh Edition). Canada: South-Western, Cengage Learning.
- Gross, M.A. ve Guerrero, L.K. (2000). Managing conflict appropriately and effectively: An application of the competence model to Rahim's organizational conflict styles. *The International Journal of Conflict Management*, 11(3): 200-226.

- Gutknecht D.B. ve Miller J.R. (1989). *The Organizational and human resources sourcebook* (Second Edition). Lanham: University Press of America.
- Güler, Ç. ve Güler, B. U. (2010). *Mizah, gülme ve gülme bilimi*. Ankara: Yazıt Yayıncılık.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Şeçkin Yayıncılık.
- Gümüşeli, A.İ. (1994). *İzmir Ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, S. (2013). *Cerrahi kliniklerde çalışan hemşirelerin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hair J.F., Anderson R.E., Tahtam R.L. ve Black W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (Fifth Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. ve Anderson, R.E. (2014). *Multivariate data analysis* (Seventh Edition). USA: Pearson.
- Heaney L.F. (2001). A question of management: conflict, pressure and time. *The International Journal of Educational Management*, 15(4), 197-203.
- Heath, J.D. (2011). *An examination of the relationship between leadership style and sense of humor: A correlation study of federal probation officers*. Unpublished doctorate dissertation, Dallas Baptist University, USA.
- Hellriegel D., Slocum Jr, J.W. ve Woodman R.W. (1995). *Organizational behavior* (Seventh Edition). Minneapolis/St. Paul: West Publishing Company.
- Henkin A.B., Cistone P.J. ve Dee J.R. (2000). Conflict Management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2) 142-158.
- Herring, R.D. ve Meggert, S.S. (1994). The use of humor as a counselor strategy with Native American Indian children. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29(1): 67-76.



- Hodge B.J. ve Anthony W.P. (1991). *Organization theory: A strategic approach* (Fourth Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Hoffman, M. (2007). *Does sense of humor moderate the relationship between leadership style and conflict management style?* Unpublished Dissertation of Doctor of Philosophy, The Graduate College at the University of Nebraska, Nebraska.
- Holmes, J. ve Marra, M. (2002). Over the edge? Subversive humor between colleagues and friends. *Humor*, 15(1): 65–87.
- Holmes, J. (2007). Making humour work: Creativity on the job. *Applied Linguistics*, 28(4), 518–537.
- Holton, B. ve Holton, C. (1999). *The manager's short course to a long career* (Second Edition). USA: Liberty Publishing Group.
- Hurren, B.L. (2001). *The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction* Unpublished Dissertation of Doctor of Philosophy, University of Nevada, Educational Leadership, USA.
- Hurren, B. L. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job. *Educational Studies*, 32 (4), 373-385.
- Hurren, B. L. (2008). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction (Çev. E. Receptoğlu). *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 74-86.
- Irmak, S. ve Kuruüzüm, A. (2009). Turkish validity examination of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 92(1):13–23.
- Isen, A.M., Daubman, K.A., ve Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6): 1122–1131.
- Jameson, J.K. (1999). Toward a comprehensive model for the assessment and management of intraorganizational conflict: Developing the framework. *International Journal of Conflict Management*, 10(3): 268-294.

- Johnson P.E. ve Scollay S.J (2001). School-based, Decision-making councils conflict, leader power and social influence in the vertical team. *Journal of Educational Administration*, 39(1): 47-66.
- Kara, H. (2014). Yöneticilerin mizah tarzlarının uygulamadaki durumunun kuramsal ve uygulamalı olarak açıklanması. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17): 701-724.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2003). *Çatışma yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(10). 30.06.2015. ERIC/AE Digest. ED398237 1995-10-00.
- Keith-Spiegel, P. (1972). Early conceptions of humor: Varieties and issues. J. H. Goldstein ve E. P. McGhee (Editörler), *The Psychology of Humor* (s.4-34). London: Academic Press.
- Kılavuz, D.P. (2002). *Çalışanın liderinden memnuniyeti: Liderin güç tarzının ve çatışma yönetme tarzının etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kim N-H., Sohn D-W. ve Wall J.A. (1999). Korean leaders and subordinates. *Conflict Management*, 10(2), 130-153.
- King W.C. ve Miles E.W. (1990). What we know and don't know about measuring conflict: An examination of the ROCI-II and the OCCI conflict instruments. *Management Communication Quarterly*, 4(2): 222-243.
- Klein, A. J. (2003). *Humor in children's lives: A guidebook for practitioners*. USA: Greenwood Publishing Group.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. Great Britan: Hutchinson & Co. Ltd.
- Krejcie, R.V. ve Morgan, D.W. (1970). Detimining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30;607-610.
- Koçak, R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1); 65-83.

- Kuipers, G. (2008). The sociology of humor. V. Raskin (Editör), *The primer of humor research* (s.361-398). Berlin: Walter de Gruyter.
- Lang, J.C. ve Lee, C.H. (2010). Workplace humor and organizational creativity. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(1), 46–60.
- Leech, N.L., Barrett, K.C. ve Morgan, G.A. (2005). *SPSS For Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (Second Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lefcourt, H.M. (2001). *Humor: the psychology of living buoyantly*. New York: Springer Science+Business Media.
- Lefcourt, H.M. (2002). Humor. C. R. Snyder, ve J. L. Shane (Editörler), *Handbook of positive psychology* (s. 619-631). New York: Oxford University Press.
- Lefcourt, H.M. ve Martin, R.A. (1986). *Humor and life stress: Antidote to adversity*. New York: Springer-Verlag.
- Leist, A. K. ve Müller, D. (2013). Humor types show different patterns of self-regulation, self-esteem, and well-being. *J Happiness Stud* (14), 551-569.
- Leslie-Bole, C.H. (1985). Humor as a communicative strategy in an organizational culture. Unpublished thesis of master of arts in communicaiton. Faculty of the University of Delaware, USA.
- Linstead, S. (1985). Joker's wild: The importance of humour in the maintenance of organizational culture. *Sociological Review*, 33(4): 741–767.
- Lippitt, J. (1991). *Philosophical perspectives on humour and laughter*. Durham theses. Durham University. *Durham E-Theses Online*: <http://etheses.dur.ac.uk/6201/> adresinden 11 Aralık 2015'de alınmıştır.
- Longman Active Study Dictionary. (2000). Barcelona: Pearson Education.
- Louderback, M.D. (2012). *How organizational culture influences the use of humor in the workplace*. Unpublished Master Thesis, Emporia State University Department of Psychology, USA.
- Lucas, R.E. ve Diener, E. (2003). The happy worker: Hypotheses about the role of positive affect in worker productivity. Murray R. Barrick ve Ann Marie Ryan

- (Editörler), *Personality and Work Reconsidering the Role of Personality in Organizations* (s.30-59). San Francisco: Jossey-Bass.
- Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior: An evidence-based approach* (Twelfth Edition). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Lynch, O.H. (2002). Humorous communication: Finding a place for humor in communication research. *Communication Theory*, 12(4): 423-445.
- Lyttle, J. B. (2001). *The effectiveness of persuasion: The case of bussiness ethics training*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis, York University Graduate Program in Administrative Studies, Toronto.
- Lyttle, J. (2007). The judicious use of management of humor in the workplace. *Business Horizons* , 50, 239-245.
- Malone, P. B. (1980). Humor: A double-edged tool for today's managers? *Academy of Management Review* (5), 357-360.
- Maples, M.F., Dupey, P., Torres-Rivera, E., Phan, L.T., Vereen, L. ve Garrett, M.T. (2001). Ethnic diversity and the use of humor in counseling: Appropriate or inappropriate? *Journal of Counseling & Development*, 79(1): 53–60.
- Martin, R. A. (2002). Is laughter the best medicine? Humor, laughter, and physical health. *Current Directions in Psychological Science*, 11(6): 216-220.
- Martin, R. A. (2004). Sense of humor and physical health: Theoretical issues, recent findings, and future directions. *Humor*, 17(1/2), 1–19.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. USA: Elsevier Inc.
- 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, D.M., Rich, C.O. ve Gayle, B.M. (2004) Humor works: Communication style and humor functions in manager/subordinate relationships, *Southern Communication Journal*, 69(3), 206-222.

- Martineau, W.H. (1972). A model of the social functions of humor. J. Goldstein ve P. McGhee (Editörler), *The psychology of humor* (s.101–125). New York: Academic Press.
- Matthias, G. (2014). *The relationship between principals' humor style and school climate in Wisconsin's public middle schools*. Unpublished Doctorate Dissertations, The University of Wisconsin-Milwaukee, Milwaukee.
- McKinney B.C., Kelly L. ve Duran R.L. (1997). The relationship between conflict message styles and dimensions of communication competence. *Communication Reports*, 10(2), 188-196.
- McShane, S.L. ve Glinow, M.A.V. (2008). *Organizational behavior: Emerging realities for the workplace revolution* (4th Edition). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (3rd Edition). USA: Sage.
- Mesmer-Magnus, J. ve Glew, D.J. (2012). A meta-analysis of positive humor in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 27(2): 155-190.
- Meyer, J.C. (1997). Humor in member narratives: Uniting and dividing at work. *Western Journal of Communication*, 61(2): 188–208.
- Meyer, J. C. (2000). Humor as a double edged sword: Four functions of humor in communication. *Communication Theory* , 10 (3), 310-331.
- Minisian, B.J. (1990). *Investigating the use of humor as a stress moderator*. Unpublished Doctorate Dissertation, The Union Institute, Ohio.
- Moberg, P.J. (2001). Linking conflict strategy to the five-factor model: Theoretical and empirical foundations. *The International Journal of Conflict Management*, 12(1), 47-.68.
- Morreall, J. (1983). *Taking laughter seriously*. New York: State University of New York Press.
- Morreall, J. (1991). Humor and work. *Humor*, 4 (3/4), 359-373.

- Morreall, J. (2008). Applications of humor: Health, the workplace, and education. V. Raskin (Editör), *The primer of humor research* (s.449-478). Berlin: Walter de Gruyter.
- Morreall, J. (2009). *Comic relief: A comprehensive philosophy of humor*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage Publications.
- Munduate L., Ganaza J., Peiro J.M. ve Euwema M. (1999). Patterns of styles in conflict management and effectiveness. *The International Journal of Conflict Management*, 10(1), 5-24.
- Murphy, K.R. ve Myors, G. (2004). *Statistical power analysis: A simple and general model for traditional and modern hypothesis tests* (Second Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Murphy, K.R., Myors, B. ve Wolach, A. (2014). *Statistical power analysis: A simple and general model for traditional and modern hypothesis tests* (Fourth Edition). New York: Routledge.
- Murstein, B.I. ve Brust, R.G. (1985). Humor and interpersonal attraction. *Journal of Personality Assessment*, 49(6): 637–640.
- Newman, M. G. ve Stone, A. A. (1996). Does humor moderate the effects of experimentally-induced stress? *Annals of Behavioral Medicine*, 18(2), 101-109.
- Newstrom J.V. ve Davis K. (1993). *Organizational behavior human behavior at work* (Ninth Edition). New York: McGraw-Hill.
- Nicotera, A.M. (1993). Beyond two dimensions: A grounded theory model of conflict-handling behavior. *Management Communication Quarterly*, 6(3), 282-306.
- Onaran, O. (1975). Örgütlerde karar verme. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, Sevinç Matbaası.
- Oruç, Ş. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde mizah*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3: 56-73.
- Öner, A. (2012). *Yetişkin bireylerin anksiyete bozukluğuna sahip olup olmaması ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özünlü, Ü. (1999). *Gülmecenin dilleri*. Ankara: Doruk Yayınları
- Philbrick, K.D. (1989). *The use of humor and effective leadership styles*. Unpublished Doctorate Dissertation. University of Florida. USA.
- Plester, B. (2009). Healthy humour: using humour to cope at work. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4: 89–102.
- Polat, M. (2009). *Conflict management and effective communication: Types of conflict confronted and the skills, needs, and attitudes of students in handling conflicts*. Unpublished Master of Arts Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Polat, S. ve Arslan, H. (2004). Kocaeli üniversitesindeki fakülte ve yüksekokullarda görev yapan akademik ve idari personelin çatışmayı yönetme stratejileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(39): 430-457.
- Pondy, L.R. (1992). Reflections on organizational conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 13(3): 257-261.
- Putnam, L.L. (1988). Communication and interpersonal conflict in organizations. *Management Communication Quarterly*, 1(3), 293-301.
- Quick, J.C. ve Macik-Frey, M. (2007). Healthy, productive work: Positive strength through communication competence and interpersonal interdependence. Debra L. Nelson ve Cary L. Cooper (Editörler), *Positive Organizational Behavior* (s.25-39). New Delhi: Sage Publications.
- Rahim, M.A. (2000). Empirical studies on managing conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 11(1), 5-8.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing conflict in organizations* (Third Edition). Westport: Quorum Books Greenwood Publishing Group.

- Rahim, M.A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Rahim M.A., Buntzman G.F. ve White D. (1999). An empirical study of the stages of moral development and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management*, 10(2), 154-171.
- Raskin, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. Netherlands: D. Reidel Publishing Company.
- Recepoğlu, E. (2011). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Robbins, S.P. (1993). *Organizational behavior concepts, controversies, and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Robert, C. ve Yan, W. (2005). Why would a duck walk into a bar? A theoretical examination of humor and culture in organizations. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, U1-U6.
- Robey, D. (1991). *Designing organizations* (Third Edition). Homewood, IL: Irwin.
- Romero, E.J. ve Cruthirds, K.W. (2006). The use of humor in the workplace. *Academy of Management Perspectives*, May, 58-69.
- Romero, E. ve Pescosolido, A. (2008). Humor and group effectiveness. *Human Relations*, 61(3), 395-418.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1995). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sala, F. (2000). *Relationship between executives' spontaneous use of humor and effective leadership*. Unpublished Doctorate Dissertation, Boston University Graduate School of Arts and Sciences. Boston.
- Sathyanarayana, K. (2007). *The power of humor at the workplace*. New Delhi: Response Books.
- Sayar, B. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.



- Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G., Osborn, R.N. ve Uhl-Bien. (2010). *Organizational behavior*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim sisteminde öğretmenlerin kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2).
- Sepetci, C. (2010). *Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının betimlenmesi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Shapiro, D. (2004). *Conflict and communication: A guide through the labyrinth of conflict management*. New York: International Debate Association.
- Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W.R. ve Sherif, C.W. (1988). *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment*. Connecticut: Wesleyan University Press
- Smadja, E. (2013). *Gülmek*. (Çev. S.N. Arım). İstanbul: Bağlam Yayıncılık. (Eserin orijinali 1993'de yayımlandı).
- Smith, W.J., Harrington, K.V.ve Neck, C.P. (2000). Resolving conflict with humor in a diverstiy context. *Journal of Managerial Psychology*, 15(6), 606-625.
- Sims, R.R. (2002). *Managing organizational behavior*. Westport, Connecticut: Quorum Books.
- Snowden P.E. ve Gorton R.A. (2002). *School leadership and administration: important concepts case studies and simulations* (Sixth Edition). Boston: McGraw Hill.
- Sorenson, R.L, Morse, E.A. ve Savage, G.T. (1999). A test of the motivations underlying choice of conflict strategies in the dual-concern model. *The International Journal of Conflict Management*, 10(1), 25-44.
- Steers R.M. (1981). *Introduction to organizational behavior*. California: Goodyear Publishing Company, Inc.
- Sternthal, B. ve Craig, C.S. (1973). Humor in advertising. *Journal of Marketing*, 37(4): 12-18.

- Stroh, L.K., Northcraft, G. Ve Neale, M.A. (2002). *Organizational behavior: A management challenge* (3rd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Susa, A. M. (2002). *Humor type, organizational climate, and outcomes: the shortest distance between an organization's environment and the bottom line is laughter*. Unpublished Doctorate Dissertation, The University of Nebraska, Nebraska.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, H.İ. (2010). Bektaşî fıkraları ve gülme teorileri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55: 255-268.
- Temel, A., Yakın, A.G.M. ve Sema, Ö.G. (2006). Örgütsel cinsiyetlerin örgütsel davranışa yansımaları. *Yönetim ve Ekonomi*, 13(1), 27-38.
- Tidd S.T. ve Friedman R.A. (2002). Conflict style and coping with role conflict: an extension of the uncertainty model of work stres. *The International Journal of Conflict Management*: 13(3): 236-257.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin Yayınevi..
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (1988). *Türkçe sözlük* (Cilt 2). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2015). *Büyük Türkçe sözlük*. [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&view=bts](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts) adresinden 16 Ekim 2015'de alınmıştır.
- Thomas, K.W. (1977). Toward multi-dimensional values in teaching: The example of conflict behaviors. *The Academy of Management Review*, 2(3): 484-490.
- Thomas, K.W. ve Kilmann, R.H. (1975). The social desirability variable in organizational research: An alternative explanation for reported findings. *Academy of Management Review*, 18(4): 741-752.
- Thompson, J.D. (1960). Organizational management of conflict. *Administrative Science Quarterly*, 4(4), 389-409.

- Thorson, J. A., Powell, F. C., Sarmany-Schuller, I. ve Hampes, W. P. (1997). Psychological health and sense of humor. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 605-619.
- Timm P.R., Peterson B.D. ve Stevens J.C. (1990). *People at work human relations in organizations* (Third Edition). St. Paul: West Publishing Company.
- Toprak, M. ve Aydın, T. (2015). A study of adaptation of commitment to change scale into Turkish. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 1(1): 35-54.
- Türk, M.S. (2007). *Örgüt kültürü ve iş tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Usta, Ç. (2009). *Mizah Dilinin Gizemi*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Vacharkulksemsuk T., Sekerka, L.E. ve Fredrickson, B.L. (2011). Establishing a positive emotional climate to create 21st-century organizational change. Neal M.Ashkanasy, Celeste P. M.Wilderom ve Mark F. Peterson (Editörler), *The Handbook of Organizational Culture and Climate* (s.101-118). Los Angles, USA: Sage Publications, Inc.
- Vivona, B.D. (2013). Investigating humor within a context of death and tragedy: The narratives of contrasting realities. *The Qualitative Report*, 18, 1-22.
- Vural, Z.B.A. (1998). *Kurum kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yakar, F. (2013). *Mizahın gücü: Başlangıçtan günümüze Türk ve dünya edebiyatında mizah*. İstanbul: Kastaş Yayınevi.
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3): 1-41.
- Yarwood, D. (1995). Humor and administration: A serious inquiry into unofficial organizational communication. *Public Administration Review*, 35(1), 81-90.
- Yerlikaya, E.E. (2003). *Mizah tarzları ölçeği (humor styles questionnaire) 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 ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yi, H., Nguyen, T.A. ve Zeng, Y. (2013). Humour and creative design: Twins or partners? *Journal of Integrated Design and Process Science*, 17 (4): 81-92
- Yovetich, N.A., Dale, A., ve Hudak, M.A. (1990). Benefits of humor in reduction of threat-induced anxiety. *Psychological Reports*, 66(1): 51–58.
- Walton R.E., Dutton J.M. ve Cafferty T.P. (1969). Organizational context and interdepartmental conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14(4): 522-542.
- Weider-Hatfield, D. (1988). Assessing the Rahim organizational conflict inventory-II (ROCI-II). *Management Communication Quarterly*, 1(3): 350-366.
- Weinberger, M.G. ve Gulas, C.S. (1992). The impact of humor in advertising: A review. *Journal of Advertising*, 21(4): 35–59.
- Wexley, K.N. ve Yukl, G.A. (1984). *Organizational behavior and personel psychology* (Revised Edition). Homewood Illinois: Irwin.
- Williams, R.S.T. (2000). *Use of humor in coping with stress*. Unpublished Doctorate Dissertation. University of Georgia, Athens.
- Williams, R.A. ve Clouse, R. W. (1991). Humor As a management technique: Its impact on school culture and climate. *ERIC database (ED 337 8669)*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337866.pdf> adresinden 10 Ekim 2014'de alınmıştır.
- Wikipedia. (2014). *Humour*. Haziran 09, 2014 tarihinde Wikipedia, The free encyclopedia : <http://en.wikipedia.org/wiki/Humour> adresinden alındı.
- Wikipedia. (2015a). *Şaka*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C5%9Eaka> adresinden 11 Ekim 2015'de alınmıştır.
- Wikipedia. (2015b). *İroni*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0roni> adresinden 13 Kasım 2015'de alınmıştır.

Wikipedia. (2015c). *Hiciv*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Hiciv> adresinden 09 Aralık 2015'de alınmıştır.

Zaretsky, L. (2004). Advocacy and administration: From conflict to collaboration. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 270-286.

Zillmann, D. (1983). Disparagement humor. Paul E. McGhee and Jeffrey H. Goldstein (Editörler), *Handbook of Humor Research* (s.85-107). New York: Springer-Verlag.

## EKLER

### Ek-1 Ölçme Araçlarının İzin Yazıları

---

**Subject:** RE: Permission for use of The Humor Climate Questionnaire

---

**From:** Cann, Arnie (acann@uncc.edu)

---

**To:** ahmetsh@yahoo.com;

---

**Date:** Tuesday, 21 October 2014, 20:49

---

Ahmet,

Yes, you are welcome to use the Humor Climate Questionnaire in your research and teaching.

Arnie

\*\*\*\*\*

Arnie Cann  
Professor and Interim Chair  
Department of Psychology

UNC Charlotte  
9201 University City Blvd  
Charlotte, NC 28223-0001  
voice: 704-687-1325  
fax: 704-687-1317  
Personal Web: [clas-pages.uncc.edu/arnie-cann/](http://clas-pages.uncc.edu/arnie-cann/)

Posttraumatic Growth Research Web: [www.ptgi.uncc.edu/](http://www.ptgi.uncc.edu/)  
*Please consider the environment before printing.*

\*\*\*\*\*

---

**From:** Ahmet Sahin [mailto:ahmetsh@yahoo.com]  
**Sent:** Tuesday, October 21, 2014 1:46 PM  
**To:** Cann, Arnie  
**Subject:** Permission for use of The Humor Climate Questionnaire

Dear Dr. Cann,

I am a PhD candidate in Educational Management and Supervision in the University of Akdeniz in Turkey. I am also a teacher in a secondary school. I am studying on humor climate and use of humor styles in school settings. I kindly request your permission to use your humor climate questionnaire in my academic researches and educational purposes. Thank you in advance for your generosity.

Kind regards,

Ahmet Sahin  
Expert Teacher in H. Avni Collu Secondary School

PhD Candidate in Educational Management and Supervision, University of Akdeniz, Turkey  
e-mail: [ahmetsh@yahoo.com](mailto:ahmetsh@yahoo.com) | Tel: +90 532 633 8388

---

**Subject:** Re: Permission for use of the Humor Styles Questionnaire

**From:** Rod Martin (ramartin@uwo.ca)

**To:** ahmetsh@yahoo.com;

**Date:** Tuesday, 28 October 2014, 17:55

---

Dear Ahmet Sahin,

I'm glad to hear about your interest in using the Humor Styles Questionnaire in your work. I'm attaching a copy of the original English version. There is also a Turkish version, which I'll attach as well. You may wish to contact the person who did the translation:

Esef Ercüment YERLIKAYA  
Çukurova Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı  
01330 Balcalı  
ADANA  
Email: [yerlikaya@cu.edu.tr](mailto:yerlikaya@cu.edu.tr)

Best wishes,  
~ Dr. Rod Martin

**Rod A. Martin, Ph.D., C.Psych.**

Professor, Department of Psychology  
Western University  
Westminster Hall Room 311E  
361 Windermere Road  
London, Ontario, Canada N6A 3K7  
Email: [ramartin@uwo.ca](mailto:ramartin@uwo.ca)  
Telephone: 519-661-3665  
Fax: 519-850-2554  
Website: [http://psychology.uwo.ca/faculty/martin\\_res.htm](http://psychology.uwo.ca/faculty/martin_res.htm)

\*\* NOW AVAILABLE: "The Psychology of Humor: An Integrative Approach"

<http://www.elsevierdirect.com/product.jsp?isbn=9780123725646>

On 28/10/2014 8:01 AM, Ahmet Sahin wrote:

Dear Dr. Martin,

I am a PhD candidate in Educational Management and Supervision in the University of Akdeniz in Turkey. I am also a teacher in a secondary school. I am studying on use of humor styles in school settings. I kindly request your permission to use your Humor Styles Questionnaire in my academic researches and for educational purposes. Thank you in advance for your generosity.  
Kind regards,

Ahmet Sahin  
Expert Teacher in H. Avni Collu Secondary School  
PhD Candidate in Educational Management and Supervision, University of Akdeniz, Turkey  
e-mail: [ahmetsh@yahoo.com](mailto:ahmetsh@yahoo.com) | Tel: +90 532 633 8388

---

## Attachments

- HSQ32 scale.pdf (14.71 KB)
- HSQ Turkish translation.doc (38.50 KB)

---

**Subject:** Re: Mizah Tarzları Ölçeği için kullanım izni

---

**From:** Ercument Yerlikaya (ercumentyerlikaya@gmail.com)

---

**To:** ahmetsh@yahoo.com;

---

**Date:** Friday, 31 October 2014, 16:15

---

Selamlar,  
geciken yanıtım için üzgünüm. ölçeği araştırmanızda kullanmanıza sevindim. hoşçakalın

E. Ercüment Yerlikaya  
Çukurova Üniversitesi  
Fen Edebiyat Fakültesi  
Psikoloji Bölümü  
01330 Balcalı/ADANA  
[ercumentyerlikaya@gmail.com](mailto:ercumentyerlikaya@gmail.com)

28 Ekim 2014 13:43 tarihinde Ahmet Şahin <[ahmetsh@yahoo.com](mailto:ahmetsh@yahoo.com)> yazdı:

Sayın Yrd. Doç. Dr. Eşef Ercüment YERLİKAYA,

Antalya'da bir kamu okulunda öğretmenim. Aynı zamanda Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında doktora yapıyorum. Tarafınızdan Türkçe'ye uyarlaması yapılan Mizah Tarzları Ölçeği'ni akademik çalışmalarımda kullanmak için sizden izin istiyorum.

Şimdiden teşekkür ediyorum, saygılarımı sunuyorum.

Ahmet Şahin  
Öğretmen, H. Avni Çöllü Ortaokulu  
Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı  
e-posta: [ahmetsh@yahoo.com](mailto:ahmetsh@yahoo.com) | Tel: +90 532 633 8388



## Ek-2 Araştırma İzin Yazısı



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890/20/4012847  
Konu: Anket Uygulaması

14/04/2015

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi Ahmet ŞAHİN'in "İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmelik İlişkilerinde (Okul Ortamında) Kullandıkları Mizaha İlişkin Görüşler ile Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki" isimli doktora tezini ve döküman inceleme çalışmasını, İlimiz İlköğretim Kurumları ve Ortaokullarında uygulama isteği ile ilgili 02/04/2015 tarih ve 7957 sayılı yazıları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 09/04/2015 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmelik İlişkilerinde (Okul Ortamında) Kullandıkları Mizaha İlişkin Görüşler ile Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmasını, İlimiz İlköğretim Kurumları ve Ortaokullarında, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
14/04/2015

Osman Nuri GÜLAY  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA  
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md.Yrd.  
Tel: (0 242) 238 60 00  
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9c98-ed3d-3bf0-ab14-2c97 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-3 Öğretmen Görüşme Formu

İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmelik İlişkilerinde Kullandıkları Mizaha İlişkin Görüşler İle Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki

**Araştırmanın amacı** ilköğretim kurumu yöneticilerinin yönetmelik ilişkilerinde (okul ortamında) kullandıkları mizaha ilişkin görüşler ile mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma kapsamında, ilköğretim kurumları yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmaktadır. Yapılan tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşme yapılan kişilerin okul ve isimleri çalışmada belirtilmeyecektir. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Tarih: ...../...../.....

Saat (Başlangıç/Bitiş): ...../.....

### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Göreviniz nedir?
2. Eğitim durumunuz nedir?
3. Milli eğitim personeli olarak toplam hizmet süreniz ne kadardır?
4. Yönetici olarak hizmet süreniz ne kadardır?
5. Branşınız nedir?

### SORULAR

1. Size göre mizah nedir? Mizah deyince ne anlıyorsunuz?
2. Okul yöneticileriniz, okulda mizah bağlamında neler yapıyorlar? Örneklendirir misiniz?
3. Okul yöneticileriniz, mizahı ne amaçla kullanıyorlar? Açıklar mısınız?
4. Mizaha ilişkin anlattıklarınızı dikkate alarak aşağıdaki mizah göstergeleri bağlamında yöneticilerinizin mizah tarzları değerlendirir misiniz?
  - Hayata dair mizahi bir bakış açısına sahip olmak.
  - Zor zamanlarda bile hayata dair mizahi bakış açısını koruyarak hayatın aykırılıklarından ve farklılıklarından zevk alabilmek.
  - Mizah yoluyla kaygı ve stres gibi yıkıcı duygularla başa çıkmak.
  - Kendi başınayken bile mizahtan zevk alabilmek.
  - İyimserlik, neşeli olma, duygusal iyi olunuşluk ve öz güven gibi olumlu duyguları vurgulamak.
  - Yaptığı mizahın grup tarafından kabul görmesi ve onaylanması.
  - Çevrelerindeki insanlarla birlikte mizah yapmaktan zevk almak.
  - Kişiler arası ilişkileri geliştirmek.
  - Kişiler arası gerilimleri azaltmayı hedeflemek.
  - Okulda ilişkileri kolaylaştırmak ve pozitif bir ortam yaratmak.
  - Karşı tarafla tehdit içerikli alay etmek ve kırıcı şakalar yapmak.
  - Karşdakini aşağılama, yerme, hor görme, aldatma ve kötöleme amaçlı mizah kullanımı.
  - Ben-merkezci olma, kendi çıkar ve haz duyguları için çevresindekileri umursamamak.
  - Kendi imajını artırmaya çalışmak- kendilerini ön plana çıkarmak, kendini övmek
  - Kendisiyle ilgili alay ve küçük düşürme (komik) durumlarına diğerleriyle birlikte gülmesi.
  - Kendini, başkalarına sevdirmek ve başkalarının gözüne girmek için kendini aşağılayarak veya kötüleyerek eğlenceli şeyler yapmaya çalışmak.
5. Okul yöneticilerinizin iş ortamında yaptıkları bu mizah örneklerinin başta öğretmenler olmak üzere okulun işleyişi üzerindeki etkileri nelerdir?
6. Genel olarak düşündüğünüzde okulda yapılan mizah (okulun mizah iklimi) sizde ne tür duygular uyandırıyor? Neler hissettiriyor?
7. Kişiler arası çatışma durumlarında mizah kullanımının etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

## Ek-4 Yönetici Görüşme Formu

İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmel İlişkilerinde Kullandıkları Mizaha İlişkin Görüşler İle Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah Tazrları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki

**Araştırmanın amacı** ilköğretim kurumu yöneticilerinin yönetmel ilişkilerinde (okul ortamında) kullandıkları mizaha ilişkin görüşler ile mizah iklimi, yöneticilerin mizah tazrları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma kapsamında, ilköğretim kurumları yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmaktadır. Yapılan tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşme yapılan kişilerin okul ve isimleri çalışmada belirtilmeyecektir. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Tarih: ...../...../.....

Saat (Başlangıç/Bitiş): ...../.....

### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Göreviniz nedir?
2. Eğitim durumunuz nedir?
3. Milli eğitim personeli olarak toplam hizmet süreniz ne kadardır?
4. Yönetici olarak hizmet süreniz ne kadardır?
5. Branşınız nedir?

### SORULAR

1. Size göre mizah nedir? Mizah deyince ne anlıyorsunuz?
2. Okulda mizah bağlamında neler yapıyorsunuz? Örneklendirir misiniz?
3. Mizahı ne amaçla kullanıyorsunuz? Açıklar mısınız?
4. Mizaha ilişkin anlattıklarınızı dikkate alarak aşağıdaki mizah göstergeleri bağlamında kendi mizah tarzınızı değerlendirir misiniz?
  - Hayata dair mizahi bir bakış açısına sahip olmak.
  - Zor zamanlarda bile hayata dair mizahi bakış açısını koruyarak hayatın ayrırlıklarından ve farklılıklarından zevk alabilmek.
  - Mizah yoluyla kaygı ve stres gibi yıkıcı duygularla başa çıkmak.
  - Kendi başınayken bile mizahtan zevk alabilmek.
  - İyimserlik, neşeli olma, duygusal iyi olunuşluk ve öz güven gibi olumlu duyguları vurgulamak.
  - Yaptığı mizahın grup tarafından kabul görmesi ve onaylanması.
  - Çevrelerindeki insanlarla birlikte mizah yapmaktan zevk almak.
  - Kişiler arası ilişkileri geliştirmek.
  - Kişiler arası gerilimleri azaltmayı hedeflemek.
  - Okulda ilişkileri kolaylaştırmak ve pozitif bir ortam yaratmak.
  - Karşı tarafla tehdit içerikli alay etmek ve kırıcı şakalar yapmak.
  - Karşdakini aşağılama, yerme, hor görme, aldatma ve kötöleme amaçlı mizah kullanımı.
  - Ben-merkezci olma, kendi çıkar ve haz duyguları için çevresindekileri umursamamak.
  - Kendi imajını artırmaya çalışmak- kendilerini ön plana çıkarmak, kendini övmek
  - Kendisiyle ilgili alay ve küçük düşürme (komik) durumlarına diğerleriyle birlikte gülmesi.
  - Kendini, başkalarına sevdirmek ve başkalarının gözüne girmek için kendini aşağılayarak veya kötöleyerek eğlenceli şeyler yapmaya çalışmak.
5. İş ortamınızda yaptığınız bu mizah örneklerinin başta öğretmenler olmak üzere okulun işleyişi üzerindeki etkileri nelerdir?
6. Genel olarak düşündüğünüzde okulda yapılan mizah (okulun mizah iklimi) sizde ne tür duygular uyandırıyor? Neler hissettiriyor?
7. Kişiler arası çatışma durumlarında mizah kullanımının etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

## Ek-5 Gözlem Formu

İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmel İlişkilerinde Kullandıkları Mizaha İlişkin Görüşler İle Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki

### GÖZLEMİN YAPILDIĞI;

Yer: .....

Tarih: ...../...../..... Başlama ve Bitiş Saati: .....:..... /.....:.....

### GÖZLEM ORTAMININ TASVİRİ, ORTAMDA BULUNAN KİŞİLER VE ÖZELLİKLERİ

--

### GÖZLEM

*Yaşanan olay:*

--

### SON NOT VE GÖZLEME İLİŞKİN DÜŞÜNCELER

*Kişilerin beden dili ve ses düzeyleri:*

*Hissedilen duygular:* Örneğin: "Mizahı yapan kişinin sinirli olduğu yüzünden okunuyor." "Herkes gülüyor." ya da "Mizaha konu olan kişinin ağladığını görüyorum."

*Hissedilen mizah iklimi:*

*Kullanılan mizah tarzları:*

*Çatışma ve çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin düşünceler:*

## Ek-6 Yönetici Anketi

Değerli Okul Yöneticim,

Okul Yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizaha ilişkin görüşler ile mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere bir çalışma yürütülmektedir. Bu amaçla dört bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır.

Anketin birinci bölümü kişisel bilgileri; ikinci bölümü okullarda mizah iklimini; üçüncü bölümü okul yöneticilerinin mizah tarzlarını; dördüncü bölüm ise okul yöneticilerinin kişiler arası çatışma yönetimi stratejilerini belirlemek üzere hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır.

Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından **adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmektedir.**

Sizden dileğim hiçbir soruyu boş bırakmadan, sorularda verilen duruma ilişkin görüşlerinize uyan seçeneği işaretlemenizdir. Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Ahmet ŞAHİN

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi

### Bölüm I - Kişisel Bilgiler (Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.)

1.Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek

2. Göreviniz:

Müdür

Müdür Başyardımcısı

Müdür Yardımcısı

3.Öğrenim durumunuz:

Ön Lisans

Lisans

Yüksek lisans

Doktora

4.Yönetici olarak çalışma süreniz: .....yıl

5.Toplam çalışma süreniz (öğretmen+yönetici olarak): ..... yıl

6.Branşınız : .....

Bölüm II Okullarda Mizah İklimi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Mizah, okulda çalışanlar arasında olumlu ilişkiler geliştirmek için sıkça kullanılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. İş ortamında şakaya yer olmadığına inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Okulda çalışanlar mizahı, bazen birbirine gözdağı vermek amacıyla kullanmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Okul çalışanları, mizahı birbirleri ile alay etmek için sıkça kullanmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Okulda çalışanlar arasında yapılan mizah, stresimizi azaltmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Okul çalışanlarının üst yönetimler hakkında mizah yapmaları hoş görülmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Okulda çalışanlardan herhangi birisi hata yaptığında, bazı çalışanlar tarafından sıkça alaya alınmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Okulda çalışanlar arasında yapılan mizah, bana neşe verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Okulda çalışanlar, mizahı bazen birbirini küçümsemek amacıyla kullanmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.	Okulda çalışanlar arasında yapılan mizah, işi daha neşeli hale getirmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Okul çalışanları arasında, yöneticilerle ilgili espriler sıkça yapılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Okulda çalışanlar arasında, okul yönetiminin politika ve uygulamaları sık sık alay konusu olabilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Okulda mizah yapılması, çalışanlarla okul yöneticileri arasında sorun yaratabilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Okul kurallarının da espri konusu yapılması çalışanlar arasında yaygındır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Okulda çalışanlar arasında yapılan mizah, bazı çalışanların kötü hissetmesine neden olmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Okulda mizah yapılmasının çalışanların dikkatini dağıttığına inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Okul yönetimi tarafından oluşturulan, ancak diğer personelin aynı görüşte olmadığı politika ve uygulamalar okul çalışanları arasında şaka konusu olabilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Okul ortamında ciddi bir iş atmosferi olmasına önem veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Mizah, hepimizin okulda paylaşmaktan hoşlandığı bir şeydir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Çalışanların kendi aralarında mizah yapmasının bana göre bir sakıncası yoktur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bölüm III İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzları		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Genellikle çok fazla gülmem ya da başkalarıyla şakalaşmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Moralim bozuk olduğunda genellikle kendimi mizahla neşelendirebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Hata yapan kişilerle sık sık dalga geçerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Okulda çalışanların, benimle dalga geçmelerine gereğinden fazla izin veriyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşmama gerek yok, zaten espriliyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Tek başıma bile olsam çoğunlukla yaşamın gariplikleriyle eğlenebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	İnsanlar asla benim mizah anlayışım yüzünden gücenmez ya da incinmezler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Çevremdekileri güldürüyorsa kendimle dahi dalga geçmekten zevk alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Başımdan geçen komik şeyleri anlatarak insanları pek güldürmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Üzgün ya da mutsuzsam, kendimi daha iyi hissetmek için genellikle o durumla ilgili gülünç şeyler düşünmeye çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Espri yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşımdakilerin bunu nasıl karşılayacağını pek önemsemem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Çoğunlukla kendi güçsüzlüklerim, gafalarım ya da hatalarımla ilgili gülünç şeylerden söz ederek, insanların beni daha çok sevmesini ya da kabul etmesini sağlamaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13.	Yakın arkadaşlarımla çok sık şakalaşır ve gülerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Yaşama karşı takındığım mizahi bakış açısı, olaylar karşısında aşırı derecede üzülmemi ya da kederlenmemi önler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Okul çalışanlarının mizahı, başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Çoğunlukla kendi kendimi kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmam..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Tek başıyysam ve mutsuzsam, kendimi neşelendirecek gülünç şeyler düşünmeye çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Bazen aklıma öyle komik şeyler gelir ki bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendimi tutamam söylerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Espriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken kendimle dalga geçmede çoğunlukla aşırıya kaçırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	İnsanları güldürmekten hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Kederli ya da üzgünsem genellikle mizahi bakış açımı kaybederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Bütün çalışanlar buna katılıyor olsa bile, bir başkasıyla alay edilip gülündüğünde asla onlara eşlik etmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Okul çalışanları ile birlikteyken, çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi ben olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Okul çalışanlarıyla çok sık şakalaşmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Bir durumun mizahi yanlarını düşünmenin, sorunlarla başa çıkmada etkili bir yol olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Birinden hoşlanmazsam çoğunlukla onu küçük düşürmek için alaya alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Problemlerim varsa ve mutsuzsam bile etrafa espri ve şakalar yaparak bunu gizlemeye çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Başkalarıyla birlikteyken genellikle söyleyecek komik şeyler bulamam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Genellikle tek başımayken bile gülecek şeyler bulabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Bir şey bana gerçekten komik gelse bile, kırılacak biri varsa konuyla ilgili ne güler ne de şaka yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Başkalarının bana gülmesine izin vermek, iş arkadaşlarımı neşelendirme tarzımdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Bölüm IV İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri</b>		Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Hemen Hemen Her Zaman
		1	2	3	4	5
1.	Anlaşmazlık söz konusu olduğunda çözüm sağlamak için makam gücümü kullanmaktan çekinmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ortaya çıkan sorunlarla ilgili farklı görüşler söz konusu olduğunda farklılıkların tartışılmasını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ortaya çıkan sorunlarda tüm tarafların doğru olarak kabul edecekleri çözümler geliştirmeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Farklılıkları tartışmak yerine karşı taraf kadar kendimin de haksız olduğunu kabul ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Anlaşmazlıklarda çözüme ulaşmak için karşılıklı olarak bazı şeylerden vazgeçmeyi önerebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.	Öğretmenlerin okulla ilgili konularda farklı fikirlerindeki ortak özelliklerinden hareket ederek öneriler geliştiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Uzlaşmazlık durumlarında otoritemi kaybedeceğime inandığımda geri çekilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Karşı tarafın kesinlikle kabul etmeyeceği bir çözüm durumunda farklı seçeneklerde uzlaşmaya razı olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Öğretmenlerle sorunları konuşurken endişelerini de dikkate almanın gerekli olduğunu düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Karşı tarafı kırmamak ve duygularını incitmemek için beklentilerini tatmin etmeye çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Öğretmenlerle aramızdaki uyuşmazlıklarda uyuşmazlık konularının açıkça tartışılmasını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Ortaya çıkan sorunlarda tüm tarafların çözüme katkı sağlayabilecekleri ortam hazırlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Çözüme ilişkin görüşlerimin kabul görmesi için münakaşa etmeyi göze alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Ortaya çıkan sorunları farklı bakış açılarıyla anlamaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Sorunlarla ilgili birden çok sayıda çözüm seçenekleri oluşturmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Ortaya çıkan sorunlarda öğretmenlerin çözüm geliştirmelerini sağlama konusunda otoritemi kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Sorunlara ilişkin geliştirdiğim çözümlerin anlaşıldığından emin oluncaya kadar tartışmayı sürdürürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Öğretmenler arasında anlaşmazlıkla sonuçlanmış konulara ilişkin ikna edici farklı çözümler geliştiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Öğretmenleri, ortaya çıkan sorunlarla ilgili çözümleri, görev aldıkları grup içinde bulmaya özendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Karşı tarafla anlaşmazlık durumunda duygusal olarak zarar göreceğime inandığımda sorunu görmezlikten gelmeyi tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	En iyi çözüm seçeneklerini geliştirebilmek için sorunları zamanında ve yerinde ele alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Öğretmenler arasında uyuşmazlığa neden olan konuları detaylı olarak gözden geçiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kişiler arasında gerilimli bir hava sezdiğimde ortamdan uzaklaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Hoşuma gitmeyen bir konuda tartışma açılmak istendiğini sezdiğimde karşı tarafla görüşmekten kaçınıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Öğretmenlerle aramızdaki farklılık ve anlaşmazlıkların yeni durumlarda işbirliği yapmamızı engellememesine özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Anlaşmazlıkların neden ve sonuçlarına ilişkin sahip olduğum tutumda ısrar ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Ortaya çıkan sorunları yok farz ederek öğretmenlere unutturmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Sorumlu olduğum konularda bazen sorunların başkaları tarafından çözülmesini beklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Ortaya çıkan sorunlarla ilgili tüm tarafların farklı bakış açılarını dikkatlice dinlemeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Anlaşmazlıklarda, çatışan diğer taraf ile birlikte, her iki tarafın ortak beklentileri karşılayabilecek düzeyde işbirliği yapmaya özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Haksız olduğuma ikna olduğum durumlarda görüşlerimi değiştirmekte tereddüt etmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Problemlere ilişkin geliştirdiğim çözümlerin karşı tarafın düşüncelerini yansıtmasına özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Ek-7 Öğretmen Anketi

Değerli Öğretmenim,

Okul Yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizaha ilişkin görüşler ile mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere bir çalışma yürütülmektedir. Bu amaçla dört bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır.

Anketin birinci bölümü kişisel bilgileri; ikinci bölümü okullarda mizah iklimini; üçüncü bölümü okul yöneticilerinin mizah tarzlarını; dördüncü bölüm ise okul yöneticilerinin kişiler arası çatışma yönetimi stratejilerini belirlemek üzere hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır.

Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından **adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmektedir.**

Sizden dileğim hiçbir soruyu boş bırakmadan, sorularda verilen duruma ilişkin görüşlerinize uyan seçeneği işaretlemenizdir. Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Ahmet ŞAHİN

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi

### Bölüm I - Kişisel Bilgiler (Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.)

1.Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek

2.Öğrenim durumunuz:

Ön Lisans  Lisans  Yüksek lisans  Doktora

3.Toplam çalışma süreniz: ..... yıl

4.Branşınız : .....

Bölüm II Okullarda Mizah İklimi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Mizah, okulda çalışanlar arasında olumlu ilişkiler geliştirmek için sıkça kullanılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Yöneticilerimiz, iş ortamında şakaya yer olmadığına inanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Okulda çalışanlar mizahı, bazen birbirine gözdağı vermek amacıyla kullanmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Okul çalışanları, mizahı birbirleri ile alay etmek için sıkça kullanmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Okulda çalışanlar arasında yapılan mizah, stresimizi azaltmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Okul çalışanlarının üst yönetimler hakkında mizah yapmaları hoş görülmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Okulda çalışanlardan herhangi birisi hata yaptığında, bazı çalışanlar tarafından sıkça alaya alınmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Okulda çalışanlar arasında yapılan mizah, bana neşe verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Okulda çalışanlar, mizahı bazen birbirini küçümsemek amacıyla kullanmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Okulda çalışanlar arasında yapılan mizah, işi daha neşeli hale getirmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Okul çalışanları arasında, yöneticilerle ilgili espriler sıkça yapılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Okulda çalışanlar arasında, okul yönetiminin politika ve uygulamaları sık sık alay konusu olabilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Okulda mizah yapılması, çalışanlarla okul yöneticileri arasında sorun yaratabilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Okul kurallarının da espi konusu yapılması çalışanlar arasında yaygındır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Okulda çalışanlar arasında yapılan mizah, bazı çalışanların kötü hissetmesine neden olmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.	Okul yöneticilerimiz, okulda mizah yapılmasının çalışanların dikkatini dağıttığına inanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Okul yönetimi tarafından oluşturulan, ancak aynı görüşte olmadığımız politika ve uygulamalar okul çalışanları arasında şaka konusu olabilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Yöneticilerimiz, okul ortamında ciddi bir iş atmosferi olmasına önem verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Mizah, hepimizin okulda paylaşmaktan hoşlandığı bir şeydir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Çalışanların kendi aralarında mizah yapmasının yöneticilerimize göre bir sakıncası yoktur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bölüm III İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Mizah Tarzları		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Okulumuzdaki yöneticiler, genellikle çok fazla gülmez ya da başkalarıyla şakalaşmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Okulumuzdaki yöneticiler, moralleri bozuk olduğunda genellikle kendilerini mizah yaparak neşelendirebilmektedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Okulumuzdaki yöneticiler, hata yapan kişilerle sık sık dalga geçerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Okulumuzdaki yöneticiler, okuldaki çalışanların kendileriyle dalga geçmelerine gereğinden fazla izin verirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Okulumuzdaki yöneticilerin, insanları güldürmek için çok fazla uğraşmasına gerek yok, zaten esprilidirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Okulumuzdaki yöneticiler, tek başınayken bile çoğunlukla yaşamın gariplikleriyle eğlenebilecek kişilerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Çalışanlar, okul yöneticilerimizin mizah anlayışı yüzünden hiç gücenmez ya da incinmezler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Okul yöneticilerimiz, çevresindekileri güldürüyorsa kendileriyle dahi dalga geçmekten zevk alırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Okul yöneticilerimiz, başlarından geçen komik şeyleri insanları güldürmek için pek kullanmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Okulumuzdaki yöneticiler, üzgün ya da mutsuz olduğunda kendini daha iyi hissetmek için genellikle o durumla ilgili komik şeyler düşünmeye çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Okulumuzdaki yöneticiler, espri yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşısındakilerin bunu nasıl karşılayacağını pek önemsemezler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Okulumuzdaki yöneticiler, çoğunlukla kendi güçsüzlükleri, gafırları ya da hatalarıyla ilgili komik şeylerden söz ederek, insanların kendisini daha çok sevmesini ya da kabul etmesini sağlamaya çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Okulumuzdaki yöneticiler, çalışanlarla çok sık şakalaşırlar ve gülerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Okul yöneticilerimizin yaşama karşı takındığı mizahi bakış açısı, olaylar karşısında aşırı derecede üzülmelerini ya da kederlenmelerini önler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Okulumuzdaki yöneticiler çalışanların mizahı, başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Okulumuzdaki yöneticiler, çoğunlukla kendi kendini kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Okulumuzdaki yöneticiler, fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten genellikle hoşlanmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Okulumuzdaki yöneticiler, tek başına ve mutsuz olduklarında bile kendilerini neşelendirebilecek komik şeyler düşünmeye çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Okulumuzdaki yöneticiler, bazen akıllarına gelen çok komik olduğunu düşündükleri şeyleri, yakışık almaz ve insanları incitebilecek bile olsa kendilerini tutamadan söylerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20.	Okul yöneticilerimiz espri yaparken ya da komik olmaya çalışırken kendileriyle dalga geçmede çoğunlukla aşırıya kaçarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Okulumuzdaki yöneticiler, insanları güldürmekten hoşlanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Okulumuzdaki yöneticiler, kederli ya da üzgün olduklarında genellikle mizahi bakış açılarını kaybederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Birisiyle alay edilip güldüğünde bütün çalışanlar buna katılıyor olsa bile okul yöneticilerimiz onlara eşlik etmezler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Okul çalışanları ile birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi okulumuzdaki yöneticilerin kendisi olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Okul yöneticilerimiz, okul çalışanlarıyla çok sık şakalaşmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Okulumuzdaki yöneticiler, bir durumun mizahi yanlarını düşünmenin sorunlarla başa çıkmada etkili bir yol olduğuna inanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Okulumuzdaki yöneticiler, birinden hoşlanmazsa çoğunlukla onu küçük düşürmek için alaya alırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Okul yöneticilerimiz, problemleri varsa ve mutsuzsalar bile etrafa espri ve şakalar yaparak bunu gizlemeye çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Okulumuzdaki yöneticiler, başkalarıyla birlikteyken genellikle söyleyecek komik şeyler bulamazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Genellikle, okul yöneticilerimiz kendi başarıları için bile komik şeyler bulurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Okul yöneticilerimize, bir şey gerçekten komik gelse bile, kırılacak biri varsa konuyla ilgili ne gülerler ne de şaka yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Okul çalışanlarının, kendilerine gülmesine izin vermek, okulumuzdaki yöneticilerin iş arkadaşlarını neşelendirme tarzıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Bölüm IV İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri</b>		Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Hemen Hemen Her Zaman
		1	2	3	4	5
1.	Okulumuzdaki yöneticiler, anlaşmazlık söz konusu olduğunda çözüm sağlamak için makam gücünü kullanmaktan çekinmezler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunlarla ilgili farklı görüşler söz konusu olduğunda farklılıkların tartışılmasını sağlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunlarda tüm tarafların doğru olarak kabul edecekleri çözümler geliştirmeye özen gösterirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Okulumuzdaki yöneticiler, farklılıkları tartışmak yerine karşı taraf kadar kendilerinin de haksız olduğunu kabul ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Okulumuzdaki yöneticiler, anlaşmazlıklarda çözüme ulaşmak için karşılıklı olarak bazı şeylerden vazgeçmeyi önerebilmektedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin okulla ilgili konularda farklı fikirlerindeki ortak özelliklerinden hareket ederek öneriler geliştirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Okulumuzdaki yöneticiler, uzlaşmazlık durumlarında otoritelerini kaybedeceklerine inandıklarında geri çekilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Okulumuzdaki yöneticiler, karşı tarafın kesinlikle kabul etmeyeceği bir çözüm durumunda farklı seçeneklerde uzlaşmaya razı olurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle sorunları konuşurken onların endişelerini de dikkate almanın gerekli olduğunu düşünürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.	Okulumuzdaki yöneticiler, karşı tarafı kırmamak ve duygularını incitmek için onların beklentilerini tatmin etmeye çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle aralarındaki uyuşmazlıklarda uyuşmazlık konularının açıkça tartışılmasını sağlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunlarda tüm tarafların çözüme katkı sağlayabilecekleri ortamları hazırlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Okulumuzdaki yöneticiler, çözüme ilişkin görüşlerinin kabul görmesi için münakaşa etmeyi göze alırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunları farklı bakış açılarıyla anlamaya çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Okulumuzdaki yöneticiler, sorunlarla ilgili birden çok sayıda çözüm seçenekleri oluşturmaya çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunlarda öğretmenlerin çözüm geliştirmelerini sağlama konusunda otoritelerini kullanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Okulumuzdaki yöneticiler, sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözümlerin anlaşıldığından emin oluncaya kadar tartışmayı sürdürürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenler arasında anlaşmazlıkla sonuçlanmış konulara ilişkin ikna edici farklı çözümler geliştirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenleri ortaya çıkan sorunlarla ilgili çözümleri görev aldıkları grup içinde bulmaya özendirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Okulumuzdaki yöneticiler, karşı tarafla anlaşmazlık durumunda duygusal olarak zarar göreceklarine inandıklarında sorunu görmezlikten gelmeyi tercih ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Okulumuzdaki yöneticiler, en iyi çözüm seçeneklerini geliştirebilmek için sorunları zamanında ve yerinde ele alırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenler arasında uyuşmazlığa neden olan konuları detaylı olarak gözden geçirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Okulumuzdaki yöneticiler, kişiler arasında gerilimli bir hava sezdiğinde ortamdaki uzaklaşırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Okulumuzdaki yöneticiler, hoşuna gitmeyen bir konuda tartışma açılmak istendiğini sezdiğinde karşı tarafla görüşmekten kaçınırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle aralarındaki farklılık ve anlaşmazlıkların, yeni durumlarda birbirleriyle işbirliği yapmalarını engellememesine özen gösterirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Okulumuzdaki yöneticiler, anlaşmazlıkların neden ve sonuçlarına ilişkin sahip oldukları tutumda ısrar ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunları yok farz ederek öğretmenlere unutturmaya çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Okulumuzdaki yöneticiler, sorumlu oldukları konularda bazen sorunların başkaları tarafından çözümlenmesini beklerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Okulumuzdaki yöneticiler, ortaya çıkan sorunlarla ilgili tüm tarafların farklı bakış açılarını dikkatlice dinlemeye özen gösterirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Okulumuzdaki yöneticiler, anlaşmazlıklarda, çatışan diğer taraf ile birlikte, her iki tarafın ortak beklentilerini karşılayabilecek düzeyde işbirliği yapmaya özen gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Okulumuzdaki yöneticiler, haksız olduklarına ikna oldukları durumlarda görüşlerini değiştirmekte tereddüt etmezler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Okulumuzdaki yöneticiler, problemlere ilişkin geliştirdiği çözümlerin karşı tarafın düşüncelerini yansıtmaya özen gösterirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Ek-8 İntihal Raporu



Uploaded 1 document successfully

Search Trash

My Folders

- My Folders
- My Documents
- Trash

My Documents Documents Sharing Settings page 1 of 1

Title	Report	Author	Processed	Actions
<input checked="" type="checkbox"/> İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmelik İlişkilerinde Kullandıkları Mizah İlişkin Görüşler ile Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki	13%	Ahmet ŞAHİN	January 5, 2016 12:16:01 PM EET	

page 1 of 1

A. Şahin  
Ahmet ŞAHİN

A. Şahin  
Doç. Dr. ALİ SABANCI  
Danışman

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı Soyadı:** Ahmet ŞAHİN

**Doğum Yeri ve Tarihi:** Antalya – 09/11/1978

### Eğitim Durumu

**Lisans Öğrenimi:** Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği

**Yüksek Lisans Öğrenimi:** Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi

**Bildiği Yabancı Diller:** İngilizce

### Bilimsel Faaliyetleri

#### 1. Tezler

- Şahin, A. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Antalya.

#### 2. Uluslararası veya Ulusal İndeksli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- Sabancı, A., Şahin, A. & Kasalak, G. (2014). Characteristics of a School Leader According to the Views of School Principals: A Qualitative Study. *International Journal of Business and Social Science*, 5(13), 177-185.
- Şahin, A. (2014). The Role of Information and Communication Technologies in Schools: Teachers' Perspectives, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(2): 112-124.
- Sabancı, A., Şahin, A. & Kasalak, G. (2013). Understanding School Leaders' Characteristics and Estimating the Future. *Open Journal of Leadership*, 2(3): 56-62.
- Şahin, A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri Düzeyleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 35(379):32-39.
- Şahin, A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(188):125-143.

- Sabancı, A. & Şahin, A. (2007). Denetmenlerin, Öğretmenlik Yeterlik Alanları Açısından, Devlet İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerine Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 85-95.
- Sabancı, A., Şahin, A. & Fidan, N. (2007). Denetmenlerin Öğrencilerinde Demokratik Tutum Geliştirmede Sınıf Öğretmenlerinin Sergiledikleri Davranışları Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Denetleme Derecesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 32(342): 25-31.
- Sabancı, A. & Şahin, A. (2006). Farklı Branşlardan Atanan İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(48): 531-556.
- Sabancı, A., Şahin, A. & Sönmez, M. A. (2006). Özel İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Alanlarına Göre Denetmenlerin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(334): 8-14.
- Şahin, A. (2005). İlköğretim Denetmenlerinin Görevlerinin Yönetim Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(324): 39-46.

### 3.Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

- Sabancı, A. & Şahin, A. (2005). Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi: Bilen Öğretmenden Bulduran Öğretmene Doğru. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (s.382-393). Kayseri.
- Kayıkçı, K., Şahin, A. & Cantürk, G. (2013). Okul Müdürlerinin İl Eğitim Denetmenleri Tarafından Yapılan Sınıf İçi Denetim Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Katılımlı 5. Eğitim Denetimi Kongresi*. Kahramanmaraş.
- Kayıkçı, K., Yılmaz, O. & Şahin, A. (2013). İl Eğitim Denetmenlerinin Kliniksel Denetime İlişkin Genel Tutum ve Değerlendirmeleri. *Uluslararası Katılımlı 5. Eğitim Denetimi Kongresi*. Kahramanmaraş.

### 4.Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

- Şahin, A. (2013). *Roles of Information and Communication Technologies (ICT) in Schooling: Teachers' Perspectives*, The 8th eCOMEDIAeurope Network International Topical Conference, Antalya.
- Sabancı, A., Şahin, A. & Kasalak, G. (2012). *Characteristics of a school leader: Understanding the time, estimating the future*, Antalya: ENIRDELM.
- Aksu, M.B., Cantürk, G., Akcan, F., Sönmez, M.A. & Şahin, A. (2012). Change vision in schools: School leaders' role towards unknown future (Publication: 2013), In M. Aksu, A. Sabancı and T. Aksu (Eds.), *Educational Leaders as Change Agents.: Meeting an Uncertain Future*, (pp.111-129). Antalya: Akdeniz University ENIRDELM.
- Şahin, A. (2005). Primary School Teacher Training Programs in terms of Gaining Consciousness of European Citizenship, In S. Kiefer, J. Michalak, A.

Sabancı, and K. Winter (Eds.), *Analysis of Educational Policies in a Comparative Educational Perspective*, (pp.21-43). Linz, Austria: State College of Teacher Education Institute of Comparative Education (IVE).

### **5.Kitap, Kitap Bölümü Yazarlığı veya Editörlük**

- Gülseren, H.Ö., Gümüş, İ., Dizdar, A, Kanbir, A., Şahin, A., Kılıç, M.N., vd. (2011). *Okullarda Süreç Yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. ISBN: 978-975-11-3511-2.
- Sabancı, A., Şahin, A. & Yılmaz, O. (Eds). (2014). *e-Competence: Needs and Demands of Innovative Education*. Antalya: Akdeniz University Publishing. ISBN:978-605-4483-21-1

### **6.Çalıştay, Konferans vb. Bilimsel Toplantılara Katılım**

- V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Kahramanmaraş, 2013.
- The 8th ecoMEDIAeurope Network International Topical Conference, Antalya, 2013.
- European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management - ENIRDELM International Conference on School Leadership, Antalya, 2012.
- Performans Yönetim Sistemi Çalıştayı II, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Antalya, 2012.
- Performans Yönetim Sistemi Çalıştayı I, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Antalya, 2012.
- Okullarda Süreç Yönetimi ve Süreçlerle Yönetim Modeli Çalıştayı (13-17 Aralık 2010), MEB Personel Genel Müdürlüğü YÖDGED, Antalya, 2010.
- ERASMUS SOCRATES, The EUDORA (European Doctorate in Teaching and Teacher Education) Summer School (28th August -9<sup>th</sup> September, 2005), Antalya Turkey.
- Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri, 2005

### **İş Deneyimi**

Stajlar • 2001-2002, Antalya Elmalı Lisesi, İngilizce Öğretmeni

Projeler • Parent, School and Community Partnership, AB Bölgesel Ortaklık Projesi (Commenious Regio), 2011.  
• Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ISO 9001 Kalite Yönetim Sistemi Belgelendirme Projesi, 2010.  
• Geleceğimize Enerji Kalsın Projesi Okul Koordinatörü, 2008-2009. (Antalya İl Birinciliği).  
• Antalya Lisesi ISO 9001 Kalite Yönetim Sistemi Belgelendirme Projesi, 2008.



- “Bakıcı Kadın” Projesi (TR-0401.04/002/009 no’lu Avrupa Birliği Hibe Projesi), 2007.
- Erasmus Socrates, European Doctorate in Teaching and Teacher Education Summer School, 2005.

**Çalıştığı Kurumlar**

- 2001-2003, Antalya Elmalı Lisesi, İngilizce Öğretmeni
- 2003-2004, Antalya Yıldırım Bayezid İlköğretim Okulu, İngilizce Öğretmeni
- 2004-2007, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Araştırma Görevlisi (Kurumlar arası nakil)
- 2007-2008, Aydın Nazilli Nahit Menteşe AKT, AKM ve Kız Meslek Lisesi, İngilizce Öğretmeni (Kurumlar arası yeniden atama)
- 2008-2009, Antalya Cengiz Topel İlköğretim Okulu, İngilizce Öğretmeni.
- 2010 (6 aylık görevlendirme), Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kalite Yönetim Sistemi Birimi.
- 2009-2012, Antalya-Kepez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi.
- 2012-2014, Antalya-Kepez Cengiz Topel Ortaokulu, İngilizce Öğretmeni.
- 2014-2015, Antalya-Kepez H.Avni Çöllü Ortaokulu, İngilizce Öğretmeni.
- 2015-Devam, Antalya-Kepez Cengiz Topel İlkokulu, Müdür Yardımcısı.

**İletişim**

**E-Posta Adresi :** ahmetsh@yahoo.com /ahmetsahin@akdeniz.edu.tr

**Tarih:** 28/10/2015