

TC
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARI İLE
ÖĞRETMENLERİ GÜDÜLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
MERVE EROĞLU AKYOL
(Y1312.043004)

İşletme Anabilim Dalı
İşletme Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı:
Doç. Dr. HASAN BASRİ GÜNDÜZ

MAYIS, 2016



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1312.043004 numaralı öğrencisi Merve EROĞLU AKYOL'un "OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARI İLE ÖĞRETMENLERİ GÜDÜLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 22.04.2016 tarih ve 2016/08 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *aybırlığı* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *kabul* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :12/05/2016

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

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY

3) Jüri Üyesi : Doç. Dr. İbrahim KOCABAŞ

[Handwritten signatures of Hasan Basri Gündüz, Recep Cengiz Akçay, and İbrahim Kocabaş]

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

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları İle Öğretmenleri GÜdüleme Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar olan bütün süreçlerde bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’ da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (12/05/2016)

Merve EROĞLU AKYOL



Dünyalar güzeli yavruma...



ÖNSÖZ

Dünyada değişmeyen tek şeyin değişim olduğu kabul edilen günümüzde, güncellenmeyen teknik ve yöntemler üzerine kurgulanan eğitim sistemimiz, bir adım daha öteye taşımak yerine öğrencileri sınav puanlarıyla değerlendiren ve geleceklerini sınav puanlarına göre şekillendiren eğitim kurumları, genellikle sıkıcı ve ciddi yerler olarak algılanmaktadır. Yıllardan bu yana eğitim ve öğretimin ancak katı disiplin kuralları ile sağlanabileceği fikri büyük ölçüde kabul görmüştür. Bu ciddiyet, sıkıcılık ve katı kuralların sorumlusu ise öncelikle eğitim kurumlarının yöneticileri olarak görülmektedir. Çoğu zaman kurumlarda çalışanların statüsü yükseldikçe yöneticilerinin resmiyet, ciddiyet ve sıkıcılık oranlarının da artması beklenir. Bu ciddiyet ve katı disiplinin başarıyı beraberinde getireceği düşünülür. Hatta kurumların yöneticilerinin her zaman ciddi olmaları gerektiği vurgulanmakta, gülümseyen yöneticiler çoğunlukla yadırganmaktadır.

Öğretmenler sistemin beraberinde getirdiği müfredatı yetiştirme, akademik başarıyı arttırma, öğrencileri bir üst eğitim kurumuna ve hayata hazırlama kaygısı ile belki de çocukların kişiliklerini ve kişisel yeteneklerini tanımlamaya, dolayısı ile onları gerektiği gibi yönlendirmeye yeterince zaman ayıramamakta ve böylelikle okul hayatı daha da sıkıcı hale gelmektedir.

Mizah, hoşça vakit geçirmeyi, gülmeyi ve eğlenmeyi sağlayan bir iletişim şeklidir. Stresli, gergin ve sıkıcı ortamların mizah sayesinde tüm bu olumsuz sıfatlardan sıyrılarak sıcak ve samimi algılandığı söylenebilir. Eğitim yöneticilerinin mizah kullanması idari bir zafiyet değildir. Doğru bir biçimde kullanılan mizah, olumsuzlukların dile getirilmesinde kolaylık sağlayan, ilişkilerin güçlenmesine ve kişiler arasında olumlu etkileşime katkıda bulunan bir güç olabilir.

Yarınlarmızın şekillendirildiği eğitim kurumlarında öğretmenlerin performanslarının ve buna bağlı olarak eğitimdeki kalitenin, verimin ve başarının artırılabilmesi için öğretmenlerin güdülenmelerinin sağlanması son derece önemlidir. İlk etapta okul yöneticilerinden beklenen öğretmenleri güdüleme davranışının artması örgütün geleceğine olumlu katkı sağlayacaktır. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenleri güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmam boyunca deneyimleri ve desteği ile yanımda olan, sadece iyi bir öğretmen olarak değil aynı zamanda iyi bir dost olarak da çalışmalarına ışık tutan tez danışmanım Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ'e, manevi kardeşim Doç. Dr. Olcay KİREMİTÇİ'ye, fikirlerini paylaşan tüm meslektaşlarıma, bu uzun ve yorucu süreçte beni yalnız bırakmayan aileme, özellikle kendilerinden çaldığım vakitler için anlayışlarını esirgemeyen canım eşime ve dünyalar güzeli kızıma sonsuz teşekkürler.

Mayıs, 2016

Merve EROĞLU AKYOL
Sınıf Öğretmeni



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ	xv
ŞEKİL LİSTESİ	xvii
ÖZET	xix
ABSTRACT	xxi
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	2
1.3.Araştırmanın Önemi.....	3
1.4.Sınırlılıklar	4
1.5.Tanımlar	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1.Mizah	5
2.1.1. Mizah ve Mizah Duygusu	5
2.1.2. Mizah Tarzları	11
2.1.3. Mizah ve Gülme	12
2.1.4. Mizah Kuramları	12
2.1.4.1. Üstünlük Kuramı	13
2.1.4.2. Rahatlama Kuramı	14
2.1.4.3. Uyuşmazlık Kuramı	16
2.1.4.4. Çağdaş Kuramlar.....	17
2.1.5. Mizah ve Mizah Duygusunun Yararları.....	18
2.1.6. Mizahın Okul Ortamına Etkileri	20
2.2.Güdüleme	21
2.2.1. Güdüleme (Motivasyon) Kavramı	21
2.2.2. Güdü Çeşitleri	23
2.2.2.1. İçgüdüler	24
2.2.2.2. Fizyolojik Gdüler	24
2.2.2.3. Sosyal Gdüler	25
2.2.2.4. Psikolojik Gdüler	26
2.2.3. Gdülenme Türleri	26
2.2.3.1. İçsel Gdülenme	26
2.2.3.2. Dışsal Gdülenme	28
2.2.4. Güdüleme Süreci.....	30
2.2.5. Örgütsel Açıdan Güdüleme Süreci.....	30
2.2.6. Güdüleme Kuramları.....	32
2.2.6.1. Kapsam Kuramları	32
2.2.6.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	32

2.2.6.1.2. Alderfer'in Güç Kuramı.....	35
2.2.6.1.3. Herzberg'in Çift Etken Kuramı	36
2.2.6.1.4. McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı	38
2.2.6.1.5. McGregor'un X ve Y Kuramı	40
2.2.6.2. Süreç Kuramları	42
2.2.6.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı	43
2.2.6.2.2. Porter ve Lawler'in Çok Değişkenli Güdülenme..... Kuramı.....	45
2.2.6.2.3. Smith ve Cranny'nin Umut Kuramı	47
2.2.6.2.4. Adams'ın Ödül Denkliği Kuramı	48
2.2.6.2.5. Locke'un Bireysel Amaçlar ve İş Başarısı İlişkisi ... Kuramı.....	49
2.2.6.2.6. Pekiştirme Kuramı.....	51
2.2.7. Güdüleme Kuramlarının Başlıca Etkileri.....	53
2.2.8. Öğretmenlerin Güdülenmesi	53
2.2.9. Güdülemeye Özendirici Araçlar.....	56
2.2.9.1. Ücret	56
2.2.9.2. Ekonomik ve Sosyal Güvenlik	57
2.2.9.3. Eğitim	57
2.2.9.4. Yükselme Olanakları.....	58
2.2.9.5. Çekici Bir İş	59
2.2.9.6. Rekabet.....	59
2.2.9.7. İşin Yapılmaya Değer Olması	59
2.2.9.8. Değer ve Statü	60
2.2.9.9. Özel Yaşama Saygı Gösterilmesi.....	60
2.2.9.10. Kararlara Katılma	61
2.2.9.11. Adaletli ve Sürekli Disiplin Sistemi.....	61
2.2.9.12. Fiziki Ortam	61
2.3. Mizah ve Güdüleme	62
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	67
2.4.1. Mizah İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	67
2.4.2. Güdüleme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	81
3. YÖNTEM.....	93
3.1. Araştırma Modeli	93
3.2. Evren ve Örneklem	93
3.2.1. Evren	93
3.2.2. Örneklem.....	93
3.3. Veri Toplama Araçları	95
3.3.1. Motivasyon Anketi.....	95
3.3.2. Mizah Tarzları Ölçeği	95
3.4. Verilerin Çözümlemesi	95
4. BULGULAR VE YORUM.....	97
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	97
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	99
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	106
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	115
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	117
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	119
5.1. Sonuçlar.....	119

5.2. Öneriler	122
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	122
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	123
KAYNAKLAR	125
EKLER	141
Ek 1. Meb Araştırma İzni.....	142
Ek 2. Mizah Tarzları Ölçeği Uygulama İzni.....	143
Ek 3. Motivasyon Anketi Uygulama İzni	144
Ek 4. Mizah Tarzları Ölçeği	145
Ek 5. Motivasyon Anketi	146
Ek 6. Ölçme Araçlarının Uygulandığı Okullar Listesi.....	147
ÖZGEÇMİŞ	149





KISALTMALAR

\bar{X}	:Ortalama
ss	:Standart Sapma
sd	:Serbestlik Derecesi
ST	:Sıra Toplamları
%	:Yüzde
f	:Frekans
β	:Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı
(r)	:Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı
N	:Gruplardaki Toplam Kişi/Gözlem Sayısı
n	:Her Bir Gruptaki Kişi Sayısı
Akt	:Aktaran
vb	:Ve Benzeri
diğ	:Diğerleri



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	93
Çizelge 4.1. Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	96
Çizelge 4.2. Okul Yöneticilerinin, Öğretmenleri Güdüleme Rollerine İlişkin Betimsel İstatistikler	97
Çizelge 4.3. Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi	99
Çizelge 4.4. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Öğretmenlerin Branşlarına Göre İncelenmesi	100
Çizelge 4.5. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre İncelenmesi	101
Çizelge 4.6. Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Mizah Tarzlarının, Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İncelenmesi	102
Çizelge 4.7. Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Mizah Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre İncelendiği Analiz Sonuçları	104
Çizelge 4.8. Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güdüleme Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi	105
Çizelge 4.9. Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güdüleme Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Öğretmenlerin Branşlarına Göre İncelenmesi	106
Çizelge 4.10. Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güdüleme Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İncelenmesi	108
Çizelge 4.11. Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güdüleme Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Öğretmenlerin Medeni Hallerine Göre İncelenmesi	112
Çizelge 4.12. Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güdüleme Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre İncelenmesi ...	113
Çizelge 4.13. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Okul Türlerine Göre İncelenmesi	114
Çizelge 4.14. Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güdüleme Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi	115
Çizelge 4.15. Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri İle Öğretmenleri Güdüleme Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki İlişki	116



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Rein Rein'e Göre Mizah Sınıflandırması	8
Şekil 2.2. Eysenck'e, Hehl ve Ruch'a, Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray Weir'e Göre Mizah Duygusu	10
Şekil 2.3. Mizah Tarzları	11
Şekil 2.4. Mizah ve Mizah Duygusunun Yararları	19
Şekil 2.5. İçsel ve Dışsal Güdülenme Arasındaki İlişki.....	29
Şekil 2.6. Gudu Oluşma Süreci	30
Şekil 2.7. Örgütlerde Güdüleme Süreci	31
Şekil 2.8. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	33
Şekil 2.9. Maslow'un Belirlediği İhtiyaçlar ve İhtiyaçların Giderilmesine Yönelik Örnekler.....	34
Şekil 2.10. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi İle Alderfer'in Güç Kuramının Karşılaştırılması	36
Şekil 2.11. Herzberg'in Çift Etken Kuramı	37
Şekil 2.12. X ve Y Kuramlarının Karşılaştırılması.....	42
Şekil 2.13. Çaba, Performans, Ödül İlişkisi.....	43
Şekil 2.14. Vroom'un Beklenti Kuramında Güdülenme Düzeyi.....	44
Şekil 2.15. Beklenti Kuramının İşleyişi.....	45
Şekil 2.16. Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramının Şematik Açıklaması.....	46
Şekil 2.17. Smith ve Cranny Güdüleme Kuramı	47
Şekil 2.18. Denklik Kuramında Anahtar Etkenler	49
Şekil 2.19. Bireysel Hedeflerin Oluşması ve İş Başarısındaki Rolü.....	50
Şekil 2.20. Skinner'in Pekiştirme Kuramı	52
Şekil 2.21. Güdülenme İş Davranışları ve Performansı Nasıl Etkiler	55



OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH TARZLARI İLE ÖĞRETMENLERİ GÜDÜLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenleri güdüleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin mizah tarzları belirlenmiş ve bu davranışların öğretmenleri güdüleme düzeyleri ile ilişkisi saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma evreni, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde görev yapan ilköğretim ve lise öğretmenlerinden meydana gelmektedir. Araştırmanın örneklemini oranlı eleman örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 364 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Mizah Tarzları Ölçeği” ve “Öğretmen Güdülenme Anketi” kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme davranışlarını tüm boyutlarda çoğu zaman gösterdiği görüşündedirler. İlköğretim okullarında ve liselerde görev yapan öğretmenler, yöneticilerinin; ‘alaycı’, ‘reddedici’ ve ‘mizahi olmayan’ mizah tarzlarını nadiren, üretici sosyal mizah tarzını bazen, onaylayıcı mizah tarzını sıklıkla kullandıkları görüşündedirler. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yöneticilerinin “reddedici” ve “mizahi olmayan” mizah tarzlarını daha sık gösterdiklerini düşündükleri görülmüştür. Sınıf öğretmenleri, yöneticilerinin alaycı mizah tarzını, branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek düzeyde gösterdiklerini ifade etmektedirler. Kıdemi az olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizahı daha fazla kullandıklarını ifade ettikleri ve öğretmenlerin kıdemi arttıkça okul yöneticilerinin “onaylayıcı”, “üretici sosyal” ve “reddedici” mizah tarzlarını algılama düzeylerinin azalmakta olduğu söylenebilir. Sınıf ve branş öğretmenleri çoğu zaman karara katıldıklarını düşünmekle birlikte, branş öğretmenlerinin karara katılma konusundaki algılarının sınıf öğretmenlerinden yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin, yöneticilerin güdüleme davranışlarına yönelik görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evli öğretmenlerin okul yöneticilerinin güdüleme davranışlarını ihtiyaçları bilme ve kişisel farklılıkları tanıma ile tutum ve davranış alt boyutlarında bekâr öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. Ayrıca yöneticilerin alaycı, reddedici ve mizahi olmayan mizah tarzları ile öğretmenleri güdüleme davranışlarının tüm boyutları arasında negatif ve orta düzeyde, üretici sosyal ve onaylayıcı mizah tarzları ile öğretmenleri güdüleme davranışlarının tüm boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *mizah, güdüleme, mizah tarzları, okul yöneticileri, öğretmenler*



RELATION BETWEEN HUMOUR STYLES OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND THEIR LEVELS OF MOTIVATING TEACHERS

ABSTRACT

Purpose of this study is; to determine relation between humour styles of school administrators and their levels of motivating teachers. On this study, school administrators' humour styles are determined according to teachers' view and motivation levels of these behaviors on teachers are attempted to be determined.

The research is in the survey model form. The primary and high school teacher working in Üsküdar, İstanbul constitutes the target population of the research. 364 teachers, chosen by rational member sampling method, constitute the sampling of the research. To gather the data of the research, "Humour Senses Questionnaire" and "Teacher Motivation Survey" were used.

According to the findings obtained, the teachers think that the school managers often show behavior to motivate the teachers in all aspects. The teachers working in primary and high schools think that the schools managers use rarely ironical humour, repudiativehumour and non-humorous humour, sometimes producing social humour, and often affirmative humour. It's observed that male teachers think that their manager is showing his/her "denying" and "non-humorous" humour style, more frequently than female teachers. Classroom teachers state that managers show more sarcastic humour style than branch teachers. Teachers with lower seniority, state that school managers use humour more and it can be said that as teacher's seniority rise, their ability to discern "approving", "productive social" and "denying" humour styles of school managers falls. Along with classroom teachers and branch teachers stating that they both agree on the decision in most of the times, it was observed that branch teachers' perception on agreeing on the decision was higher than classroom teachers. We came to conclusion that teachers with lower seniorities have stronger opinions towards managers' motivational actions. It can be said that married teachers are able to discern school managers' needs for motivational actions, recognizing personal differences and understanding sub-levels of attitude and behaviour more than single teachers. In addition, it was seen that there is a negative and medium level relation between the managers' ironical, repudiative and non-humorous styles and the all aspects of the motivation behaviors of the teachers, and that there is a positive and medium level relation between the managers' affirmative, productive social styles and the all aspects of the motivation behaviors of the teachers.

Key Words: *humour, motivation, humour styles , school managers, teachers*

1. GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Günlük hayatımızın önemli bir parçası olan mizah, insanları rahatlatan, eğlendiren, yaşamımızı renklendiren bir unsurdur. Mizah, nerede ve ne zaman olursa olsun bir araya gelen insanların iletişim kurmasında ve etkileşiminde önemli bir yer edinmiştir (Recepoğlu ve Ertürk, 2012, p. 26).

İnsanoğlu düşünme yetisiyle olduğu gibi gülme yetisi ile de diğer canlılardan ayrılır. İnsana ayrıcalık olarak sunulan gülme, bireyi ruhsal açıdan rahatlatan, yalnızca sosyal platformda ortaya çıktığı için sosyalleştiren, toplumu yakınlaştırıp bir araya getiren, toplumsal hayatta yanlış olanı vurgulayarak düzeltilmesini sağlayan bir güçtür (Usta, 2005, p. 11).

Bireyler, tek başına yerine getiremeyecekleri amaçlarını yerine getirmek ve tek başına karşılayamayacakları ihtiyaçlarını karşılamak için örgütleri oluştururlar (Terzi, 2000, p.2). Örgütler, bünyelerinde barındırdıkları sermayeyi yani maddi kaynaklarını ve insan kaynaklarını ne ölçüde kullanabilirlerse o ölçüde başarılı olurlar. İnsan kaynaklarını yüksek düzeyde kullanabilmeleri ise çalışanlarını güdüleme düzeyleri ile doğru orantılıdır (Çiçek, 2005, p. V).

Eğitim örgütleri toplumların eğitim ihtiyacını karşılayan en önemli kuruluşlardır. Eğitim örgütünün başarılı ve etkili olabilmesi, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin başarısı ile mümkündür. Eğitim örgütü olan okulların öğrencileri hayata ve bir üst öğrenime hazırlama amaçlarını gerçekleştirebilmeleri öğretmenlerin bu amaca ulaşabilmek için çalışmaları ile mümkündür. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin başarıya ya da başarısızlığa ulaşmalarındaki temel etkenin okul yöneticileri olduğu bulgusuna varılmıştır (Alıç, 1996, p. 16).

Okul yöneticilerinin güdüleme hedeflerini istenen düzeyde gerçekleştirebilmeleri içinse yönettikleri bireyleri iyi analiz etmeleri ve onların ihtiyaçlarını belirlemeleri gerekmektedir. Çünkü ihtiyaçlar hem davranışları değiştiren güçler hem de güdülenmenin kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünal, 2000, p. 386).

Yöneticilerin astlarına karşı gösterdiği tutum ve davranışları, çalışanların örgüt hedeflerine güdülenmelerinde, tüm bilgi ve yeteneklerini bu doğrultuda kullanmalarında çok önemli bir etkidir (Başaran, 1992, pp. 160-161).

Okul yöneticileri, okulun her türlü amacını gerçekleştirmek için okulun yönetilmesi, denetlenmesi ve geliştirilmesinden sorumludur (Şişman, 2014, p. iii). Mizah etkili bir liderlik özelliği olarak nitelendirildiğinde okul yöneticisinin mizah tarzı öğretmenlerin güdülenmesinde önemli bir rol oynayabilir.

Liderin yüksek mizah duygusuna sahip olması; yönetimde karşılaşılan sorunların çözümünde, izleyenleri güdülemesinde, izleyenlerin yaşadığı stres seviyesinin azaltılmasında ve değişimin yönetilmesinde önemlidir. Yapılan araştırmalar bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Mizahın liderliğe olan olumlu katkısı örgütlerin yönetiminde göz ardı edilemez. Yapabileceği olumlu katkılar nedeniyle mizah ile eğitim liderliği arasındaki ilişki eğitim yönetiminin her seviyesinde araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Recepoglu, 2011, p.10).

Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenleri güdüleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada “ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan mizah tarzları ile öğretmenleri güdüleme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin mizah tarzları beş boyutta, öğretmenleri güdüleme rolleri ise on dört boyutta incelenmiştir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenleri güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak aşağıda sorulara cevap aranmıştır:

Alt Amaçlar

1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin;
 - a. Mizah tarzları,
 - b. Öğretmenleri güdüleme davranışları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Branş,
 - c. Medeni durum,
 - d. Kıdem,
 - e. Öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri,
 - a. Cinsiyet,
 - b. Branş,
 - c. Kıdem,
 - d. Medeni durum,
 - e. Öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul yöneticilerinin mizah tarzları ve öğretmenleri güdüleme düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri;
 - a. İlköğretim okullarında görev yapanlar ve
 - b. Liselerde görev yapanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenleri güdüleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitimin temel amacının yerine getirildiği okul örgütleri insanın şekillendiği ve eğitildiği yerlerdir. Bundan dolayı eğitim örgütleri diğer örgütlerden daha özel ve önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler insanların şekillenmesindeki rolü ile eğitim örgütleri olan okullar ise çıktısı olan öğrencileri diğer örgütlere hazırlamadaki rolü ile çok büyük önem taşımaktadır. Eğitim örgütleri diğer örgütleri de dolaylı olarak etkilemekte ve diğer örgütlerin başarısı ile eğitim örgütlerinin başarısı arasında varlığı inkâr edilemez bir bağ kurmaktadır. Eğitim örgütleri, böylesine özel ve

ayrıcalıklı bir duruma sahip olmaları nedeniyle, yönetim açısından da o denli özel ve ayrıcalıklı olmayı hak etmektedir. Okul yöneticilerinin başarısı okulun tüm kademelerine yansımakta, okul başarısına çok önemli bir katkı sağlamaktadır. Okul yöneticileri okul amaçlarını gerçekleştirebilmek ve etkili bir lider olabilmek için güdülemeyi çok iyi bilmeli, öğretmenlerini ve diğer personelini yüksek düzeyde güdüleyebilmelidir (Yıldırım, 2002, p. 21).

Öte yandan mizah Türkiye’de eğitim ve yönetim alanlarında pek ele alınmamış bir konudur. Bu çalışmayla öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında ve liselerde görev yapan yöneticilerin mizah tarzları ve öğretmenleri güdüleme düzeyleri arasındaki ilişki incelenerek araştırma ile ilgili alanyazına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma 2013 - 2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Üsküdar ilçesinde bulunan İlköğretim okulları ve liselerde görev yapan öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

İlköğretim okulu öğretmenleri: Bu çalışmada ilkokul ve ortaokullar henüz tam olarak birbirlerinden ayrılmadığı için bu okullarda çalışan öğretmenler ilköğretim okulu öğretmenleri olarak ifade edilmiştir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde mizah, mizah tarzları, güdüleme, güdüleme ile ilgili kavramlar, güdü çeşitleri, güdüleme çeşitleri, güdüleme kuramları, örgütte güdüleme süreci, mizah ve güdülenme arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur.

2.1.Mizah

2.1.1. Mizah ve mizah duygusu

Mizah insanlığın var olduğu günden bu yana insan hayatının içinde yer alan fakat insanlığın araştırmaya geç kaldığı kavramlardandır. Filozoflar, psikologlar, edebiyatçılar, sosyologlar, din adamları tarafından ilgi odağı olan ancak ciddi bir konu olarak görülmemeyen mizah ile ilgili araştırmaların başlaması 80'li yılları bulmuştur. Çok ilginçtir ki bu kadar hayatın içinde olmasına ve bu kadar farklı bilim alanının ilgisini çekmesine rağmen mizahın henüz herkes tarafından kabul gören bir tanımı yapılamamıştır (Karagöz, 2009, p. 2).

Sümerlilerin yazının icadına kadar geçen süre içerisinde insanların mizahı kullanıp kullanmadığı ya da ne şekilde kullanıldığı ile ilgili bir bilgiye sahip değiliz. Çünkü o dönem insanların duvarlara çizdikleri resim yazılarından mizahın günlük yaşantılarındaki yeri ile ilgili herhangi bir bilgi edinmemiz mümkün değil. Milattan önceki yıllarda bile varlık gösterdiği tahmin edilen mizah kavramı, on yedinci yüzyılın sonlarına kadar insanlar tarafından günümüzde olduğu gibi olumlu bir şekilde karşılanmamıştır. Mizah yapanlar toplumsal kurallara uygun davranmayan, garip davranışlar sergileyen insan tipi olarak görülmüşlerdir. Garip davranışlara gülünmesi ile birlikte komiklik özelliğiyle buluşan mizah, sonralarda mizah yapan ve etrafındakileri güldürebilme yeteneğine sahip kişileri betimlemek için kullanılan bir ifade haline gelmiştir (Fındıklı, 2013, p. 6).

On yedinci yüzyıl insanlarına, garip davranışlar gösteren insan tipine gülmektense kibarca tebessüm etmeleri ve çevreye tolerans göstermeleri gerektiği vurgulanmıştır.

On sekizinci yüzyıldaki hümanizm hareketlerinin ortaya çıkışına kadar mizah, kanıksanmayan garip davranışları ve bu davranışların gülünç bir biçimde karşılanması şeklinde edindiği olumsuz bakış açısını korumuş ancak on sekizinci yüzyılda olumlu olarak görülmeye başlanmıştır (Soyaldın, 2007, p. 43).

On dokuzuncu yüzyılın ortalarından günümüze dek insanlarda olması tercih edilen üstün bir özellik haline dönüşmüştür. Yirmi birinci yüzyılda mizah kavramı insanlarda çoğunlukla gülümsemeye neden olan olumlu duyguları çağrıştırmaktadır. Günümüzde mizah insanları pozitif düşünmeye, pozitif davranmaya ve mutluluğa yönlentmektedir (Recepoglu, 2011, p. 17).

Türkçede gülmece olarak yer alan mizah Arapça kökenli bir sözcük olup İngilizce “humour” Latince “umor” kelimeleriyle ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü’nde “Eğlendirmek, güldürmek ve birine, bir davranışa incitmeden dokunmak amacını güden ince alay ”Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü’nde “Gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, mizah, ironi” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005, p. 806).

Eroglu (2008, p. iii) da mizahı “hayata gülümseyerek bakabilme sanatı” olarak ifade etmektedir. Öngören (2001, p. 10) mizahın tam olarak tanımlanamamasının nedenini mizahın tamamını göremememiz olarak belirtmiştir. Mizahın komplike ve sürekli değişen yapısı tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Çünkü mizah, her devirde toplumun iktisadi, siyasi ve toplumsal yapısını etkilemekte, ondan etkilenmekte, teknolojik gelişmelerle biçimlenmekte, süratle bulunduğu ortama uyum sağlayabilme hareketliliğini göstermektedir.

Nesin’e göre mizah (2001, p. 51); “Seslendiği insanı hangi oranda olursa olsun, sağlıklı olarak güldürebilen her şeydir”. Aydın’a göre mizah (2005a, p. 1), “Hayatta karşılaştığımız zor tecrübelerle farklı perspektiflerle başa çıkmayı sağlayan etkili ve sağlam bir yoldur.” Mizah, kendine güven duyan insanların karşısındakilere söylemeyi arzu ettiği sözleri usulünce söylemesidir.

Mizah kişiler arasında oluşan statiklik ve gerginlik halini ortadan kaldıran, meydana gelen ıssızlığı farazi bir gülme ile dolduran ve olaylara farklı pencerelerden bakmayı sağlayan bir hayat iksiridir (Kılınç, 2007, p. 1).

Mizah en kısa şekliyle Einstein tarafından “gülen düşünce” olarak tanımlanmıştır (Einstein,2007, p. 2). Boysan (1990, p. 29) gülme ve mizah arasındaki birlikteliği ele alarak mizah sonucunda gülme ortaya çıkabileceğini ancak gülme eyleminin mizahın koşulu olmadığını, mizahın güldürme özelliğinden çok düşündürme özelliğiyle ön plana çıktığını ve mizahın fiziksellikten çok ruhsallığı amaçladığını belirtmiştir. Gülme, mizahın yalnızca yan boyutudur.

Mizah, hayatta karşılaştığımız zor durumlar ve sorunlarla başa çıkabilme mekanizmalarından biridir (Fidanoğlu, 2006, p. 46). Kişiyi hayatın acı gerçeklerinin sert etkisinden korur, adaptasyon ve entegrasyonunu kolaylaştırır. Yaşama mizah yolu ile esneklik kazandırılabilir (Thorson&Powell, 1993, p. 13).

Mizah kimi zaman dalga geçmenin bir şekli, kimi zaman gerçeğin daha farklı bir biçimde dile getirilmesi, kimi zamansa relaks olmanın verdiği eğlencenin bir şekilde dışavurumu olarak değerlendirilmiştir. Soyut bir kavram olan mizahın öğrenilebilen bir yapıya sahip olması, toplumdan topluma, kültürden kültüre, devirden devire değişiklik göstermesinin sebebi olabilir (Aslan, 2006, p. 20).

Dünya görüşü ve kişinin değer yargılarını da kapsamıyla mizah anlayışının ne olduğunu kestirmek gittikçe karmaşıklaşıp zorlaşmış, mizahla ilgili farklı bakış açıları geliştirilmiştir. Moralistler yüksek sesli gülmelerle savaşmış, filozoflar mizahı hayata felsefi bir bakış ve tutum olarak ele almış, hümanistler ise mizahı sadece iyimser yönüyle görüp daraltmışlardır (Ruch, 1998, p. 551).

Mizah günlük yaşantımızda burun buruna kaldığımız sorunlarla aramıza bir mesafe koyup olaylara dışarıdan farklı bir göz ile bakabilmenin en doğal, en sağlıklı yöntemidir (Freud, 1905; Akt. Yerlikaya, 2009, p. 1).

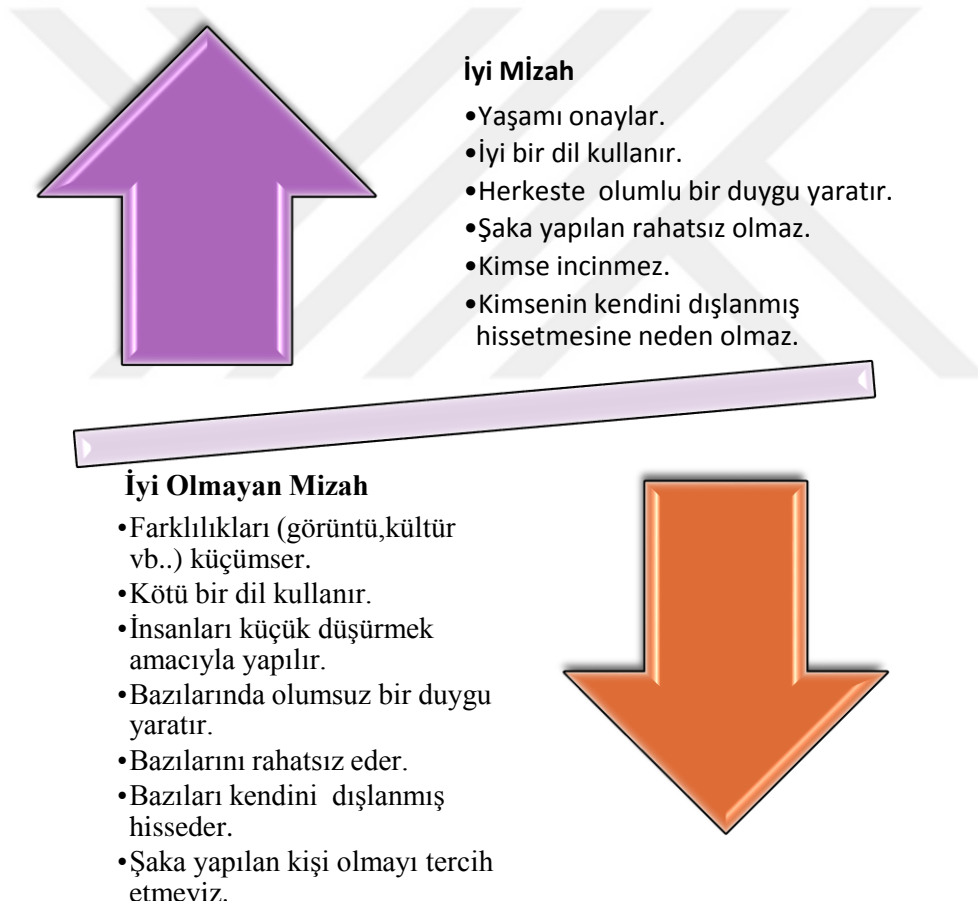
Oral’a göre (1997, p. 52); mizah umulmadık bir zamanda, beklenmedik bir şekilde meydana gelen eleştirel bir tepki türüdür. Eğlence dünyasını bir koroya benzetirsek, mizah da herkesin aynı havadan çaldığı ülke orkestrasında , arada bir ayağa kalkan ve aykırı bir ses çıkaran solist gibidir.

Yücebaş’a göre (1958, p. 13) mizah eleştiri göreviyle birlikte, gerçeklerin ağırlığından ve ciddiyetinden yorgun düşen belleklere rahatlık, sakinlik; kalplere söylenmek istenildiği halde söylenemeyen şeylerin ifade edilmesinden kaynaklanan bir ferahlık sağlar. Gülünç olanla tuhaf olanın ayırımına varmamızı sağlayan mizah,

iğneli bir şekilde bile kullanılsa maruz kalanı kırmaz. Allah vergisi olan ve insanın gönlünü, gözünü açan mizah iyi bir şeydir. Hayata daima gülebilen insanlar, karşı karşıya kaldıkları en zor durumlarla bile dalga geçmeyi başarabilenlerdir.

Mizah sözle ve beden diliyle yapılan bir oyundur. Güldürüler esaret altındaki düşünceleri özgürlüğüne kavuşturur, durağan düşüncenin dolaşımına sebep olur. Mizah insanlara çekici gelen tüm konulardan özellikle cinsellik, siyaset ve güçten bahseder (İkiz, 1998, p. 201).

Rein ve Rein (2005), mizahı “İyi mizah” ve “İyi olmayan mizah” olarak sınıflandırır. Aşağıdaki şekilde iyi mizah ve iyi olmayan mizah açıklanmaya çalışılmıştır. Rein ve Rein’e göre,



Şekil 2.1. : Rein Rein’e Göre Mizah Sınıflandırması

Mizah duygusu bireyin komik bir durumu fark edebilme, anlayabilme ve anlatabilme yeteneği, gülünç bulduğu şeylerin çeşidi, mizahı anlayış veya anlatış tarzı ve gündelik hayatında mizah kullanış şekli ve sıklığı gibi kişiye özgü farklılıklardır (Ruch, 1998, p. 5).

Maslow'a (1954) göre, mizah duygusu ruhsal açıdan kendini gerçekleştirmiş insanlarda görülen bir özelliktir. Kendini gerçekleştirmiş yani ihtiyaçlarını son seviyeye kadar karşılamış ve güdülenme düzeyi yüksek olan insanların mizah anlayışı felsefi ve dostanedir. Kendisi de dâhil olmak üzere herkesi ve her şeyi mizahi malzeme olarak görüp insanın her haliyle eğlenirken bir kişiyi ya da bir grubu incitmeyi hedef almaz (Maslow, 1954; Akt. Bilge, 2006, p. 243).

Araştırmacılar, mizahın bir kişilik parametresi olan mizah duygusunun (sense of humor), mizah anlayışı ve mizah üretme (humorresponsiveness - humorproduction) tarzlarından oluştuğunu ileri sürmüşlerdir (Martin ve Lefcourt, 1984, p. 145). Mizaha ilişkin çalışmalar daha çok mizah anlayışı boyutu üzerinde yoğunlaşmış, mizahi tepkiler verme boyutu üzerinde çalışmalar 1980'li yılların ortalarından itibaren yaygınlaşmaya başlamıştır (Aydın, 1993, p. 313).

Eysenck (1972; Akt. Martin, 1998, p. 15) mizah duygusuna sahip olmanın üç farklı anlamı olabileceğini ifade etmiştir:

- ✓ Karşımızdakinin bizim komik bulduğumuz şeyleri komik buluyor olmasını (uymacı anlam),
- ✓ Bir kişinin kolaylıkla ve çoğunlukla gülüp eğlenebilmesini (niceliksel anlam),
- ✓ Bir kişinin gülünç şeyler söyleyerek ya da yaparak diğer insanları güldürebilmesini (üretici anlam).

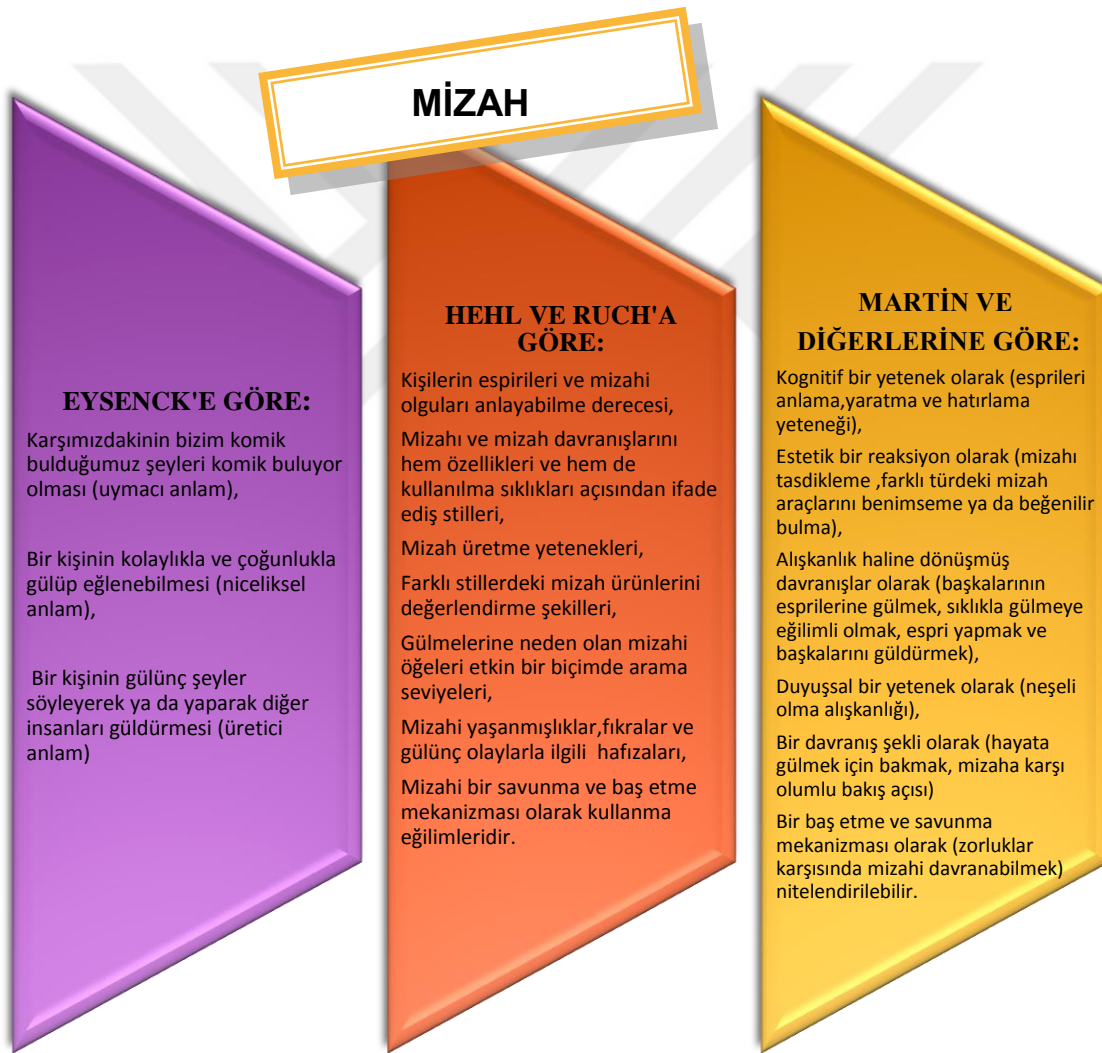
Hehl ve Ruch (1988, p. 983-984), kişilerin mizah duygusu açısından farklı olabileceklerini göz önünde bulundurarak Eysenck'in fikirlerini geliştirmişlerdir. Hehl ve Ruch'a göre mizah duygusu:

- ✓ Kişilerin esprileri ve mizahi durumları anlayabilme derecesi,
- ✓ Mizahı ve mizah davranışlarını hem özellikleri ve hem de kullanılma sıklıkları açısından ifade ediş stilleri,
- ✓ Mizah üretme yetenekleri,
- ✓ Farklı stillerdeki mizah ürünlerini değerlendirme şekilleri,
- ✓ Gülmelerine neden olan mizahi öğeleri etkin bir biçimde arama seviyeleri,
- ✓ Mizahi yaşanmışlıklar, fıkralar ve komik durumlarla ilgili bellekleri,
- ✓ Mizahı bir savunma ve baş etme mekanizması olarak kullanma eğilimleridir.

Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003, p. 37), mizah duygusunu:

- ✓ Kognitif bir yetenek olarak (esprileri anlama, yaratma ve hatırlama yeteneği),

- ✓ Estetik bir reaksiyon olarak (mizahı tasdikleme, farklı türdeki mizah araçlarını benimseme ya da beğenilir bulma),
- ✓ Alışkanlık haline dönüşmüş davranışlar olarak (başkalarının esprilerine gülmek, sıklıkla gülmeye eğilimli olmak, espri yapmak ve başkalarını güldürmek),
- ✓ Duyuşsal bir yetenek olarak (neşeli olma alışkanlığı),
- ✓ Bir davranış şekli olarak (hayata gülmek için bakmak, mizaha karşı olumlu bakış açısı),
- ✓ Bir baş etme ve savunma mekanizması olarak (zorluklar karşısında mizahi davranabilmek) nitelendirmişlerdir.



Şekil 2.2:Eysenck'e, Hehl ve Ruch'a, Martin ve diğ.'ne Göre Mizah Duygusu

Kaynak : Martin ve diğ., 2003, pp. 43-75

Sonuç olarak mizah ve mizah duygusu ile ilgili yapılan tanımlar herkesçe kabul görür bir nitelik kazanamamış bunun nedeni ise mizahın farklı boyutları ve farklı dallarla ilgilenen araştırmacılar tarafından incelenmiş olması olarak düşünülmüştür.

2.1.2.Mizah Tarzları

Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile ilgili araştırmalar Philbrick (1989) tarafından başlatılmıştır. Babad'ın (1974) mizahı dört çeşit olarak ele aldığı araştırmasından temellerini alan Philbrick, öğretim liderliğinin konu alan çalışmasında "Mizah Tarzları Anketi"'ni geliştirmiştir. Daha sonra Cemaloğlu, Şahin, Receptoğlu, Daşçı ve Göktürk tarafından geliştirilen "Mizah Davranışları Ölçeği" mizahı beş boyutta ele almıştır. Bu çalışmada da kullanılan ölçeğe göre mizah davranışları aşağıdaki gibi çeşitlendirilmiştir (Cemaloğlu,Receptoğlu ve diğ., 2012, pp. 693-716).



Şekil 2.3: Mizah Tarzları

Kaynak: Cemaloğlu, Receptoğlu, Şahin, Daşçı ve Köktürk, 2012, p. 698

2.1.3.Mizah ve gülme

Mizahı tüm toplumlar, farklı dönemlerde, farklı biçimlerde kendi kültürel özellikleri ve etik değerlerine göre farklı başlıklar altında toplayarak ele almış ve tanımlamaya çalışmışlardır. Her tanım birbirinden farklı olsa da neredeyse tamamında gülme ögesine yer verilmiştir. Gülme ve mizah birbiriyle iç içe geçmiş birbirini takip etmiş kavramlar olduğundan gülme kavramını da kısaca irdelememiz yerinde olacaktır (Recepoglu, 2011, p. 24).

Aziz Nesin'e (2001, p. 22) göre gülme; gülünç olarak algılanan olguların farkedilmesi ile beliren bir psiko-fizyolojik olaydır. Bunu şöyle de genişletebiliriz: Bireyler kendi sosyal yaşantılarında karşılaştıkları birtakım etkiler nedeni ile herhangi bir haz duygusuna kapılarak, bunu gülme denilen psiko-fizyolojik bir davranış şeklinde dışavurabilirler. Gülme eylemi, insanlar dışındaki başka canlılarda da (köpek, maymun ve kimi ötücü kuşlarda) çok silik biçimde görülür. Fakat bu gülme psikolojik bir belirti olarak değil, yüz kaslarındaki hareket biçiminde, yalnız fizyolojik bir belirti olarak kalır ve bu eyleme gülme denilemez.

2.1.4. Mizah kuramları

Mizahı ve gülmeyi açıklamak isteyen araştırmacılar ilk önce "İnsan neden güler?" sorusunu yanıtlamaya çalışmışlardır. Alınan yanıtlar ise mizah kuramlarının temelini oluşturmuştur (Usta, 2005, p. 69).

Mizah ve gülme tanımları arasındaki yakınlık mizah kuramlarına da yansımış, gülmenin kaynağı ile alakalı görüşler, mizahın kaynağı ile alakalı görüşlerin dayanağını oluşturmuştur (Aydın, 2006, p. 62).

Gülme ve mizah kavramları ile ilgili kuramlar dört grupta ele alınmıştır:

- ✓ Üstünlük Kuramı
- ✓ Rahatlama Kuramı
- ✓ Uyuşmazlık Kuramı
- ✓ Çağdaş Kuramlar

2.1.4.1.Üstünlük kuramı

Mizahla ilgili en eski kuram olan üstünlük kuramı, Aristo ve Platon tarafından öne sürülmüş ve kendilerinden sonra gelen birçok düşünür tarafından kabul görmüştür.

Kuramın gelişmesine en çok katkıda bulunan düşünürlerden biri olan Hobbes'a (2004, p. 52) göre;

Gülme olarak adlandırılan yüz hareketlerinin nedeni birden beliren sevinç duygusudur. Bu bazen bireyin kendi anlık mutluluğu sebebiyle, bazense başka birinde yanlış bir şey görmesi sebebiyle ortaya çıkar. İkinci durumda ortaya çıkan gülme, kişinin gördüğü yanlış şeyin kendisinde bulunmamasının verdiği memnuniyet ve duyduğu sevinçten kaynaklanmaktadır. Bu hâl daha çok, kendini fazla yetenekli bulmayan ve başkalarının hatalarını izleyerek kendini iyi hissetmek zorunda olan bireylerde görülür. Bundan dolayı başkaların hatalarına gülmek, pısrıklığın belirtisidir. Yüce gönüllü insanların tercihi, başkalarını gülünç duruma düşmekten kurtarmak, korumak ve kendilerini yalnızca en başarılılar ile karşılaştırmaktır.

✓ Gülme tutkusu, başkalarının güçsüzlüğü ile veya geçmişte yaşanan kendi güçsüzlüğümüz ile şimdiki halimizin kıyaslamamız neticesinde, kendi üstünlüğümüzü fark etmemizden kaynaklanan ani bir zafer duygusudur. Bireyler, zihinsel ve fiziksel güçsüzlük, beceriksizlik, çirkinlik gibi yetersizlikleri olan başka insanları gördükçe, bu durumların kendinde olmadığına şükredip apansız bir sevinç hissederler ve bu duygu çoğunlukla gülmeye neden olur. Aynı zamanda, ani sevinçle ortaya çıkan kahkahalar sıradan insanlara hastır. Ve bu istenilmeyen bir davranış şeklidir.

İnsanlar birçok mizahi durumu yalnızca iyi zaman geçirmek ve gülmek için değil karşısındakinden ön plana çıkmak için kullanırlar (Vandaele, 2002, p. 223). “Hayat denen mücadelede insanlar birbirlerine rakiptir. Özellikle kusurları olan ve beceriksiz kişiler, rakibinin karşısında galip hissedebilmek için ya onun hatalarını arar ya da onun şanssız bir zamanını beklerler. Bu kusurların kendilerinde olmaması ya da bu şanssızlığı kendileri yaşamıyor olmamaları nedeniyle “aniden beliren bir gurur hissi” ile gülerler. Gülme, âdeta muziplik yolu ile kazanılan bir zafer sonrası, kendi kendini tebrik etmedir. Bir başka deyişle bir “zafer kükremesi” dir (Usta, 2005, p. 70).

Üstünlük kuramı bireylerin, diğerlerini aşağılayıp alay ederek kendilerini daha üstün gördükleri, daha iyi, daha şanslı, daha yetenekli, daha başarılı, daha güzel, daha mutlu hissettikleri, galibiyet elde ettikleri, başkaları üzerinde hegemonya kurabildikleri zamanlarda güldükleri fikri üzerine kurulmuştur. Bu kuram, gülmenin

nedenini ve mizahı açıklamak konusunda yeterli olmasa da bir çok mizahi durumu açıklamak konusunda yararlı olmuştur (Usta, 2005, p. 70).

2.1.4.2. Rahatlama kuramı

Rahatlama kuramı Descartes (1649) tarafından ortaya atılmış ve psikolojik temeller üzerine kurulmuş bir kuramdır. Literatürde Psikoanalitik kuram olarak da adlandırılmaktadır. Descartes'e göre gülme "Bir kötülüğe karşı ilgisiz kaldığımızda ya da kötülüğün bize dokunmayacağını farkettiğimizde meydana gelen sevinme hali"dir. Beklentilerimizin dışında oluşan şaşkınlık durumunda gülme ortaya çıkabilir. Üzücü ve korku verici bir durumun ortadan kalkmasının dışı vurumu gülmedir. Sıkıntılı ve huzursuz bir ruh halinden keyifli bir ruh haline ansızın girmenin neticesinde gülme meydana gelir. Gülme, keyifli ve iyi hissettiren haller ile düşünce sisteminin normal hallerinin kesişmesi sonucunda ortaya çıkar. Böyle bir durumda denetlenen düşüncelerden ve denetlenen düşüncelerin verdiği gerginlikten kurtulup rahatlama mevzu bahistir (Descartes, 1649, Akt.; Türkmen, 1996, p. 50).

Morreall (1997, p. 33) kuramla ilgili şöyle ifadeler kullanmıştır:

Cinsellik ve şiddete yönelik toplumsal yasakların dile getirilmesi ve bu konularda yapılan espiriler genellikle gülmeye yol açar. Cinsellikle ilgili yasaklamalar neredeyse bütün kültürlerde karşımıza çıkmaktadır. Rahatlama kuramına göre, bu tip sınırlamalar, insanların cinsellikle ilgili duygularını baskı altında tutmalarına sebep olur. Ne zamanki biri, konuyla ilgili tabuları yıkar ve cinsellikten bahsederse, kişilerin zihinlerinde cinsellikle ilgili var olan yasaklanmış düşünceleri kamçılar ve baskı altında tutulan cinsel enerjinin bir kısmının gülme yoluyla dışı vurumuna neden olur. Şiddete karşı oluşturulan yasakların da, baskı altında tutulan benzer bir enerjiye dönüştüğü düşünülmektedir. Örneğin, öğretmeninden nefret eden bir öğrencinin, bu duygusunu öğretmene saldırarak göstermesi yasaktır. Öğrenci, kindar duygularını bastırarak, sınıfta saygılı ve uysal davranıyor olabilir. Bu durumda, öğretmenin bir başkası tarafından şiddete maruz kaldığını görmesi ya da onun okulda diğer öğrencilerin önünde gülünç duruma düşmesi, örneğin hafifçe tökezleyip düştüğüne şahit olması, öğrencinin hapsolmuş enerjisinin, gülme şeklinde ortaya çıkmasına neden olur.

Böyle zamanlarda açığa çıkan sinirsel enerjinin gülmenin başlangıcında, özellikle sinirsel enerji fazlalığının doruğa ulaştığı anda, boşalmasını beklemeliyiz. Nasıl ki

bir emniyet vanası buhar boşaltmaya vananın açıldığı ve basıncın en yüksek olduğu anda başlıyor, basınç aniden boşalıyor ve sonra gitgide azalıyor, gülmenin şiddeti de enerjinin boşalması sürdükçe ortaya çıkan enerjinin miktarına bağlı olarak dereceli bir biçimde azalmalıdır. Zaman zaman gülme eylemi de benzer bir seyir izler. Önce güçlü bir kahkaha atılır, daha sonra güçlü kahkahalar yerlerini yumuşak gülüşlere bırakır. Ve bir süre sonra gülme davranışı biter. Zaman zaman gülme, zayıf bir biçimde başlar ve gitgide şiddeti artar. Zaman zamansa gülmenin ilk dışavurumunu tam bir sessizlik izler, sonra ardından yeniden gülmeler gelir. Eğer gülmeyi eğlenmenin dile getirilmesi olarak düşünürsek, bu gibi durumları açıklamak daha kolay olacaktır (Morreall, 1997, p. 33).

Morreall'ın bu söylemi, gülme eylemi sonucunda bastırılmış negatif duyguların ortaya çıkması ile ilgilidir. Gülme eyleminden önce birikmiş olan ve sinirden doğan enerjinin açığa çıkması gülmeye rahatlamak olarak açıklanabilir (Kılınç, 2007, p. 4).

Kuramın en önemli temsilcilerinden biri de Freud'dur. Freud'a göre üç çeşit gülme hali bulunmaktadır ve gülme bulunduğu yere sığmayan ruhsal enerjinin taşması ve açığa çıkmasıdır. Esprilerin hedefi kolayca belirlenebilir. Esprinin hedefi kendisi ise (yani saf bir espri olmadığında) ya düşmancadır ya da cinsel içeriklidir. Düşmanca espri, düşmanımızla normal şartlarda konuşamadığımız, herhangi bir engel nedeniyle açıkça söyleyemediğimiz sıkıcı şeyleri dile getirmemize imkân sağlar. Cinsel içerikli espriler ise müstehcen olan cinsel olay ve ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır. O halde espri, dizginlediğimiz duygu ve düşüncelerimizi açığa çıkaracak, ulaşılması güç olan hoşnutluk durumu için farklı pencereler açacaktır. Düşman saydığımızı aşağılayarak, değersizleştirerek, küçük düşürerek, sevimsizleştirerek, gülünç hale düşürerek indirekt olarak onu alt etmenin keyfine varırız (Freud, 2003, p. 258). Freud'a göre mizah "sansürün dışavurumudur". Düşünceler yoluyla oluşan enerji mizah yoluyla gülme olarak açığa çıkar. Duygusal enerji mizahla özgürlüğüne kavuşmalıdır (Morreall, 1997, pp. 58-59).

Sonuç olarak gündelik yaşantımızda karşımıza çıkan ve üzerimizde baskı oluşturan kurallar, yasaklar, kısıtlamalar, mecburiyetler insanlarda tepkimeye yol açan bir enerji birikimi oluşturmakta ve bu enerji uygun koşullar sağlandığında gülmeye neden olmaktadır. Gülme sonucunda da doğal bir rahatlama meydana gelmektedir. Rahatlama kuramcıları, can sıkıcı durumların etkisinden sıyrılıp rahatlama üzerinde

yoğunlaşmışlardır (Şahin, 2010, p. 135). Gülme sayesinde negatif duygular yerini pozitif duygulara bırakmakta, psikolojik olarak rahatlama ve hafifleme hissedilmektedir (Recepoğlu, 2011, p. 78).

2.1.4.3. Uyuşmazlık kuramı

Uyuşmazlık kuramı bilişseldir ve mizahı şaşırtıcı ve beklenmedik tecrübeler, sözler ya da etkinlikler olarak açıklar. Uygunsuz, tuhaf ve komik finaller uyuşmazlık kuramının örnekleridir (Jonas, 2004, p. 59). Kurama göre mizah, birbiriyle hiç alâkası olmayan iki farklı düşüncenin, vaziyetin veya konseptin umulmadık ve şaşkınlık verici bir biçimde bir araya gelmesi ile oluşur (Martin, 1998, p. 25).

Kuramı ilk ortaya atan düşünür Aristo'dur. Fakat uyuşmazlık kuramını üstünlük kuramı ile uyuşmaması sebebiyle geliştirmemiştir. Aristo izleyicilerde bir beklenti oluşturulup, oluşturulan beklentiden farklı bir biçimde onları vurmanın izleyicide büyük bir gülme reaksiyonu ile karşılanacağını ve bunun mizahçı açısından iyi bir güldürme yöntemi olduğunu vurgular (Morreal, 1997, p. 25).

Teorinin ayrıntıları 18. asrın sonlarıyla 19.asrın başlarında ortaya Hazlitt, Kant Schopenhauer tarafından ortaya konmuştur. Kant'ın teorisi uyuşmazlık ve rahatlama teorilerinin birleşimlerinden oluşan, duygusal olarak ilk defa sunulan bir teoridir (Yardımcı, 2010, p. 22).

Hazlitt, aykırı yani uyuşmaz olanın gülünebilir olduğunu belirtirken, Kant'a göre gülme beklentinin boşa çıkması sonucunda gerçekleşmektedir. Schopenhauer'a göre ise gülmenin sebebi bağlantılı olduğunu düşündüğümüz şeylerin uyuşmazlığının birdenbire fark edilmesidir ve bu uyuşmazlık gülme olarak ifade edilir. Başka bir deyişle herhangi bir duruma ait düşüncemiz ve aynı duruma ait algılarımız arasındaki çelişkiler mizahın oluşmasına neden olmaktadır (Keith ve Spiegel, 1972, pp. 8-9).

Bu kurama göre, herhangi bir mizahi metnin dinleyici ya da okuyucusunda olayların akışı ile ilgili, olayların nasıl son bulacağına ilişkin bir öngörü vardır. Olaylar öngörülenin dışında seyrettiğinde, insanlar güçlü bir şaşkınlık yaşarlar. Beklenilenin tam tersi gerçekleştiğinde, karşılaşılan netice insanların gülümsemesini sağlar (Özünü, 1999, p. 21).

Uyuşmazlık kuramı, üstünlük ve rahatlama kuramlarının tersine nedeni mizah olan gülmeyi açıklar. Ancak nedeni mizah olmayan gülmeyi tam olarak açıklayamaz. Bu

nedenle diğer iki kuram gibi genel bir mizah kuramı olarak kabul görmez (Morreall, 1997, p. 31).

2.1.4.4. Çağdaş mizah kuramları

20. ve 21. asırda şimdiye dek ele alınan kuramların, gülmenin nedenini tam olarak açıklayamadığına inanan bazı yazar ve filozoflar yeni kuramlar ortaya atmışlardır (Usta, 2005, p. 76). Çağdaş mizah kuramlarıyla en fazla dikkat çeken isimler Morreal, Bergson ve Koestler'dir.

Bergson, bulunduğu zamana kadar yapılagelmiş gülme ve mizah ile ilgili açıklamalara büyük ölçüde farklılıklar getirerek fikirlerini şu şekilde belirtmiştir. Ona göre insanlar, başka insanlardan yeni durumları anlayabilecek bir dikkat (gerginlik) ve bu yeni durumlara ayak uydurmayı kolaylaştıracak bir esneklik beklentisi içindedir. Bu esnekliği gösteremeyen bireyler mekanikleşir ve toplumsallaşamaz. Toplum ise bireyi esnetebilmek amacıyla gülerken ceza verir. Gülme topluma uyum sağlayamayan mekanik kişiye toplum tarafından biçilen bir ceza yöntemidir (Recepoğlu, 2011, p. 53).

Koestler (1997) ve Morreall ise ortaya attığı kuramda üstünlük, rahatlama ve uyumsuzluk kuramlarını bir araya getirerek düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir. Mizahta da trajedide olduğu gibi bir gerilim durumu ortaya çıkarılır. Mizah ve trajedi arasındaki fark mizahtaki gerginlik sebebinin saldırgan ve savunmacı duygular, trajedideki gerginlik sebebinin kendini aşan katılımcı duygular olmasıdır. Mizahta bireyin üzerinde oluşan gerilim hali tırmanır fakat trajedide olduğu gibi doruğa çıkmayıp beklenenin dışında ani bir biçimde yerini kahkahalara bırakır. Koestler gülmeyi, duyuşsal olarak üstünlük ve rahatlama kuramlarıyla; bilişsel olarak uyumsuzluk kuramıyla bağdaştırmaktadır. Gülmenin temelinde bir durumun veya düşüncenin kendi içinde uyumlu fakat birbiriyle çatışan farklı anlamları olduğu şeklinde anlaşılmasıdır (Akt; Recepoğlu, 2011, p. 54).

Sonuçta tüm kuramlar incelendiğinde gülmeyi farklı formatlarda irdeleyerek birbirlerini bütünledikleri görülmektedir. Üstünlük kuramı, gülmenin duyuşsal yönünü, rahatlama kuramı olumsuz duygulardan temizlenip rahata ulaşma yönünü, uyumsuzluk kuramı ise bilişsel yönünü ortaya koymuştur. Tüm kuramlarda ortak olarak karşıtlık söz konusudur. Üstünlük kuramında dalga geçilenle dalga geçen arasındaki mukayese ve mukayese sonucunda ortaya çıkan karşıtlık gülmeyele

sonuçlanır. Rahatlama kuramında gerginlikten kurtulmak için önceki duygularla sonraki duyguların karşıtlığı gülmeye sonuçlanır. Bergson kuramında mekanik ile canlının karşıtlığı temel alınırken; Koestler ve Morreall'in kuramlarında karşıtlık kuramının kapsamının genişletildiği görülmektedir (Usta, 2005, p. 79).

2.1.5. Mizahın ve Mizah Duygusunun Yararları

Mizahın ve mizah duygusunun yararları, mizahla ilgilenen birçok araştırmacının ilgi odağı haline gelmiş bir konudur.

Yapılan araştırmalar mizahın ve mizah duygusunun insan sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu, hem fiziksel hem de psikolojik sağlıklılık halini arttırdığını, sosyal ilişkileri geliştirdiğini ve iş stresini azalttığını ortaya çıkarmıştır. Mizah duygusu yüksek olan bireylerin özgüven, olaylara iyi yönden bakma, kendini olduğu gibi kabul etme, içten denetimli olma gibi pozitif niteliklere sahip oldukları görülmüştür (Tümkiye, 2006, p. 893).

Mizahla ilgilenen araştırmacılardan Cornett (1986, pp. 9-17), mizah ve mizah duygusunun faydalarını şu şekilde ifade etmiştir:

- ✓ İlgi çeker ve yeni düşüncelerin oluşmasına neden olur,
- ✓ Gizil yaratıcılık yetisinin ortaya çıkmasına neden olur,
- ✓ Yeni arkadaşlıklara imkân sağlar,
- ✓ Güdülenmeyi artırarak negatif enerjiyi azaltır,
- ✓ Sosyal ilişkilerin gelişmesine neden olur,
- ✓ Aşılması güç durumların üstesinden daha rahat gelmeyi sağlar,
- ✓ Problem çözmeye yardımcı olur,
- ✓ Sağlığı iyileştirir,
- ✓ Bireyler ve kültürler arası etkileşimi artırır,
- ✓ İstenen davranışların gelişmesini sağlar,
- ✓ Öğrenmenin nitelik ve niceliğini olumlu yönde etkiler,
- ✓ Kendine ve çevreye karşı olumlu tutum, davranış ve bakış açısı kazandırır,
- ✓ Eğlendirir.

Yapılan birçok araştırmada ortaya konan mizah, mizah duygusu ve gülmenin insan sağlığı üzerindeki etkileri aşağıdaki şekilde özetlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 2.4 : Mizah ve Mizah Duygusunun Yararları

2.1.6. Mizahın okul ortamına etkileri

Mizah kişilerin olumlu ilişkiler geliştirmesinde önemli bir etkidir (Sümer, 2008, p.1). İş yaşamında mizah kullanılması için daha eğlenceli hale getirilmesine, iş ortamının daha sıcak algılanmasına neden olabilir. Çünkü gülme davranışı insanda fizyolojik ve psikolojik açıdan olumlu reaksiyonlar oluşturmaktadır (Sepetçi, 2010, p. 16).

İş hayatında örgüt amaçlarını yerine getirebilmek için bir araya gelen insanlar sosyal bir grup meydana getirmekte, örgüt iklimine olumlu katkı sunacak bir sinerjinin

oluşmasına imkân sağlamakta olan iletişim ortamları, mizah sayesinde etkileşime dönüşebilmektedir. Çalışanların düşüncelerini mizah kullanarak iletmeleri yaşanabilecek olumsuzlukların etkisini ve çatışmaları azaltabilir. Duygu ve düşüncelerin açıkça ve samimi olarak aktarılamadığı durumlarda mizah kullanımı kırıcı olma ihtimalini azaltabileceği gibi zamanla bireyler arasında ortak bir mizah dili oluşmasına da katkı sağlayabilir (Sepetçi, 2010, p. 17).

İnsan ilişkilerinin en yoğun şekilde yaşandığı eğitim örgütlerinde iletişimin, okul içi iletişimde de okul yöneticisinin payı büyüktür. Okul yöneticisinin olumlu tutum ve davranışları hem öğretmenlerin, hem öğrencilerin, hem de velilerin eğitim öğretim sürecine daha istekli olarak katılmalarını ve okula karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmelerini sağlayacaktır. Okul yöneticisinin mizahi bir yolla iletişim kurması yaşanabilecek olumsuzlukların, karşılaşılabilecek zorlukların aşılmasında, birliktelik ve aidiyet duygusunun gelişmesinde önemli bir rol oynayacaktır (Akar, 2006, p. 4).

Mizahı kullanırken bazı ölçütlere dikkat edilmesi gerekir. Aksi halde mizah beklenenin tam tersi bir tesir meydana getirerek kişide asabîlik ve kızgınlık yaratabilir. Mizahı kullanırken zamanlama, kavrama ve içerik kriterlerini göz önünde bulundurmak gerekir. Mizahın uygun zamanda kullanılması önemlidir. Mizahı kullanan kişi bunu dikkate almazsa ortam daha gerginleşebilir ve iletişimi olumsuz yönde etkileyebilir. Mizahı kullanırken kişinin bunu nasıl algılayacağı öngörülmelidir. Mizahın içeriği de önemli bir ölçüttür. Özellikle alay eden, kişiyi aşağılayan, cinsellik ve etnik kökenle ilgili şakalar tercih edilmemelidir (Aydın, 2005a, p. 4).

İş hayatında ve dolayısıyla okul ortamında stres, bireyin yaşadığı olumsuz duyguların temeli olarak gösterilmektedir. Mizah ise strese ve beraberinde getirdiği olumsuz duygularla başa çıkabilmede ve farklı bakış açıları kazandırmada panzehir etkisi yaratmaktadır (Martin, 1996, p. 10).

2.2.Güdüleme Kavramı

2.2.1. Güdüleme (Motivasyon) kavramı

İnsanların davranışlarının altında yatan nedenler uzun yıllardır birçok bilim alanının ve bilim insanının çalıştığı, araştırdığı konulardan biridir. Güdü İngilizce ve

Fransızca “motive” , Latince “movere” kelimelerinden dilimize girmiş, Türkçe saik, harekete geçirme, etki altına alma, devindirici, itici gibi kavramlarla ifade edilmiştir (Eren, 2004, p. 389).

“Motive” kelimesinden türetilen “motivation” terimine dilimizde karşılık gelen güdülemenin (motivasyon) farklı bir çok tanımı yapılmıştır (Tannehill, 1970, p. 36).

Güdüleme, bireyleri davranışa iten, davranışa amaç ve yön veren, davranışın düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalardır (Aydın, 2000, p. 144). Psikolojinin en önemli buluşlarından biri olan güdüleme; içgüdüleri, gereksinimleri, dürtüleri, özlemleri, amaçları, istekleri, değerleri, tutumları, ihtiyaçları, ilgileri içine alan geniş kapsamlı bir kavramdır ve her davranışın geri planında bir güdü veya güdüler zinciri bulunmaktadır (Onaran, 1982, p. 1).

İnsan davranışları kişisel, fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının doyuma ulaşmasını sağlamak için şekillenir. Güdüleme, davranışların şekillenmesinde direkt rol oynayan faktörlerin başında yer almakta, örgütsel davranışın niteliğini etkilemektedir. Yönlenmeyi sağlayan güdü, hedefe ulaşmak için kişiyi davranışa iten, harekete geçiren, eylemi güçlendiren, aktifleştiren ve eylemin tarafını tayin eden güçtür. İşgörenin bir örgütte çalışmasının sebebi hayatında ihtiyaç duyduğu şeyleri karşılamak ve böylelikle hayatına devam edebilmektir. İşgören bazen isteyerek bazen istemeyerek çalışmanın yarattığı olumsuzluklara rağmen çalışmaya devam eder. İşgörenin çalışma sebebi, çalışmaya nasıl daha fazla anlam yükleyeceği, çalışmanın nasıl daha keyifli hale getirileceği ve verimin nasıl arttırılacağı birçok araştırmanın konusu olmuştur. Hayatın önemli bir kısmı iş ve çalışma olunca da bu sorulara verilen cevaplar, aynı zamanda yaşamının amacını da belirlemektedir. Güdü, güdülenme, istek ve ihtiyaçlar, işgörenin çalışma nedenlerinin kilit kavramlarıdır (Başaran, 1982, p. 162).

Güdüleme; çalışanları teşvik etmek, onlara tesir etmek, esin kaynağı olmak ve yönlendirmek, daha iyi çalışmalarını için gerekçeler göstermek, içlerinde var olan çalışma isteğini ortaya çıkarmak ve yaptıkları işten ötürü haz duymalarını sağlamaktır (Allan, 1998, p. 17).

Örgütsel güdüleme, kişilerin çalışmaya başlamasını, çalışmaya devam etmesini ve görevlerini şevkle yerine getirmelerini sağlayan güçlerin tamamıdır (Bursalıoğlu, 2000, p. 140; Durmaz, 2004, p. 98).

Her çeşit örgütte, işgörenlerin; kendini gerçekleştirebilme arzusu, hakettiğini düşündüğü şekilde yaşayabilmesi, çevresindeki bireylerden gördüğü davranışların beklentileri ile örtüşmesi, yeteneklerini ortaya çıkarabilmesi ve yeteneklerinin değer görmesi, maddi ve manevi olarak doyuma ulaşması, güdülenmenin şiddetini arttıracak sebeplerdendir (Baykal, 1978, p. 8).

İnsanlar maddi kazanç sağlamak, onaylanmak, başarı duygusunu yaşamak, saygı görmek, terfi etmek gibi ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayabilmek için gayret ederler. İhtiyaçlar, istekler ve beklentiler düşüncenin ya da amacın eyleme dönüşmesini sağlayan dinamiklerdir. İhtiyaç, istek ve beklentiler bir süre sonra insanda gerginliğe neden olur. Kişiler bu gerginlik durumundan kurtulabilmek için maksatlı eylemlerde bulunurlar. Bu eylemler kişiyi gerginlik durumundan kurtaracak ödüllere ya da farklı amaç edinmelere götürür. Kişinin karşılaştığı sonuçlar, gergin iç halini değiştiren geribildirim ya da bilgiler olarak vazife yaparlar. Nihayetinde kişi davranışa devam edebilir, davranışı değiştirebilir veya sürdürmekten cayabilir. Bu zincirleme güdüleme davranışı art arda devam eder (Günbayı, 2000, p. 16).

Güdüleme ihtiyaç giderildiğinde yok olabilir. Asıl önemli olan hedeflenen iş için gereken güdüleyici etmenlerin devamlılığını sağlayabilmek ve güdüleme sürecini bilinçli bir biçimde yönetebilmektir (Başaran, 1989, p. 66).

Örgütlerin başarısı iş görenlerinin enerjilerini, bilgi ve yeteneklerini örgüt amaçları uğruna maksimum seviyede kullanmaları ile mümkündür. Bundan dolayı, yöneticilerin başarısı, astlarının güçlerini örgütün hedeflerine doğru yöneltme seviyeleri ile doğru orantılıdır. İş görenlerin performansları ile güdülenme düzeyleri arasında sıkı bir bağ vardır. İyi bir yönetici güdülenmeyi sağlamak için astlarının kişisel hedefleri ile örgütün hedefleri arasında sağlam bir köprü kurabilmelidir (Koçel, 2001, pp. 507-508).

Başarıya giden yoldaki en önemli araç güdülenmedir. Örgütlerde başarılı olabilmek için öncelik işgörenlerin başarıya güdülenmesidir. İşgörenlerin psiko-sosyal olarak kazanılması, çalışmada verimi ve örgüt başarısını beraberinde getirir. Örgüt amaçları

ile örtüşen bir güdüleme sistemi, işgörenin ve işyerinin verimliliğinin artmasına bu da toplumsal ve ekonomik refah şartlarının geliştirilmesine imkân sağlar. Bu da örgütleri sürekli değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik şartlara göre “esnek güdüleme” sistemlerini kabule zorlar (Genç, 2007, p.261).

Personelin nasıl bir ortamda, hangi şartlarda, hangi özendiricilerle, ne zaman, ne şekilde güdüleyeceği hususunda yeterli tecrübe, bilgi ve beceriye sahip olan yöneticilerin örgütsel bütünleşmeyi ve verimin artmasını sağlama konusunda başarılı olabilmeleri bunu sağlayamayan yöneticilerden daha fazla olacaktır. Bunun sağlanabilmesi için yönetici iş ortamını daha cazip hale getirmeli, işe aidiyet duygusunu arttırmalı, sosyal ilişkilerin güçlenmesini sağlamalı psikolojik ve sosyal güdüleri de ekonomik güdüler kadar önemsemelidir (Baygut, 2007, p. 11).

Eğitim örgütleri olan okulların başarılı olabilmesi için, öğretmenin tüm gücünü, bilgi ve yeteneklerini okulun amaçları doğrultusunda kullanması ve okulla bütünleşmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenin işinden edinmesi gereken ihtiyaçlarını sağlamak, okul yöneticisinin en önemli görevlerinden biri olmalıdır. Personelin, yüksek seviyede güdülenmesi okulun hedefleri yönünde hareket etme gayretlerinin artmasına sebep olacaktır (Başaran, 1989, p. 54).

2.2.2. Güdü çeşitleri

Güdü ile ilgili çeşitlendirmeler kaynaktan kaynağa farklılıklar göstermekle birlikte bazı kaynaklar insanı davranışa götüren güdüleri ikiye ayırmıştır. İlki daha çok organizmanın biyolojik olarak hayatını sürdürebilmesi için gerekli olan ihtiyaçlarını karşılamaya hizmet eden açlık, susuzluk, cinsellik, annelik, uyku, solunum, boşaltım gibi **birincil güdüler**dir. İkincisi ise kişilerin öğrenme deneyimleri sonucu oluşan saygı, başarı, iletişim kurma, güç gibi **ikincil güdüler**dir (Kaya, 2011, p. 507).

Bazı kaynaklarda ise güdüler dörde ayrılmıştır. Bu bölümde güdü türlerini şu şekilde özetleyebiliriz:

2.2.2.1. İçgüdüler

İçgüdü, doğal özellik taşıyan ihtiyaçlara yönlendiren ve bilinçsizce oluşan davranışlardır. İçgüdüler doğuştan gelen türe özgü davranışlardır. İnsanlarda ve hayvanlarda görülür. Canlının daha önceki tecrübeleri ile bağlantısı olmadığı halde kalıtsal olarak belirlenmiş davranış dizileridir. Organizmanın yeme, içme, uyuma,

üreme, çevreye uyum sağlama gibi doğal gereksinimlerinin karşılanmasını sağlar (Dönmezer, 2004, p. 200).

Bir davranışın içgüdüsel olarak sayılabilmesi için; tamamen fizyolojik olması, hayvansal âlemde evrensel niteliğinin olması ve öğrenme süreci sonunda değişebilir olması gerekmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, p. 100).

İçgüdüler, bireyin dışsal herhangi bir ödül olmaksızın bir aktiviteye katılmasını, belli bir etkileşimde bulunmasını, içinde bulunduğu aktiviteden dolayı hoşnut olmasını ve tatmin edilmesini ifade etmektedir. Bir öğrencinin sadece ilginç bulduğu için derse girmesi veya ilgisini çeken konularda daha fazla bilgi edinerek doyuma ulaşması içsel güdülere örnek gösterilebilir (Güdücü, 2008, p. 12). İçgüdüler tamamen bilinçsizce yapılan bazı tepkiler sonucunda evrensel bir düzeni yansıtır. Fakat insanların kasıtlı olarak yaptıkları davranışları açıklamada içgüdülerin yeri yoktur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, p. 100). Örümceklerin ağ örmesi, arıların bal yapması, kuşların göç modeli, kuşların yuva yapması içgüdüsel davranışlara birer örnektir (Komisyon, 2015, p. 34).

2.2.2.2. Fizyolojik güdüler

İnsanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan temel ihtiyaçların giderilmesi için yönlendirilmiş güdülerdir. Fizyolojik güdülerin en önemli özelliği kısmen bilinçli, kısmen bilinçsiz güdüler olmalarıdır. Beslenmek, barınmak, giyinmek, ısınmak gibi fiziksel ihtiyaçlar sonucu oluşan güdülere örnek olarak gösterilebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, p. 100).

Doyurulmuş bir ihtiyaç, doyumun etkisi geçinceye kadar davranışları etkilemeyecektir. Örneğin yemek yeme gibi bir ihtiyacının, istediği yemekleri yiyerek doyuma ulaşmasını sağlayan bir insan, yeniden açlık hissedinceye kadar açlık yüzünden oluşan doyumsuzlukla hareket etmeyecek ve davranışları acıkma hissini etkisinde kalmayacaktır. Fakat unutulmamalıdır ki insan hayatını devam ettirdiği sürece açlık hissini yaşayacak ve birçok davranışını bu hissini doyuma ulaşmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirecektir (Eren, 1993, p. 318).

İnsanların fizyolojik güdülerini gidermeden sosyal ve psikolojik güdülerini yerine getirebilmeleri mümkün değildir. Öncelik fizyolojik güdülerin, psikologların

kullandığı şekliyle dürtülerindir. Bu yüzden bazı kaynaklarda fizyolojik güdülere birincil güdüler de denir (Balcı, 1992, p. 272).

2.2.2.3. Sosyal güdüler

Bireyin toplumsal bir varlık olması ve başkalarıyla birlikte yaşama gerekliliği diğer insanlarla iletişim kurmayı ve etkileşim içinde yaşamayı gerekli kılmıştır. Sevilme, saygı görme, onaylanma, başarı, güç gibi sosyal ihtiyaçların giderilme çabası sosyal güdüleri ortaya çıkarmıştır (Karadaş, 2014, p. 21).

Sosyal güdüler toplumun özelliklerine göre değişiklikler gösterebilir. Bundan dolayı ülkemizde güdülenmeye neden olan sosyal güdüler Amerika'da geçerli olmayabilir. Toplumsal düzen içerisinde yaşayan birey aynı zamanda toplum tarafından kabul görmek ve takdir edilmek ister. Örneğin, başkaları tarafından beğenilmek, sevilme, tanınmak, iyi bir işte çalışmak, yükselmek, başkalarına yardımcı olmayı istemek gibi duygular ve düşünceler, bireyin harekete geçmesine neden olan sosyal güdülerdir. Sosyal güdüler aynı zamanda bireyin kişilik özellikleri ile de etkileşim halindedir. Sosyal güdülerin hepsi tüm bireyleri aynı şekilde uyarmayabilir. Mesela, okulda başarılı bir öğrenci olma isteğinde olan bir birey, iş yaşantısında da iyi bir görev edinme ve iyi bir statüye sahip olma isteği taşır (Kutanis, 2003, p. 31).

Örgütlerde yapılması gereken işler kurulan çeşitli büyüklükteki gruplar tarafından yapılmaktadır. Gruplar içindeki kişilerin ihtiyaçlarının tek tek doyuma ulaşmasını sağlamak yerine, grubun istek, beklenti ve ihtiyaçlarını belli bir ölçüde gidermek, grupları bu şekilde güdülemek ve onları örgütsel hedefleri benimser hale getirmek güdüleme konusunda yeni bir yaklaşımdır (Konur, 2006, p. 60).

2.2.2.4. Psikolojik güdüler

Psikolojik güdüler bireyin kalıtımsal olan ya da sonradan edindiği güdülerdir. Bu güdülerin oluşumu kişinin davranış şekillerini ve kişiliğini oluşturur. Psikolojik güdülerin neden ortaya çıktığını tasvir etmek veya akışını izlemek oldukça güçtür. Çünkü bu güdüler kişilere, zamana, kişiliklere ve olaylara göre çeşitlilik arz eder. Hatta bazen aynı kişi, benzer özellikler taşıyan olaylar karşısında farklı tepkiler verebilir, farklı tutum ve davranışlar sergileyebilir. Çünkü davranışlar genetik olabildiği gibi bireyin doğumundan itibaren yaşadığı, gördüğü, tecrübe edindiği

birçok olay sonucunda oluşan bilinçaltı kaynaklı da olabilir (Sabuncuoğlu ve Vergiliel-Tüz, 2008, p. 44).

2.2.3. Güdülenme türleri

Güdülenme içsel ve dışsal olmak üzere iki başlık altında toplanabilir.

2.2.2.2. İçsel güdülenme

İçsel güdülenme bireyin kendisine olan etkisini anlatır. Bireyin içten duyduğu ihtiyaçlar ve istekler bireyi içsel olarak güdülemektedir. Bu güdüler bireyin düşüncelerinin şekillenmesinde ve davranışların yönünü belirlemede etkin rol oynarlar. Bireyin ihtiyaç, istek ve beklentileri kendine hastır. Bireyin ihtiyaç ve istekleri, kişiliğini oluşturan psikolojik ve biyolojik yapısı ile öğrenme tecrübelerini etkileyen etmenler tarafından belirlenir (Aydın, 1993, p. 80).

İçten güdülenme insanı faaliyete sürükleyen, istediğini elde edinceye kadar etkinliğini, doyuma ulaştıktan sonra durulmasını sağlayan doğal itici bir güçtür (Başaran, 2000a, p. 119). Özetle içsel güdülenme bireyin hiçbir mecburi sebep olmadığı halde bir işi yapmayı kendiliğinden istemesidir. Övülme, üstün iş ahlakı, işi sevmeye, iş ile ilgili hedefler belirleme gibi özellikler içsel güdüleyicilere örnek olarak gösterilebilir (Sağlam, 2007, p. 16).

İçsel güdülenmeye sahip olan kişileri çalışmaya sevk eden etmenler, yaptıkları işe karşı duydukları bireysel ilgi, istek ve işin sağladığı kişisel tatmindir. Herhangi bir dışsal güdülenme etkisi olmamasına rağmen yaptığı işi seven, işini en düzgün şekilde tamamlayan, işin ve dolayısıyla örgütün gelişmesine katkıda bulunan kişilerin temel çalışma ilkelerinin, yaptıkları işin bireysel hedef ve isteklerini karşıladığına ilişkin inançları olduğu görülmüştür (Baltaş, 2005, p. 197).

Baltaş (2005, p. 197), içsel güdülenmeyi sağlamanın üç temel anahtarını şöyle özetlemiştir:

Katılım: Çalışanlar birbirleri ile etkileşim içine girdiklerinde, birbirlerinin işlerine yardımcı olma fırsatı bulduklarında, sürece ve kararlara katıldıklarında, daha fazla güdülendiklerini hissetmekte ve çalışmaya daha fazla enerji harcamaktadırlar.

İçerik: Çalışanlar, yaptıkları işin örgüte olan katkısının ne olduğunu tam olarak anladıklarında, kendilerini daha fazla güdülenmiş hissederler.

Yetkilendirme: Çalışanlar yaptıkları işte iyi olduklarını hissettiklerinde ve inisiyatif alma konusunda yetkilendirildiklerinde kendilerini daha fazla güdülenmiş hissederler. Çalışanları inisiyatif alma ve kararlara katılma konusunda yüreklendirmek, iş için gerekli araç gereci ve desteği sağlamak, bir yöneticinin görevidir.

Durmaz'a göre (2004, p. 101), içsel güdülenen kişiler, düşündüklerini davranışa dönüştürür; hedeflerini belirler ve bu hedeflere ulaşmak için davranışa doğru yönlenir. Hedeflere ulaşabilmesi için kişinin şu basamakları geçmesi gerekir:

- ✓ Özgüvenini arttırmak,
- ✓ Gizil yeteneklerini meydana çıkarmak,
- ✓ Hayatı heyecanla kucaklamak,
- ✓ Gelişmeye devam etmek,
- ✓ Sağlıklı yaşamak için faydalı alışkanlıklar edinerek enerjiyi arttırmak,
- ✓ Etkileyici görünmek,
- ✓ Karakterini çekici bir hale getirmek,
- ✓ Başarılı ilişkiler kurmak,
- ✓ Kuşku, kaygı ve korkulardan kurtulmak,
- ✓ Stresle başedebilmek,
- ✓ Başarısızlık duygusuna yenilmemek,
- ✓ Zamanı ekonomik ve planlı kullanmak,
- ✓ Bilgiyi araştırıp öğrenme çabası içinde olmak.

2.2.3.2. Dışsal güdülenme

Çevresel faktörler ve bireyin bulunduğu ortam, işiyle ilgili güdülenmesini etkiler. İş görenlerin güdülenme düzeylerini etkileyen etmenler; maaşın artması, işte yükselme olanakları, ikramiyeler, primler, maddi ya da manevi boyutu olan çeşitli ödüller, tatil fırsatları olarak sıralanabilir. Dışsal güdülenme unsurları iş görenin bir işi yapma hususundaki içsel güdülenme düzeyini etkiler. İşgörenin iş yapma nedeni, bireyin içinde bulunduğu zaman dilimindeki ya da gelecekteki hedeflerini karşılayacağına dair inancıdır (Baltaş, 2013, p. 196).

İçten kontrollü bir çalışan içsel güdülenmeyi tercih ederken dıştan kontrollü bir çalışan dışsal güdülenmeyi yeğler. Bu sebeple yöneticiler dışsal güdülenmeyi

yeğleyen çalışanlar için güdüleme şartlarını sağlamalı ve dışsal güdüleme metodlarını kullanmalıdırlar. Dışsal güdülemeyi kullanarak yöneticinin çalışanı ulaştırmaya çalıştığı üç temel amaç vardır (Başaran, 2000b, p. 79):

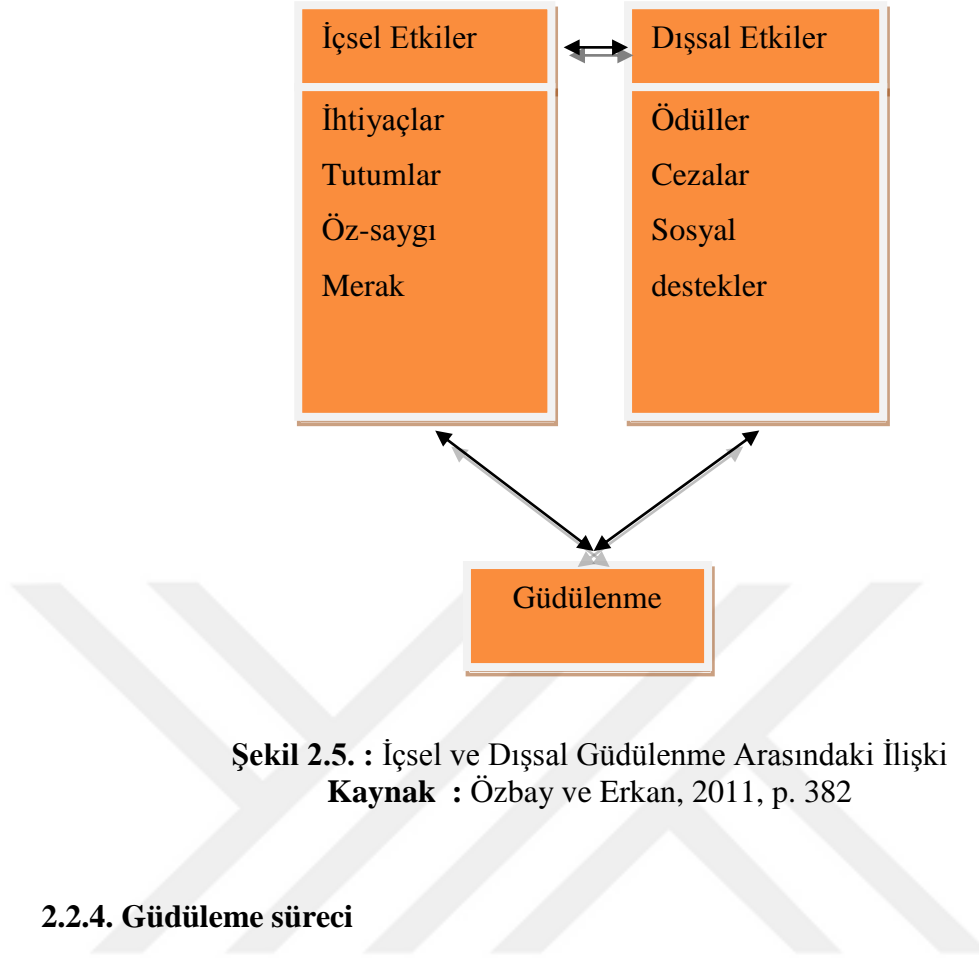
- ✓ Çalışanın işi ile ilgili ne düzeyde verimli olduğunun belirlenmesini sağlamak.
- ✓ Çalışanın iş gücünü maksimum seviyeye çıkararak, örgütün verimliliğine olan katkısını arttırmak.
- ✓ Çalışanın iş tatmininin artmasını sağlamak.

Yönetici çalışanların örgütsel amaçlara ulaşmasını sağlamak için, kişisel ve çevresel etmenleri araştırmalı, gözlemlemeli ve gerekli güdüleme yöntemlerini kullanmalıdır. Kişisel etkenler; çalışanın fiziksel, bilişsel, duyuşsal gücü; işindeki yeterliliği; kuruma, çalışanlara ve işine karşı tutum ve davranışları; ast ve üst diğer çalışanlarla iletişimi gibi örgütlerdeki davranışları ile ilgili etkenlerdir (Başaran, 2004, p. 266).

İşgörenin örgütün hedeflerine güdülenmesinde kişisel etkenler ne kadar önemli ise çevresel etkenlerde o kadar önemlidir. Çevresel etkenlerin elvermesi halinde zaman zaman, yöneticilerin güdülemesi gerekmeksizin çalışan içsel güdülenme ile örgütsel hedefi benimseyebilir (Başaran, 2000b, p. 79).

İçsel ve dışsal güdülenme arasındaki temel farklılık, davranış nedenselliğinin odağıyla ilişkilidir. Temel soru bu odağın içsel mi dışsal mı olduğudur. İçsel güdülenmede denetim bireyin kendinde, dışsal güdülenmede ise çevrededir (Eggen, Kauchak,1997;Akt. Özbay ve Erkan,2011, p. 382). Dışsal güdülenmenin içsel güdülenmenin gelişmesini desteklemesi ve içsel güdülenmeye katkı sağlaması beklenir (Moore,2001; Akt. Özbay ve Erkan, 2011, p. 382).

Bireyler, kişisel hedeflerini veya isteklerini gerçekleştirmek için davranış gösterirler. Genel olarak dışsal etkenlerin güdüleyici ve özendirici oldukları düşüncesinin tam anlamıyla doğru olduğu söylenemez. Dışsal etkenlerin güdülemeyi etkiledikleri her durum bireyin içsel ilgileri ile ilişkilidir. Başka bir deyişle içsel güdülenme ile dışsal etken arasında muhakkak bir ilişki oluşturulmalıdır. Bu ilişki oluşmadan ortaya çıkan güdümler ve ödüller bireyleri uzun soluklu yüksek performansa güdülemeye yetmeyecektir. Ödülü alıncaya kadar gösterilen performans, ödülü aldıktan sonra görülmeyecektir (Bruce &Pepitone, 1998, p. 3).

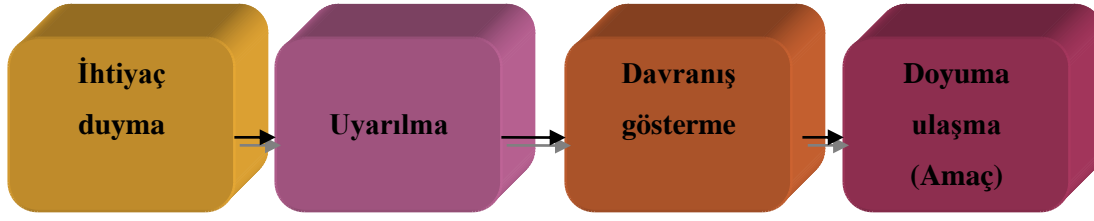


Şekil 2.5. : İçsel ve Dışsal Güdülenme Arasındaki İlişki
Kaynak : Özbay ve Erkan, 2011, p. 382

2.2.4. Güdüleme süreci

Güdüleme, ihtiyaçların karşılanması için bireyi davranışa sürükleyen sebeptir. Güdülenmenin oluşum sürecini kısaca güdülerin etkisiyle davranışa geçme olarak açıklayabiliriz. Bu süreç dört aşamadan oluşmaktadır (Özalp ve Kirel,1987, p. 244).

Bireylerin sürekli olarak doyurmaya çalıştıkları ihtiyaçlar vardır. Bireyde ihtiyaçların belirmesiyle birlikte güdülenme süreci başlar. İhtiyaçlar ne çeşit olursa olsun bireyi davranışa yönlendirir. Bireyde yönlenmenin gerçekleşebilmesi için ikinci aşamada uyarılmanın meydana gelmesi gerekmektedir. Uyarılma bireyde isteklerin oluşmasına neden olur. Ve ihtiyaçların doyurulması için birey üçüncü aşama olan davranış gösterme aşamasına ulaşır. Davranış gösterme amacı, ihtiyacın doyuma ulaşmasıdır. Doyum aşaması güdüleme sürecinin son aşamasıdır. Davranış göstererek ihtiyaç karşılandığında süreç tamamlanmış olur. İhtiyaçları karşılanan bireyse mutlu olur (Özalp ve Kirel, 1987, p. 244).



Şekil 2.6 : GÜDÜ OLUŞMA SÜRECİ
Kaynak: Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, p. 98

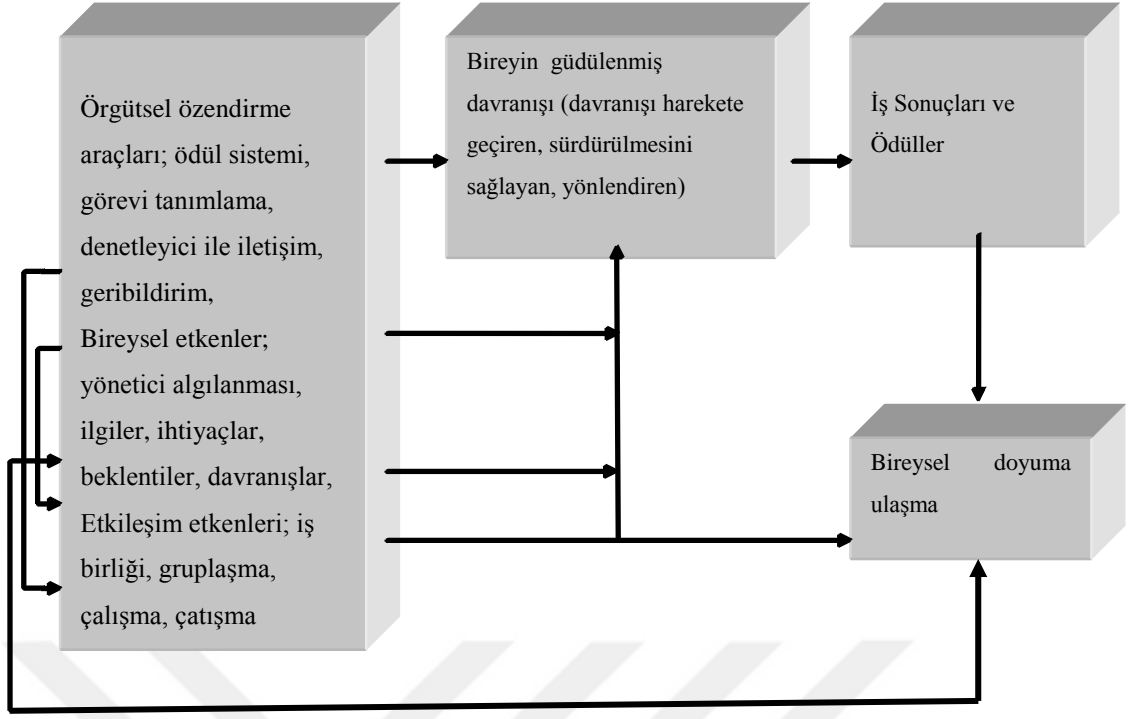
Hiçbir doyum noktası bireyin sürekli mutluluk kaynağı olamaz. Bir ihtiyaç karşılanırken bir diğer ihtiyaç ortaya çıkar ve süreç aynı yolu takip ederek devam eder (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, p. 88). Ancak her bireyin ihtiyaç duyduğu şeyler, içinde buldukları şartlara, çevreye ve kişilik özelliklerine göre farklılık gösterir. Ve ihtiyaçların değişkenliği sürekli dir. Hayat boyu devam eder (Kaya, 2006, p. 145-146).

2.2.5. Örgütsel açıdan güdüleme süreci

Örgütsel açıdan güdüleme süreci, işgörenlerin işe başlaması, işin devamı ve son bulması süreçlerinde doyum sağlamaları için sarfedilen çabaların tamamıdır. Güdüleme sürecinde yöneticinin en önemli görevi, işgörenlerin işe karşı tutumlarının en iyi seviyeye ulaşması için gerekli olan gayreti göstermektir (Baygut, 2007, p. 17).

Örgüt açısından güdüleme sürecinde yöneticinin;

- ✓ Amaç belirlemesi,
- ✓ Şartlar ve ortamla ilgili işgörenlerle empati kurması,
- ✓ İşgörenleri tanımak için iletişim yollarını kullanması,
- ✓ Örgüt amaçları ile yönetim amaçlarını entegre etmesi,
- ✓ Etkili güdüleme koşullarını oluşturması (işgörenlerin eğitimi, gelişimi, desteklenmesi.. gibi)
- ✓ Takım çalışmasını geliştirmesi gerekmektedir (Balcı, 1992, p. 41).



Şekil 2.7: Örgütlerde Güdüleme Süreci
Kaynak: Balcı, 1992, p. 42

Şekil 3'te görüldüğü gibi ödül sistemi, görevi tanımlama, denetleyici ile iletişim ve geribildirim örgütsel özendirme araçlarıdır. Yönetici algılanması, ilgiler, ihtiyaçlar, beklentiler ve davranışlar ise iş görenle ilgili bireysel etkenlerdir. Örgüt ortamında bu iki etkenin etkileşimi, etkileşim etkenleri olarak adlandırılmakta ve bu etkenler sonucunda çalışma ve işbirliği ya da çatışma oluşmaktadır. İşgören davranışının güdülenmesi sonucunda işini başarıyla bitirecek ve ödüle erişecektir. Böylelikle doyuma ulaşmış olacaktır. Ancak erişilen ödül iş görenin beklentilerini karşılamıyor veya yetersiz kalıyorsa doyum sağlanamamaktadır (Balcı, 1992, p. 42).

2.2.6. Güdüleme Kuramları

Güdüleme kuramları iş bağlılığını arttırmak, işgörenlerin işine sınıksız sarılmasını ve işin yapılabilir en iyi şekilde yapılmasını sağlamak için gerekli önlemlerin alınmasını içeren konuları kapsamaktadır (Koçel, 2003, p. 370).

Bireylerin güdülenme düzeyleri başarıyı etkileyen en önemli etkenlerdendir. Bireyin güdülenme düzeyinin düşük ya da yüksek olması performansına direkt etki eder. Güdüleme kuramları çalışanların güdülenme düzeylerinin yükseltilerek örgütlerin başarısını arttırmanın nasıl mümkün olabileceğini açıklamayı amaç edinmişse de

sözü geçen insan gibi karmakarışık bir varlık olunca kuramlarla olayların açıklanabilmesi de zorlaşmaktadır. İnsan davranışları kuram ve kavramlarla açıklanabilecek kadar kolay olmasa da örgütlerde güdülenmeyi sağlamakla görevli olan yöneticilere yol göstermek açısından faydalıdır (Can, 1992, p. 168).

Güdüleme konusunda yöneticilerin kullanabileceği çeşitli modeller geliştirilmiştir. Genel olarak iki başlık altında toplanan kuramlar;

- ✓ Kapsam (içerik) kuramları ve
- ✓ Süreç kuramlarıdır.

Yöneticilerin işgörenleri güdüleyecek etkenleri belirlemesini ve güdülenmenin sürdürülmesini sağlamak konusunda yardımcı olmayı amaçlayan **kapsam (içerik) kuramları** klasik güdü anlayışını benimser. Diğer gruptaki süreç kuramları ise dışsal güdüleme araçlarına yer vermekte, işgörelere dıştan verilen ödöl ve teşviklerin önemi üzerinde durmaktadır. Süreç kuramları modern güdü anlayışını benimser (Koçel, 2003, p. 370).

2.2.6.1. Kapsam kuramları

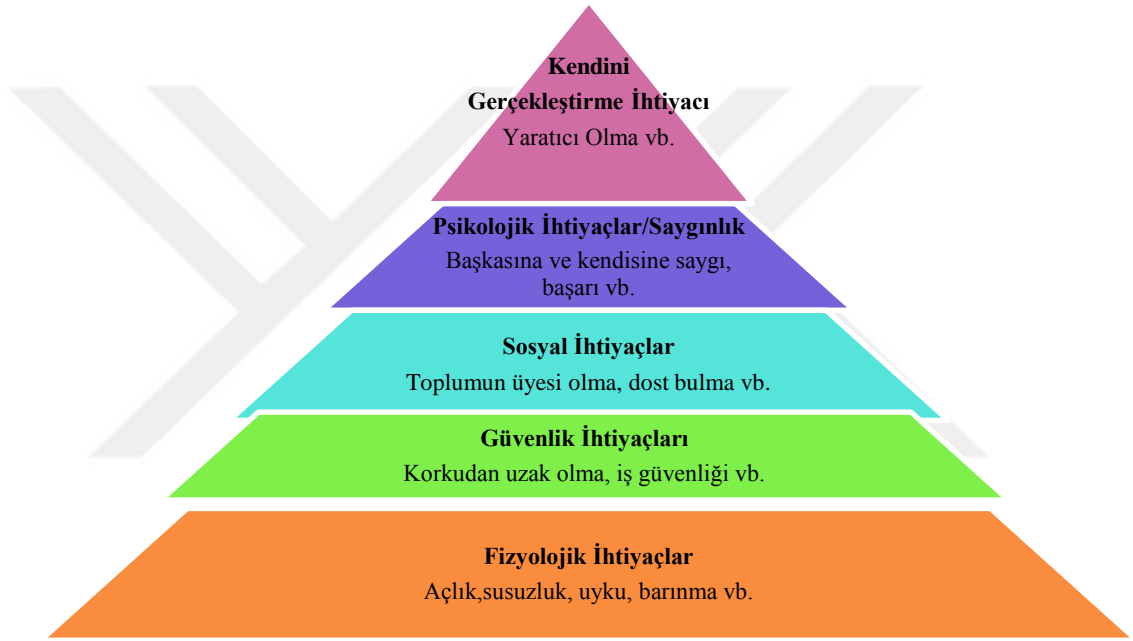
2.2.6.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi (sıradüzeni) kuramı

Güdüleme kuramları arasında en fazla bilineni Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramıdır. Abraham Maslow insanların davranışları ile ilgili bir takım varsayımlar ileri sürmüştür. Kuramın odak noktası bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Bu varsayımlardan ilki, insan yaşayan bir varlık olarak bir takım isteklere sahiptir. Devamlı olarak bir şeyleri arzu eden insanın isteklerini o anda sahip olduğu şeyler belirler. İnsanın ihtiyaç duyduğu şeylerden biri karşılandığında yerini bir başka isteği alır. Bu sürecin sonu yoktur. İnsan var olduğu sürece devam eder (Koçel, 2003, p. 638).

Maslow'un ikinci varsayımı ise insanın ihtiyacını elde etmesinin her hangi bir davranış doğurmamasıdır. İnsan ihtiyacını karşılayamadığında bir takım davranışlarda bulunur. Örneğin, karnı aç olan bir kişi bir takım davranışlar gösterir. Yiyecek araması kişi ihtiyacını gideremediği içindir. Yiyecek bulan ve bu ihtiyacını gideren kişi artık bu isteğiyle ilgili herhangi bir davranış göstermez (Özkalp ve Kırel, 2001, p. 318).

Üçüncüsü ise insanların ihtiyaçlarının belli bir sıra içinde olduğudur. Alt basamaktaki istek ve ihtiyaçlar giderilmediği sürece üst basamaklardaki istek ve ihtiyaçlar için insanlar herhangi bir davranış göstermez. İhtiyaçların bireyi eylemde bulunmaya itmesi bunların doyurulma derecesine bağlıdır. Doyumu sağlanmış bir ihtiyaç güdüleme özelliğini yitirir. Daha üst basamaktaki ihtiyaçlar davranışı güdülemeye başlar (Koçel, 2003, p. 638).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre bireylerin gereksinimleri beş temel grupta toplanabilir. En alt seviye en ilkel ihtiyaçları içermektedir. Yukarıya çıkıldıkça ihtiyaçların seviyesi de yükselmektedir (Adair, 2006, p. 31).



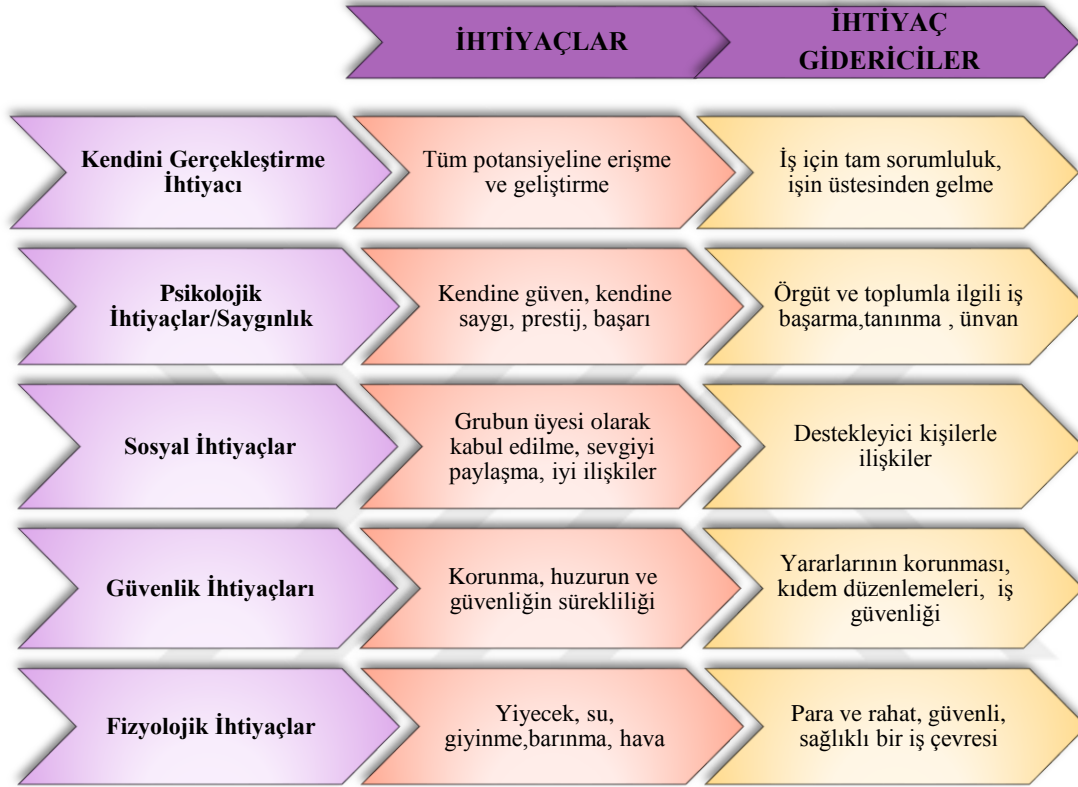
Şekil 2.8: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi
Kaynak: Çelik ve Şahin, 2002, p. 333

Örgütlerde işgörenlerin ihtiyaçları ile Maslow'un kuramı arasında ilişkiyi açıklamaya çalışan araştırmalarda;

- ✓ Fizyolojik ihtiyaçlar; maaş, prim ve bunlara benzeyen maddi kazançlar ile,
- ✓ Güvenlik ihtiyaçları; iş güvenliği, can güvenliği, emeklilik olanakları, tatil imkanları, sağlık teminatı gibi konular ile,
- ✓ Sosyal ve psikolojik ihtiyaçlar; iş yerine bağlılık ve aidiyet duygusu, diğer personel ile iyi ilişkiler geliştirme, yardımlaşma, astları ve üstleri tarafından sevilme, kabul görme, onaylanma gibi durumlar ile,

✓ Kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise kişinin yeteneklerini kullanacağı, kendi varlığını gösterebileceği, kişisel gelişimini destekleyen, ilgi çeken ve iş tatminini sağlayan görevler ile ilişkilendirilmiştir (Miatland, 1997, p. 8).

Maslow'un belirlediği ihtiyaçlar ve ihtiyaçların giderilmesine yönelik örnekler



Şekil 2.9: Maslow'un Belirlediği İhtiyaçlar ve İhtiyaçların Giderilmesine Yönelik Örnekler

Kaynak: Crane, 1979, p. 63

Son basamaktaki ihtiyaçların belirebilmesi için bireyin, Maslow'un "Tatmin edilmiş kişiler" dediği, ilk dört basamaktaki tüm ihtiyaçlarını karşılamış bir durumda olması gerekmektedir. Fakat tatmin edilmiş kişiler yani basamağın en üstünde bulunan kişiler çok az sayıdadır (Durmaz, 2004, p. 117).

Maslow'un klinik gözlemlere dayanarak oluşturduğu ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını yöneticiler güdüleme aracı olarak kullanabilir. Bu kurama göre insanlar sahip olduklarından ziyade sahip olmayı hedefledikleri şeyler tarafından güdülenecektir. Yönetici açısından önemli olan işgörenin sahip olmak istediklerini belirleyip, belli bir davranışa yönlendirmektir (Kaya, 1991, p. 333).

2.2.6.1.2. Alderfer'in güç kuramı

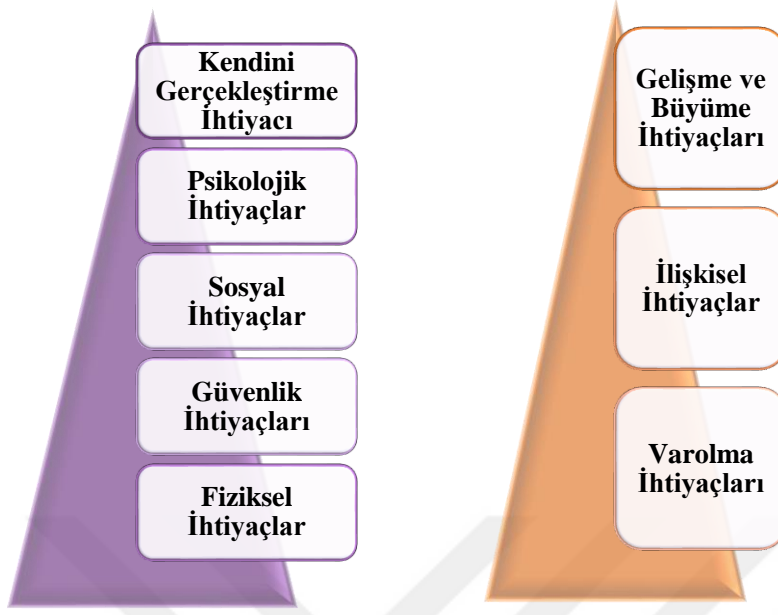
İçerik kuramlarına katkı sağlayan diğer düşünür Clayton Alderfer, Maslow'un modelini basitleştirerek insan ihtiyaçlarını üç başlık altında incelemiştir (Eren, 2004, p. 506).

- ✓ Varolma ihtiyaçları: İnsanın yaşaması, güvende olması ve soyunu sürdürebilmesidir.
- ✓ İlişkisel ihtiyaçlar: İnsanın evinde ve işinde iyi ilişkiler kurması ve sosyalleşmesidir.
- ✓ Gelişme ve büyüme ihtiyaçları: İnsanın kişisel kapasitesini genişletmesi ve bireysel gelişimini sürdürmesidir.

Alderfer'in kuramında da Maslow'un kuramında olduğu gibi güdüleyiciler, tatmin edilmemiş ihtiyaçlardır. Temel ihtiyaçlar doyuma ulaştığında önemlerini yitirirler ve birey daha üst düzeydeki bir ihtiyacı doyuma ulaştırmaya çalışır. Fakat üst düzey ihtiyaçlar doyuruldukça önemleri artar. Örneğin, gelişme ihtiyacını gideren bireyin bağımsızlık fırsatı çoğaldıkça, bu ihtiyacı gelecekte de giderme isteği artar. Birey gelişme ihtiyacı gibi üst düzey ihtiyaçlarını gideremediğinde sosyal ilişkiler geliştirecek iş ortamları arayarak daha alt düzey ihtiyaçlarını tatmin etmeye yönelir. Örneğin kazancı yüksek düzeyde olan ve zamanını çok çalışarak geçiren bir iş gören, daha yetkili olma, daha fazla görev üstlenme, daha özgür olma imkânı verilmediğinde ve gelişme ihtiyacını gideremediğinde daha geniş çaptaki sosyal bağlara yönelecektir. Bundan dolayı yönetici çalışanın ihtiyaç düzeyini ve ihtiyaçlarının ne ölçüde giderildiğini saptayabilmelidir. Böylelikle bireyin bir alt düzeydeki ihtiyaca geri dönmesi yerine daha üst düzey ihtiyaçlara yönelerek başarısının artmasını sağlayabilsin (Can, 1997, p. 174)

ALDERFER

MASLOW



Şekil 2.10: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Alderfer'in Güç Kuramının Karşılaştırılması

Kaynak : Eren, 2004

2.2.6.1.3. Herzberg'in çift etken kuramı

Amerikalı psikolog Frederick Herzberg çalışma hayatında insanların ihtiyaçlarından ziyade çalışarak, elde etmek istedikleri ile kaçındıkları etkenleri sıralamaya çalışmıştır. Herzberg ve arkadaşları Mausner ve Snydeman yaptıkları araştırmada iş yerinde doyuma ya da doyumsuzluğa neden olan etkenleri belirleyerek bu etkenleri güdüleyiciler ve sağlık etkenleri olarak iki bölüme ayırmıştır (Onaran, 1981, p. 51).

Çalışanların güdülenmesi için önce sağlık etkenlerinin oluşturulması gereklidir. Daha sonra güdüleyicilerle bireyin tam anlamıyla güdülenmesi sağlanacaktır (Eren, 2004, p. 505).

Herzberg'e göre:

Güdüleme Etkenleri;

- ✓ Başarı,
- ✓ Tanınma,
- ✓ İlerleme,
- ✓ İşin kendisi,

- ✓ Gelişme olanakları ve
- ✓ Sorumluluktur.

Güdüleme etkenleri, bireye başarı hissettirdiği için bireyin güdülenmesine sebep olacaktır. Bu etkenlerin olmaması ise bireyin güdülenmesine engel olacaktır.

Sağlık Etkenleri:

- ✓ Kurum politikası ve yönetim,
- ✓ Teknik denetleme,
- ✓ Denetmenlerle ilişkiler,
- ✓ Üstlerle ilişkiler,
- ✓ Astlarla ilişkiler,
- ✓ Ücret,
- ✓ Sosyal imkânlar,
- ✓ İş güvenliği,
- ✓ Bireysel yaşam,
- ✓ Çalışma koşulları,
- ✓ Prestij,

Sağlık etkenlerinin bireyi güdüleme özelliği yoktur. Ancak bu etkenlerin var olmaması bireyin güdülenememesine sebep olacak, var olması ise güdülenme için minimum şartları sağlayacaktır. Örneğin, şehirlerin kanalizasyon sistemleri insan sağlığını geliştiremez fakat insan sağlığının temel şartlarından biridir. Bunun yokluğu hastalıklar için uygun ortam yaratır. Aynı şekilde hijyenik faktörler personeli güdülemeyecek, sadece tatminsizliği önleyecektir. Fakat yoklukları güdülenmeyi ortadan kaldıracaktır (Eren, 2004, p. 514).



Şekil 2.11:Herzberg'in Çift Etken Kuramı
Kaynak : Koçel, 2001, p. 642

Herzberg'in araştırmalarının ve oluşturduğu kuramın çalışma hayatına en önemli faydalarından biri güdülenme konusunda deneysel araştırmalara ve fikirlere öncülük etmiş, geniş bir yönetici kitlesinin dikkatini çekmiş, yöneticiler tarafından anlaşılmış ve çalışanları güdülemede kolayca kullanılabilir şekilde davranışsal bazı önerilerde bulunmuş olmasıdır (Porter, Bigley ve Steers, 2003, p. 10).

Kuramın yöneticiler açısından katkısı, bir iş yerinden bulunması gereken minimum etkenin sağlık etkenleri olduğudur. Sağlık etkenlerinin olmaması çalışanların güdülenmesinin olanaksız olduğu anlamına gelir. Varlıkları ise güdülemenin gerçekleşebilmesi için uygun ortam olduğunun göstergesidir. Güdüleyici etkenler de oluşturulursa güdülenme sağlanabilir. Sağlık etkenleri oluşturulmadan güdüleyici etkenlerin oluşturulması güdülenme için yeterli olmayacaktır (zer ve Topaloğlu, 2008, p. 11). Kuramı bilen okul yöneticisi, personelin görev yerindeki sağlık etkenlerini düzenler. Temizlik, ısınma, ışık, gerekli araç- gerecin temini gibi gerekli olan şartları oluşturur. Sağlık etkenlerini en iyi seviyede sağladıktan sonra güdüleyicileri devreye sokar. Etkili okul yöneticisi, çalışanların yaptığı işe zenginlik katar, yükselme imknlarını arttırır, yapılan iyi işleri ön plana çıkartarak dllandirir, yapılan işe saygı gösterir (Erdem, 1997, p. 74).

2.2.6.1.4. McClelland'ın başarı güdüsü kuramı

Güdülenme konusunda başka bir kuram da David C. McClelland tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre birey üç temel ihtiyaını gidermeye yönelik davranış gösterir.

- ✓ Sosyal ilişkiler kurma ihtiyaı,
- ✓ G kazanma ihtiyaı,
- ✓ Başarma ihtiyaı (elik ve şahin, 2002, p. 336).

McClelland'a göre çalışanların işlerinde kusursuzluğu aramaları ile en yetkin olma ihtirası ve duygusunun altında başarma gereksinimi vardır. Sosyal ilişki kurma ihtiyaı, arkadaşlık, dostluk ve iyi ilişkiler kurma diğer insanlarla bağ oluşturma gereksinimi ile ilişkilidir. G kazanma ihtiyaı ise bireylerin çevresini etki altına alma ve hkim olma gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır (Eren, 2004, p. 517).

Başarma ihtiyaının ne kadar yüksek olduğu kişinin içinde var olan gle alkalıdır. Başarma ihtiyaı yüksek olan bir işgören sadece maddi fayda sağlamak amacıyla

değildir. Büyük başarı gereksinimi önemlidir ve maddi faydalar için ne kadar iyi yapıldığının küçük bir ölçütüdür. Başarıya giden yolun salt amacı değildir (Aydın,1993, p. 85). Başarma ihtiyacı yüksek olan kişiler genellikle yöneticilik işinde bulunmalıdır. Çünkü McClelland, bu güdüyle hareket edenlerin genellikle iyi bir yönetici olduğu saptamıştır (Bingöl, 1998, p. 272).

McClelland diğer kuramcılardan farklı olarak ihtiyaçların sonradan öğrenilerek oluşacağını ileri sürmektedir. Modelinin temeli, üç temel güdünün (başarı, güç, sosyal ilişkiler kurma ihtiyacı) ortaya çıkması için bireyin davranışlarının, çevresel etkenler ile nasıl bir araya getirilebileceği ile ilgilidir. McClelland işe temel güdülerini açıklayarak başlar (Can ve Kavuncubaşı, 2005, p. 303)

Başarma ihtiyacı yüksek olan kişiler;

- ✓ Gerçekçi hedefler belirleyip yaptıkları işin mesuliyetini üstlenirler.
- ✓ İşlerini sahiplenip inisiyatif kullanmayı tercih ederler.
- ✓ Yaptıkları işin sonucu ile ilgili geribildirim almak isterler.
- ✓ Görevlerini maddi faydalar için değil kişisel iş doyum sağlamak için yaparlar.
- ✓ Maksimum enerji ve güçlük derecesindeki görevleri üstlenirler.

Güç kazanma ihtiyacı yüksek olan kişiler;

- ✓ Çevreleri üzerinde hâkimiyet kurmayı isterler.
- ✓ Gücü elde edeceklerini düşündükleri durumlarda rekabet etmekten hoşlanırlar.
- ✓ Prestij ve statüyü önemserler. Olabildiğince geniş bir kitleyi etkileri altına almayı isterler.

Sosyal ilişkiler kurma ihtiyacı yüksek olan kişiler;

- ✓ Sosyal faaliyetlerde bulunmayı ve çeşitli şekillerde arkadaşlarla aktiviteler planlamayı severler.
- ✓ Sevilmek ve beğenilmek isterler.
- ✓ İnsan ilişkilerinin sağlam olmasını arkadaşlık ve dostluklar kurmayı tercih ederler.
- ✓ İçinde buldukları grubu benimsemek ve ait olduğunu hissetmekten hoşlanırlar.

Organizasyonlarda başarısızlığa sebep olacak şartlar ortadan kaldırılarak, çalışanlar başarıya yönlendirilmelidir. Riskler çalışanları endişelendirecek, strese sokacak düzeyde olmamalı, orta seviyeyi aşmamalıdır. Hedefler açık ve net belirlenmelidir. Çalışanların gösterdikleri performans ile ilgili geribildirimleri bir an evvel net bir biçimde almaları sağlanmalıdır (Tannehill, 1970, p. 47). Çalışanlara kazandıkları başarılar ölçüsünde sorumluluk verilmeli, bu takdir etmenin bir göstergesi şeklinde çalışana sunulmalıdır. Ödül ve cezalar hakkaniyetle verilmeli cezalandırma çok gerekmedikçe tercih edilmeyen bir yöntem olmalıdır (Sağlam, 2007, p. 28).

Yöneticiler örgüt içindeki sosyal ilişkilerini dostluklar ve arkadaşlıklar kurarak beslemelidirler. Örgütte başarıyı sağlamak için örgüt içinde oluşan gruplarla ilişkilerini geliştirerek çalışma ortaklığını sağlamalıdır (Özkalp ve Kirel, 1987, p. 256). Yöneticilerin astlarıyla ilişki kurarken dikkat etmeleri gereken en önemli şey sınırların belirlenmesidir.

2.2.6.1.5. McGregor'un X ve Y kuramı

DauglasMcGregor güdüleme ile insan tabiatı arasındaki ilişkileri iki başlık altında ele alarak açıklamaya çalışmıştır. Bunlardan ilki 'X' kuramıdır ve McGregor'un geleneksel (klasik) yönetim anlayışını ortaya koyar (Aydın, 1993, p. 86).

Kurama göre işgörenler (Kaya, 1996, p. 115);

- ✓ Çalışmaktan hoşlanmayan, her fırsatta kaytarma eğiliminde, tembel,
- ✓ Sorumluluk almaya yaklaşmayan, hırsları olmayan, en üst seviyede güvenlik isteyen ve yönetilmeyi tercih eden,
- ✓ Bencil, örgütün amaç ve çıkarlarına karşı etkisiz,
- ✓ Kapasitesi dar, yaratıcılığı az,
- ✓ Değişimlere direnen,
- ✓ Farklı ihtiyaçları olan bir varlıktır.

X kuramı alt seviyedeki ihtiyaçlara güdülenen bireyler için uygundur. Kurama göre insanlar çalışmaya isteklendirilmezse örgütsel hedeflere karşı kayıtsız kalırlar. Hatta zaman zaman çalışmaya direnç gösterirler. Yönetici örgütte çalışanları, maddi kaynakları ve materyalleri en iyi ve en doğru şekilde eşgüdümlemekle yükümlüdür. Yöneticiler, işgörenleri denetlemeli, çalışmalarını yönlendirmeli ve özendiricileri kullanabilmelidir.

İkincisi ise 'Y' kuramıdır. McGregor'un davranışçı yönetim anlayışını ortaya koyar. Kurama göre (Kaya, 1996, p. 118);

- ✓ İnsanların doğuştan tembel ve etkisiz olduğu yanlıştır. Çalışarak zihinsel ve fiziksel enerji harcamak oyun oynamak kadar doğal bir durumdur. Zaman zaman severek yapılan bir iş zaman zaman tahammül edilemez bir hale gelebilir ve iş yapmaktan kaçınmayı, ortamdan kaçmayı gerektirebilir.
- ✓ İnsanların sorumluluk almaktan kaçındıkları, hırslarının olmadığı, en üst seviyede güvenlik istemeleri genellikle edindikleri tecrübelerden dolayıdır, doğuştan gelen bir özellik değildir. Yöneticinin görevi, bu özelliklerin gelişmesine öncülük etmektir.
- ✓ İnsanlar sevdikleri ortamda işlerini keyifle yapmaya yönelirler ve kendilerini kontrol ederler. Dıştan denetim ve ceza alma ihtimali, insanların enerjilerini örgüt hedeflerine yönlendirmenin tek ve vazgeçilmez aracı değildir.
- ✓ Bireylerin kendilerini yaptıkları işe adanmaları, başarılarının ön plana çıkarılmasıyla mümkün olabilir. Öz denetim, örgüt hedeflerine ulaşmada kaçınılmaz bir öğedir.
- ✓ Yöneticinin hazırladığı iş ortamı kişinin kendi amaçlarını gerçekleştirirken örgüt amaçlarını da gerçekleştirmeye müsait olmalıdır.
- ✓ Güdülenme yalnızca alt basamaklardaki fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerini değil, sosyal, psikolojik ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını da bünyesinde barındırır (Hersey ve Blanchard, 1982, p. 49).

Y Kuramı üst seviyelerdeki ihtiyaçlara güdüleneler için uygundur. Y kuramına göre yönetici astlarının yeteneklerine oldukça fazla güvenmelidir. Bu kuramı benimseyen yönetici astlarına monoton ve sıkıcı işler ve iş ortamı yerine iş tatminini beraberinde getirecek bir ortam sağlayacak, çalışma saatlerini esnetecek, işgörenlerin kararlara katılmasını destekleyerek güdülemeyi gerçekleştirecektir (Can, 1992, p. 168).

Fırsatların yaratılması, kapasitelerin değerlendirilmesi, engellerin kaldırılması, gelişmenin özendirilmesi ve liderlik yönetimin çalışma ortamının hazırlanması için yapacakları arasındadır. Böylelikle denetimle yönetimin yerini hedefle yönetim alacaktır (Kaya, 1991, p. 119).

X kuramında davranışların dış öğelerle denetlenmesine karşılık, Y kuramı büyük ölçüde öz denetimi ve kendini yönetmeyi esas alır. X kuramı otoriter yönetim

anlayışına, Y kuramı idare edenler ve edilenler arasındaki işbirliği ve dayanışmaya yer vermektedir. Yerinden yönetim, yetki aktarımı, yönetime katılma Y kuramına uyum sağlayacak olan uygulamalardır. Böylelikle çalışanların kararlara katılması, kurum kimliğinin oluşması, aidiyet duygusu, itibar görme ve kendini gerçekleştirme ihtimali artacaktır (Kaya, 1991, p.120).



Şekil 2.12: X ve Y Kuramlarının Karşılaştırılması

2.2.6.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları, bireyin belirli bir davranışı tekrar etmesi ya da tekrar etmemesi nasıl sağlanabilir sorusunu cevaplamayı amaçlamıştır (Koçel, 2003, p. 644). Bireysel farklılıkları dikkate alarak, her bireyin farklı kişilik özelliklerine, fikirlere, ihtiyaçlara ve değer yargılarına sahip olduğunu ileri süren süreç kuramları, bu farklılıklara rağmen davranışların eyleme yönelmeyi sağlayan güdülenme sürecinin herkeste farklılık göstermediğini ortaya atmışlardır (Dinçer ve Fidan, 1996, p. 312). Süreç kuramları gerçek güdülenme sürecine önem vermektedir (Mullins, 2002, p. 426).

2.2.6.2.1. Vroom'un beklenti kuramı

Güdülenme konusunda Victor H. Vroom tarafından 1964 yılında ortaya atılan ve geniş ölçüde kabul gören (Davis, 1981, p. 65) kuram, güdülenmeyi bireylerin hedef ve tercihi ile başarıya ulaşma konusundaki beklentileri yoluyla açıklamaya çalışmıştır. Beklenti, herhangi bir davranışın başarıya ulaşma ihtimaline yönelik inancın gücünü ifade etmektedir. Birey, çaba sarfettiği takdirde beklediği performansı göstereceğine ne oranda inanıyorsa çaba gösterme düzeyi de aynı oranda olacaktır. Bu süreçte, bireyin sergileyeceği performans ve istediğini başaracağına dair kendine duyduğu inanç önem taşımaktadır (Akdemir, 2000, pp. 84-85).

Kuram ile; algılanan çaba-performans ihtimali ile gerekli çaba gösterildiğinde işi alma ihtimalinin ne kadar olduğu; algılanan performans-ödül değeri ile iş düzgün bir biçimde tamamlanırsa birey için kıymetli olan ödülleri alma şansının ne kadar olduğu; algılanan ödül ihtimali ile bireyin kıymetli bulduğu ödüllerin neler olduğu gibi sorulara cevap aranır (Hersey, Blanchard, Johnson 1996, p. 36).



Şekil 2.13: Çaba, Performans, Ödül İlişkisi
Kaynak : Hersey, Blanchard & Johnson, 1996, p. 36

Beklenti kuramının dayandırıldığı temel varsayımlar:

- ✓ Bireyde görülen davranışların nedenleri bireysel özellikleri ve çevresel şartların etkisi altındadır.
- ✓ Her insanın ihtiyaç, istek ve hedefleri diğer insanlara göre farklılık gösterebilir. Bu durumda beklenen ödüllerin de farklı olabilme ihtimali vardır.

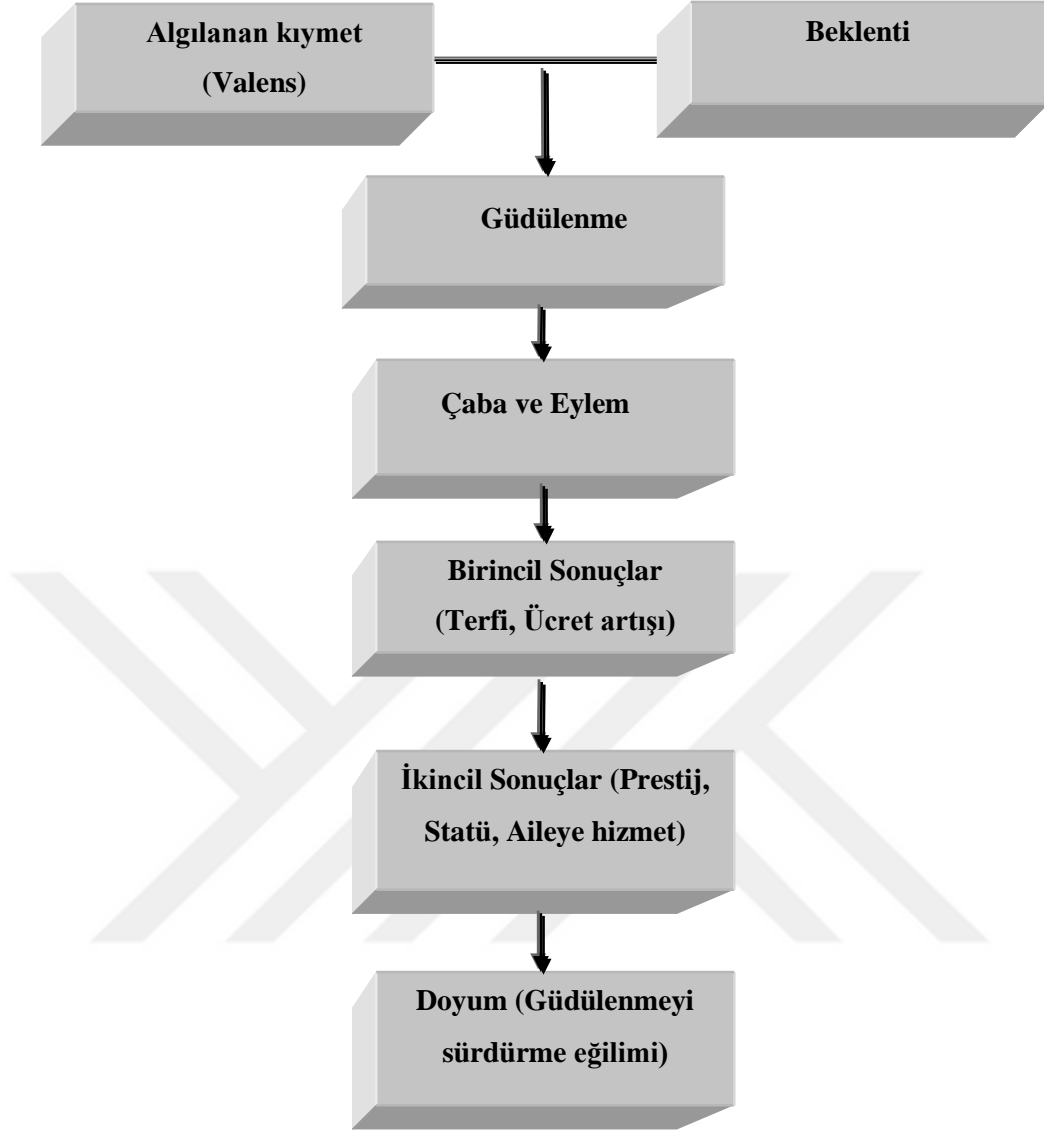
✓ İnsanlar, istedikleri ödüle ulaşabilmek için algı durumlarına göre farklı davranış biçimleri arasında tercih yapmak mecburiyetindedir (Dinçer ve Fidan, 1996, p. 313).

Valens; bireyin belli bir ihtiyaç ve isteği şiddetinde, belli bir çaba sarf ederek ödüle ulaşma ve ödülü arzulama derecesini ifade eder. Ödülün çekiciliği birey tarafından arzulama derecesine göre farklılık gösterecektir. Farklılığın nedeni bireysel ihtiyaç ve algılayış biçiminden kaynaklanan farklı değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmeler bireyin yaşantısındaki diğer etkenlere bağlıdır ve davranışlarına yansır. Bireyin herhangi bir yöne doğru verdiği değer, ödülün ihtiyaçlarını doyurma derecesini de gösterir. Kimileri için çok değersiz bulunan bir ödül, kimileri için tamamen etkisiz kimileri içinse çok kıymetli görülecektir. Valens değeri ödülü arzulamayanlar için (-1), nötr kalanlar (etkisiz bulunanlar) için (0), arzulayanlar içinse (+1)'dir. Yani Valens değeri arzuların şiddetine göre -1 ile +1 arasında değer alır (Koçel, 2003, p. 381).



Şekil 2.14: Vroom'un Beklenti Kuramında GÜDÜLENME DÜZEYİ
Kaynak : Bingöl, 1998, p. 273

İş görenlerin hepsi aynı şeyleri kıymetli bulup aynı hedeflere yönelmezler. Beklenti kuramındaki temel etken yöneticinin astlarının neleri çekici bulduğunu ve beklentilerinin neler olduğunu anlamasıdır. Bu nedenle yönetici astlarının deneyimlerini, hedeflerini, değer yargılarını bilebilmek için çaba harcamalıdır (Robins, 1994, p. 60). İş görenlerin ihtiyaçları ve buna bağlı olarak güdüleyicileri çeşitlilik göstermektedir. Etkili yönetici, bireyin ihtiyaçlarının tatminine yönelik özendiriciler ve ücretlendirme biçimleriyle hem kişisel hem de örgütsel başarıyı sağlayabilir (Gregson ve Livesey, 1986, p. 124)

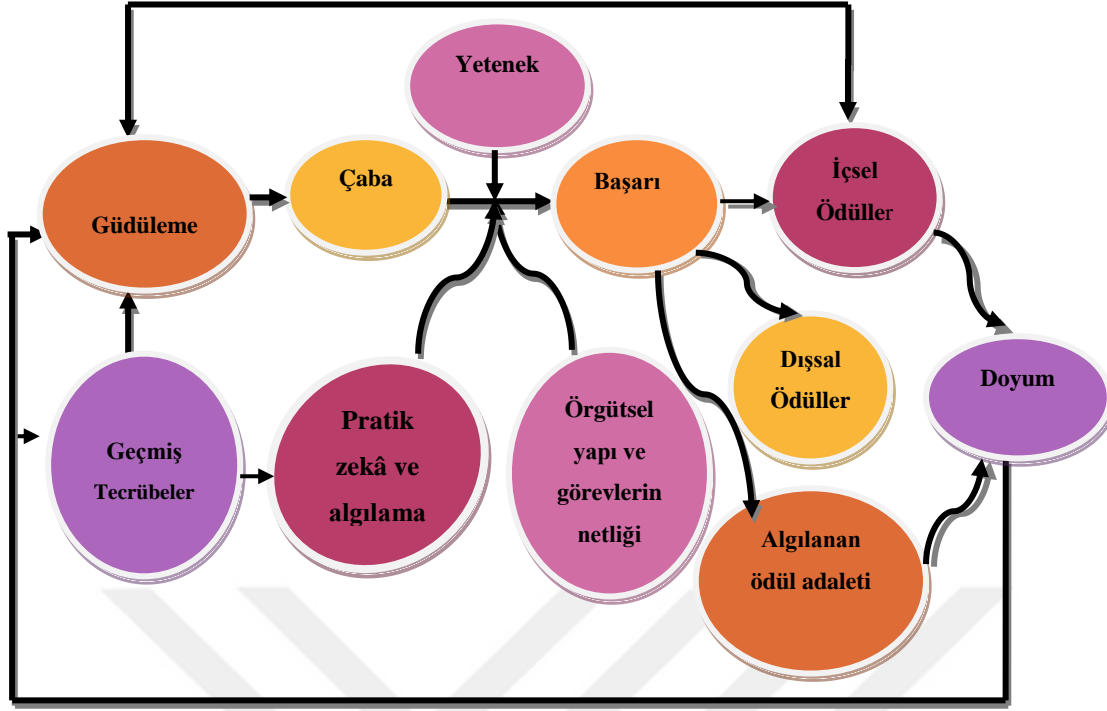


Şekil 2.15: Beklenti Kuramının işleyişi
Kaynak : Davis, 1981, p. 67

2.2.6.2.2. Porter ve Lawler'in Çok Değişkenli Güdülenme Kuramı

Vroom'un beklenti kuramını geliştirme çabaları ile Porter ve Lawler tarafından, çok değişkenli güdülenme kuramı ortaya çıkmıştır. Kuramın temel özelliği farklı farklı ele alınan değişkenlerin bir araya getirilerek aralarında var olan ilişkinin açıklanmaya çalışılmasıdır (Onaran, 1982, p. 76).

Kuramda bahsedilen değişkenleri kısaca ele alacak olursak;



Şekil 2.16: Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramının Şematik Açıklanması
Kaynak : Eren, 2004, p. 537

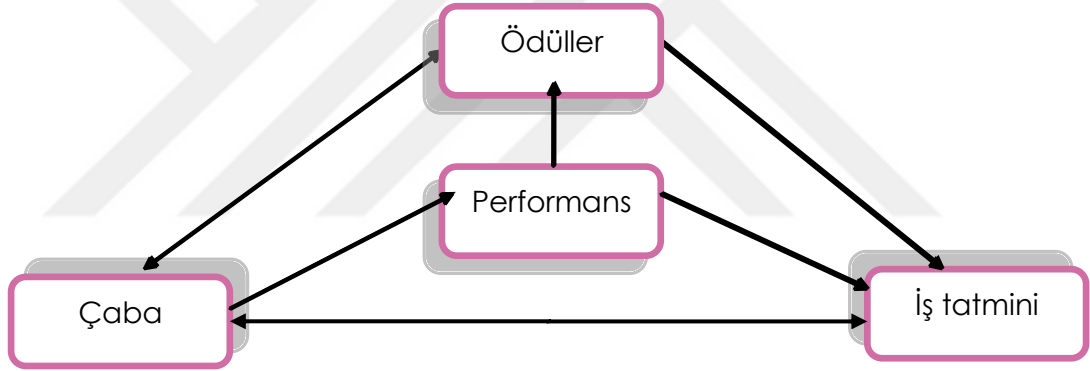
Porter ve Lawler'in kuramına göre, çaba kişinin işi yapmak için sarf ettiği zihinsel ve fiziksel enerjinin niceliğidir. Ve bu kuramın kilit değişkenidir. Çabanın artması çalışanın performansının ve iş tatmininin artmasına neden olabilir. Yetenek kişinin başarısına etki eden karakteristik özelliklerdir. Rol algıları, bireylerin işlerinde başarıyı sağlamak için neyi nasıl yapmaları gerektiği ile ilgili öznel fikirlerini kapsar. İş başarısı çalışanın işte gösterdiği çabaların sonucudur. İş görenlerin elde etmek istedikleri sonuçlar ödül olarak değerlendirilir. Birey çalışmalarının sonucunda içsel ve dışsal ödüller elde eder. İçsel ödüller kişinin işiyle alakalı olarak elde ettiği iş doyumunu, dışsal ödüller ise iş yeri tarafından verilen ücret artışı veya statü yükselmesi gibi ödülleri ifade eder. Ödülün değeri çalışanca belirlenen cazibesi oranındadır. Algılanan ödül adaleti, çalışanın hak ettiği ödül miktarının verdiği emek ve gösterdiği çabanın karşılığı olup olmaması ile ilgilidir. Kişi beklediğinden daha fazla ödüle sahip olmuşsa doyuma ulaşacak, beklediğinden daha az ödüle sahip olmuşsa doyuma ulaşamayacaktır (Eren, 1993a, p. 393).

Can'a (1997, p. 170) göre yönetici;

- ✓ İşgörenlerin tayin oldukları görevlerini layıkıyla yerine getirebilmeleri için gerekli eğitimleri almalarını sağlamalı,
- ✓ İşgörenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir ödüllendirme sistemi oluşturmalı,
- ✓ İşgörenlerinin başarısızlığına neden olacak etkenleri bertaraf etmeli,
- ✓ İşgörenleri başarılı olacaklarına dair desteklemeli,
- ✓ İşgörenlerin yaptıkları iş ile aldıkları ödül konusunda algılarını geliştirmeli ve ödül sistemini hakkaniyetle yönetmelidir.

2.2.6.2.3. Smith ve Cranny'nin umut kuramı

Vroom, Porter ve Lawler'ın karmaşık kuramlarının tersine Smith ve Cranny çaba, iş tatmini ve ödül arasında üç etkenli ve anlaşılması kolay bir bağ kurmuşlardır. Şekil 13'te belirtilen değişkenlerin her birinin, bir diğeri üzerinde zaman zaman tek başına zaman zamanda toplu olarak etkisi görülmektedir.



Şekil 2.17 : Smith ve Cranny Güdüleme Kuramı

Kaynak : Durmaz, 2004, p. 130

Yöneticilerin beğeni ve takdiri, çalışanın iş tatmininin artmasına neden olabilir. Kuramın en önemli değişken çabadır. Performans modelin tam ortasında bulunmakta, ödül ve iş tatminini etkileyebilmekte fakat sadece çaba tarafından etkilenebilmektedir. Smith ve Cranny'nin kuramı güdülemenin karmaşıklığına rağmen Vroom, Porter ve Lawler'ın kavramlarını bir araya getirdiği için daha anlaşılır ve daha uygulanabilir bir modeldir. Kurama göre yöneticinin dikkat etmesi gereken hususlar şunlardır (Durmaz, 2004, p. 131):

- ✓ Yönetici ödüllendirme sistemini önemsemelidir fakat ödüller işgörenlerin performansını doğrudan etkilemezler.

✓ Performansı doğrudan etkileyen faktör, iş tatmini ve ödül değil kişinin gösterdiği çabadır. Güdülenme ile ilgili yapılan araştırmalar bu varsayımı doğrular niteliktedir.

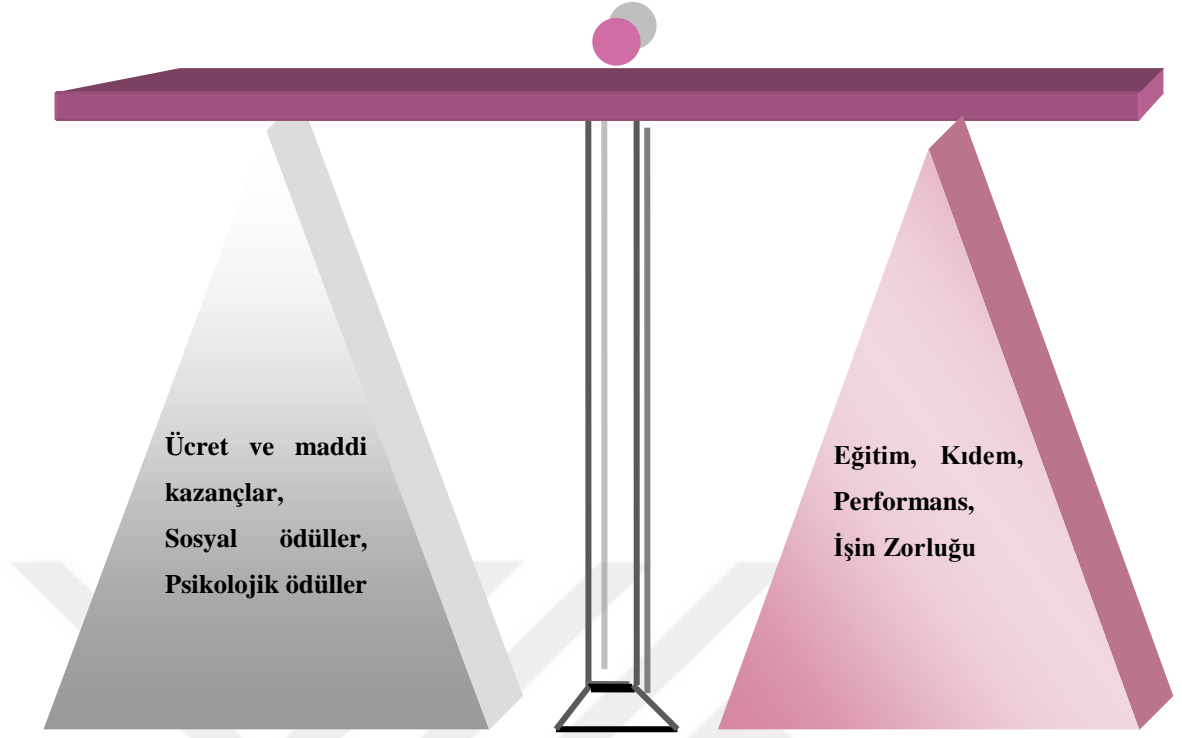
2.2.6.2.4. Adams'ın ödül denkliği (eşitlik) kuramı

Denklik kuramında, kişilerin işi yapmak için sarf ettikleri çabalarla işin sonucunda ortaya çıkan çıktılar arasındaki ahengi oluşturmaya çalıştıkları belirtilmektedir. J.J. Adams'ın kuramı benzer yaklaşımlar arasında en fazla kabul görenidir (Çetinkanat, 2000, p. 27).

Kurama göre işgörenlerin bir işi yaparken sarf ettikleri çaba sonucunda kendi elde ettikleri ile başkalarının işlerini yaparken sarf ettikleri çaba ve sonuçta elde ettiklerini kıyaslarlar. İş görenin örgüte girdileri; eğitimi, bilgi düzeyi, yetenekleri, iş için harcadığı zaman, harcadığı efor gibi örgüte olan katkılarıdır. Örgütün çıktıları ise; iş görenin örgüte girdileri karşılığında elde ettiği para ve diğer maddi imkânlar, sosyal ve psikolojik faydalardır (Başaran, 2000b, p. 91).

$$\frac{\text{Merve'ye Verilen Ödüller}}{\text{Merve'nin Örgüte Katkıları (girdiler)}} = \frac{\text{Melis'e Verilen Ödüller}}{\text{Melis'in Örgüte Katkıları (girdiler)}}$$

Çalışanlar örgütten elde ettiği çıktılar ve örgüte katkıları ile başkalarınınkini sürekli karşılaştırırlar. Kendilerine yakın performans gösteren kişilerle kendi ödülleri ne oranda denk olduğunu belirlemeye çalışırlar. Karşılaştırmaları sonucunda elde ettikleri bulgular arasında bir denge varsa çalışan denklik duygusunu yaşar. İşgören eğer örgütün kendisine, kendisiyle benzer performans gösteren diğer kişilerden daha az ödül verdiği kanısına varmış ise denksizlik duygusu yaşar. Denksizlik duygusunun artması iş görenin kendisini örgütten soyutlamasına sebep olur (Eren, 2004, p. 538). Kurama göre yöneticiler (Günbayı, 2000, p. 42); çalışanlara eşit davranmalı ve adaletli olmalıdırlar.



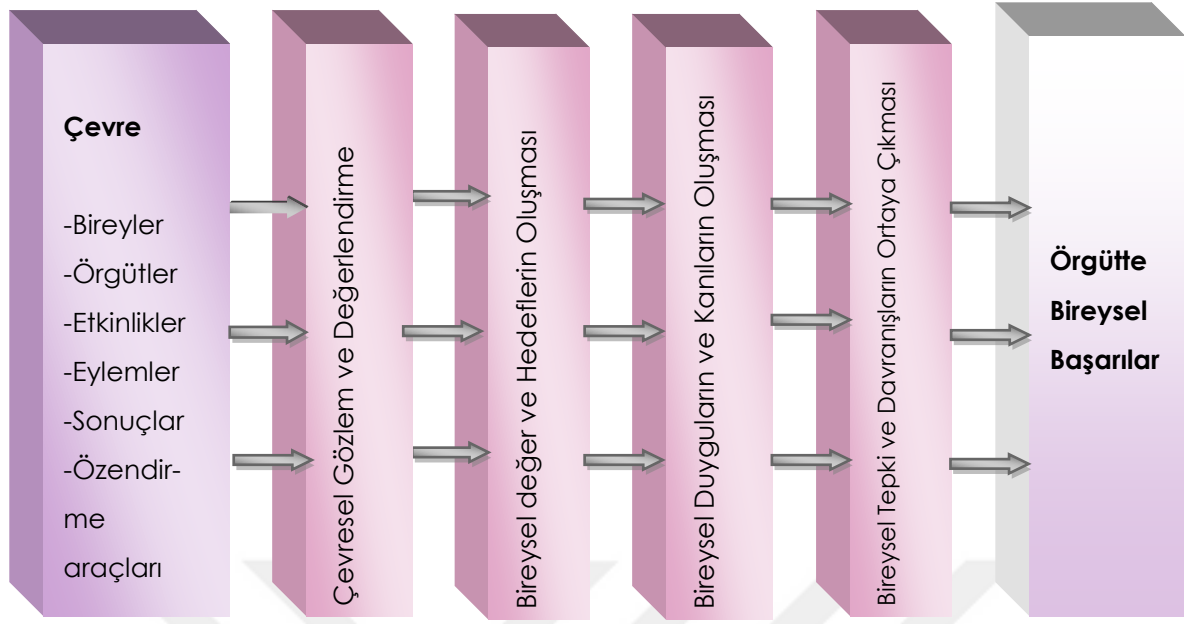
Şekil 2.18: Denklik Kuramında Anahtar Etkenler

Kaynak : Aykul, 1995, p. 71

Yukarıdaki dengenin iş görenin kendi aleyhine bozulması halinde, doyumsuzluğun getirdiği olumsuzluklardan kurtulmak için ödülleri artırma yollarını deneyecek, başarılı olamadığı takdirde örgüte sağladığı katkıları azaltacaktır (Aykul, 1995, p. 71).

2.2.6.2.5. Locke'un bireysel amaçlar ve iş başarısı ilişkisi kuramı

Edwin A. Locke tarafından ortaya atılan kuram, iş yaşamındaki başarının belirleyicisi olan faktörün bireysel amaçları olduğunu vurgulamıştır. Belirlenen amaçlar güdülenme derecesini de belirleyecektir. Çalışanların başarılarını belirleyen en önemli faktör bireysel amaçlarıdır. Bundan dolayı örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yönelik davranışlar çalışanların bireysel amaçlarına, uygun kanıları oluşturma ve algılama süreçlerine bağlıdır. Locke'a göre, bireyler öncelikle çevrelerini gözlemlerler ve bununla ilgili algılarına göre kanılar oluştururlar. Oluşan kanılar bireyin amaçlarının belirleyicisidir. Amaçlara bağlı olarak ortaya çıkan davranışlar ise iş yerindeki başarının anahtarı olacaktır (Eren, 2004, p. 525).



Şekil 2.19: Bireysel Hedeflerin Oluşması ve İş Başarısındaki Rolü
Kaynak : Eren, 1993, p. 43

Kuramda bireyler tarafından belirlenen amaçların özellikleri üzerinde durulmuş, bireylerin işteki başarıları ve örgütlerdeki güdülenmeyi, amaçların özellikleri ile açıklamaya çalışmıştır. Amaçların güdülenme üzerindeki etkileri;

- ✓ Bireylerin hedeflerinin açık ve net olması başarılarını arttırmaktadır. Bunun sebebi ise belirli amaçların bireyde daha kararlı ve daha arzulu davranışlarda bulunmasına yol açmasıdır. Hedeflerin belirsizliği ise daha kararsız ve isteksiz davranışlara neden olmaktadır.
- ✓ Bireyin belirlediği hedeflerin zorluk derecesi de iş başarısını etkileyen diğer bir unsurdur. Hedefin zor olması bireyin daha hırslı ve arzulu çalışmasını ve başarılarının artmasını sağlayacaktır. Kolay hedefler ise bireyin hırs ve arzulu çalışmadan uzaklaşmasına bu da başarılarının azalmasına neden olacaktır.
- ✓ Bireysel hedeflerin örgütsel hedefler, şartlar ve ortam ile çatışma derecesi de başarısına etki eder. Uyumun artması başarının artmasına, çatışmanın artması başarının azalmasına neden olacaktır (Eren, 2004, p. 526).

Kurama göre yöneticiler;

- ✓ Örgütsel hedefler belirlenirken çalışanların kararlara katılmalarını sağlamalı (böylece çalışanların çatışma hali azalacak güdülenme düzeyleri artacaktır),

✓ Örgütsel hedeflere ne derece ulaşıldığı ile ilgili çalışanlara sık sık geribildirim verilmelidir (Böylece çalışanları başarılarıyla orantılı olarak ödüllendirilecek ve buna bağlı olarak güdülenme düzeyleri artacaktır) (Eren, 2004, p. 527).

2.2.6.2.6. Pekiştirme kuramı

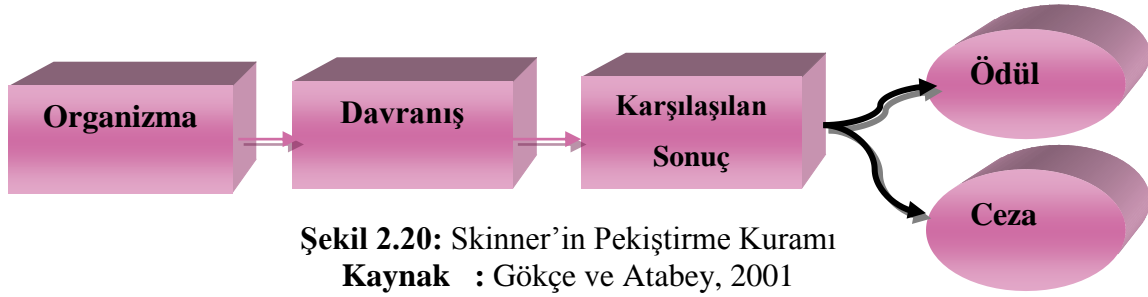
B.F. Skinner ve Pavlov hayvanlar üzerinde yaptıkları bir araştırma ile gösterilen davranışların organizmada haz duygusu yaratması halinde tekrar edildiği, acı duygusu yaratması halinde ise tekrar edilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Ödüller ve cezalar bir davranış sonucunda oluşmaktadır. Yani organizma haz duyduğu davranışları tekrar etmek isteyecek ve böylece davranış iyice öğrenilmiş olacaktır. Buna göre olumlu davranışları pekiştirmek sürekli tekrar edilir hale getirebilmek için dört kavramdan bahsedilmektedir. Bunlar (Eren, 2004, p. 545):

✓ Olumlu pekiştirme: Bireyin istedik yönde davranış göstermesi ve bu davranışı alışkanlık haline getirmesi için özendirici araçların kullanılmasıdır. Olumlu pekiştirme genellikle ödüllerdir. Ödüller bazen içsel, bazense dışsaldır. İçsel ödüller, işi keyifle yapma, mutlu olma, itibarın artması gibi tatmine yönelik duygulara sebebiyet verse dahi yönetici başarının devamlılığı için örgütsel önlemler ve kaynaklar da sunmalıdır. Dışsal ödüller ise, çalışanın başarısının yöneticinin terfi, zam, prim gibi ödüller sunularak değer bulmasıdır.

✓ Olumsuz pekiştirme: Bireyin istenmedik yönde gösterdiği davranışların istedik hale dönüşmesi için alınan önlemlerdir. Olumsuz pekiştirme bireyin cezalandırılması söz konusu değildir.

✓ Son verme: İstenmedik yöndeki bir davranışı cezalandırma yöntemini kullanmadan tamamen ortadan kaldırmak, oluşumuna engel olmaktır. İş görenin aynı davranışı göstermesi durumunda örgütle ilgili geleceğe dair beklentilerinin gerçeğe dönüşmeyeceğini kavramasıdır.

Cezalandırma: İş görene istenmedik yönde gelişen bir davranışla ilgili ceza verilmesidir. Ceza verilen kişi davranışından vazgeçerek davranışı tekrarlamaktan kaçınacaktır. Ancak ceza çoğu zaman güdüleyici bir etken değil, ceza verene karşı olumsuz duygulara ve öfkeye neden olan bir unsurdur.



Şekil 2.20: Skinner'in Pekiştirme Kuramı
Kaynak : Gökçe ve Atabey, 2001

Olumlu ve olumsuz pekiştireçler istendik davranışların artması, sonlandırma ve cezalandırma ise istenmedik davranışların azaltılması için kullanılır. Sonlandırma ve cezalandırmanın kullanılması Skinner'e göre doğru değildir. Çünkü bu yollar, örgütlerdeki verimin düşmesine neden olmaktadır. Davranışların nedenlerinin insanın içinde bulunduğu çevrede aranması gerekmektedir (Onaran, 1982, p. 261). İşgören iyi performansının karşılığında zam, prim, terfi, takdir edilme vb. ödüller alırsa iş göreni ödüle ulaştıran davranışları gösterme sıklığı artar (Aydın, 1993, p. 96).

Kurama göre örgütlerdeki istendik davranışları pekiştirmek için yöneticiler (Başaran 2000b, p. 92);

- ✓ Yapılması tercih edilen davranışları açık ve net tanımlanmalı,
- ✓ Olumlu pekiştireçlerin niteliğini belirlemeli ve ödülleri sıralamalı,
- ✓ Ödüllendirmede çalışanların kişisel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı,
- ✓ Ödüllerini hak etmek için neler yapılması gerektiğini açıkça anlatmalı,
- ✓ Ödüllerini tekrar edilmesi istenen davranıştan hemen sonra vermeli,
- ✓ Ödüllerini değişken oranlara göre vermeli,
- ✓ Cezalandırma en az tercih edilen yöntem olmalıdır.

Skinner kuramı insanların davranışlarını istenene doğru yönlendirmek için pekiştirme ve cezalandırma gibi iki yöntem belirlemiştir. Ancak cezalandırmanın değil ödüllendirmenin tercih edilmesi gerekliliğinin altını çizmiştir (Çiçek, 2002, p. 42).

Süreç kuramları, güdülemenin işleyiş sürecini incelemiş, bireylerin davranışlarını etkileyen dışsal etkenleri idrak etmeyi ve bunları işgörenlerin güdülenmesini arttıracak biçimde yönetmeyi hedeflemiştir. Süreç kuramları; işgörenlerin iyi bir iş yaptıklarına inanmaları, iyi bir iş yapmanın sonucunda kıymetli ödüllerle

karşılaşacaklarını bilmeleri, örgütteki herkese adil davranıldığını hissetmeleri, yönleriyle çalışanlar açısından önemlidir. Çalışanların güdülenmesini arttırmak isteyen yöneticilere, nelerin yapılması nelerin yapılmaması gerektiği konusunda yönetsel kılavuzluk yapması açısından yöneticiler için önemlidir. Süreç kuramlarını örgüte uygulamak isteyen yöneticilerin, nesnel değerlendirmeler yaparak, eşit çabayı eşit biçimde ödüllendirme konusunda itina ile davranmaları gerekmektedir. Her işgörenin ihtiyacı farklılık gösterdiğinden, davranışlarının karşılığında almayı tasarladıkları çıktılar ve ödüller de farklı olacaktır. İşgörenlerin kıymetli buldukları çıktı ve ödülleri saptamak, örgütsel hedefler ile performansın düzeyini belirlemek, ödüller ve performans arasındaki bağlantıyı kurmak, ödül dağıtımında objektif davranmak ve seçilen ödüllerin işgörenlerin ihtiyaçlarını karşılıyor olmasına özen göstermek çok önemlidir. Bu amaçla, işgörenlerin belirli ölçüde başarı göstermeleri için var olan örgütsel olumsuzlukların ortadan kaldırılması, işgörelere başarılı olabileceklerine dair güven duygusunun benimsetilmesi ve rol çatışmalarının olabildiğince azaltılması yararlı olacaktır (Serinkan, 2008, pp. 130-134).

2.2.7. GÜDÜLEME KURAMLARININ BAŞLICA ETKİLERİ

Güdüleme kuramları çalışma yaşamında yöneticilerin iş görenleri maksimum seviyede güdüleyerek, maksimum verim elde etmesini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. İşgörenlerin güdülenmesinin sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesi için gerekli etkenler üzerinde durularak örgütlere ve örgütleri yönetenlere katkıda bulunmaya çalışılmıştır. Her kuram farklı bir bakış açısı ile güdülenmeyi ve beraberinde örgütlerin etkililiği, verimi ve başarısını arttıracak önlemler üzerinde durarak önermelerde bulunmuştur. Yönetici başarıyı yakalayabilmek için çalışanların güdülenmesini gerekli kılan etkenleri analiz etmeli ve çalışanları örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirebilmelidir (Yıldırım, 2002, p. 53).

2.2.8. ÖĞRETMENLERİN GÜDÜLENMESİ

Okul örgütleri diğer örgütlerden (çıkıtları öğrenciler olduğu için) çok daha farklı bir önem teşkil etmektedir. Okul örgütünün başarısı öğretmenlerin güdülenme düzeylerine ve okulla bütünleşmesine bağlıdır. Okul yöneticisi öğretmenler, öğrenciler, veliler, diğer personel ve çevre arasındaki hassas ilişkilerin dengesini sağlamakla yükümlüdür.

Güdülenme ve insan arasındaki ilişkilerin varlığı ortaya konduğundan bu yana çalışma ve çalıştırmanın neredeyse bir bilim dalına ve sanata dönüştüğünü söylemek mümkündür. Güdülenme insanların kendi istek ve arzuları ile belli hedefleri gerçekleştirebilmek için davranış göstermeleri ise çalışanların istenilen hedefler doğrultusunda davranış göstermesi onların istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasıyla olanaklı hale gelir. Yani bireyi istediği şekilde çalıştırabilmek isteyen yönetici güdülemeyi sağlamalıdır (Açıkgöz, 2005, p. 182).

Güdüleme ile ilgili araştırmaların ana fikrini, işgörenlerin örgüt amaçları doğrultusunda çalışma isteğinin nasıl ortaya çıkarılacağı oluşturmaktadır. Yapacağı işe ve bağlı bulunduğu örgüte karşı güdülenme seviyesi yüksek olan işgörenlerin işlerindeki performans ve başarı seviyeleri de yüksek olacaktır (Gürgen, 1997, pp. 203-214).

İşgörenleri örgüt hedeflerine yüksek düzeyde güdüleyebilmek isteyen bir yönetici (Kaya, 1996, p.122):

✓ Gerçekçi hedefler belirlemelidir. Bu iş görenlerin çalışmaya sevk edilmesinin birinci basamağıdır. Yönetici yapmak istediklerini, yapabileceklerini, kiminle hangi hedefleri gerçekleştirebileceğini, kime ne yaptırabileceğini ve nasıl yaptırabileceğini iyi bilmelidir. Yöneticiler bunun için, L.E. Castle'nin iş-insan münasebetleriyle ilgili aşağıda bahsi geçen fikirlerinden faydalanabilirler.

✓ Bireyler kendilerine ait olan şeyler üzerinde çalışmayı severler. Bu yüzden yönetici yapılacak işten, iş göreni sorumlu tutmalı, yetkilendirmelidir. Güdülenme düzeyi, işgören tarafından sahiplenilen işte daha yüksek olacaktır.

✓ Bireyler kendi planladıkları işi yapmayı daha çok severler. Yönetici, işgörelere zaman zaman yapılacak işle ilgili düzenleme, planlama ve uygulama ile ilgili sorumluluklar vermelidir.

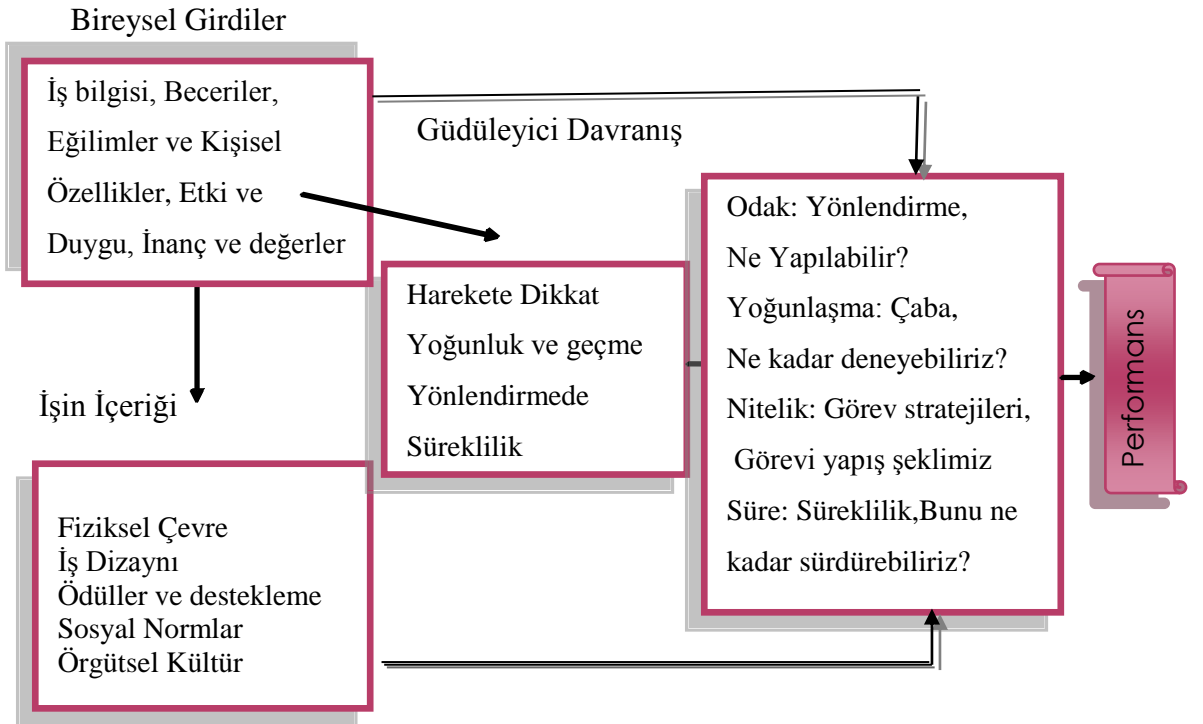
✓ İşgörenler yaptıkları işin getirilerini bilirse işlerinden daha fazla keyif alırlar. Bundan dolayı yöneticiler işin getirileri ve sonuçlarıyla ilgili çalışanlarını bilgilendirmelidirler.

✓ İşgörenler güven duygusuyla çalışmayı severler. Bu yüzden yönetici çalışanlara hem maddi hem de manevi anlamda güvende olduğunu hissettirmelidir.

✓ Yönetici işgörenlerin kişilik özelliklerini tanımalı ve bilmeli, uygun kişiyi uygun işle buluşturmalıdır.

- ✓ Yönetici işgörenlerle empati kurabilmeli, işle ilgili koşulların onlarda nasıl bir etki yarattığını bilmeli, işgörenlerin duygu ve düşüncelerini anlayabilmelidir.
- ✓ Yönetici işgörenlerin çeşitli eğitimlerle kendilerini, bilgi ve becerilerini geliştirmelerine imkân yaratmalıdır.
- ✓ Yönetici örgütte etkili iletişim kanallarını açmalıdır. Yönetici işgörenleri iyi dinlemeli, iyi tanımalı, istek ve ihtiyaçlarını bilmeli ve bunlar sayesinde güdülenme düzeylerinin artmasını sağlamalı, örgütün işleyişi ve yönetimiyle ilgili prensiplerinden ödün vermemelidir.

Okul yöneticisinin ödüllendirmeyi adil bir biçimde yapması örgüt için çok önemlidir. Örgüte yeterince katkıda bulunan kişilerin ödüllendirilmeleri hem ödül alan bireyde güdülenmenin gerçekleşebilmesi ve örgüte katkılarının artmasına hem de diğer çalışanların özendirilmesine neden olacaktır. Öte yandan örgüte yeterince katkıda bulunmayan bir kişinin ödüllendirilmesi hem örgüte daha fazla katkıda bulunan çalışanlar için bir ceza niteliği kazanacak hem de yöneticinin adil olmayan ve güvenilir bulunmayan biri olarak algılanmasına neden olacaktır. Yöneticinin çalışanlar tarafından bu şekilde algılanması ise örgütte güdülenmenin bittiği nokta olarak ifade edilebilir. Bu noktadan sonra ödüle layık olupta ödül alamayan personelin okula aidiyet duygusu zedelenir.



Şekil 2.21: Güdülenmenin İş Davranışları ve Performansı Nasıl Etkilediği

Kaynak : Mitchell,1997, p. 63; Akt. Sağlam, 2007, p. 51

2.2.9. Güdülemede zendirici Araçlar

Gdleme ile anlatılmak istenen çalışanların kendi isteğiyle tüm bilgi, beceri ve yeteneklerini örgüt amaçları doğrultusunda kullanarak en iyi verimin sağlanmasıdır. Bunun için güdüleme araçlarına gerek duyulmaktadır. Gdleme araçları insanların istenen yöndeki davranışlarının artması için gereklidir. Fakat insanlarda görülen bireysel farklılıklardan dolayı aynı güdüleme aracının her bireyde aynı etkiyi göstermesi beklenemez (Sabuncuoğlu, 1982, p. 116).

Gdlemeyi arttırma hususunda genel olarak geçerliliği kabul edilen bir takım özendirme araçlarının etkisinden bahsetmek mümkündür. Bu etkilerin önemi bireyden bireye ve durumdan duruma farklılık gösterebilir (Yılmaz, 2014, p. 13).

Öğretmenlerin güdülenme düzeylerini arttırmak için kullanılacak güdüleme araçlarını kısaca değerlendirmek gerekirse:

2.2.9.1. cret

En genel anlamıyla ücret, iřęörenlerin işleri için harcadıkları emeğin (bedensel ya da zihinsel) karşılığı olarak işveren tarafından iřęrene ödenen bedeldir. Ücretin etkisi bireyin ekonomik ve sosyal yaşamında da kendini gösterir. cret sadece emeğin karşılığında çalışan insanların gelirini ve yaşam düzeyini tayin eden bir unsur değil aynı zamanda hem ekonominin gelişmesinde etkili olan bir maliyet unsuru hem de gelir dağılımı sebebi ile sosyal adaletin ne kadar gerçekleştiğini gösteren bir ölçüttür (Türkel, 1998, p. 59). cret, iřęörenlerin işi tercih etmesinin nedeni olduğu gibi işletmeye olan bağlılığın da en güçlü gdleyicilerdendir. Ekonomik g, kişinin toplumsal itibarının ve saygınlığının artmasına neden olur (Sabuncuoğlu ve Tz, 1998, p. 121).

Kişiler hangi sebeple çalışıyor olursa olsun temel amaç ihtiyaçların karşılanmasıdır. Çalışanlar yeme-içme, barınma, giyinme, eğitim vs. gibi gereksinimlerini tatmin edebilmeleri için para kazanmaya ihtiyaç duyarlar. Güdülenmenin rgtlerde ortaya çıkabilmesinin ilk koşulu adil bir ücret sisteminin meydana getirilmesidir (Fındıkçı, 1999, p. 73).

Ücretlerin düşük olması örgütlerde karşılaşılan en önemli problemlerin başında yer almaktadır. Bu problemin çözümü için, yapılan iş karşılığında alınan ücret adil

olmalı, yapılan işin özelliklerine, çalışanın ünvanına, eğitim durumuna, deneyimine, çalışma süresine ve kişisel değerlere uygun olmalıdır (Tietjen ve Myers, 2000).

Ücret (maaş) dışında işgörene sunulan çeşitli ekonomik faydalar da (ikramiye, prim, kâr payı verme, ulaşım, yemek ve sağlık giderlerinin karşılanması vb.) ücret başlığı altında değerlendirilmekte ve güdülenme düzeyini arttıran etkenler arasında yer almaktadır (Eren, 2004, p. 513).

2.2.9.2. Ekonomik ve sosyal güvenlik

Ekonomik güvenlik, işe güdülenme açısından önemli bir ölçüttür. İş doyumuna ve işe bağlılığa olumlu katkılar sağlamaktadır. Ekonomik bakımdan korunma şekilleri (emeklilik, kaza, sağlık ve işsizlik sigortaları vs.) de iş görenlerin güdülenmesini etkilemektedir (Eren, 2004, p. 514).

İşle birlikte gelen sosyal haklar ve ayrıcalıklar da güdülenmenin, işe aidiyet duygusunun ve iş veriminin artmasını sağlar.

2.2.9.3. Eğitim

Yöneticilerin, çalışanların olumlu şekilde güdülenmesini sağlayan araçlardan biri eğitimidir. İş görenlerin tutum ve davranışlarının değiştirilmesinde, kişisel ve mesleki anlamda geliştirilmesinde, iş doyumunun artmasında eğitim oldukça gereklidir. Gelişmeye açık iş görenler, gelişmeye açık örgütleri meydana getirir. Örgütlerin zaman zaman yenilenmesi ve buna bağlı olarak düzen değişiklikleri tabiidir. Çünkü örgütler devamlı değişen şartlara ayak uydurmak zorundadır. Örgütlerdeki değişiklik ve yenilikler iş görenlerin güdülenmesinin ve buna bağlı olarak iş veriminin artmasına sebebiyet verecektir (Eren, 2004, p. 258).

Günümüzde örgütler, işgörenlerinin ve yöneticilerinin eğitim almasını ve gelişmesini sağlamak için kaynak ayırmakta, örgütün hayata devam edebilmesi açısından yenilik ve değişimin önemini altını çizmektedirler. Örgütler, bireylerin gelişmeye ve öğrenmeye karşı istekliliklerini vurgulayan kısa dönemli girişimlerini desteklemekte ve gelişmesine imkân sağlamaktadırlar (Antonacopoulou ve Gabriel, 2001, pp. 435–451).

İşgörenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamanın yanında örgütsel etkinliğin artırılmasına da katkıda bulunan eğitim faaliyetleri, işgörenlerin eski yeteneklerini

güncelleyebileceği gibi onların yeni bilgiler edinmelerine ve yeni beceriler kazanmalarına da imkân tanır. Son yıllarda hızla gelişen teknoloji, makineleşme ve çoğalan otomasyon kullanımı, eğitimin önemine önem katmaktadır (Doğan, 1995, p. 234).

Her gün değişmek ve gelişmek durumunda olan yöneticinin sorumluluğu, sadece çalışanlarının niteliklerini arttırmak değil, bununla birlikte çalışanlarının iş başında günden güne gelişmelerini sağlamak için gerekli tedbirleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır. Kaliteli bir hizmet, ancak nitelikli işgörenlerle mümkün olabilir. Eğitim, bir örgütün geleceğe yönelik en anlamlı yatırımdır. İşgörenlerinin niteliklerini sürekli olarak geliştirmesine fırsat sağlayan bir örgüt, daha kaliteli hizmet gösterme olanağı bulacaktır. Bu da örgütün daha güçlü yaşamasına neden olabilir (Aydın, 2005b, 192).

Eğitimde niteliğin artması ise ancak öğretmenlerin niteliğinin artması ile olanaklı hale gelir. Öğretmenlerin niteliğinin artabilmesi için gerekli ortam sağlanmalı, kişisel ve mesleki gelişmelerine imkân verilmelidir (Gündüz ve Şahin, 2005, p.91).

2.2.9.4. Yükselme olanakları

İş görenler çalıştıkları kurumda yükselme şansına ve olanağına sahip olmayı arzu etmektedirler. Kişiler yaptıkları işte deneyim kazanıp, işin kalitesini arttırdıkça daha fazla yetki ve daha fazla sorumluluk almak isteyeceklerdir. Çalışma esnasında gösterilen iyi performansın ilerleme sağlamadığı, çalışanla çalışmayan arasındaki farkın fark edilmediği örgütlerde, kişi yeteneklerini sergileme ihtiyacı hissetmeyecek ve performansının ve işin kalitesinin artması için yeteri kadar gayret göstermeyecektir. Bu nedenle yükselme ve ilerleme olanakları çalışanların güdülenmesinin artmasında kullanılacak önemli araçlardan biridir (Eren, 2004, p. 515).

2.2.9.5. Çekici bir iş

Yapılan iş, çalışanın kişilik ve yeteneklerine ne denli uygunsa çalışanın kazanacağı muvaffakiyet ve işten edineceği doyum da o denli fazla olacaktır. Bunun sebebi ise çalışanın kendisine çekici gelen, kişisel yeteneklerine uygun olan, toplum tarafından popüler olarak algılanan işi daha fazla emek ve zaman harcayarak, daha fazla özen

göstererek, daha pozitif tutum ve davranışlar sergileyerek yapacak olmalarıdır. Çekici bir iş yöneticiler için önemli bir güdüleme aracıdır (Eren, 2004, p. 515).

2.2.9.6. Rekabet

Rekabet, işin tekdüzeliğini ve yoğunluğunu hissettirmeyecek, enerjiyi, sinerjiyi, güdülenmeyi, çalışma oranını, verimliliği arttıracak bir araç olabilir (Çiçek, 2005, p. 41). Bunun yanısıra niteliğin artmasına neden olan bir etkidir. Rekabet zaman zaman kişisel, zaman zaman ise grupça olabilir. Kişisel rekabetin kendiliğinden meydana geldiği durumlarda yöneticilerin iş görenleri destekliyor olması işgörenlerin verimliliğine olumlu katkı sağlayabilir. Zaman zaman da bu durum iş görenler arasındaki işbirliğinin bozulmasına, strese ve strese bağlı rahatsızlıklara neden olabilir. Rekabetin olumlu sonuçlar doğurabilmesi için; rakiplerin birbirlerini etkilemeyecekleri işler yapmaları gerekli, bir işgörenin başarısı diğer bir işgörenin başarısızlığının sebebi olmamalı ve başarı için gereken minimum şartlar sağlanmalıdır. Bir işin çalışanlar tarafından birlikte yapılması, ortak başarı ve ortak yarar sağlanması örgüt açısından daha olumlu sonuçlar doğurur. Takımca bir işin başarılacağına dair inancın artması ve takım ruhunun ortaya çıkması işgörenlerin bireysel güdülenmesini de olumlu yönde etkilemektedir (Koçak, 2002, p. 68).

2.2.9.7. İşin yapılmaya değer olması

İş görenin işiyle bir bütün oluşturması, bilgi ve becerilerini daha fazla kullanmasını sağlayarak işin kalitesini arttıracaktır. Kalitenin artması da iş görenin kendine duyduğu güven, inanç ve saygının artmasına vesile olacaktır. Bunların gerçekleşebilmesi için örgütün bazı koşulları oluşturması gerekmektedir. Yani işin çalışanın karakter özelliklerine, ilgilerine ve mesleğine uygun olması, işe uygun ortamın hazırlanması, başarıya dair inancın üst düzeyde olması, işgörenlerin başarılarının mükâfatlandırılması ve işi en düzgün şekilde yapabileceğine inandırılması gerekmektedir. Bunu sağlamak için memnuniyetin işgörenlere bildirilmesi, yapılan toplantılarda çekinilmeden duyurulması gerekmektedir. Böylece, personelde çalıştığı yerin hedeflerini gerçekleştirirken insanlığa da katkı sağladığı duygusu oluşturulabilir. İnsanlar, başkalarına yardım etmekten ve bunun olumlu yansımalarını hissetmekten kayif duyarlar. Ve daha kaliteli hizmet verebilme konusunda daha fazla fiziksel, zihinsel ve duygusal güç kullanırlar (Eren, 2004, pp. 516-517).

2.2.9.8. Değer ve statü

Statü, bireye toplum içinde başka kimseler tarafından addetilen değerlerden oluşan bir kavramdır (Eren, 2004, p. 517). Bireyler daha fazla saygı görmek, daha önemli hissedebilmek ve statülerini iyileştirmek için çaba harcamaktadırlar. Hangi iş yapılırsa yapılsın bütün iş görenler, takdir görmeyi, iyi bir çalışan olarak değerlendirilmeyi, kıymetli olduğunu hissetmeyi ve sosyal statüde yükselmeyi isterler. Bunları gördükleri takdirde işe daha fazla güdülenirler (Ergül, 2005, p. 75).

Silah'a (2005, p.110) göre, işgörenlere kişisel olarak değer verip, yaptıkları işler ile ilgili fikir ve önerilerinin alınması, onlarda değer gördüğü ve statü sahibi olduğu hissini geliştirir. İşgörenlere, işiyle ilgili olarak belli bir statünün tanınması onları işe karşı isteklendirecektir.

2.2.9.9. Özel yaşama saygı gösterilmesi

Çalışma hayatının en önemli kurallarından biri insana saygı duyulması ve özel yaşamına saygı gösterilmesidir (Fındıkçı, 1998, p. 59). Bireyler işleri dışında bir çok farklı konuya da ilgi duyabilirler. Ya da farklı sorunlar yaşayabilirler. Çalışanların özel yaşamlarına saygı duyulması, sorunlarının çözümünde yardımcı olunması, ailevi ilişkilerine, ilgi alanlarına, özel zevklerine ve sosyal aktivitelerine yöneticilerinin ilgi göstermeleri, astlar ve üstler arasında iş dışında da saygının, sevginin ve bağlılığın oluşmasına, bununla birlikte çalışanın işe güdülenme düzeyinin artmasına fayda sağlamaktadır (Ergül, 2005, p. 75).

2.2.9.10. Kararlara katılma

Çalışanların yapacakları işle ilgili olan ve kendilerini ilgilendiren konularda alınan kararlara katılmaları, düşüncelerini paylaşmaları, ortak yürüttükleri işlerle ilgili fikir alışverişi yaparak karara varmaları önemlidir. Bu durum hem farklı ve yeni fikirlerin oluşmasına hem de verilen karara katılmış olmanın yüklediği sorumluluk sayesinde, bireylerin alınan kararları uygularken daha fazla özen göstermesine, kuruma aidiyet hissini gelişimine ve bunlara bağlı olarak iş tatmininin, kalitenin ve verimin artmasına sebep olmaktadır. İnsanlar, kendilerini ilgilendiren olaylar ile ilgili kararlara ne ölçüde katılırlarsa kararları uygulamaya da aynı ölçüde güdülenir ve katılırlar (Bursalıoğlu, 2000, p. 124).

Karar alma yöneticinin en önemli görevlerinden birisidir ve tüm yönetsel eylemlerin başlangıcıdır. Çünkü eğitim yönetimi süreçleri ve eğitim fonksiyonlarının niteliği, karar verme ile yakından ilişkilidir. Bütün süreçler ve işlevler karar verme ile örtüşmüş, bütünleştirilmiştir. Bu nedenle hangi aşamada olursa olsun, yöneticilerin görevlerine ilişkin konularda karar almaları gerekir. İşgörenlerin kendilerini ilgilendiren konularda alınan kararlara katılması, başarılı kararlar alınmasında ve bu kararların uygulamaya geçirilmesinde etkilidir (Giray, 2006, p. 86).

2.2.9.11. Adaletli ve sürekli disiplin sistemi

Yöneticilerin astlarına eşit davranması, iş ile ilgili beklenen şeylerin, kuralların açık ve net olması, ödül ve cezanın adilâne dağıtılması çalışanların güdülenmesinde etkili unsurlardır. İş görenin sergilediği iyi ya da kötü davranışın sonucunun ne olacağını açık ve seçik olarak biliyor olması davranışlarına yön verecektir (Eren, 2004, p. 15).

2.2.9.12. Fiziki ortam

İş yerindeki fiziki şartların (ısınma, havalandırma, gürültü...) olumsuz olması ve yapılacak olan işe uygun olmaması iş görenin işe güdülenmesinin azalmasına neden olur. Bu durum beraberinde işteki aksamalara, çalışanların çeşitli fiziksel ya da psikolojik problemler yaşamalarına neden olabilir. Böyle durumlarda iş görenlerin şikâyetlerinin ve iş ile ilgili hatalarının artması sonucunda üretimin azaldığı görülmektedir. Buna benzer hallerde iş görenlerde bezginlik, konsantrasyon eksikliği, sinir bozukluğu, uykusuzluk, üretkenliğin azalması, yorgunluk, iştahsızlık, baş ağrısı, baş dönmesi, kan dolaşımında yavaşlamalar, memnuniyetsizlik, keyifsizlik, akciğer hastalıkları, işitme kayıpları, görme bozuklukları ve zehirlenmeler sıkça görülen olumsuzluklardır. Böyle iş yerlerinde çalışanların devamlı psikolojik ve bedensel gerginliğe maruz kalmaları iş kazalarının ve işe bağlı hastalıkların oluşmasına da neden olmaktadır. Yöneticilerin buna benzer durumlarla ilgili tedbirler alması gerekmektedir (Karagöl, 1997, p. 78).

2.3.Mizah ve Güdülenme

Güdülenme; bireyin ve örgütün örtüşen amaçları doğrultusunda bireyde ortaya çıkan, amaçları gerçekleştirmek istediği ile bu istek uğruna gösterdiği gayreti olarak düşünülebilir. Bu süreçte bireyin hem kendi hem de çalıştığı örgüt adına olumlu davranış göstermesi ve bu davranışın devamlılık arz etmesi önemlidir.

Örgütlerde güdülenme, çalışanların işletme amaçlarına odaklanmasını sağlayan ve ihtiyaç duydukları performans engellerini açmalarını etkileyen içsel bir uyarıcı ve psikolojik bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Pekel, 2001, pp. 1-4). Güdülenme, rgtlerde kişinin daha fazla çalışmasına neden olacak önemli bir faktördür. Güdülenme seviyesi yüksek olan çalışanların olduğu bir örgütte üretkenlik de yüksektir (Bykses, 2010, p. 3).

Bu durumda işgörenleri güdülemek en mühim yönetim marifetlerinden biri (Din ve diğ., 2012) olarak düşünülebilir. Karakaya ve Ay'a (2007, p. 55) göre örgütlerin başarısı, büyük lde, insan etkeninin çok yönlü ve kompleks yapısının iyi algılanmasına ve bu yapıyla uyulaak çalışma platformunun oluşturulmasına bağlıdır. Gdleme, özellikle iinin ehli, bilgili, nitelikli işgörenleri istihdam edebilmek, onların örgüte olan katkılarını üst seviyelere çıkarabilmek için önemlidir.

grenleri kurum faydasına hareket etmeleri için gdleyebilmek ve i devamlılığını sağlayabilmek kolay bir i değildir. Çalışanları retken bir biçimde çalışmaya sevkedecek, mesuliyet almalarını sağlayacak, sorunları amaları için davranış gösterecek ve başarılarını ödüllendirecek bir ortamın yaratılması, yapılması gereken ilerin en emlilerindedir. İnsanların çalışmaya güdülenmesinin asıl sebebi kurumlar değil kendileri olsa da, iyi uygulamaların yapıldığı kurumlar, kreatif çözümlerin, daha fazla verim almanın ve örgüte bağlılığın artması için esin kaynağı olan bir atmosferin yaratıcısıdır. Bu olumlu atmosfer, çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirme ve yenilerini edinme imkânı ve güven duygusu gibi birçok fayda sağlar. Personelin performansını üst seviyede tutmayı baarabilen kurumlar, üst düzey yönetimden de destek alır, istek ve beklentilerini açık ve net bir biçimde ifade ederler, idari disiplini örgütün tabanına yayarlar, çalışanları sorunları sahiplenip çözebilmeleri için özendirir ve başarılı olanları herkesin önünde sıklıkla kutlamaktan çekinmezler. Üst seviyede güdülenmenin kaynağı, çalışanların örgüte katılımlarının ve ie katkılarının değerli olduğunu bilmeleri ve ilerini sevmeleridir. Örgütün

değerlerini destekleyen ve uyum sağlayan işgörenlerin, işe devam etme oranları ve başarımı yüksek olur. İş ortamındaki verimi artırma maksadı ile iyi uygulamaları örgüte adapte etmeyi amaç edinirler (Öztürk ve Dündar, 2003, pp. 58-59) .

Güdüleme ve bunun beraberinde öğretmenlerin gösterdiği performans, okulların etkililiğinde mühim bir görev üstlenir. Bireyin sahip olduğu beceri ve güdülenme seviyesinin, başarımını belirlediği kabul edilmektedir. Güdüleme, hem işgörenin hem de iş yerinin başarımında önemli bir rol üstlenmektedir. Yönetici başarımı arttırabilmek için, çalışanların tutum ve davranışlarını, arzu ve isteklerini, fikir ve duygularını ve bunlara etki eden örgüt içi ve örgüt dışı faktörleri dikkate almalıdır (İzmirli, 2000). Öğretmenler öğrencilerin aldığı eğitimin niteliğinin belirlenmesinde en önemli faktördür (Unesco, 2006). Öğretmenlerden öğrencilerinin en yüksek düzeyde nitelik ve nicelikte öğrenmelerini sağlamaları beklenir (Balcı, 2011, p. 198). Bu ise ancak güdülenmesi yüksek seviyede sağlanmış öğretmenlerle mümkündür. Öğretmen güdülenmesinin öğrenci güdülenmesi üzerinde önemli bir etkisi olduğundan öğretmen motivasyonu eğitim liderleri ve okul yöneticileri için önemli bir husustur (Jesus ve Lens, 2005, p. 120).

Mizah ise gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan sanat türüdür. Yaşanan olaylar ve durumlara farklı pencerelerden bakabilme becerisinin mahsulüdür. Yaşadığımız en vahim, en üzücü olayların, karşılaştığımız en karmaşık durumların bile tersten bakıldığında iyi tarafları olabildiğinin göstergesidir bazen. Bu bakımdan düşünüldüğünde mizah tüm yaşantımız süresince karşımıza çıkarak olumlu etkisiyle hayatı gülümseyerek algılayabilmemizi sağlar. Kara mizahta bile bireyi sarsan, kendi doğrusundan farklı doğrular da olabileceğini sunan bir yaklaşım vardır. Mizah sayesinde yaşanan acı olaylara karşı psikolojik bir kalkan oluşturulabilir (Topçuoğlu, 2007, pp. 38-39). Örgütlerde yaşanabilecek olumsuz olayların çalışanlar üzerindeki olumsuz etkileri azaltılabilir. Problemlere ve strese neden olan her şeye karşı gülümsenebilir. Mizah “her şeye rağmen”, işe güdülenmeye yardımcı olabilir.

Toplumlar mizahı farklı kategorilere yerleştirerek tanımlamaya çalışmışlardır. Mizahla ilgili bütün tanımlamalar farklı olsa da temelde ortak olan eylem "Gülme"dir. Gülme insanlık tarihi kadar eski olan, olumlu duyguların ifade edilme şekillerinden biridir (Aslan, 2006, p. 2). Gülmenin mizah olarak adlandırıldığı şekli ile, kişilerarası ilişkilerin neredeyse her halinde karşılaşılmaktadır. Mizah özel

konuşmalarda, edebiyatta, politikada, basın yayın araçlarında vs. bir iletişim aracı olarak kullanıldığında, hem düşünceleri karşı tarafa iletir hem de duygu alışverişini kuvvetlendirir (Yörükoğlu, 1970, pp. 105-119). Mizah, bireylerin kendi duygularıyla birlikte başkalarının duygularını tanıma, başkalarıyla ilgili duygularını yönetebilme, kendi kendini güdüleme gibi duygusal zekâ yetilerine katkı sağlayarak, çalışanların ve örgütün başarıya ulaşmasında oldukça etkili olmaktadır (Güney, 2000, p. 248). Bu durumda mizah; yönetici ve çalışanlar arasındaki kapıların aralanmasında, iletişimin, etkileşimin ve duygu alışverişinin kuvvetlenmesinde, beraberinde işe odaklanma ve güdülenmenin artmasında etkin bir rol oynamaktadır. Mizah, başarıya giden yolda hem önemli bir araç, hem de eğlenceli bir yol arkadaşıdır.

Lindop (1969) mizahın lideri lider yapan etkin bir kişilik niteliği olduğunu altını çizmektedir. Mizah kullanılmasının liderliğe pek çok yararı bulunmaktadır (Clouse ve Spurgeon, 1995). Araştırmacılar tarafından mizah duygusuyla çok sık ilişkilendirilen özellikler, etkili liderlik ve liderlerin izleyenlerde değişim gerçekleştirebilme yeteneğidir (Stodgill, 1974; Yarwood, 1995; Akt. Recepoğlu ve Ertürk, 2012, 28). Birçok araştırmacı yöneticilerin, denetçilerin veya liderlerin mizah kullanımını araştırma ihtiyacının önemini vurgulamışlardır (Decker ve Rotondo, 2001; Morreal, 1991; Akt. Recepoğlu ve Ertürk, 2012, p. 28)

Organizasyonlarda mizah kullanılması çalışanların grup bütünlüğünü sağlamak, moralini yüksek tutmak, olumlu bir örgüt kültürü oluşturmak, çatışmayı çözmek gibi önemli etkiler yaratmaktadır. Aynı zamanda performansı, üretkenliği, yaratıcılığı ve güdülenmeyi arttırmada önemli bir araçtır (Avolio, Howell ve Sosik, 1999; Barbour, 1998; Coser, 1959; Crawford, 1994; Cross 1989; Dienstbier, 1995; Duncan, 1982; Graham, 1995; Keyton, 1999; Lippitt, 1982; Meyer, 1997; Murdock ve Ganim, 1995; Robinson ve Smith-Lovin, 2001; Romero ve Cruthirds, 2006; Smith ve Harrington, 2000; Vinton, 1989; Yarwood, 1995; Akt. Recepoğlu, 2011, p. 2).

Kelly' e göre (1983, p. 64) eğitimin verimini arttırabilmede gülme ve mizah önemlidir. Mizah anlayışı hayata karşı bir tutumdur. Mizah aracılığıyla gösterilen öğretmen gayreti, öğrenme işleminin öğrenci için daha keyifli hale gelmesine yardım eder. Mizah çalışanları etkilemekte çok önemli katkılara sağlayabilir. Komik söz, hoş tavır ve kahkaha çalışanların hoşuna gidebilecek tarzda kabul edilebilir bir ortam

sağlayabilir. Mizah aynı zamanda konuyu basitleştirerek kişiyi gevşetebilir, harekete geçirebilir.

Konuşmacının aktif, dinleyenlerin pasif olarak bulunduğu ortamlarda, örneğin okullarda periyodik aralıklarla yapılan kurul toplantısı, şube öğretmenler kurulu toplantısı, rehberlik toplantısı vs. gibi toplantılarda uzun süreli tek kişinin konuşmasının ve konuların rutinde seyretmesinin bir süre sonra dikkatlerin dağılmasına sebep olduğu gözlenmiştir. Toplantıya dâhil olan bireyler genel olarak sıkılıp bir an önce o ortamdan kurtulabilmeyi isterler. Oysaki gündem konuları hakkında konuşuluyorken yapılan en basit espri bile bireyi bulunduğu ortama ve konuşulan konuya dâhil eder, bireyin yüzüne bir gülümseme yerleştirir. Doğru uygulanmış mizah kişiyi mutlu eder. Mutlu olmuş kişi etrafını olumlu yönde etkileyecektir. Duygular bulaşıcıdır. Mutlulukla gülümseyen çalışanlar, yüksek performansı ve örgüt başarısını da beraberinde getirir.

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının, onların öğretim liderliği davranışlarına ve okulun örgütsel sağlığına da olumlu etkileri bulunmaktadır. Okul yöneticileri tarafından mizahın etkili kullanımı öğretmenler ve müdürler arasındaki bağı ve iletişimi olumlu yönde geliştirebilir, sağlıklı bir okul oluşturmaya yardımcı olabilir. Böylece öğretmenlerin güdülenmelerini, üretkenliklerini ve iş doyumunu arttırmada, morallerini yüksek tutmada ve öğretmenlerin yaşadıkları stresi, tükenmişliği ve gerginlikleri azaltmada etkili olabilir. Öğrencilerin güdülenmesi ve başarısı da bu sağlıklı okul ortamından olumlu etkilenebilir (Recepoğlu, 2011, p. 13).

Ruch ve Carrel (1998) 'in yaklaşımına göre mizahi tutum sergileyen yöneticiler, insanların daha az mükemmel olduğunu düşünürler ve kendileri gibi diğerlerinin de eksiklerinin olabileceğini kabullenirler (Aslan, 2006, p. 18). Bu tarz mizahi tutum sergileyen bir yönetici, çalışanlar tarafından dahagerçekçi algılanabilir. Bu da çalışanların daha fazla güdülenmesine sebep olabilir. Yüksek seviyede güdülenen çalışanlar örgütün başarısına daha fazla katkı sağlayabilir.

Platon, Aristoteles, Hobbes ve Rousseauise mizahı, düşmanlığın bir biçimi olarak görmektedirler (Martin ve Lefcourt, 2012, p. 3). Bazı filozofların düşünce sistemine göre çirkin ve engelli bireyler, diğer bireylerde doğrudan mizah duygusu yaratarak onların alaylı bir biçimde gülmelerine neden olmaktadır. Buna göre gülme, diğerlerinin mağduriyetinden beslenen saldırgan kişilik özelliklerinden biridir. Bu

şekilde kullanılan mizah tarzı, yöneticinin merhametsiz gözükmesine, işgörenlerin incinmesine, yöneticiler ile çalışanlar arasındaki ciddiyetinin kaybolmasına sebep olur. Dozu ayarlanamayan alaycı espiriler ilişkilerin zedelenmesine sebep olabilir. Yani yöneticiler tarafından kullanılan her mizah tarzı işgörenler üzerinde olumlu bir etkiye neden olmayabilir. Özellikle alaycı ve reddedici mizah tarzını benimseyen yöneticilerin işgörenlerin güdülenmelerini olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir (Aslan, 2006, p. 6).

Hoy ve Miskel (1987, p. 238), sağlıklı okulların hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli olan örgütsel ihtiyaçları karşılamakla yükümlü olduklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte sosyal ve normatif bütünleştirme için gerekli olan anlamlı ihtiyaçlarını da karşılamakla yükümlüdürler (Akt.; Recepoğlu, 2011, p. 117).

Crawford (1994), liderler tarafından kullanılan mizahın doğrudan etkilerinden birisinin de izleyenlerin güdülenmesini arttırması olduğunu belirtmiştir. Örgütlerde mizahın kullanımı çalışanların moralinin iyileştirmesiyle ilişkilendirilmiştir. Decker (1987) araştırmasında, liderlerini esprili olarak niteleyen çalışanların hem liderlerinden hem de işlerinden daha memnun olduklarını saptamıştır. Lippitt (1982) ve Dienstbier (1995), mizahın güdülenmeyi arttırdığını doğrulamıştır. Murdock ve Ganim (1995) de liderler tarafından mizah kullanımının izleyenlerde güdülenmeyi arttırdığı görüşündedirler. Davis ve Kleiner (1989) ve Kuhlman (1985), mizahın gerginliği azaltma fonksiyonu ile birlikte güdülenmeyi de arttırdığını vurgulamışlardır (Akt.; Recepoğlu, 2011, p. 117).

Sonuç olarak okul yöneticilerinin olumlu biçimde kullandıkları, uslubu ayarlanan, kişileri ve olayları alay konusu yapmadan uygulanan mizah tarzları öğretmenleri olumlu yönde etkileyerek güdülenmeyi arttırabilir ve okulun başarı seviyesini yukarı taşıyabilir. Bu nedenle güdüleme ve mizah arasındaki ilişkinin vurgulanması ve yöneticilerin mizah davranışlarının çalışma arkadaşlarının güdülenmelerini etkilediği konusunda farkındalık oluşturmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışında mizah tarzları ve güdülemenin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin güdülenmesi ve okul yöneticilerinin mizah tarzlarını ele alan araştırmalar önce mizah tarzları ile ilgili olanlardan sonra güdüleme ile ilgili olanlardan bazıları tarih sıralarına göre kısaca aşağıda sunulmuştur.

2.4.1.Mizah ile ilgili yapılan araştırmalar

Yurt içi ve yurt dışı alanyazında mizahla ilgili araştırmalara baktığımızda çeşitli alanlarda çeşitli değişkenlerin incelendiği araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Deaner ve McConatta (1993), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada mizah ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek araştırmanın sonucunda yüksek mizah duygusu ile içe dönüklük arasında negatif anlamlı bir ilişkinin varlığına ulaşırken; yüksek mizah duygusuna sahip gençlerde dışadönüklük ve sağlıklı duygusal durum arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin varlığına ulaşılmışlardır.

Kuiper ve Martin (1993a), mizah duygusu ve benlik kavramı arasındaki ilişkiyi araştırarak mizah duygusu yüksek olan bireylerin gerçek ve ideal benlikleri arasındaki farkın daha az olduğu bulgusuna varmışlardır. Benlik kavramını oluşturan içeriğin özellikleri ve mizah duygusu arasındaki ilişkiler de mizah duygusu yüksek olan kişilerin, daha olumlu bir benlik kavramına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Sonuçlar aynı zamanda yüksek mizah puanlarına sahip olan kişilerin düşük puan alanlara göre kendi yaşamları üzerinde daha fazla denetime sahip oldukları ve stres karşısında daha fazla galip geldiklerini de ortaya koymuştur.

Kuiper ve Martin (1993b), yaptıkları araştırmada yüksek mizah duygusuna sahip olan öğrencilerin yüksek öz saygıya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın diğer sonucu ise, yüksek mizah duygusuna sahip öğrencilerin düşük düzeyde işlevsel olmayan tutumlara, düşük düzeyde algılanan strese, yüksek düzeyde öz saygıya ve yaşamları üzerinde daha çok kontrole sahip olduklarıdır.

Kuiper ve Martin (1998), Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği, Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği ve Mizah Duygusu Ölçeği kullanarak 892 kişi üzerinde yaptıkları araştırmalarında mizah ve benlik saygısı, olumlu dünya görüşü, iyimserlik gibi olumlu kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar, mizahın, sık sık nitelendirildiği gibi olumlu bir kişilik özelliği olduğu doğru ise diğer olumlu kişilik özellikleri ile de ilişkili olabileceği varsayımından yola çıkmışlardır. İyimserlik ve olumlu bir dünya görüşü gibi değişkenlerle mizah arasındaki ilişki incelenerek, mizah yoluyla başa çıkma ve olumsuz duygu durumu arasında da düşük negatif korelasyon saptanmıştır.

Frymier ve Wanzer (1998), sınıfta mizah kullanımını, bazı mizah gereçleri ve yöntemleri ile sorgulamışlardır. Öğretmen mizah uyumunun rolünün ve ayrıca öğretmen mizah uyumunun, sözel olmayan yakınlık ve sosyal iletişim tarzı ile ilişkisi incelendiği araştırmanın sonuçları şöyledir: Yüksek mizah uyumu, öğrencilerin öğrenmelerinin artmasıyla ilişkilidir ve yüksek mizah uyumuna sahip öğrencilerin, yüksek mizah uyumu olan öğretmenler ile daha iyi öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Buss'un (1988) mizah duygusuna sahip olma ile karşı cinsle iletişim arasındaki ilişkiyi tespit etmek için öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, öğrenciler yüksek mizah duygusuna sahip olmanın karşı cinsi etkilemede etkili olduğunu ileri sürmüştür.

Cann ve Calhoun (2001), yaptıkları araştırmada mizahla ilgili çeşitli düzeydeki nitelikler arasındaki ilişkiyi konu almışlardır. Yaptıkları çalışmada 150 kız, 86 erkek öğrenciye mizahla ilgili çeşitli sıfatlar ve özel durumlar sorulmuştur. Alınan cevaplar incelendiğinde bireylerin komik olan ve komik olmayan diye nitelendirildiği, özel durumlarda ise mizah duygusu gelişmiş ve yüksek mizah duygusuna sahip olarak nitelendirildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bresler, Balshine ve Martin (2006), erkeklerin ve kadınların iyi mizah duygusu diye adlandırılan şeyi farklı şekillerde kullanıyor olabileceği varsayımını savunmaktadır. Yaptıkları araştırmada, erkeklerin kendilerini komik bulan kadınları tercih ettiğini, kadınların ise hem kendilerini komik bulan hem de komik buldukları erkekleri eşit düzeyde tercih ettiklerini saptamışlardır. Kadınlar karşı cinsle ilişkilerinde, nasıl bir ilişki olursa olsun, komik buldukları erkekleri tercih ettiklerini belirtirken;

erkeklerin, özellikle karşı cins ilişkisi için eş seçerken, güldürebildikleri kadınları tercih ettiklerini gözlemişler ve sonuç olarak insanların mizah etkileşimlerinin eş seçiminde belirgin düzeyde etkili olabileceğini bulmuşlardır.

Ülkemizde de mizah ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Fakat yurt dışında yapılan araştırmalarla kıyaslandığında mizahın bizde henüz çok yeni bir araştırma konusu olduğu görülmüştür.

Yörükoğlu (1969) tarafından yapılan “Çocuklarda mizah duygusu ile ruhsal çatışmaların ilişkisi” konulu araştırmada ruhsal bozukluklar veya uyumsuzluklar gösteren çocuklarda, ruhsal çatışmalarla mizah duygusunun ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada 7 ile 17 yaşları arasındaki 130 çocuk ile görüşmeler yapılarak, çocuklardan en beğendikleri fıkrayı veya nükteyi anlatmalarını istenmiştir. Bu sırada çocuklar gözlemler ve testler yardımıyla psikodinamik yönden incelenmiştir. Araştırmada, çocukların %75’inde anlattıkları fıkralarla yaşadıkları ruhsal çatışmalar arasında uygunluk bulunduğu sonucuna ulaşılmış ve çocuk hastalara en beğendikleri fıkrayı sormanın, teşhis ve tedavide etkili bir araç olarak kullanılabileceği belirlenmiştir.

Topuz (1995)’un 132 kız, 138 erkek 270 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada “Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği” ve “Sosyometri Tekniği” kullanarak popülerlik, mizah duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ise; mizah duygusuna sahip olma ve popülerlik arasında bir ilişkinin varlığına rastlanamazken mizah duygusuna sahip olma ile akademik başarı arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Yerlikaya (2003), mizah kullanımındaki kişisel farklılıklarla ilgili dört boyutu ölçen bir ölçeği (Humor Styles Questionnaire) Türkçeye adapte etmek amacıyla yaptığı araştırmayı, Çukurova Üniversitesinin 1363 öğrencisi ile tamamlanmıştır. Yapı geçerliliği için gerçekleştirilen ilk çalışma 530 kişilik bir örnekleme, ikinci çalışma 495 kişilik bir örnekleme, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları 137 ve 138 kişilik iki ayrı örnekleme ve test-tekrar test güvenilirliği 15 gün arayla 63 kişilik bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini ölçmek için yapılan analizlerde ölçeğin orijinalindeki gibi dört faktörden oluştuğu ve 32 maddenin orijinal İngilizce formda yer aldıkları faktörlere yüklendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Vural'ın (2004), mizah ve gülmenin yaşantımızdaki önemini konu alan “Mizah ve Gülmenin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi” adlı incelemesinde yaratıcılık ve mizah arasındaki ilişkiyi kanıtlayan çalışmalar mevcuttur. Kendi ile barışık ve mutlu bireyler geniş bir perspektife ve zihinsel elastikiyete sahip olabilirler. Kendi ile barışık bireylerin önemli özelliklerinden biri de kendileri ile dalga geçebilmeleri ve kendi yaptıkları hatalara gülebilmeleridir. Mizah birbirine benzemeyen düşünceleri yumuşatarak çatışmaların ve anlaşmazlıkların daha basit ve demokrasiye uygun bir biçimde çözülmesini kolaylaştırmaktadır. Mizah problemlerin çözümünde etkili bir mekanizmadır. Yalnızca insana özgü bir davranış olan gülme, stres, depresyon, kanser gibi çağımızda sık rastlanan hastalıkların tedavisinde destek olarak kullanılan bir terapi yöntemidir.

İlhan (2005), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde ve farklı sınıflarında öğrenim gören 154 erkek, 300 kız, toplam 454 üniversite öğrencisi üzerinde araştırma yaparak mizah tarzlarının öznel iyi oluş üzerindeki rolünü incelemiştir. Çalışmada verileri toplamak için “Beş Faktör Kişilik Envanteri”, “Mizah Tarzları Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği” ve “Genelleştirilmiş Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada mizah tarzlarının iyi oluş üzerindeki etkisinin çok düşük olduğu, mizah tarzları içerisinde sadece kendini geliştirici mizah tarzının öz-yeterlik yoluyla dolaylı bir biçimde iyi oluşu etkilediği; mizahın kullanımına kişilik özellikleri açısından bakıldığında ise, dışa dönük kişilik özelliği katılımcı mizahın ve kendini geliştirici mizahın kullanımını etkilerken, duygusal tutarsızlık kişilik özelliği de kendini yıkıcı ve saldırgan mizahın kullanımını etkilemekte olduğu ve bununla beraber saldırgan mizah, yumuşak başlılık kişilik özelliğinden negatif yönde etkilenmekte olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aydın (2006), “Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi” adlı çalışmasında Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İzmir Buca Şerif Tikveşli İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılan araştırmada, denel işlemler olarak, deney grubunda mizahla öğretim teknikleri; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi” ve “Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği”

hem ön test hem de son test olarak uygulanarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, korelasyon, varyans çözümlemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında kontrol grubu aleyhine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Aslan (2006), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının (Kendini Geliştirici Mizah, Katılımcı Mizah, Saldırgan Mizah, Kendini Yıkıcı Mizah) farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Araştırmaya 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki 21 ortaöğretim kurumunda çalışan toplam 606 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin mizah tarzları “Mizah Tarzları Ölçeği” ; öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ise “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde çok yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tüm mizah tarzları puanları üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenilmiş güçlülük açısından, düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip öğretmenlerin katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzı puanları, orta ve yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Ayrıca cinsiyetin mizah tarzları üzerindeki etkisinin anlamlı bir farka yol açmadığı aynı zamanda mizah tarzları puanları üzerinde öğrenilmiş güçlülük ve cinsiyetin ortak etkisinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saltuk (2006), üniversite öğrencilerinin mizah tarzlarının cinsiyet, yaş, algılanan kişilik yapısı ve algılanan popülerlik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ve üniversite öğrencilerinin mizah tarzları, cinsiyet ve yaş değişkenleriyle öznel iyi oluş, sürekli kaygı ve sürekli kızgınlık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın evreni 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde Hacettepe Üniversitesi Fen, Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik ve Edebiyat fakültelerinde okuyan 15133 öğrencidir. Örneklem ise tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 759 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada öğrencilerin mizah tarzları Yerlikaya (2003) tarafından uyarlanan “Mizah Tarzları Ölçeği”; öznel iyi oluş Dost

(2004) tarafından geliştirilen “Öznel İyi Oluş Ölçeği”; sürekli kızgınlık Özer (1994) tarafından uyarlanan “Sürekli Kızgınlık Ölçeği”; sürekli kaygı Öner ve LeCompte (1997) tarafından uyarlanan “Sürekli Kaygı Ölçeği” ile belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerle ilgili bilgi almak için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda F değeri anlamlı bulunduğu farkın kaynağını saptayabilmek için varyansların homojen olduğu durumlarda Tukey HSD testi; olmadığında Tamhane testi uygulanmıştır. Ayrıca mizah tarzları, yaş ve cinsiyet değişkenleri ile öznel iyi oluş, sürekli kızgınlık ve sürekli kaygı arasındaki ilişkileri belirlemek için Yapısal Eşitlik Modelinden yararlanılarak Path Analizi yapılmıştır. Bulguların değerlendirilmesinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Çalışmanın sonuçları şöyledir: Üniversite öğrencilerinin katılımcı ve saldırgan mizah tarzları cinsiyet değişkeni bakımından farklılıklar göstermiştir. Katılımcı mizah tarzı puanları kız öğrencilerde daha yüksekken, saldırgan mizah tarzı puanları da erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kendini geliştirici ve kendini yıkıcı mizah tarzları puanlarının ise anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Algılanan kişilik yapısına göre mizah tarzları anlamlı bir farklılık göstermiştir. Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları puanları diğer gruplara göre girişken grubun lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; saldırgan mizah puanları saldırgan grubun lehine; kendini yıkıcı mizah puanları da çekingen grubun lehine bir farklılık göstermiştir. Kendini yıkıcı mizah tarzı puanları algılanan popülerliğe göre anlamlı bir farklılık göstermezken, katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah puanları algılanan popülerliğe göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Mizah tarzları, yaş ve cinsiyet değişkenleri ile öznel iyi oluş, sürekli kızgınlık ve sürekli kaygı düzeyleri arasında da anlamlı ilişkilerin var olduğu saptanmıştır.

Fidanoğlu (2006), evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 255 gönüllü çift incelenmiştir. Katılımcılara “Bilgi Formu”, “Çift Uyum Ölçeği”, “Mizah Tarzı Ölçeği” ve “Spielberger Sürekli Kaygı Ölçeği” uygulanmıştır. Evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyinin katılımcıların sosyodemografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı; iki gruptan oluşan bağımsız gruplarda t-testi, ikiden fazla grupta tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. Dağılımın normal olmadığı durumlarda Mann-Whitney U

veya Kruskall Wallis Testi kullanılmıştır. Tek yönlü analizlerde çiftlerin evlilik uyumu üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi saptanan değişkenlerin bağımsız etkisini saptayabilmek için MANOVA'nın bir grubu olan Genel Doğrusal Model uygulanmıştır. Mizah tarzının evlilik uyumu üzerine etkisini bulmak amacıyla, çiftler K-Means Cluster analizi kullanılarak olumlu ve olumsuz mizah tarzlarına göre dört gruba ayrılmışlardır. Araştırmanın sonunda olumlu mizah özelliklerinin yüksek olduğu çiftlerde evlilik uyum düzeyinin de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan çiftlerde mizahi özelliklerinin yüksek olmasının evlilik uyumunu olumlu etkilediği, mizahi özelliklerinin olmaması ise olumsuz etkilemediği belirlenmiştir.

Soyaldın (2007), “Orta öğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim öğretim II. yarısında Mersin İli Salim Yılmaz Lisesi, İsa Öner Çok Programlı Lisesi ve 19 Mayıs Anadolu Lisesi'ne devam eden, hazırlık, 9. ve 10. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 284 kız ve 258 erkek olmak üzere toplam 542 öğrenciden oluşan örnekleme Spielberger ve ark. (1988) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Özer (1994) tarafından yapılan “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği” ve Martin ve ark. (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılan “Mizah Tarzları Ölçeği” uygulanmış ve veriler SPSS 15.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin öfke kontrolü alt ölçeği ile kendini geliştirici mizah arasında ve öfke dışı alt ölçeği ile saldırgan mizah puanları arasında pozitif yönde; öfke içe alt ölçeği ile katılımcı mizah puanları arasında ve öfke kontrolü alt ölçeği ile saldırgan mizah puanları arasında negatif yönde bir ilişkinin var olduğunu ortaya çıkarmıştır. Katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah alt ölçeklerinde kızlar daha yüksek bir ortalama puan elde etmiş, saldırgan ve yıkıcı mizah alt ölçeklerinde erkeklerin ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Avşar (2008), “Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi” adlı çalışması ile öğretmen adaylarının mizah tarzları (kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah) ve cinsiyet rolleri (erkeksi, kadınsı, androjen ve belirsiz) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla katılımcıların mizah tarzları; cinsiyet rolleri ve çeşitli bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, anne-baba

eğitim durumu, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi) açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli niteliğindeki bu araştırmanın çalışma gurubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören her sınıf düzeyinden 785'i kız ve 507'si erkek olmak üzere toplam 1292 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının mizah tarzlarına ilişkin veriler “Mizah Tarzları Ölçeği”, “BEM Cinsiyet Rollerı Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Bağımsız Grup t-testi tekniklerinden yararlanılmıştır. Varyans analizi sonucunda, farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe, LSD, Tamhane's T2 testleri kullanılmıştır. Çalışmaya katılanların mizah tarzları; cinsiyet rolleri çeşitli bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi) açısından incelenmiş, sonuç olarak öğretmen adaylarının mizah tarzları ile cinsiyet rolleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Mizah tarzları alt boyutlarından katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları ile cinsiyet rolleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusuysen, kendini yıkıcı mizah alt boyutunda anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır. Cinsiyetle mizah tarzları arasında katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları boyutunda anlamlı farklılıklar bulunurken; anne ve baba eğitim düzeylerinde de mizah tarzları alt boyutları bakımından farklı düzeylerde farklılıklara rastlanılmıştır. Yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre kullanılan mizah tarzlarının arasında farklılık olmadığı bulgusuna varılmıştır. Mizah tarzları ile öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölümler arasında da anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan (2008), “Öğretmen ve öğrencilerin mizah tarzlarının sınıf atmosferine etkisi” adlı çalışmasının bulguları şöyledir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre saldırgan mizahı daha çok tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Olumlu mizah yapısı ile olumsuz mizah yapısına sahip olan öğrenciler arasında iletişim kopukluğu vardır. Kendini yıkıcı mizah yapısına sahip öğrencilerin, sosyal ortamdan daha fazla uzak durup, öğretmene karşı yakınlıklarını arttırdıkları belirlenmiştir. Kendini yıkıcı mizah yapısındaki öğrencilerin sınıf disiplinin daha fazla olması yönünde; saldırgan mizah yapısındaki öğrencilerin ise sınıf kurallarının yetersizliği konusunda görüşleri vardır. Olumlu mizah yapısındaki öğrencilerin derse katılımları daha fazla gerçekleşmektedir.

Çetin (2009), “Çalışanların mizah tarzlarının işe ilişkin duygusal iyilik algıları üzerine etkisi ve sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken rolü” adlı çalışmada çeşitli sektörlerdeki çalışanların mizah tarzları ile işe ilişkin duygusal iyilik algıları arasındaki ilişkiyi ve örgütteki sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken etkisini araştırmıştır. Çalışanların işe ilişkin olumlu duygusal iyilik algısı ile olumlu mizah tarzlarından olan kendini geliştirici mizah tarzı ve katılımcı mizah tarzları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, negatif duygusal iyilik algısı ile negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saldırgan mizah tarzının işe ilişkin pozitif duygusal iyilik algısı ile olumsuz yönde anlamlı ilişkili olduğu ve işe ilişkin negatif duygusal iyilik algısı ile anlamlı ve olumlu bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Kendini aşağılayıcı mizah tarzının işe ilişkin pozitif duygusal iyilik algısı ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı, işe ilişkin negatif duygusal iyilik algısı ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaş, cinsiyet, yönetici pozisyonuna sahip olma, işte çalışılan süre, eğitim durumu gibi özellikler fark testlerine tâbii tutulmuş ve bazıları için anlamlı farklar saptanmıştır. Örgütteki sosyal iklimin çalışmadaki ilişkiler üzerindeki şartlı değişken etkisi araştırılarak saldırgan mizah ve kendini aşağılayıcı mizahın, işe ilişkin negatif duygusal iyilik algısı ile olumlu ilişkisinde bu etknin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Karagöz (2009), “İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” adlı bir araştırma yaparak ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan 194 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem alınmamış, araştırma evren üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veriler, iki bölümden oluşan bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Anketin ilk bölümü; “Kişisel Bilgi Formu” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri”nden, ikinci bölümü ise; “Mizah Tarzları Ölçeği”nden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 16.0 programından yararlanılmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin katılımcı mizah düzeyleri arttıkça, düşük düzeyde kişisel başarısızlık düzeylerinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte saldırgan mizah tarzına sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin düşük olduğu, öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah puanları ile kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Kahraman (2009), “Yatılı ilköğretim bölge okulu ve normal okullara devam eden ergenlerde mizah duygusu ile benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) ve normal okullara devam eden ergenlerde mizah duygusu ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Çorum ili Kargı İlçesine bağlı iki Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) ile aynı ilçede bulunan iki normal ilköğretim okulunun yedinci ve sekizinci sınıflarına devam eden 13-14 yaş gruplarındaki toplam 340 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada, ergenlerin mizah duygusunu ölçmek amacıyla Oral (2004) tarafından geliştirilen “Ergenlerde Mizah Ölçeği” ile İnanç (1988) tarafından geliştirilen “Offer Benlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeklere ek olarak, ergenlerin demografik bilgilerini elde edebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ergenlerin orta düzeyde mizah anlayışına sahip oldukları görülmüştür. Normal okullarda okuyan öğrencilerin, YİBO’larda okuyan öğrencilere göre daha esprili oldukları saptanmıştır.

Sepetçi’nin (2010), “Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Betimlenmesi” adlı çalışması ile, okul yöneticilerinin mizah tarzlarını (katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) betimlemektedir. Araştırmanın örneklemini, Mersin ili Akdeniz, Toroslar, Mezitli ve Yenişehir ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Tarama modeli ile desenlenen çalışmada, verilerin toplanmasında “Mizah Yaşantıları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiklerden Kruskal Wallis-H, t, F, Mann Whitney-U testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin mizah tarzları çeşitli bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada okul yöneticilerinin mizah tarzları hem kendileri hem de öğretmenler tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Okul yöneticileri hem kendileri hem de öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak katılımcı mizah tarzında algılanmaktadır. Öğretmenler, okul yöneticilerinin katılımcı mizah tarzlarını daha fazla algılamaktadırlar. Mizah tarzları, cinsiyet, eğitim düzeyi ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermezken; mizah tarzları ile yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Recepoğlu (2011), “Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları İle Öğretim Liderliği Davranışları Ve Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki” konulu

ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma ortaya koymuştur. Kastamonu ilinde 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Verilerinin toplanması sürecinde 70 ilköğretim okulunda görev yapan 1046 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada verilerinin toplanması amacıyla “Mizah Tarzları Anketi”, “Örgüt Sağlığı Envanteri” ve “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi?” kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Dunnett's C ve Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testleri, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenler, okul müdürlerini en sık onaylayıcı mizah tarzını, en az aktarıcı mizah tarzını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin branşına, cinsiyetine, çalıştıkları okuldaki görev süresine, kıdemine ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemekte iken öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Üretici tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgüt sağlığı ve öğretim liderliği puanları en yüksek düzeyde, mizahi olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgüt sağlığı ve öğretim liderliği puanları ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin mizah tarzlarının okulların örgütsel sağlığını ve öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemede önemli bir etkin rol oynamakata iken, mizahın önemli bir liderlik özelliği olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri; öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, kıdemine ve çalıştıkları okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermekteyken branşına ve öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışları arttıkça, okulların örgütsel sağlık seviyelerinde de artış olmaktadır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bütün boyutlarda örgütsel sağlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde okulların örgütsel sağlığına ilişkin toplam varyansın büyük bir çoğunluğunun okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile açıklandığı saptanmıştır.

Çimen (2011), “Devlet Ve Özel Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Mizah Kullanma Yeterlilikleri Konusundaki Algılarının

İncelenmesi” adlı çalışmasında 119’u kadın, 37’si erkek toplam 156 sınıf öğretmenine “Kişisel Bilgi Formu”, “Mizah Tarzları Ölçeği” ve “Öğretmen Mizah Kullanım Ölçeği” uygulamıştır. Tarama modelindeki bu çalışmada Öğretmenlerin mizah tarzının demografik değişkenlere (cinsiyet, okul türü, mesleki deneyim yılı) göre dağılımı frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin mizah kullanım düzeyinin cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem t-testi kullanılarak saptanmıştır. Öğretmenlerin mizah kullanım düzeyinin, mesleki deneyim ve mizah tarzı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise verilerin normal dağılmamasından dolayı Kruskal Wallis testi kullanılarak saptanmıştır. Hangi gruplar arasında fark olduğu ise Mann Whitney U testi ile belirlenmiştir. Elde edilen istatistiklerin anlamlılık testinde. 05 düzeyi esas alınmıştır. Araştırmaya neticesinde, öğretmenlerin çoğunluğunun kendini geliştirici mizah tarzına sahip olduğu, öğretmenlerin mizah kullanım puanları mesleki deneyim yılına göre farklılaşırken, öğretmenin sahip olduğu mizah tarzına göre mizah kullanımının farklılaşmadığı görülmüştür.

Akkaya (2011), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri ile mizah tarzları (kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstanbul ili Şişli ilçesinde 2010 - 2011 öğretim yılında 25 ilköğretim kurumunda görev yapan 172 kadın ve 130 erkek olmak üzere toplam 302 öğretmene “Mizah Tarzları Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın neticesinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile katılımcı mizah tarzı arasında zıt yönde ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile yaş, mesleki kıdem, buldukları okuldaki görev süreleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi becerileri cinsiyet değişkenine göre katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sınıf yönetimi becerileri mezuniyet değişkenine göre ise katılımcı mizah tarzında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sınıf yönetimi becerileri medeni durum değişkeni ile kendini geliştirici mizah tarzı arasında evli öğretmenler yönünde anlamlı bir ilişkinin varlığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sayar (2012), “Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Umutsuzluk Ve Boyun Eğici Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk düzeyi ve boyun eğici davranış düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 205’i erkek, 317’si kız, toplam 522 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara “Kişisel Bilgi Formu”, “Mizah Tarzları Ölçeği”, “Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği” ve “Beck Umutsuzluk Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizinde mizah tarzları, boyun eğici davranış ve umutsuzluk puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumunu ortaya koyabilmek için bağımsız gruplar “t” testi, mizah tarzları, boyun eğici davranış ve umutsuzluk puan ortalamalarının sınıf değişkeni, bölüm değişkeni, yerleşim birimi değişkeni, barınma şekli değişkeni ve dünyaya geliş sırası değişkeni açısından farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farkların anlamlı çıktığı analizlerde farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc test olarak Scheffe testi ve daha duyarlı sonuçlar alabilmek için post hoc test olarak LSD, Mizah tarzları boyutları ile umutsuzluk alt boyutları ve boyun eğici davranışları açıklamak amacıyla da Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; üniversite öğrencilerinin mizah puanları ile umutsuzluk puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, mizah puanları ile boyun eğici puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Mizahın tüm alt boyutları ile umutsuzluğun tüm alt boyutları arasındaki ilişkiler pozitif yönde olduğu; öğrencilerin okuduğu bölüm değişkenine göre mizah tarzları, umutsuzluk ve boyun eğici davranış puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mizah tarzları puanları açısından cinsiyet değişkenine göre kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah ve saldırgan mizah boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Tüm mizah türlerinde erkek öğrencilerin puan ortalamaları kız öğrencilerden daha fazla bulunmuştur.

Şenol (2013), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları Ve Mizah Tarzları” adlı çalışmasının örneklemini, İzmir ili Buca, Konak, Dikili, Çeşme, Ödemiş ve Tire ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde okulların buldukları sosyo-ekonomik çevre dikkate alınmış ve toplam 390 öğretmen ölçekleri yanıtlamıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmada, verilerin

toplanmasında “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ve “Mizah Yaşantıları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, frekans, yüzde (%), aritmetik ortalama (x), standart sapma (Ss), t- testi, Anova ve Pearson Korelasyon Katsayısı teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş ve yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin yaratıcılık davranışı gösterme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, mesleki kıdem değişkenine göre müdürlerin yaratıcılık davranışı gösterme düzeylerinin değerlendirilmesinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkeninin ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin mizah anlayışları gösterme düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı; öğretmenlerin yaş, eğitim düzeyi, meslek, kıdem, branş ve yerleşim biriminin sosyo-ekonomik düzeyine göre müdürlerin mizah anlayışları gösterme düzeylerinin değerlendirilmesinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algılarıyla mizah anlayışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmaktadır. İlköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları arttıkça mizah anlayışları da artmakta olduğu bulgusuna varılmıştır.

Fındıklı (2013), “Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada okul yöneticilerinin mizah tarzları (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan, kendini yıkıcı mizah) ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda, okul yöneticilerinin mizah tarzları ve yaşam doyumları; cinsiyet, medeni durum, yaş, çalışılan okul türü, çalışılan okul kademesi, mesleki kıdem ve algılanan gelir düzeyi olmak üzere toplam yedi bağımsız değişken açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili, Ataşehir ilçesinde görev yapan 83 kadın ve 167 erkek okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada okul yöneticileri üzerinde “Mizah Tarzları Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanarak veri toplanmıştır. Verilerin analizinde, mizah tarzları ve yaşam doyumları puanlarının cinsiyet, medeni durum, yaş, çalışılan okul türü, çalışılan okul kademesi, mesleki kıdem, algılanan gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis-H fark testleri kullanılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için Scheffe ve LSD testleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, mizah tarzları alt boyutlarından

katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, kendini yıkıcı mizah ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Demografik değişkenlerden cinsiyet ile saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzı arasında; medeni durum ile katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzı arasında; yaş, okul türü, mesleki kıdem ile yaşam doyumu ve kendini geliştirici mizah tarzı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca okul kademesi ile yaşam doyumu, katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzı arasında; algılanan gelir düzeyi ile de yaşam doyumu, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.4.2. GÜDÜLENME İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Türe (1993), “Yöneticilik ve GÜDÜLENME” adlı çalışmasında güdüleme ile başarının çok yakından etkileşim içinde olduğunu belirtmektedir. GÜDÜLENMEMİŞ çalışanlardan başarılı bir performans beklenemeyeceğini vurgulamaktadır. Yöneticinin, çalışanların davranışlarını yargılaması ve yorumlaması sonucunda güdüleyici uygulamalar geliştirmesi gerektiğinin önemi üzerinde dururken, çalışanların güdülemek için, örgüt içi ve dışı, fizyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini iyi anlayabilen ve bunların doyumu yönünde çaba gösteren yöneticinin, onlardan üst düzeyde performans elde edeceğini öne sürmektedir. Yöneticinin işgörenlerden beklentisinin işin aktif ve verimli bir şekilde yapılmasını sağlayacak aktif bir arzunun yaratılması olduğunu ileri sürmektedir.

Matyskiel (1990), araştırmasında yükseköğretim öğrencilerinin, öğretmenlerin ve iş adamlarının, eğitim alanında, performansa dayalı ödüllendirme sistemi hakkındaki algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada kullandığı anketi, araştırma grubunun hem devlet hem de özel sektörde kendilerinin verimliliği hakkında değerlendirme ve ödüllendirme yapılarıyla ilgili cevapları irdelenecek şekilde düzenlemiştir. Araştırmanın neticesinde, üç iş grubunun da işgörenlerinin performansa dayalı ücret yapısı kullanılarak güdülenmesine dair fikirleri oldukça yakın bulunmuştur. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu iş hayatlarında bir seçim yapmaları gerektiğinde aylık ücret ve diğer ödemelerin önceliklendirmede en önemli etken olduğunu ve değerlendirme sürecinde ise müfettişlerin büyük önem arzettiğine inandıkları sonucunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda katılımcılar eğitim çalışanlarının ücretlerinin iyileştirilmesi, başarılı çalışanların ödüllendirilmesi,

denetleyenlerin (müfettiş ve okul müdürü) denetimi uygun ve adil bir şekilde yapmaları açısından çok fazla eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir.

Gillman (1994) , “Chicago Devlet Okulu Sisteminde X Kuramı ve Y Kuramına Yönelimli Okul Müdürlerinin İş Doyumu ve Liderlik Davranışları” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Çalışanların Y kuramına yönelimli okul müdürleri tarafından yönetilen okullarda çalışmayı daha fazla terci ettikleri, X kuramına yönelimli okul müdürlerince yönetilen okullarda çalışmaya daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve yönetim biçimleri arasındaki ilişkide de farklılıklar bulunmuştur. Y kuramına dayalı yönetim biçimini, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha fazla gösterme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. X ve Y kuramlarına dayalı yönetimlerde personelin iş doyumları arasında önemli farklılık bulunmuştur. Y kuramına dayalı yönetim biçiminde personelin iş doyumunu, X kuramına dayalı yönetim biçimine göre cinsiyet ayırt etmeksizin, önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

Sabancı (1994), “Eğitim Yönetiminde Çift Yönlü İletişim Yönetilenleri Motivasyon ve İş Doyumu Bakımından Nasıl Etkilemektedir?” adlı çalışmasının örneklemini Malatya il merkezinde çalışan 132 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; çift yönlü iletişim, işdoyumu, güdülenme, karara katılma, kendini gerçekleştirme ve iş arkadaşlarıyla ilişkileri ölçen 68 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizlerinde X2 (kay kare) testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda çift yönlü iletişimin az olduğu durumlarda güdülenmenin de düşük olduğu fakat çift yönlü iletişimin çok olduğu durumlarda güdülenmenin de muhakkak çok olacağı anlamını çıkarmamak gerektiği belirtilmiş; karar katılma ve iş doyumunu ile güdülenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Topçu (1995), “Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Öğretmenlerini Güdüleme Sorunları” adlı araştırmasında 167 sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Elde edilen veriler likert tipi beşli dereceleme ölçeğine göre önem sırasına dizilmiştir. Anket kişisel bilgiler, ilköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları okulun içinde bulunduğu çevre ve görevlerine ilişkin görüşleri, güdüleyici yönetici tutumuna ilişkin görüşler, milli eğitim sisteminin ilköğretim öğretmenlerine uyguladığı güdüleme etkenleri ilköğretim öğretmenlerini güdüleme sorunları ve güdüleme sorunlarına getirilen

çözüm önerilerinden oluşmuştur. Elde edilen verilerin tüm grup için aritmetik ortalaması, frekansı, yüzdelikleri, standart sapmaları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı "t" testi ve bir boyutlu varyans analizi "F" testi ile çözümlenmiştir. Grupların görüşleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmede 0.05 düzeyi esas alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, güdülenme ile ilgili aktivitelerin yetersiz olduğu, sistem ödüllere ulaşma ölçütlerinin belirsizliği, ilköğretim öğretmenlerinin nasıl güdülenebileceklerinin gerçekçi biçimde belirlenememiş olmasının en önemli güdülenme problemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler arasında dayanışma olmaması, yöneticilerin öğretmenleri güdülemenin gerekliliğine inanmaması, güdüleme sürecine değer verilmemesi, güdüleme konusunda yasal olarak ödüllerden çok cezalara yer verilmesi ve denetim politikalarının çok sıkı olması araştırmanın diğer sonuçlarıdır.

Cemaloğlu (1996), "İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rolünün Öğretmenleri Güdülemesi" konusunda 205 sınıf ve branş öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada bilgi toplama aracı olarak 4 bölümden oluşan anket kullanmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik davranışları, üçüncü bölümde bireysel gereksinimlerinin karşılanma yetersizliği anketinin ideal durumla ilgili maddeleri, dördüncü bölümde ise gerçek durumla ilgili maddeler yer almaktadır. İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rolü ile ilgili bölüm araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Üçüncü ve dördüncü bölüm için bireysel gereksinimlerin karşılanma yetersizliği (NDI) Anketi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, varyans analizi, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi gibi istatistiksel çözümlene tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma ile şu sonuçlara ulaşılmıştır; Öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin en az eğitim hizmetleri, en fazla öğrenci hizmetleri boyutundaki davranışları gösterdiklerini belirtmektedirler. Öğretmenler en az güvenlik ihtiyacı, en fazla kendini gerçekleştirme alanında doyumsuzluk göstermektedirler. İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik boyutlarındaki davranışlarıyla sınıf öğretmenlerinin saygı ve kendini gerçekleştirme, branş öğretmenlerinin sosyal saygı ve kendini gerçekleştirme gereksinim alanlarında anlamlı ve ters yönde bir ilişki ortaya koymuştur.

Kelley ve Protsik (1997) , “Öğretmenin Gdlenmesinde Okula Dayalı Performansı dllendirmenin Etkileri” konulu araştırmanın sonucunda şu bulgulara ulaşmıştır; bireyler, kendi sarfettikleri çaba ile amaca ulaştıklarında elde ettikleri başarı arasında açık bir ilişki gördüklerinde ve elde ettikleri başarı sonucunda anlamlı bir ödüle sahip olduklarında gdlenebilirler. Organizasyonun amaçları açık ve net bir biçimde belirtilmiş ve işgörenler bu amaçların anlaşılabilir, ulaşılabilir ve çaba sarf etmeye değer olduğunu düşünüyor ise gdlenebilirler.

zbek (1998), İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin iletişim ve güdüleme becerilerine ilişkin sahip olması gereken nitelikler ile mevcut durumun karşılaştırılması amaçlanan çalışmasında, Ertopu ve zbek tarafından geliştirilen 75 maddeden oluşan "rgtleme, Eşgdleme, Motivasyon ve İletişim Becerileri leği” kullanmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda ve pilot uygulaması sonucunda geçerlilik ve güvenirliliği tespit edilen anket İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde oransız küme örnekleme yoluyla belirlenen ilköğretim okullarında görev yapan 422 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın problemine ve alt problemine uygun olarak aritmetik ortalama (x), standart sapma (ss), t testi (t), Tek Yönlü Varyans analizi gibi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda, okul müdürlerinin güdüleme becerilerine ilişkin ğretmen algıları ile beklentileri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu grlmştir. Okul müdürlerinin güdüleme becerilerine ilişkin ğretmen algılarına göre, güdüleme becerileri okul müdürleri tarafından ara sıra ve çok seyrek düzeyde uygulanmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki algı ve beklentileri kişisel özelliklerine göre farklılaşmaktadır.

Osteraker (1999), “ğrenen Bir rgtte Gdnn llmesi” (Measuringmotivation in a learningorganization) adlı çalışmasında bir örgütteki çalışanları güdüleyici etkenleri; kişilik, toplumsal faktörler ve örgütsel kültür olarak üç başlıkta toplamıştır. Hlihazırdaki güdü kuramlarının pratiği için etkin bir model meydana getirmeye çalışmıştır.

Jones (2000), Okul müdürlerinin, kıdemli öğretmenlerin teftişine ilişkin görüşlerinin nasıl olduğunu ve kıdemli öğretmenlerin güdülenmesine etki edebilecek müfettiş inanışlarını ve davranışlarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, müfettiş inanışları

ile ilgili beş konu belirlemiştir. Bunlar; güven ve mesleki eğitim, yetkilendirme, tanınma, ılımlı bir iklim ve gelişmedir. Müfettişlerin inanışlarına göre belirlenen konular kıdemli öğretmenlerin ve okul müdürlerinin gereksinimleriyle ilgili belirledikleri konularla aynı doğrultudadır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin güdülenme ile ilgili genel bilgi edinmeleri gerekliliği ve okul yöneticileri arasında fikir birliği sağlamak açısından güdülenme konusunda eğitimler düzenlenmesi önerilmiştir.

McKinney (2000), “Öğrenci Başarısı Öğretmen Motivasyonu ve Teşvik Primi arasındaki İlişkiyi Belirleme Çalışması” isimli çalışmasında ödüllendirme ile öğretmenlerin güdülenmesi ve öğrencilerin başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonuçta teşvik primi alan öğretmenlerin teşvik primi almayan öğretmenlerden daha fazla güdülenmediklerini ve öğretmenlerin ödüllenmeleri ile öğrencilerin başarısının artmadığı saptanmıştır.

Ünal (2000), “Öğretmenleri İşe Güdülemede Yöneticilerin Uyguladıkları Yolların Değerlendirilmesi” konulu çalışmasında, yöneticilerin öğretmenleri işe güdülemede başvurdukları yollara ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yöneticiler öğretmenleri işe güdüleme yolları içinde, en fazla, yapılması gerekenlerin çalışanlara mantıklı bir şekilde açıklanması yolunu tercih etmektedirler. Çalışanlarla dostluk kurma ve yönetici olarak işin yapılmasında direktme yollarının yöneticilerce oldukça çok kullanıldığı; yöneticilerin yasal yollara başvuracağını söyleyerek öğretmenleri işe güdüleme yolunun en az tercih ettiklerini; çalışan üzerinde etkili olacak birini bulma ve pazarlık (yapılan iş karşılığında bir iyilik yapma) yollarının yöneticilerce az tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerine başvurarak, ortak kararlara ulaşılarak işe güdüleme yolunu ara sıra tercih ettikleri; özendirme sistemlerinin hemen hemen hiç işlemediği; katılımcıların görüşlerinde cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre bir farklılık bulunmazken, okuldaki görevlerine göre görüşlerde anlamlı bir farklılık bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Losos (2000) tarafından Herzberg’in Hijyen Kuramına dayalı olarak kamu, özel ve kiliseye bağlı lise öğretmenlerinin güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasını bir ilişki olmadığı, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin güdülenme düzeyleri devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin güdülenme düzeylerinden önemli ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çiçek (2002), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerini İşe Güdölemek İçin Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında Rize ilinde 2001-2002 eğitim öğretim yılında görev yapan 161 yönetici ve 331 sınıf öğretmeni ile “Güdöleme Yöntemleri Ölçeği” ve “Rotter’in Denetim Odağı Ölçeği”ni kullanarak çalışmıştır. Araştırmanın sonucuda, en fazla kullanılan ve güdöleme derecesi en yüksek algılanan güdöleme yöntemlerinin örgütsel ve yönetsel boyutta yeralan güdöleme yöntemleri olduğunu saptamıştır. Çalışmaya göre psiko-sosyal boyut ve maddi boyutta yeralan güdöleme yöntemlerinin güdöleme derecesi yüksek düzeyde ancak kullanılma sıklığı düşüktür.

Erdoğmuş (2007), “Değişik Kademedeki Eğitim İşgörenlerini Etkileyen Güdöleme Etmeleri” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Tarama modelinde ele alınan çalışmanın evrenini 2006- 2007 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, okul müdürleri ve müfettişler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş anket formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde, iki grup ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını sınamak için Student t-testinden, ikiden fazla grup ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını sınamak için ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Eğer ikiden fazla grup arasında anlamlı bir farklılık var ise bu farklılığı yaratan grupların belirlenmesi için LSD (Least Significant Differences, en küçük anlamlı fark) testinden yararlanılmıştır. Çalışmalarda yapılan tüm istatistiksel analizler .95 güvenirlilikle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; okul müdürlerinin kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin ilk sırada yer aldığı, güvenlik gereksinimi, fizyolojik gereksinimler, saygınlık gereksinimi ve son olarak da sosyal gereksinimler olarak sıralandığı bulgusuna ulaşmıştır. Aynı zamanda, okul müdürlerinin diğer eğitim çalışanlarına nazaran daha fazla başarılı olma ihtiyacı içinde olduklarını ve kendini meslekte kanıtlamak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, okul müdürlerinin kişisel gelişime açık olmalarının bu durumun ortaya çıkmasının nedeni olabileceği vurgulanmıştır.

Uz (2009), “İlköğretim Okullarına Görevli Yöneticilerin Kullandıkları Güdöleme Araçları ile Öğretmenlerin Güdölenme Düzeylerinin İlişkisi” konulu araştırmasında İzmir ili merkez ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarından oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş okullarda 2007 - 2008 eğitim yılında çalışmakta olan 418

öğretmen üzerinde, güdüleme araçlarının kullanılma sıklığı ve öğretmenlerin güdülenme dereceleri olmak üzere iki bölümden oluşan bir ölçek kullanmıştır. Veri analizi için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, en fazla sıklıkta örgütsel-yönetmel boyuttaki güdüleme araçlarının, en az sıklıkta da maddi boyuttaki güdüleme araçlarının kullanıldığı saptanmıştır. Öğretmenlere göre, en fazla güdüleyen davranışlar örgütsel yönetmel boyuttaki davranışlar, en az güdüleyen davranışlar ise maddi boyuttaki davranışlardır. Yapılan korelasyon analizinde her üç boyuttaki güdüleme araçları ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Birkan (2009), “Çalışanların Motivasyonel Öncelikleri ve Bir Motivasyon Faktörü Olarak Liderliğin Önemi” başlıklı araştırması ile çalışanların sosyo-demografik özelliklerine göre örgütsel hedefler doğrultusunda güdüleyen etkenlerin önceliklerinin neler olduğunu ve bir motivasyon faktörü olarak liderliğe verilen önemin de gruplar arasında ne gibi farklar taşıdığını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla lojistik sektöründe faaliyette bulunan bir işletmede 239 deneğe analitik hiyerarşi süreci tekniği ile bir anket çalışması uygulanmış, sonuçlar expertchoice ve spss programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nihayetinde elde edilen bulgular şöyledir: Cinsiyete göre güdülenmedeki önceliklerin farklılaştığı; kadın çalışanların güdülenmede erkek çalışanlardan farklı olarak önceliği işin niteliği, kariyer imkânları, liderlik gibi iş ve iş ortamıyla ilgili içsel etmenlere verdikleri; ücret, iş güvencesi gibi etmenlerin daha sonra geldiği tespit edilmiştir. Kadın çalışanların liderliğe, erkek çalışanlara nazaran daha fazla önem verdikleri, bekâr yada çocuk sahibi olmayan işgörenler için iş ve iş ortamı ile ilgili içsel etmenler güdüleme bakımından öncelikli iken evli yada çocuk sahibi işgörenler için ücret, iş güvencesi gibi dışsal etmenlerin güdülemede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genç çalışanların kariyer ve yükselme imkânları, işin niteliği gibi içsel etmenleri önemserken, daha ilerleyen yaşlardaki işgörenlerin iş güvencesi, ücret ve yan haklar gibi etmenleri daha fazla önemsemekte oldukları belirlenmiştir. Yaşa göre işgörenlerin güdüleyici etmenlerden biri olan liderliğe gösterdikleri önem de farklılık göstermiş, liderliğe en fazla önem veren yaş grubunun 30 -35 yaş olduğu, en az önem veren ise 18-25 yaş grubundaki işgörene olduğu ortaya çıkmıştır. İşgörenlerin eğitim durumu göz önünde bulundurulduğunda eğitim düzeyi yükseldikçe kariyer imkanları,

işin niteliği, sorumluluk alma ve yetki sahibi olma gibi etmenlerin güdüleyici önemlerinin arttığı anlaşılmaktadır. Güdüleyici etmenlerden liderliğe en fazla lise mezunu işgörenler, en az ise lisans mezunu işgörenler olduğu, yüksek lisans ve doktora mezunlarında ise liderliğe verilen önemin tekrar arttığı dikkat çekmektedir. Kıdem göz önünde bulundurulduğunda işgörenlerin çalışma hayatının ilk yıllarında kariyer imkanları, işin niteliği, liderlik, yetki ve sorumluluk alma gibi güdüleyici etmenleri daha fazla önemsedikleri; kıdem arttıkça önceliklerin ücret, iş güvencesi gibi dışsal etmenlerle yer değiştirdiği göze çarpmaktadır. Kıdem, işgörenlerin güdüleyici etmen olarak liderliğe verdikleri önemi de anlamlı şekilde farklılaştırmakta; güdülenmede liderliğin en önemli olduğunu düşünenlerin 10 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan işgörenler, en az önemli olduğunu düşünenlerin ise 0-2 yıl arası kıdeme sahip olan işgörenler olduğu saptanmıştır.

Altun (2013), “İlköğretim Kurumu Müdürlerinin Güdülenmelerini Etkileyen Etkenler” başlıklı çalışmasında 2012-2013 eğitim öğretim yılında Antalya İli merkez ilçelerindeki (Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa) özel ve resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya katılmak isteyen 154 okul müdürünün görüşü alınmıştır. Müdürlerin görüşleri, “İlköğretim Kurumları Müdürlerini Güdülenmelerini Etkileyen Etkenler Anketi” ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Aracın birinci bölümünde kişisel bilgiler bulunmaktadır. Bu bilgiler sınıflandırılmalı olarak yer almaktadır. Aracın ikinci bölümünde veriler, beşli likert türünde hazırlanmış maddelerle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi, t testi ve LSD Önemlilik Testi kullanılmıştır. Önemlilik testlerinin hepsinde $p < 0,05$ düzeyinde kabul edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, ilköğretim kurumu müdürlerinin güdülenmelerini etkileyen en önemli etken yapılan işin niteliğidir. Bu etkeni sırasıyla, işin saygınlığı, fiziksel şartlar, kariyer ve ödül imkânları ve maddi ve sosyal imkânlar izlemektedir. İlköğretim kurumları müdürlerinin güdülenmelerini etkileyen etkenlere ilişkin görüşleri, cinsiyet, yaş ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermemekle birlikte mezuniyet değişkenine göre de farklılık göstermektedir. Maddi ve sosyal imkânlar etkenine ilişkin görüşlerde, eğitim fakültesi mezunu müdürler ile eğitim yüksek okulu ve yüksek lisans mezunu müdürlerin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlköğretim kurumları müdürlerinin güdülenmelerini etkileyen

etkenlere ilişkin görüşleri kıdemlerine göre değerlendirildiğinde, işin saygınlığı ve işin niteliği boyutlarında anlamlı fark olduğu, işin Saygınlığı boyutunda mesleki kıdemi 6-20 yıl arası olan grup en yüksek ortalamaya sahipken, 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan grup en düşük ortalamaya sahiptir. Resmi ve özel okul müdürlerinin güdülenmelerini etkileyen etkenlere ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, özel okul müdürlerinin bu etkenlerden daha fazla etkilendikleri ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2014), “Ortaokul Öğretmenlerinin Güdülenme Ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasının evrenini ortaokullarda görev yapan 342 öğretmen oluşturmuş, öğretmenlerin güdülenme ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış, verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “İş Doyumu ve Güdülenme Ölçekleri” kullanılmıştır. Öğretmenlerin; cinsiyeti ve mesleğini kendi isteğiyle seçip seçmeme durumuna göre güdülenme ve iş doyumunu düzeylerinin farklılaşma durumu ilişkisiz t testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin; bransa, yaşa, kıdeme, bulunduğu okuldaki hizmet süresine, mezun olduğu okul türüne ve görev yaptığı okulun büyüklüğüne göre güdülenme ve iş doyumunu düzeylerinin farklılaşma durumu ise varyans analizi ile test edilmiş ve varyans analizi sonucu ortaya çıkan farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacı ile de Scheffe testi yapılmıştır. Öğretmenlerin güdülenme ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen istatistiksel bulguların anlamlılığı .05 düzeyinde sınanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin örgütsel-yönetmel güdülenme düzeylerinin maddi ve psiko-sosyal güdülenme düzeylerinden; içsel doyum düzeylerinin dışsal doyum düzeylerinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Demografik değişkenlerin öğretmenlerin güdülenme ve iş doyumunu düzeyleri üzerindeki etkileri incelendiğinde ise; kadın öğretmenlerin örgütsel-yönetmel güdülenme düzeylerinin, erkek öğretmenlerden; sözel ders öğretmenlerinin örgütsel-yönetmel boyuttaki güdülenme düzeylerinin, sayısal ders öğretmenlerinin güdülenme düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan yetenek dersleri öğretmenlerinin içsel ve genel iş doyumunu düzeylerinin, sayısal ders öğretmenlerinin içsel ve genel iş doyumunu düzeylerinden anlamlı derece daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin güdülenme ve iş doyumunu düzeyleri arasında

pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ve en yüksek ilişkinin ise öğretmenlerin psiko-sosyal güdülenme düzeyleri ile içsel doyum düzeyleri arasında olduğu görülmüştür.

Karadaş (2014), “Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Aksu ve Manavgat ilçelerindeki 40 ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak beşli likert tipinde hazırlanmış iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan birincisi “Etik Liderlik Ölçeği”, diğeri ise “Güdülenme Ölçeği”dir. Anketlerin uygulaması 2013 Haziran ayı içerisinde yapılmıştır. Araştırmanın her alt problemi ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Verilerin analizleri için t-testi, tek yönlü varyans analizi, LSD testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri etik liderlik davranışı göstermektedirler. Bu görüşler arasında cinsiyete, çevrenin sosyo ekonomik düzeyine ve okulun teknolojik imkânlarına göre anlamlı farklılık vardır. Araştırmaya katılan öğretmenler güdülendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasında cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, okul türüne, okulun öğretmen mevcuduna ve okulun teknolojik imkânlarına göre anlamlı farklılık vardır. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.





3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma sürecinde benimsenmiş olan araştırma modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Karasar'a göre (2012, p. 81), "İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir." Bu doğrultuda yapılan çalışmada öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenleri güdüleme düzeyleri arasındaki ilişki mevcut haliyle incelenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan ilköğretim okulları ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak çalışma evreni ilçede bulunan 130 ilköğretim okulu, 35 ortaöğretim okulu ve bu okullarda görev yapmakta olan 1227 sınıf öğretmeni, 3229 branş öğretmeni olmak üzere toplam 4456 öğretmenden oluşmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde tabakalı oranlı eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde, önce, evren, araştırma bakımından önemli olduğu belirlenen bir değişkene göre, kendi içinde benzerliği olan, alt evrenlere ayrılır. Sonra, bu alt evrenlerden her birinden, eleman örnekleme

yapılır. Her bir alt evrenden alınacak eleman miktarı o alt evrenin bütün evren içindeki payı oranında belirlenir (Karasar, 2012, p. 113). Balcı'ya göre (2009, p. 93), tabakalı örnekleme yöntemiyle evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmeleri daha yüksek düzeydedir.

Bunun için öncelikle araştırmanın örnekleme büyüklüğü hesaplanmıştır. Örnekleme alınacak birey sayısı $n = N \cdot t^2 \cdot p \cdot q / d^2 (N-1) + t^2 p q$ (Salant ve Dilman, 1994, p. 55) örnekleme hesaplama formülüyle .05 anlamlılık düzeyinde yapılan hesaplama ile gerçekleştirilmiş ve örnekleme büyüklüğü 364 olarak belirlenmiştir. Daha sonra belirlenmiş örnekleme büyüklüğünde okul türü değişkenine göre deneklerin çalışma evrenindeki oranı dikkate alınarak örnekleme ne oranda yer alacakları belirlenmiştir. Deneklerin örnekleme seçilmesinde seçkisiz yöntem kullanılmıştır. Böylece araştırmaya katılan öğretmenlerin 180'i (124'ü bayan, 56'sı erkek) ilköğretim okullarında ve 184'ü (89'i bayan, 95'i erkek) liselerde görev yapan görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin 103'ü sınıf, 261'i branş öğretmenidir. Örnekleme alınan okulların listesi Ek 6'da sunulmuştur.

Çizelge 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (N=364)

Değişken		Frekans (F)	Yüzde (%)	Toplam
Cinsiyet	Kadın	213	58,5	100
	Erkek	151	41,5	
Yaş	21-29	65	17,9	100
	30-39	139	38,2	
	40-49	109	29,9	
	50-...	51	14	
Eğitim Durumu	Lisans	270	74,2	100
	Lisansüstü	94	25,8	
Okul Türü	İlköğretim	180	49,5	100
	Lise	184	51,5	
Branş	Branş	261	71,7	100
	Sınıf	103	28,3	
Medeni Durum	Evli	256	70,3	100
	Bekar	108	29,7	
Mesleki Kıdem	1-4 yıl	53	14,6	100
	5-9 yıl	67	18,4	
	10-14 yıl	59	16,2	
	15-19 yıl	98	26,9	
	20 yıl ve üzeri	87	23,9	

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında iki farklı ölçme aracından faydalanılmıştır. Bunlardan biri *Motivasyon Anketi*, diğeri ise *Mizah Davranışları Ölçeği*'dir.

3.3.1. Motivasyon Anketi

Motivasyon Anketi, Yıldırım (2002) tarafından geliştirilmiş ve ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Söz konusu ölçme aracı, 71 madde ve 14 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar şu şekilde adlandırılmıştır: Sorun çözme, karara katılma, öğretmene yardımcı olma, öğretmenlerin ihtiyaçlarını bilme ve kişisel farklılıklarını tanıma, araç-gereç ve fiziki şartların uygunluğu, iletişim, mesleki ilerleme ve kendini geliştirme, denetleme, eşitlik ve demokratik davranma, görev ve sorumluluk yöneltme, öğretmeni ve mesleği yüceltme, hakları koruma, ödül kullanma, tutum ve davranış. Söz konusu alt boyutların Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla .71, .65, .84, .85, .84, .90, .90, .86, .89, .92, .83, .84, .87 ve .94'tür. Toplam ölçeğe ilişkin belirlenen katsayı ise .98'dir.

3.3.2. Mizah Tarzları Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan ölçek Babad (1974)'ın kavramsallaştırdığı dört tür mizah tarzını temel alarak geliştirilen, Philbrick (1989) tarafından kullanılan, "Mizah Tarzları Ölçeği" nin Türkçeye uyarlanması Receptoğlu (2011) tarafından yapılmıştır. Mizah Tarzları Ölçeği ile Babad'ın (1974) araştırma bulgularının onaylayıcı (appreciator) mizah tarzı, üretici (producer) mizah tarzı, aktarıcı (reproducer) mizah tarzı, mizahî olmayan (nonhumorous) tarzlarının anlaşılır biçimde tanımlanmıştır.

Receptoğlu (2011), Babad'ın izni ile anketin Türk kültür ve değerleri öz önünde bulundurularak üç çevirmen tarafından Türkçeye uyarlandığını daha sonra Türkçe halinin tekrar İngilizceye çevrilerek dil ve anlatım açısından değerlendirilip tespit edilen yanlışlıkların düzeltildiğini ifade etmektedir.

Mizah Tarzları Ölçeği Cemaloğlu, Receptoğlu, Şahin, Daşçı ve Köktürk (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 30 maddeden oluşan ölçek, 5 alt boyut içermektedir. Bu boyutlar ise Alaycı Mizah, Üretici Sosyal Mizah, Onaylayıcı Mizah, Reddedici Mizah ve Kullanılmayan Mizah olarak adlandırılmıştır. Söz

konusu alt boyutların Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla .94, .92, .86, .85 ve .89 olarak verilmiştir. Toplam ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .91'dir.

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

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Alt probleme bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve verilerin normal dağılım göstermelerinden dolayı parametrik fark testlerinden T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi – ANOVA ile Pearson Moment Çarpım Korelasyon analizleri ve LSD testleri kullanılmıştır.

4.BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında problem ve alt problemlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu kısımda araştırmanın birinci alt problemine ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 4.1’de okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Çizelge 4.1: Okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları	Alaycı Mizah		Üretici Sosyal Mizah		Onaylayıcı Mizah		Reddedici Mizah		Mizahi Olmayan Tarz	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Okul Türü İlköğretim	2.18	.69	3.22	.65	3.48	.73	2.25	.70	2.35	.81
Lise	2.11	.73	3.17	.70	3.42	.74	2.35	.75	2.47	.94

Çizelge 4.1’e göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, yöneticilerinin; alaycı mizah tarzını nadiren ($X= 2.18$), üretici sosyal mizah tarzını bazen ($X= 3.22$), onaylayıcı mizah tarzını sıklıkla ($X= 3.48$), reddedici mizah tarzını nadiren ($X= 2.25$), mizahi olmayan tarzı nadiren ($X= 2.35$) kullandıkları görüşündedirler.

Liselerde görev yapan öğretmenler, yöneticilerinin; alaycı mizah tarzını nadiren ($X= 2.11$), üretici sosyal mizah tarzını bazen ($X= 3.17$), onaylayıcı mizah tarzını sıklıkla ($X= 3.42$), reddedici mizah tarzını nadiren ($X= 2.35$), mizahi olmayan tarzı nadiren ($X= 2.47$) kullandıkları görüşündedirler.

Buna göre ilköğretim okullarında ve liselerde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzını, reddedici mizah tarzını ve mizahi olmayan tarzı nadiren, üretici sosyal mizah tarzını bazen ve onaylayıcı mizah tarzını sıklıkla kullandıklarını düşündükleri söylenebilir. Bu bulgu ile Öztürk'ün (2015) araştırma bulguları ile kısmen tutarlılık göstermektedir. Öztürk (2015) araştırmasında okul yöneticilerine anket uygulayarak okul yöneticilerinin 'onaylayıcı mizah' tarzını yüksek düzeyde ve diğer mizah tarzlarını orta düzeyde kullanmakta oldukları sonucuna ulaşmıştır. Philips'in (2000) çalışmasında ise onaylayıcı mizah tarzı en çok algılanan mizah tarzı olmakla birlikte, mizahi olmayan tarz en az algılanan mizah tarzı olmuştur. Receptoğlu'nun (2011) araştırması da okul yöneticileri tarafından en çok kullanılan mizah tarzının onaylayıcı mizah tarzı olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Çizelge 4.2'de ise okul yöneticilerinin, öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Çizelge 4.2: Okul yöneticilerinin, öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güdüleme Davranışları	\bar{x}	Ss
Sorun Çözme	3.44	.92
Karara Katılma	3.49	.97
Öğretmenlere Yardımcı Olma	3.75	.97
Öğretmenlerin İhtiyaçlarını Bilme ve Kişisel Farklılıklarını Tanıma	3.81	.95
Araç-Gereç ve Fiziki Şartların Uygunluğu	3.67	.93
İletişim	3.73	.96
Öğretmenlerin Mesleki İlerleme ve Kendini Geliştirmesi	3.65	1.07
Denetleme	3.62	.90
Eşitlik ve Demokratik Davranma	3.84	.93
Görev ve Sorumluluk Yönelme	3.84	.92
Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	3.75	1.04
Öğretmenlerin Haklarını Koruma	3.69	1.10
Ödül Kullanma	3.46	1.13
Tutum ve Davranış	3.78	.94

Çizelge 4.2’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme davranışlarına ilişkin görüşlerine ait ortalamaların; sorun çözme boyutunda ($\bar{x}= 3.44$), karara katılma boyutunda ($\bar{x}= 3.49$), öğretmene yardımcı olma boyutunda ($\bar{x}=3.75$), öğretmenlerin ihtiyaçlarını bilme ve kişisel farklılıklarını tanıma boyutunda ($\bar{x}= 3.81$), araç-gereç ve fizik şartların uygunluğu boyutunda ($\bar{x}=3.67$), iletişim boyutunda ($\bar{x}=3.73$), mesleki ilerleme ve kendini geliştirme boyutunda ($\bar{x}= 3.65$), denetleme boyutunda ($\bar{x}= 3.62$), eşitlik ve demokratik davranma boyutunda ($\bar{x}=3.84$), görev ve sorumluluk yöneltme boyutunda ($\bar{x}= 3.84$), öğretmeni ve mesleği yüceltme boyutunda ($\bar{x}= 3.75$), öğretmenlerin hakları koruma boyutunda ($\bar{x}=3.69$), ödül kullanma boyutunda ($\bar{x}=3.46$) tutum ve davranış boyutunda ise ($\bar{x}= 3.78$) olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.2’ye göre, öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme davranışlarını tüm boyutlarda çoğu zaman gösterdiği görüşündedirler. Yıldırım (2002)’ın yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yöneticilerinin güdüleme davranışlarını; sorun çözme, karara katılma, mesleki ilerleme ve kendini geliştirme, ödül kullanma boyutlarında çoğu zaman; öğretmene yardımcı olma, öğretmenlerin ihtiyaçlarını bilme ve kişisel farklılıkları tanıma, araç-gereç ve fiziki şartların uygunluğu, iletişim, mesleki ilerleme ve kendini geliştirme, denetleme, eşitlik ve demokratik davranma, görev ve sorumluluk yöneltme, öğretmeni ve mesleği yüceltme, öğretmenlerin haklarını koruma, tutum ve davranış boyutlarında ise her zaman gösterdiğini bulmuştur. Elde edilen bulguların Yıldırım (2002)’ın bulguları ile de desteklendiği söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin güdüleme davranışlarını tüm boyutlarda yüksek düzeyde gösterdiğini düşündükleri söylenebilir.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu kısımda ise araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 4.3’de okul yöneticilerinin başvurdukları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği t-testi analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 4.3: Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelenmesi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Alaycı Mizah	Kadın	213	2,1385	,72382	362	,246	,806
	Erkek	151	2,1573	,70835			
Üretici Sosyal Mizah	Kadın	213	3,2236	,63049	362	,862	,389
	Erkek	151	3,1614	,73945			(<.05)
Onaylayıcı Mizah	Kadın	213	3,4545	,70419	362	,019	,985
	Erkek	151	3,4530	,79923			
Reddedici mizah	Kadın	213	2,2319	,71303	362	2,293	,022
	Erkek	151	2,4093	,74631			
MizahiOlmayan Tarz	Kadın	213	2,3255	,81550	362	2,304	,022
	Erkek	151	2,5408	,96051			
Toplam	Kadın	213	2,7072	,32425	362	1,205	,229
	Erkek	151	2,7481	,31233			

(*p< .05)

Çizelge 4.3’ deki okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetine göre incelendiğinde reddedici mizah tarzı ($t=2,293$; $p < .05$) ve mizahi olmayan tarz ($t=2,304$; $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Okul yöneticilerinin sergilediği diğer mizah tarzlarında ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise her iki alt boyutta da erkek katılımcıların görüşlerinin ortalamasının, kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre yöneticilerinin “reddedici” ve “mizahi olmayan” mizah tarzlarını daha sık gösterdiklerini düşünmektedirler. Diğer mizah tarzlarına ilişkin görüşlerinde ise cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. . Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin sahip oldukları “Üretici Sosyal”, “alaycı” ve “onaylayıcı” mizah tarzlarına ilişkin algılarında bir farklılaşmanın olmaması cinsiyet değişkeninin okul müdürlerinin mizah tarzlarına yönelik öğretmen algılarında belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulgu Özdemir ve Receptoğlu’nun (2010, p. 33), Kent’in (1993), Şenol’un (2013) araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Özdemir ve Receptoğlu’nun (2010), Kent’in (1993), Şenol’un (2013) araştırma bulgularında okul yöneticilerinin mizah tarzları öğretmenlerin cinsiyetine göre hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mizah tarzlarından “reddedici” ve “mizahi olmayan” tarzları daha yüksek düzeyde algılamasının nedeni çoğunluğu erkek olan okul yöneticileri ile erkek öğretmenlerin aralarında rekabete dayalı bir ilişkinin varlığından ya da bayanlara karşı daha nazik davranma çabasından kaynaklanabilir.

Çizelge 4.4’de ise okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre incelendiği t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.4: Okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre incelenmesi

	Branş	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Alaycı Mizah	Sınıf	103	2,3180	,65017	362	2,901	,004*
	Branş	261	2,0785	,73121			
Üretici Sosyal M.	Sınıf	103	3,1820	,66738	362	,278	,781
	Branş	261	3,2040	,68266			
Onaylayıcı Mizah	Sınıf	103	3,3864	,67112	362	1,087	,278
	Branş	261	3,4805	,77049			
Reddedici Mizah	Sınıf	103	2,3301	,66845	362	,403	,687
	Branş	261	2,2958	,75561			
Mizahi Olmayan T.	Sınıf	103	2,4013	,82097	362	,183	,855
	Branş	261	2,4202	,90871			
Toplam	Sınıf	103	2,7589	,34704	362	1,304	,193
	Branş	261	2,7105	,30767			

(*p< .05)

Çizelge 4.4’deki okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin branşlarına göre incelendiğinde sadece alaycı mizah tarzı ($t=2,901$; $p < .05$) alt boyutunda anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Söz konusu farka ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla, okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzını gösterme düzeylerinin yüksek olduğunu ifade ettikleri ve diğer mizah tarzları ile ilgili görüşlerinde ise öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu bulgu Recepoğlu ve Özdemir’in (2012) araştırma bulgusu ile alaycı mizah tarzı dışında tutarlılık göstermektedir. Recepoğlu ve Özdemir’in (2012) araştırma bulgusuna göre

okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin branşına göre alt boyutların hiç birinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sepetçi (2010) ve Şenol da (2013) araştırmalarının sonucunda okul yöneticilerinin mizah tarzlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzını gösterme düzeylerinin daha yüksek algılamasının nedeni sınıf öğretmenlerinin çalışma saatlerinin daha uzun olması ve bundan ötürü okul yöneticileri ile daha fazla zaman geçirmelerinin sonucunda daha fazla iletişim kurmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Çizelge 4.5'te okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin medeni durumlarına göre incelendiği t-testi sonuçlarına yer verilmiştir

Çizelge 4.5: Okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin medeni durumların göre incelenmesi.

	Medeni	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Alaycı Mizah	Evli	256	2,1172	,71000	360	1,219	,224
	Bekar	106	2,2182	,73458			
Üretici Sosyal Mizah	Evli	256	3,2275	,69026	360	1,324	,186
	Bekar	106	3,1238	,64814			
Onaylayıcı Mizah	Evli	256	3,4930	,74893	360	1,520	,129
	Bekar	106	3,3623	,73400			
Reddedici mizah	Evli	256	2,2609	,68694	360	1,784	,075
	Bekar	106	2,4113	,82431			
Mizahi Olmayan T.	Evli	256	2,3815	,86914	360	1,105	,270
	Bekar	106	2,4937	,90177			
Toplam	Evli	256	2,7212	,33135	360	276	,782
	Bekar	106	2,7314	,29179			

(*p< .05)

Çizelge 4.5'te sunulmuş olan analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin medeni durumlarına göre alt boyutların hiç birinde anlamlı farklılık göstermemektedir (p > .05).

Çizelge 4.6’da, okul yöneticilerinin sahip oldukları mizah tarzlarının, öğretmenlerin kıdemlerine göre incelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi – ANOVA testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.6: Okul yöneticilerinin sahip oldukları mizah tarzlarının, öğretmenlerin kıdemlerine göre incelenmesi

Faktör	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	P	Anlamlı
Alaycı Mizah	Gruplararası	4,649	4	1,162	2,296	,059	
	Gruplariçi	181,717	359	,506			
	Toplam	186,366	363				
Üretici Sosyal Mizah	Gruplararası	4,593	4	1,148	2,544	,039*	
	Gruplariçi	162,040	359	,451			
	Toplam	166,633	363				
Onaylayıcı Mizah	Gruplararası	6,086	4	1,521	2,803	,026*	2-3
	Gruplariçi	194,859	359	,543			3-4
	Toplam	200,945	363				
Reddedici Mizah	Gruplararası	5,089	4	1,272	2,417	,048*	
	Gruplariçi	189,020	359	,527			
	Toplam	194,109	363				
Mizahi Olmayan Tarz	Gruplararası	5,863	4	1,466	1,895	,111	
	Gruplariçi	277,608	359	,773			
	Toplam	283,471	363				
Toplam Ölçek	Gruplararası	,717	4	,179	1,771	,134	
	Gruplariçi	36,352	359	,101			
	Toplam	37,069	363				

(*p< .05)

Çizelge 4.6’da sunulan analiz sonuçlarına göre yöneticilerin mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, üretici sosyal mizah alt boyutunda (F= 2,544; p< .05), onaylayıcı mizah alt boyutunda (F= 2,803; p< .05) ve reddedici mizah alt boyutunda (F= 2,417; p< .048) öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaştığı görülebilmektedir. Toplam ölçek puanunda ise anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir (F= 1,771; p> .05).

Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılmış olan post-hoc analizleri (LSD testi) sonucunda ise onaylayıcı mizah alt boyutundaki anlamlı farklılık, 5-9 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 10-14 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu farklılığa ilişkin grupların ortalamaları incelendiğinde 5-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine ait ortalamaların daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Yine aynı alt boyutta bir başka anlamlı farklılık ise 10-14 yıl kıdemi

olan öğretmenler ile 15-19 yıl kıdemi olan öğretmenler arasındadır. Bu farklılıkta da 10-14 yıl kıdemi olan öğretmenlerin görüşlerine ait ortalamaların daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Üretici sosyal mizah alt boyutundaki farklılığın ise 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 5-9 yıl kıdemi olanlar ve 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkta kıdemi daha az olan grupların görüşlerine ait ortalamaların daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Reddedici mizah alt boyutundaki farklılık ise 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar ve 10-14 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar arasındadır. Yine bu farklılıkta da kıdemi az olan öğretmenlerin görüşlerine ait ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan istatistiklere göre mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah davranışlarını daha sık sergilediğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre; öğretmenlerin kıdemi azaldıkça okul yöneticilerinin “onaylayıcı”, “üretici sosyal” ve “reddedici” mizah davranışlarını gösterme düzeyleri artmaktadır.

Öztürk’ün (2015) yaptığı araştırma bulgularında da benzer bir sonuçla karşılaşılmış ve okul yöneticilerinin mizah davranışlarından mizahi olmayan tarz, reddedici mizah ve üretici sosyal mizah davranışlarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yürütülmüştür. Mann Whitney U testi sonucunda 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubu ile 1-5 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdem grubu arasında mizahi olmayan tarz ve üretici sosyal mizah davranışında 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubu reddedici mizah davranışı puanlarının 6-10 yıl mesleki kıdem grubu puanlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubundaki bireylerin mizahi olmayan tarz, reddedici mizah ve üretici sosyal mizah davranışlarını daha fazla gösterdikleri görülmektedir. Şenol’un (2013) yaptığı araştırmanın sonucu da bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Şenol (2013) yaptığı çalışmada mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına oranla okul müdürlerinin mizah anlayışlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin kıdemlerinden kaynaklanan bu farklılığın sebebi ise kıdemi az olan öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından oryantasyonlarının sağlanması, mesleği sevdirmesi, benimsetilmesi gibi çabalar dolayısıyla genç öğretmenlerle kurulan iletişimin daha fazla olması, daha samimi olması ve onlara gösterilen hoşgörünün daha fazla olmasından kaynaklanabilir.

Çizelge 4.7’de okul yöneticilerinin sahip oldukları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre incelendiği T-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.7: Okul yöneticilerinin sahip oldukları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre incelendiği analiz sonuçları

	Öğrenim	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Alaycı Mizah	Lisans	271	2,1670	,72395	362	,940	,348
	Lisansüstü	93	2,0860	,69474			
Üretici Sosyal Mizah	Lisans	271	3,1928	,68884	362	,240	,811
	Lisansüstü	93	3,2124	,64684			
Onaylayıcı Mizah	Lisans	271	3,4738	,74963	362	,873	,383
	Lisansüstü	93	3,3957	,72830			
Reddedici Mizah	Lisans	271	2,3033	,71031	362	,097	,923
	Lisansüstü	93	2,3118	,79316			
Mizahi Olmayan Tarz	Lisans	271	2,4465	,86656	362	1,167	,244
	Lisansüstü	93	2,3226	,93050			
Toplam	Lisans	271	2,7315	,30960	362	1,048	,295
	Lisansüstü	93	2,6918	,33110			

(*p< .05)

Çizelge 4.7’deki okul yöneticilerinin sahip oldukları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre incelendiği analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin hiçbir alt boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Bu bulgu Receptoğlu’nun (2011), Receptoğlu ve Özdemir’in (2012) araştırma bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Yapılan bu araştırmalarda da öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda ise araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 4.8’de, okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelendiği t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.8: Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelenmesi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Sorun çözme	Kadın	213	3,4437	,86962	362	,083	,934
	Erkek	151	3,4354	1,00890			
Karara katılma,	Kadın	213	3,5129	,95883	362	,490	,625
	Erkek	151	3,4619	1,00613			
Yardımcı olma,	Kadın	213	3,7390	,92992	362	,357	,721
	Erkek	151	3,7762	1,04356			
İhtiyaçlarını Bilme ve Kişisel Farklılıklarını	Kadın	213	3,8498	,90843	362	,844	,399
	Erkek	151	3,7642	1,01142			
Araç-gereç ve Fiziki Şartların Uygunluğu	Kadın	213	3,6723	,85948	362	,032	,974
	Erkek	151	3,6755	1,03118			
İletişim	Kadın	213	3,7682	1,01864	362	,277	,782
	Erkek	151	3,7376	1,06466			
Mesleki İlerleme ve Kendini Geliştirme	Kadın	213	3,6995	,96219	362	,893	,372
	Erkek	151	3,5977	1,21071			
Denetleme	Kadın	213	3,6495	,91472	362	,136	,892
	Erkek	151	3,6358	,98928			
Eşitlik ve Demokratik Davanma	Kadın	213	3,8150	,85856	362	-,676	,500
	Erkek	151	3,8821	1,03028			
Görev ve Sorumluluk Yönelme	Kadın	213	3,8920	,82471	362	1,035	,302
	Erkek	151	3,7900	1,05519			
Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Kadın	213	3,7923	,97582	362	,708	,479
	Erkek	151	3,7136	1,13483			
Hakları Koruma	Kadın	213	3,6995	,98759	362	,073	,942
	Erkek	151	3,6909	1,25320			
Ödül Kullanma	Kadın	213	3,4718	1,03096	362	,152	,879
	Erkek	151	3,4536	1,24947			
Tutum ve Davranış	Kadın	213	3,7694	,89823	362	,373	,709
	Erkek	151	3,8072	1,02107			
Toplam Ölçek	Kadın	213	3,7243	,79220	362	,250	,796
	Erkek	151	3,7005	,96492			

(*p< .05)

Çizelge 4.8’ de sunulmuş olan okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelendiği analiz sonuçlarına göre ölçek alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bulgu Yıldırım’ın (2002), Çiçek (2002), Baygut’un (2007), Güdücü’nün (2008) araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Çizelge 4.9’ da ise okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre incelendiği t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.9: Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre incelenmesi

	Branş	N	\bar{X}	S	Sd	T	P																																																																																																																																																																				
Sorun Çözme	Sınıf	103	3,2937	,83095	362	1,898	,058																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,4981	,95977				Karara Katılma	Sınıf	103	3,3277	,89937	362	2,020	,044*	Branş	261	3,5565	1,00116	Öğretmene Yardımcı Olma	Sınıf	103	3,6330	,95716	362	1,491	,137	Branş	261	3,8023	,98301	İhtiyaçlarını Bilme ve Kişisel Farklılıklarını Tanıma	Sınıf	103	3,7301	,95741	362	1,060	,290	Branş	261	3,8475	,94976	Araç-Gereç ve Fiziki Şartların Uygunluğu	Sınıf	103	3,5592	,89852	362	1,472	,142	Branş	261	3,7188	,94437	İletişim	Sınıf	103	3,6869	1,17871	362	,793	,428	Branş	261	3,7826	,97604	Mesleki İlerleme ve Kendini Geliştirme	Sınıf	103	3,5971	1,02076	362	,673	,502	Branş	261	3,6810	1,09238	Denetleme	Sınıf	103	3,7201	,98164	362	,967	,334	Branş	261	3,6137	,93041	Eşitlik ve Demokratik Davranma	Sınıf	103	3,7748	,86712	362	,875	,382	Branş	261	3,8697	,95782	Görev ve Sorumluluk Yönelme	Sınıf	103	3,8141	,86292	362	,459	,647	Branş	261	3,8637	,95271	Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Sınıf	103	3,7379	,95959	362	,249	,803	Branş	261	3,7682	1,07703	Hakları Koruma	Sınıf	103	3,6311	1,04466	362	,704	,482	Branş	261	3,7216	1,12734	Ödül Kullanma	Sınıf	103	3,3350	1,06271	362	1,379	,169	Branş	261	3,5153	1,14680	Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440	Branş	261	3,8093	,95827	Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345
Karara Katılma	Sınıf	103	3,3277	,89937	362	2,020	,044*																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,5565	1,00116				Öğretmene Yardımcı Olma	Sınıf	103	3,6330	,95716	362	1,491	,137	Branş	261	3,8023	,98301	İhtiyaçlarını Bilme ve Kişisel Farklılıklarını Tanıma	Sınıf	103	3,7301	,95741	362	1,060	,290	Branş	261	3,8475	,94976	Araç-Gereç ve Fiziki Şartların Uygunluğu	Sınıf	103	3,5592	,89852	362	1,472	,142	Branş	261	3,7188	,94437	İletişim	Sınıf	103	3,6869	1,17871	362	,793	,428	Branş	261	3,7826	,97604	Mesleki İlerleme ve Kendini Geliştirme	Sınıf	103	3,5971	1,02076	362	,673	,502	Branş	261	3,6810	1,09238	Denetleme	Sınıf	103	3,7201	,98164	362	,967	,334	Branş	261	3,6137	,93041	Eşitlik ve Demokratik Davranma	Sınıf	103	3,7748	,86712	362	,875	,382	Branş	261	3,8697	,95782	Görev ve Sorumluluk Yönelme	Sınıf	103	3,8141	,86292	362	,459	,647	Branş	261	3,8637	,95271	Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Sınıf	103	3,7379	,95959	362	,249	,803	Branş	261	3,7682	1,07703	Hakları Koruma	Sınıf	103	3,6311	1,04466	362	,704	,482	Branş	261	3,7216	1,12734	Ödül Kullanma	Sınıf	103	3,3350	1,06271	362	1,379	,169	Branş	261	3,5153	1,14680	Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440	Branş	261	3,8093	,95827	Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345	Branş	261	3,7414	,88451								
Öğretmene Yardımcı Olma	Sınıf	103	3,6330	,95716	362	1,491	,137																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,8023	,98301				İhtiyaçlarını Bilme ve Kişisel Farklılıklarını Tanıma	Sınıf	103	3,7301	,95741	362	1,060	,290	Branş	261	3,8475	,94976	Araç-Gereç ve Fiziki Şartların Uygunluğu	Sınıf	103	3,5592	,89852	362	1,472	,142	Branş	261	3,7188	,94437	İletişim	Sınıf	103	3,6869	1,17871	362	,793	,428	Branş	261	3,7826	,97604	Mesleki İlerleme ve Kendini Geliştirme	Sınıf	103	3,5971	1,02076	362	,673	,502	Branş	261	3,6810	1,09238	Denetleme	Sınıf	103	3,7201	,98164	362	,967	,334	Branş	261	3,6137	,93041	Eşitlik ve Demokratik Davranma	Sınıf	103	3,7748	,86712	362	,875	,382	Branş	261	3,8697	,95782	Görev ve Sorumluluk Yönelme	Sınıf	103	3,8141	,86292	362	,459	,647	Branş	261	3,8637	,95271	Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Sınıf	103	3,7379	,95959	362	,249	,803	Branş	261	3,7682	1,07703	Hakları Koruma	Sınıf	103	3,6311	1,04466	362	,704	,482	Branş	261	3,7216	1,12734	Ödül Kullanma	Sınıf	103	3,3350	1,06271	362	1,379	,169	Branş	261	3,5153	1,14680	Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440	Branş	261	3,8093	,95827	Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345	Branş	261	3,7414	,88451																				
İhtiyaçlarını Bilme ve Kişisel Farklılıklarını Tanıma	Sınıf	103	3,7301	,95741	362	1,060	,290																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,8475	,94976				Araç-Gereç ve Fiziki Şartların Uygunluğu	Sınıf	103	3,5592	,89852	362	1,472	,142	Branş	261	3,7188	,94437	İletişim	Sınıf	103	3,6869	1,17871	362	,793	,428	Branş	261	3,7826	,97604	Mesleki İlerleme ve Kendini Geliştirme	Sınıf	103	3,5971	1,02076	362	,673	,502	Branş	261	3,6810	1,09238	Denetleme	Sınıf	103	3,7201	,98164	362	,967	,334	Branş	261	3,6137	,93041	Eşitlik ve Demokratik Davranma	Sınıf	103	3,7748	,86712	362	,875	,382	Branş	261	3,8697	,95782	Görev ve Sorumluluk Yönelme	Sınıf	103	3,8141	,86292	362	,459	,647	Branş	261	3,8637	,95271	Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Sınıf	103	3,7379	,95959	362	,249	,803	Branş	261	3,7682	1,07703	Hakları Koruma	Sınıf	103	3,6311	1,04466	362	,704	,482	Branş	261	3,7216	1,12734	Ödül Kullanma	Sınıf	103	3,3350	1,06271	362	1,379	,169	Branş	261	3,5153	1,14680	Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440	Branş	261	3,8093	,95827	Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345	Branş	261	3,7414	,88451																																
Araç-Gereç ve Fiziki Şartların Uygunluğu	Sınıf	103	3,5592	,89852	362	1,472	,142																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,7188	,94437				İletişim	Sınıf	103	3,6869	1,17871	362	,793	,428	Branş	261	3,7826	,97604	Mesleki İlerleme ve Kendini Geliştirme	Sınıf	103	3,5971	1,02076	362	,673	,502	Branş	261	3,6810	1,09238	Denetleme	Sınıf	103	3,7201	,98164	362	,967	,334	Branş	261	3,6137	,93041	Eşitlik ve Demokratik Davranma	Sınıf	103	3,7748	,86712	362	,875	,382	Branş	261	3,8697	,95782	Görev ve Sorumluluk Yönelme	Sınıf	103	3,8141	,86292	362	,459	,647	Branş	261	3,8637	,95271	Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Sınıf	103	3,7379	,95959	362	,249	,803	Branş	261	3,7682	1,07703	Hakları Koruma	Sınıf	103	3,6311	1,04466	362	,704	,482	Branş	261	3,7216	1,12734	Ödül Kullanma	Sınıf	103	3,3350	1,06271	362	1,379	,169	Branş	261	3,5153	1,14680	Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440	Branş	261	3,8093	,95827	Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345	Branş	261	3,7414	,88451																																												
İletişim	Sınıf	103	3,6869	1,17871	362	,793	,428																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,7826	,97604				Mesleki İlerleme ve Kendini Geliştirme	Sınıf	103	3,5971	1,02076	362	,673	,502	Branş	261	3,6810	1,09238	Denetleme	Sınıf	103	3,7201	,98164	362	,967	,334	Branş	261	3,6137	,93041	Eşitlik ve Demokratik Davranma	Sınıf	103	3,7748	,86712	362	,875	,382	Branş	261	3,8697	,95782	Görev ve Sorumluluk Yönelme	Sınıf	103	3,8141	,86292	362	,459	,647	Branş	261	3,8637	,95271	Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Sınıf	103	3,7379	,95959	362	,249	,803	Branş	261	3,7682	1,07703	Hakları Koruma	Sınıf	103	3,6311	1,04466	362	,704	,482	Branş	261	3,7216	1,12734	Ödül Kullanma	Sınıf	103	3,3350	1,06271	362	1,379	,169	Branş	261	3,5153	1,14680	Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440	Branş	261	3,8093	,95827	Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345	Branş	261	3,7414	,88451																																																								
Mesleki İlerleme ve Kendini Geliştirme	Sınıf	103	3,5971	1,02076	362	,673	,502																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,6810	1,09238				Denetleme	Sınıf	103	3,7201	,98164	362	,967	,334	Branş	261	3,6137	,93041	Eşitlik ve Demokratik Davranma	Sınıf	103	3,7748	,86712	362	,875	,382	Branş	261	3,8697	,95782	Görev ve Sorumluluk Yönelme	Sınıf	103	3,8141	,86292	362	,459	,647	Branş	261	3,8637	,95271	Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Sınıf	103	3,7379	,95959	362	,249	,803	Branş	261	3,7682	1,07703	Hakları Koruma	Sınıf	103	3,6311	1,04466	362	,704	,482	Branş	261	3,7216	1,12734	Ödül Kullanma	Sınıf	103	3,3350	1,06271	362	1,379	,169	Branş	261	3,5153	1,14680	Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440	Branş	261	3,8093	,95827	Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345	Branş	261	3,7414	,88451																																																																				
Denetleme	Sınıf	103	3,7201	,98164	362	,967	,334																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,6137	,93041				Eşitlik ve Demokratik Davranma	Sınıf	103	3,7748	,86712	362	,875	,382	Branş	261	3,8697	,95782	Görev ve Sorumluluk Yönelme	Sınıf	103	3,8141	,86292	362	,459	,647	Branş	261	3,8637	,95271	Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Sınıf	103	3,7379	,95959	362	,249	,803	Branş	261	3,7682	1,07703	Hakları Koruma	Sınıf	103	3,6311	1,04466	362	,704	,482	Branş	261	3,7216	1,12734	Ödül Kullanma	Sınıf	103	3,3350	1,06271	362	1,379	,169	Branş	261	3,5153	1,14680	Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440	Branş	261	3,8093	,95827	Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345	Branş	261	3,7414	,88451																																																																																
Eşitlik ve Demokratik Davranma	Sınıf	103	3,7748	,86712	362	,875	,382																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,8697	,95782				Görev ve Sorumluluk Yönelme	Sınıf	103	3,8141	,86292	362	,459	,647	Branş	261	3,8637	,95271	Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Sınıf	103	3,7379	,95959	362	,249	,803	Branş	261	3,7682	1,07703	Hakları Koruma	Sınıf	103	3,6311	1,04466	362	,704	,482	Branş	261	3,7216	1,12734	Ödül Kullanma	Sınıf	103	3,3350	1,06271	362	1,379	,169	Branş	261	3,5153	1,14680	Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440	Branş	261	3,8093	,95827	Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345	Branş	261	3,7414	,88451																																																																																												
Görev ve Sorumluluk Yönelme	Sınıf	103	3,8141	,86292	362	,459	,647																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,8637	,95271				Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Sınıf	103	3,7379	,95959	362	,249	,803	Branş	261	3,7682	1,07703	Hakları Koruma	Sınıf	103	3,6311	1,04466	362	,704	,482	Branş	261	3,7216	1,12734	Ödül Kullanma	Sınıf	103	3,3350	1,06271	362	1,379	,169	Branş	261	3,5153	1,14680	Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440	Branş	261	3,8093	,95827	Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345	Branş	261	3,7414	,88451																																																																																																								
Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Sınıf	103	3,7379	,95959	362	,249	,803																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,7682	1,07703				Hakları Koruma	Sınıf	103	3,6311	1,04466	362	,704	,482	Branş	261	3,7216	1,12734	Ödül Kullanma	Sınıf	103	3,3350	1,06271	362	1,379	,169	Branş	261	3,5153	1,14680	Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440	Branş	261	3,8093	,95827	Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345	Branş	261	3,7414	,88451																																																																																																																				
Hakları Koruma	Sınıf	103	3,6311	1,04466	362	,704	,482																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,7216	1,12734				Ödül Kullanma	Sınıf	103	3,3350	1,06271	362	1,379	,169	Branş	261	3,5153	1,14680	Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440	Branş	261	3,8093	,95827	Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345	Branş	261	3,7414	,88451																																																																																																																																
Ödül Kullanma	Sınıf	103	3,3350	1,06271	362	1,379	,169																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,5153	1,14680				Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440	Branş	261	3,8093	,95827	Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345	Branş	261	3,7414	,88451																																																																																																																																												
Tutum ve Davranış	Sınıf	103	3,7238	,93026	362	,773	,440																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,8093	,95827				Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345	Branş	261	3,7414	,88451																																																																																																																																																								
Toplam Ölçek	Sınıf	103	3,6461	,82055	362	,945	,345																																																																																																																																																																				
	Branş	261	3,7414	,88451																																																																																																																																																																							

(*p< .05)

Çizelge 4.9'daki analiz sonuçları incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, sadece karara katılma boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmektedir ($t= 2,020$; $p< .05$). Söz konusu farklılık ile ilgili grupların ortalamaları incelendiğinde ise branş öğretmenlerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 3,56$), sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 3,33$) yüksek olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, branş değişkenine göre incelendiğinde karara katılma boyutu dışındaki tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Buna göre, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla okul yöneticilerinin karara katılma alt boyutundaki güdüleme davranışını daha yüksek düzeyde gösterdiklerini düşündükleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri güdülenme ile ilgili diğer alt boyutlarda branş değişkeninden etkilenmemektedir.

Bu bulgu Karadaş'ın (2014) araştırma bulguları ile tutarlılık göstermemektedir. Karadaş'ın (2014) araştırma bulgularına göre kararlara katılma boyutu bakımından sınıf öğretmenlerinin güdülenme düzeyi ortaokul öğretmenlerinden daha üst düzeydedir. Helvacı ve Başın'ın (2013) araştırma bulgularına göre ise, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin güdüleme yaklaşımlarının, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Helvacı ve Başın'ın araştırma bulgusu bu araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermekte olduğu söylenebilir.

Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha fazla karara katıldıklarını düşünmelerinin sebebi, tek branşta sınıf öğretmenlerinden daha fazla uzmanlaşmış olmalarından dolayı uzmanlık konuları ile ilgili daha fazla söz sahibi olmaları ve okul yöneticilerinin bu uzmanlığa daha fazla önemsemeleri olabilir.

Çizelge 4.10'da, okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin kıdemlerine göre incelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi – ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.10: Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin kıdemlerine göre incelenmesi

Faktör	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	P	Anlamlı
Sorun Çözme	Gruplararası	9,999	4	2,500	2,962	,020*	1-2
	Gruplarıçi	303,014	359	,844			1-4
	Toplam	313,013	363				
Karara Katılma	Gruplararası	8,254	4	2,064	2,187	,070	
	Gruplarıçi	338,721	359	,944			
	Toplam	346,975	363				
Öğretmene Yardımcı Olma	Gruplararası	15,052	4	3,763	4,072	,003*	1-4
	Gruplarıçi	331,751	359	,924			2-3
	Toplam	346,803	363				
İhtiyaçlarını Bilme ve Kişisel Farklılıkların Tanınması	Gruplararası	11,235	4	2,809	3,173	,014*	1-4
	Gruplarıçi	317,811	359	,885			2-3
	Toplam	329,046	363				3-4
Araç – gereç ve Fiziki Şartların Uygunluğu	Gruplararası	15,870	4	3,967	4,744	,001*	1-2
	Gruplarıçi	300,237	359	,836			1-4
	Toplam	316,107	363				2-3
İletişim	Gruplararası	21,433	4	5,358	5,218	,000*	1-4
	Gruplarıçi	368,650	359	1,027			2-3
	Toplam	390,083	363				
Mesleki İlerleme ve Kendini Geliştirme	Gruplararası	23,180	4	5,795	5,282	,000*	1-4
	Gruplarıçi	393,878	359	1,097			2-3
	Toplam	417,058	363				
Denetleme	Gruplararası	25,026	4	6,256	7,508	,000*	1-2
	Gruplarıçi	299,173	359	,833			2-3
	Toplam	324,198	363				2-4
Eşitlik ve Demokratik Davranma	Gruplararası	18,475	4	4,619	5,575	,000*	1-3
	Gruplarıçi	297,416	359	,828			2-3
	Toplam	315,891	363				2-5
Görev ve Sorumluluk Yönelme	Gruplararası	14,142	4	3,536	4,260	,002*	1-4
	Gruplarıçi	297,981	359	,830			2-3
	Toplam	312,123	363				3-4
Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Gruplararası	19,768	4	4,942	4,721	,001*	1-2
	Gruplarıçi	375,823	359	1,047			1-4
	Toplam	395,591	363				2-3
Öğretmenlerin Haklarını Koruma	Gruplararası	18,374	4	4,594	3,890	,004*	1-2
	Gruplarıçi	423,980	359	1,181			1-4
	Toplam	442,354	363				
Ödül Kullanma	Gruplararası	20,520	4	5,130	4,195	,002*	1-2
	Gruplarıçi	439,016	359	1,223			1-4
	Toplam	459,536	363				
Tutum ve Davranış	Gruplararası	15,697	4	3,924	4,517	,001*	1-4
	Gruplarıçi	311,863	359	,869			2-3
	Toplam	327,561	363				
Toplam	Gruplararası	15,723	4	3,931	5,490	,000*	1-2
	Gruplarıçi	257,036	359	,716			
	Toplam	272,759	363				

(*p< .05)

Çizelge 4.10 incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Karara katılma boyutu dışındaki diğer tüm alt boyutlarda okul

yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Farkın kaynağını belirlemek adına yapılmış olan post-hoc analizlerinden LSD testleri sonucunda sorun çözme boyutundaki farklılığın 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 5-9 yıl ve 15-19 yıl kıdemi olanlar arasında olduğu görülmüştür. Her iki farklılıkta da 1-4 yıl kıdemi olan öğretmenlerin görüşlerine ait ortalamaların daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmene yardımcı olma boyutundaki farklılık ise 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar arasında ve 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar arasındadır. Her iki farklılıkta da kıdemi az olan grubun görüşlerine ait ortalamaların daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

İhtiyaçları bilme ve kişisel farklılıkları tanıma boyutundaki farklılık ise 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar ve 10-14 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar arasındadır. Yine bu farklılıkta da kıdemi az olan öğretmenlerin görüşlerine ait ortalamaların daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araç gereç ve fiziki şartların uygunluğu alt boyutundaki farklılık ise 10-14 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 5-9 yıl kıdemi olan öğretmenler, 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar, 10-14 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar, 15-19 yıl kıdemi olanlar ile 20 ve üstü kıdemi olanlar ve son olarak 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 20 ve üstü kıdemi olanlar arasındadır. Bu farklılıklara ilişkin grup ortalamaları incelendiğinde ise yine kıdemi az olan grupların görüşlerine ait ortalamaların daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İletişim alt boyutundaki farklılık ise 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar, 10-14 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar ve son olarak 15-19 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasındadır. Bütün gruplar arasındaki farklılıkta ise kıdemi az olan grupların görüşlerine ait ortalamaların daha yüksek düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Mesleki ilerleme ve kendini geliştirme boyutundaki farklılık ise 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 15-20 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar, 10-14 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar ve 15-19 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasındadır. Bu farklılıkta da kıdemi az olan grubun görüşlerine ait ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Denetleme boyutundaki farklılık ise yine 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 5-9 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 15-20 yıl kıdemi olanlar, 10-14 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar ve son olarak 15-19 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasındadır. Her bir farklılıkta ise ortalamaları daha yüksek düzeyde olanlar yine kıdemi daha düşük olanlardır.

Eşitlik ve demokratik davranma boyutundaki farklılık ise 1-4 yıl kıdemi olan grup ile 10-14 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar, 10-14 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasındadır. Bu farklılıkta da ortalamaları daha yüksek düzeyde olanların yine kıdemi düşük olanlar olduğu görülmüştür.

Görev ve sorumluluk yöneltme boyutundaki farklılık ta 1-4 yıl kıdemi olan grup ile 5-9 yıl kıdemi olan grup, 5-9 yıl kıdemi olan grup ile 10-14 yıl kıdemi olan grup, 10-14 yıl kıdemi olan grup ile 15-19 yıl kıdemi olan grup ve 15-19 yıl kıdemi olan grup ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olan grup arasındadır. Bu farklılıkta da benzer bir şekilde kıdemi düşük olan grupların görüşlerine ait ortalamaların daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmeni ve mesleği yüceltme boyutundaki farklılık, 1-4 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 5-9 yıl kıdemi olanlar, 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar, 10-14 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar ve 15-19 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasındadır. Her bir farklılıkta da yine kıdemi düşük olan grupların görüşlerine ait ortalamalar daha yüksektir.

Öğretmenlerin haklarını koruma boyutundaki farklılık ise 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 5-9 yıl kıdemi olanlar, 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar ve 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olan gruplar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Burada da yine kıdemi düşük olan gruplara ait görüşlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ödül kullanma boyutundaki farklılık da 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 5-9 yıl kıdemi olanlar, 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar, 15-19 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında olup kıdemi düşük olan grupların görüşlerine ait ortalamalar daha yüksektir.

Tutum ve davranış boyutundaki farkın kaynağı incelendiğinde ise farkın 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar, 10-14 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar ve 15-19 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı görülmekte olup kıdemi düşük olan grupların görüşlerine ait ortalamaların daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak toplam ölçek puanındaki farklılığın kaynağı incelendiğinde ise farkın 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 5-9 yıl kıdemi olanlar, 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar, 10-14 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar ve son olarak 15-19 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında olduğu görülmektedir. Toplam puana ilişkin bu farklarda da aynı şekilde kıdemi daha düşük olan grupların görüşlerine ait ortalamaların daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gökçe (2009), Yıldırım (2009), Recepoğlu (2013) ve Gupta ve Gehlawat'ın (2013) yaptıkları çalışmalar sonucunda öğretmenlerin güdülenme düzeyleri ile meslekteki kıdem süreleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Kıdemi daha az olan öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından daha yüksek düzeyde güdülendiklerini düşünmelerinin sebebi, kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Kıdemi az olan öğretmenlerin daha idealist davranmalarından kaynaklanabilir.

Çizelge 4.11’de ise okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin medeni durumlarına göre incelendiği t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.11: Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin medeni durumlarına göre incelenmesi

	Branş	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Sorun çözme	Evli	256	3,4609	,92378	360	,668	,504
	Bekar	106	3,3892	,94559			
Karara katılma	Evli	256	3,5352	,97329	360	1,312	,190
	Bekar	106	3,3868	,99171			
Öğretmene Yardımcı olma	Evli	256	3,8148	,96768	360	1,804	,072
	Bekar	106	3,6113	,99784			
İhtiyaçları Bilme Ve Kişisel Farklılıkları Tanıma	Evli	256	3,8789	,91704	360	1,991	,047*
	Bekar	106	3,6604	1,02731			
Araç-gereç ve Fiziki Şartların Uygunluğu	Evli	256	3,7180	,91110	360	1,479	,140
	Bekar	106	3,5585	,98627			
İletişim	Evli	256	3,7964	,93698	360	1,184	,237
	Bekar	106	3,6545	1,24935			
Mesleki İlerleme ve Kendini Geliştirme	Evli	256	3,7148	1,02934	360	1,582	,114
	Bekar	106	3,5189	1,16991			
Denetleme	Evli	256	3,6842	,92403	360	1,386	,167
	Bekar	106	3,5330	,99401			
Eşitlik ve Demokratik Davranma	Evli	256	3,8922	,89894	360	1,608	,109
	Bekar	106	3,7189	1,01147			
Görev Sorumluluk Yönelme	Evli	256	3,9035	,86856	360	1,691	,092
	Bekar	106	3,7224	1,05658			
Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Evli	256	3,7939	1,02530	360	,988	,324
	Bekar	106	3,6745	1,09717			
Hakları Koruma	Evli	256	3,7565	1,10029	360	1,617	,107
	Bekar	106	3,5503	1,11369			
Ödül Kullanma	Evli	256	3,5254	1,07664	360	1,574	,116
	Bekar	106	3,3208	1,23672			
Tutum ve Davranış	Evli	256	3,8633	,91581	360	2,423	,016*
	Bekar	106	3,5985	1,01564			
Toplam Ölçek	Evli	256	3,7661	,83465	360	1,778	,076
	Bekar	106	3,5882	,93896			

($p < .05$)

Çizelge 4.11 incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin medeni durumlarına göre öğretmenlerin ihtiyaçlarını bilme ve kişisel farklılıklarını tanıma ($t = 1,991$; $p < .05$) ile tutum ve davranış ($t = 2,423$; $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise her iki alt boyutta da evli olan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, evli öğretmenlerin okul yöneticilerinin güdüleme davranışlarını öğretmenlerin ihtiyaçlarını bilme ve kişisel farklılıklarını tanıma ile tutum ve davranış alt boyutlarında bekâr öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Evli öğretmenlerin okul yöneticilerinin güdüleme davranışlarını öğretmenlerin ihtiyaçlarını bilme ve kişisel farklılıklarını tanıma ile tutum ve davranış alt

boyutlarında bekâr öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algılamalarının nedeni evli öğretmenlere okul yöneticileri tarafından çocuk faktörü dolayısıyla daha toleranslı davranılmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Çizelge 4.12’de okul yöneticilerinin, öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre incelendiği T-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.12: Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre incelenmesi

	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Sorum çözme	Lisans	271	3,3994	,91302	362	1,433	,153
	Lisansüstü	93	3,5591	,96782			
Karara katılma	Lisans	271	3,4446	,98186	362	1,572	,117
	Lisansüstü	93	3,6290	,95739			
Öğretmene Yardımcı olma	Lisans	271	3,7173	,96361	362	1,235	,217
	Lisansüstü	93	3,8624	1,01424			
İhtiyaçları Bilme ve Kişisel Farklılıkları Tanıma	Lisans	271	3,7889	,91685	362	,867	,386
	Lisansüstü	93	3,8882	1,04983			
Araç-gereç ve Fiziki Şartların Uygunluğu	Lisans	271	3,6642	,93500	362	,328	,743
	Lisansüstü	93	3,7011	,93233			
İletişim	Lisans	271	3,7371	,93421	362	,578	,564
	Lisansüstü	93	3,8091	1,29414			
Mesleki İlerleme ve Kendini Geliştirme	Lisans	271	3,6642	1,04981	362	,210	,834
	Lisansüstü	93	3,6371	1,13941			
Denetleme	Lisans	271	3,6507	,95439	362	,238	,812
	Lisansüstü	93	3,6237	,92205			
Eşitlik ve Demokratik Davranma	Lisans	271	3,8450	,93057	362	,075	,940
	Lisansüstü	93	3,8366	,94452			
Görev ve Sorumluluk Yönelme	Lisans	271	3,8550	,90676	362	,188	,851
	Lisansüstü	93	3,8341	,98958			
Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Lisans	271	3,7906	1,00518	362	,966	,335
	Lisansüstü	93	3,6694	1,15047			
Hakları Koruma	Lisans	271	3,6974	1,10567	362	,043	,966
	Lisansüstü	93	3,6918	1,10471			
Ödül Kullanma	Lisans	271	3,4889	1,10381	362	,713	,476
	Lisansüstü	93	3,3925	1,18837			
Tutum ve Davranış	Lisans	271	3,7966	,94490	362	,395	,693
	Lisansüstü	93	3,7515	,96884			
Toplam Ölçek	Lisans	271	3,7094	,84806	362	,225	,822
	Lisansüstü	93	3,7328	,92745			

($p < .05$)

Çizelge 4.12’deki analiz bulguları incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre hiçbir alt boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulguyu Yılmaz’ın (2014), Gökçe’nin (2009) araştırma bulguları destekler niteliktedir. Yılmaz (2014) ve Gökçe (2009) okul yöneticileri ve öğretmenler

üzerinde yaptıkları çalışmalarda öğrenim düzeyi değişkenine göre güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik yapılmış olan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 4.13’de, okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, okul değişkenine göre incelendiği t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.13: Okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, okul türlerine göre incelenmesi

Mizah Tarzları	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	
Alaycı Mizah	İlköğretim	180	2,1819	,69933	362	,939	,348
	Lise	184	2,1114	,73318			
Üretici Sosyal Mizah	İlköğretim	180	3,2257	,65255	362	,776	,438
	Lise	184	3,1705	,70181			
Onaylayıcı Mizah	İlköğretim	180	3,4833	,73958	362	,747	,455
	Lise	184	3,4250	,74923			
Reddedici Mizah	İlköğretim	180	2,2500	,70809	362	1,434	,152
	Lise	184	2,3598	,75118			
Mizahi Olmayan Tarz	İlköğretim	180	2,3500	,81213	362	1,386	,167
	Lise	184	2,4783	,94641			

($p < .05$)

Çizelge 4.13’de sunulmuş olan t-testi sonuçları incelendiğinde, okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, okul türlerine göre hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, okul türü değişkeninin, okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzı ile ilgili öğretmen görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı düşünülebilir.

Çizelge 4.14’de ise okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türüne göre incelendiği t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.14: Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerinin okul türüne göre incelenmesi

Boyutlar	İlköğretim		Lise		S d	T	P
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss			
Sorun çözme	3.42	.84	3.45	1.00	362	-.225	,822
Karara katılma	3.48	.91	3.49	1.03	362	-.109	,913
Öğretmene Yardımcı Olma	3.78	.89	3.72	1.05	362	.601	,548
İhtiyaçları Bilme ve Kişisel Farklılıkları Tanıma	3.83	.92	3.79	.98	362	.465	,642
Araç-gereç ve Fiziki Şartların Uygunluğu	3.69	.84	3.64	1.01	362	.510	,610
İletişim	3.72	.90	3.75	1.01	362	-.288	,773
Mesleki İlerleme ve Kendini Geliştirme	3.75	.97	3.55	1.15	362	1.760	,079
Denetleme	3.72	.84	3.54	.94	362	1.906	,057
Eşitlik ve Demokratik Davranma	3.87	.87	3.81	.98	362	.616	,538
Görev ve Sorumluluk Yönelme	3.90	.86	3.80	.98	362	1.024	,307
Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	3.81	.96	3.70	1.11	362	1.006	,315
Hakları Koruma	3.77	1.00	3.61	1.19	362	1.432	,153
Ödül Kullanma	3,47	1,06	3,45	1,18	362	,179	,045
Tutum ve Davranış	3,80	,91	3,76	,98	362	,308	,758

Çizelge 4.14'teki analiz sonuçları incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, okul türüne göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre okul türü değişkeninin okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan güdülenme düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı düşünülebilir.

Bu bulgu Karadaş'ın (2014) araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Karadaş'ın (2014) araştırma bulgusuna göre de öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin güdülenme düzeyleri ile okul türleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de ifade edilebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırmanın beşinci alt problemine yönelik yapılmış olan analizlerden elde edilen bulgulara ter verilmiştir.

Çizelge 4.15'te, okul yöneticilerinin sahip oldukları mizah tarzlarına yönelik öğretmen görüşleri ile öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişkinin incelendiği Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 4.15: Okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki

Mizah Tarzları	Yöneticilerin Öğretmenleri Güdüleme Davranışları													
	Sorun Çözme	Karara Katılma	Öğretmene Yardımcı Olma	İhtiyaçları Ve Kişisel	Farklılıkları Tanıma	Araç-Gereç Ve Fiziki Şartların	Uygunluğu	İletişim	Mesleklerle Kendini Geliştirme	Denetleme	Eşitlik ve Demokratik Davranma	Görev ve Sorumluluk Yönelme	Öğretmeni ve Mesleği Yüceltme	Haklarını Koruma
Alaycı	-,486*	-,437*	-,474*	-,489*	-,407*	-,536*	-,393*	-,455*	-,533*	-,472*	-,442*	-,427*	-,525*	
Üretici Sosyal	,478*	,430*	,499*	,475*	,335*	,497*	,429*	,451*	,425*	,422*	,473*	,427*	,430*	
Onaylayıcı	,541*	,509*	,580*	,564*	,456*	,593*	,494*	,536*	,538*	,493*	,528*	,534*	,549*	
Reddedici	-,448*	-,410*	-,468*	-,486*	-,382*	-,509*	-,467*	-,489*	-,474*	-,463*	-,500*	-,444*	-,527*	
Mizahi Olmayan Tarz	-,511*	-,478*	-,530*	-,564*	-,414*	-,537*	-,516*	-,439*	-,474*	-,452*	-,521*	-,511*	-,533*	

(*p< .01)

Çizelge 4.15'teki analiz sonuçları incelendiğinde, okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı ve orta derecede ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu ilişkilerin yönüne bakıldığında ise Alaycı, Reddedici ve Mizahi olmayan tarzlar boyutlarındaki öğretmen görüşlerinin, yöneticilerin güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ile netagif yönlü bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Üretici Sosyal ve Onaylayıcı mizah tarzlarına ilişkin öğretmen

görüşlerinin ise yöneticilerin güdüleme düzeyleri ile pozitif yönde ilişkisi olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandıkları alaycı, reddedici ve mizahi olmayan mizah tarzları öğretmenleri güdülemeye katkı sağlamazken, üretici sosyal ve onaylayıcı mizah tarzları öğretmenleri güdülemeye katkı sağladığı söylenebilir.



5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve sonuçların değerlendirilmesiyle şekillenen öneriler sunulmuştur.

5.1.Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenleri güdüleme düzeylerine arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin mizah tarzları belirlenmiş ve bu tarzlar ile öğretmenleri güdüleme düzeyleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar sunulmuştur.

İlköğretim okullarında ve liselerde görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzını, reddedici mizah tarzını ve mizahi olmayan tarzı nadiren, üretici sosyal mizah tarzını bazen ve onaylayıcı mizah tarzını sıklıkla kullandıklarını düşünmektedir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre incelenmesi sonucunda ise reddedici mizah ve mizahi olmayan tarz alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yöneticilerinin “reddedici” ve “mizahi olmayan” mizah tarzlarını daha sık gösterdiklerini düşündükleri görülmüştür. Diğer mizah tarzlarına ilişkin görüşlerinde ise cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenleri, yöneticilerinin alaycı mizah tarzını, branş öğretmenlerine kıyasla daha sık gösterdiklerini ifade etmektedirler.

Okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin medeni durumlarına göre alt boyutların hiçbirinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri, üretici sosyal, onaylayıcı ve reddedici mizah alt boyutlarında öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Farkın kaynağına ilişkin yapılan analizlerde ise onaylayıcı mizah boyutunda 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar arasında bir fark olduğu ve 5-9 yıl kıdemi olanların ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı alt boyuttaki bir başka anlamlı farklılık da 10-14 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar arasında olup 10-14 yıl kıdemi olanların ortalamaları daha yüksektir. Üretici sosyal mizah alt boyutundaki farklılığın 1-4 yıl ile 5-9 yıl ve 5-9 yıl ile 10-14 yıl kıdemi olanlar arasında olup kıdemi düşük olan grubun ortalamaları daha yüksektir. Reddedici mizah boyutundaki fark da 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar ve 10-14 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Buradaki farklılıkta da yine kıdemi daha az olan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle okul yöneticileri tarafından sergilenen üretici sosyal, reddedici ve onaylayıcı mizah tarzları kıdemi daha az olan öğretmenler tarafından daha yüksek düzeyde algılanmakta olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin sahip oldukları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre incelendiği analiz sonuçlarına göre ise öğretmen görüşlerinin hiçbir alt boyutta ve toplam ölçek puanında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okulları ve liselerde çalışan öğretmenler, okul yöneticilerinin güdüleme davranışlarını tüm boyutlarda çoğu zaman düzeyinde gösterdiği görüşündedirler.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelendiği analiz sonuçlarına göre ölçek alt boyutlarının hiç birinde ve toplam ölçek puanında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinde, öğretmenlerin branşlarına göre sadece karara katılma boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Sınıf ve branş öğretmenleri çoğu zaman karara katıldıklarını düşünmekle birlikte, branş öğretmenlerinin karara katılma konusundaki algılarının sınıf öğretmenlerinden yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Karara katılma boyutu dışındaki diğer tüm boyutlarda ve toplam ölçek puanında okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Toplam ölçek puanına ilişkin farkın kaynağı incelendiğinde ise farkın 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 5-9 yıl kıdemi olanlar, 1-4 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 10-14 yıl kıdemi olanlar, 5-9 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar, 10-14 yıl kıdemi olanlar ile 15-19 yıl kıdemi olanlar ve son olarak 15-19 yıl kıdemi olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında olduğu görülmüş olup kıdemi daha düşük olan grupların güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin farklılıklarda ise yine benzer bir şekilde kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin, yöneticilerin güdüleme davranışlarına yönelik görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin medeni durumlarına göre öğretmenlerin ihtiyaçlarını bilme ve kişisel farklılıklarını tanıma ile tutum ve davranış alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Evli öğretmenlerin okul yöneticilerinin güdüleme davranışlarını ihtiyaçları bilme ve kişisel farklılıkları tanıma ile tutum ve davranış alt boyutlarında bekâr öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. Toplam ölçek puanlarında ise öğretmenlerin görüşlerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre hiçbir alt boyutta ve toplam ölçek puanlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri ve öğretmenleri güdüleme düzeylerinin okul türlerine göre toplam ölçek puanlarında ve alt boyutlara ilişkin puanlarda farklılık olmadığı görülmüştür.

Okul yöneticilerinin kullandıkları mizah tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı ve orta derecede ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. “Alaycı”, “reddedici” ve “mizahi olmayan tarzlar” boyutlarındaki öğretmen görüşlerinin, yöneticilerin güdüleme

düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ile netagif yönlü bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. “Üretici sosyal” ve “onaylayıcı mizah” tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ise yöneticilerin güdüleme düzeyleri ile pozitif yönde ilişkisi olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandıkları alaycı, reddedici ve mizahi olmayan mizah tarzları ile ilgili davranışlar öğretmenlerin güdülenme düzeyine olumlu etki etmezken, üretici sosyal ve onaylayıcı mizah tarzları öğretmenlerin güdülenme düzeyine olumlu etki etmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara ilişkin veriler uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik öneriler başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Okul yöneticilerin mizah tarzlarının öğretmen davranışlarını pozitif yönde etkilediği başka araştırmalarla da (Recepoğlu, 2011; Recepoğlu ve Özdemir, 2012; Öztürk, 2015) teyit edilmiştir. Okul yöneticilerinin okulu yönetirken mizahı kullanmaları özendirilebilir.

Okul yöneticileri, okul iklimini yumuşatmak ve çalışanları stresten uzaklaştırmak, çatışmaları azaltmak, samimi bir ortam oluşturmak, kişiler arası ilişkileri olumlu yönde geliştirmek için mizahı kullanabilir. Örgüt paydaşlarının iletişim kurarken mizah kullanımını destekleyebilir.

Araştırmada kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah ve güdüleme davranışlarını daha az düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri kıdemi daha fazla olan öğretmenlerle kıdemi daha az olan öğretmenlerin bir arada çalışmalarını destekleyerek, hem öğretmenlerin birbirleriyle olan etkileşim ve iletişimlerinin hem de okul yöneticileri ile olan etkileşim ve iletişimlerinin, güdülenme düzeylerinin artmasını sağlayacak çalışma ve etkinlikler düzenleyebilir.

Araştırmada branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla okul yöneticilerinin karara katılma alt boyutundaki güdüleme davranışını daha yüksek düzeyde gösterdiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri, sınıf öğretmenlerinin karara katılma ile ilgili güdülenme düzeylerini arttırmak amacıyla

sınıf öğretmenlerinin kararlarla ilgili fikirlerini önemsediklerini hissettirecek davranışları daha yüksek düzeyde gösterebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin mizah tarzları ve öğretmenleri güdüleme düzeyleri arasında (negatif ve pozitif yönde) ilişki olduğu bulunmuştur. Yöneticilerin “üretici sosyal” ve “onaylayıcı mizah” tarzlarının öğretmenleri güdüleme düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bunun yanında “alaycı”, “reddedici” ve “mizahi olmayan” mizah tarzlarının ise öğretmenlerin güdülenmesini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının öğretmenlerin güdülenmesi üzerindeki etkisi konusunda farkındalık oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Mizah tarzları, mizah kullanımının yararları ve oluşabilecek etkileri ile ilgili yöneticilere yönelik hizmetiçi eğitimler, seminerler ve konferanslar gibi etkinlikler düzenlenerek okul yöneticilerinin mizah davranışlarını gösterme düzeyleri artırılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu araştırma İstanbul ili, Üsküdar ilçesindeki MEB’e bağlı okullarda yapılmıştır. Araştırma diğer ilçeleri de kapsayacak biçimde İstanbul genelinde ve Türkiye genelinde yapılabilir.

Ayrıca araştırma özel okulları da kapsayacak biçimde gerçekleştirilebilir, devlet ve özel okullarda görev yapan yöneticilerin mizah tarzları ve öğretmenleri güdüleme düzeyleri arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatındaki daha üst düzey yöneticilerin de mizah tarzları ve mizah tarzlarının astlarını güdüleme düzeylerine etkileri araştırılabilir.



KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, H.M.** (2005). *Etkili İletişim*. Ankara: Elis Yayınları.
- ADA, Ş., AKAN, D., AYIK, A., YILDIRIM,İ. ve YALÇIN,S.** (2013). ‘Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri’. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, vol 17,no 3, s.151-166.
- ADAİR, J.** (2006). *Etkili Motivasyon*, çev. Salih Uyan. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- AKAR,A.** (2006). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algularına Göre Yöneticilerin Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- AĞIRBAŞ, İ. , ÇELİK, Y. , ve BÜYÜKKAYIKÇI H.** (2005). ‘Motivasyon Araçları ve İş Tatmini: Sosyal Sigortalar Kurumu Başkanlığı Hastane Başhekim Yardımcıları Üzerinde Bir Araştırma’, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, Cilt:8, Sayı:3, s. 326-350.
- AKDEMİR, A.** (2000). *İşletme Bilimine Giriş Kavramlar, İşlevler ve Tartışmalar*. Eskişehir, Birlik Ofset Yayıncılık.
- AKKAYA, M.** (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ALIÇ, M.** (1996). ‘İnsan İlişkileri Yaklaşımının Eğitim Yönetimine Etkisi’. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 2 (Bahar 1997), 12-16.
- ALLAN, J.** (1998). *Daha İyi Nasıl Motive Etme*, çev. Ali Çimen. İstanbul: Timaş Yayınları.
- ALTUN,S. U.** (2013). *İlköğretim Kurumu Müdürlerinin Güdülenmelerini Etkileyen Etkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ANTONACOPOULOU, E. P. ve GABRIEL,Y.** (2001). ‘Emotion, Learning And Organizational Change: Towards An Integration Of Psychoanalytic And Other Perspectives’, *Journal Of Organizational Change Management*, Vol.14, No. 5, pp. 435-451.
- ASLAN, H.** (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyi İle Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının*

İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

AYDIN, A. (2000). *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

AYDIN, G. (1993). ‘Olumlu Kişilik Özelliklerinin Sağlık Sorunlarının Sıklığını Yordamadaki Rolü’, *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, vol 1, no 4, pp.313–325.

AYDIN, İ. S. (2006). *Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum Ve Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

AYDIN, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. İstanbul, Pegem Yayınları.

AYDIN, A. (2005a). ‘Hemşirelik ve Mizah’, *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, vol 9, no 1, s.1-5.

AYDIN, M. (2005b). *Eğitim Yönetimi*, Ankara, Hatiboğlu Yayınevi, s.192.

AYKUL, H. (1995). *Toplam Kalite Yönetimi ve Motivasyon*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

BALCI, A. (2011). ‘Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi’, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı 162, s.196-208.

BALCI, E. (1992). *Güdüleme Kuramları ve Türkiye’de Öğretmen Ödülleri*, Ankara, Adım Yayıncılık, 1992.

BALCI, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayınevi

BALTAŞ, A. (2005). *Ekip Çalışması ve Liderlik*. 6. baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi.

BAŞARAN, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

BAŞARAN, İ. E. (1989). *Yönetim*. Ankara, Gül Yayınevi.

BAŞARAN, İ. E. (2000a). *Eğitim Yönetimi (Nitelikli Okul)*. Feryal Matbaası, Ankara.

BAŞARAN, İ. E. (2000b). *Örgütsel Davranış*. Ankara, Feryal Matbaası.

BAŞARAN, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

BAYGUT, T. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Rollerini Gerçekleştirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- BAYKAL, B.** (1978). *Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış*. Ankara, Divan Matbaacılık.
- BERK, R. A.** (2001). "The Active Ingredients In Humor: Psychophysiological Benefits And Risks For Older Adults", *Educational Gerontology*, vol. 27, no 3, pp.323–339.
- BİLGE, F.** (2006). *Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımında Öğrenme, Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ed. Binnur Yeşilyaprak, 2. Baskı, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- BİNGÖL, D.** (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul, Beta Basım Yayın.
- BİRKAN, K. C.** (2009). *Çalışanların Motivasyonel Öncelikleri Ve Bir Motivasyon Faktörü Olarak Liderliğin Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BOYSAN, A.** (1990). *Paldır Güldür Mizah Söyleşileri*. 3. Baskı, İstanbul, Bilgi Yayınevi.
- BRUCE, A. & PEPITONE, J. S.** (1998). *Motivating Employees: A Briefcase Book Series*. McGraw-Hill Professional.
- BURSALIOĞLU, Z.** (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 11. Basım, Ankara, Pegem Yayınları.
- BUSS, D. M.** (1998). "The Evolution Of Human Intrasexual Competition: Tactics Of Mate Attraction", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 54, no 4, pp. 616–628.
- BÜYÜKES, L.** (2010). *Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- BRESSLER, E. R., MARTİN, R. A., BALSHİNE, S.** (2006). 'Production And Apprfeiation Of Humor As Sexually Selected Traits'. *Evolution and Human Behavior*, vol 27, no 2, pp. 121–130.
- CAN, H.** (1997). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara, Adam Yayıncılık.
- CAN, H. & KAVUNCUBAŞI, Ş.** (2005). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. 5. Baskı, Ankara, Siyasal Kitapevi.
- CANN, A. & CALHOUN L. G.** (2001). 'Perceived Personality Associations With Differences İn Sense Of Humor: Stereotypes Of Hypothetical Others With High Or Low Senses Of Humor', *Humor: International Journal of Humor Research*, vol 14, no 2, pp. 117–131.
- CEMALOĞLU, N.** (1996). *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rolünün Öğretmenleri Güdülemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniverstesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- CEMALOĞLU, N., RECEPOĞLU, E., ŞAHİN, F., DAŞCI, E. ve KÖKTÜRK, O.** (2012). ‘Mizah Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması’, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 10, Sayı 4, pp. 693-716.
- CORNETT, C. E.** (1986). *Learning Through Laughter: Humor In The Classroom*. Fastback 241, Phi Delta Kappa, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, IN 47402.
- CRAWFORD, C. B.** (1994). ‘Theory And Implications Regarding The Utilization Of Strategic Humor By Leaders’, *Journal of Leadership Organizational Studies*, vol 1, no 4, pp. 53–67.
- CRANE, D. P.** (1979). *Personel. The management of Human Resources*, Second Boston, Edition, Wodsworth Publishing Company Inc., pp.63.
- ÇETİN, M.** (2009). *Çeşitli Sektörlerdeki Çalışanların Mizah Tarzları ve İşe İlişkin Duygusal İyilik Algıları Arasındaki İlişki ve Sosyal İklimin Moderatör Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul .
- ÇETİNKANAT, C.** (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- ÇELİK, C. & ŞAHİN, F.** (2002). *Eğitim Yöneticiliği*, Ankara, Kardeş Yayınevi, pp.332- 336.
- ÇİÇEK, A.** (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerini Güdülemeye Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÇİÇEK, D.** (2005). *Örgütlerde Motivasyon ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- ÇİMEN, B.** (2011). *Devlet Ve Özel Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Mizah Kullanma Yeterlilikleri Konusundaki Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Ünvarsitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya .
- DAVIS, K.** (1981). *Human Behaviour at Work (Organizational Behaviour)*, Sixth Edition, New York, McGraw-Hill Publishing Company.
- DAVIS, A. & KLEİNER, B. H.** (1989). ‘The Value Of Humor İn Effective Leadership’, *Leadership and Organization Development Journal*, vol 10, no 1, pp.i–iii.

- DEANER, S. L.& McCONATHA, J. T.** (1993) . ‘The Relation Of Humor To Depression And Personality’, *Psychological Reports*, vol 72, no 3, pp.755–763.
- DECKER, W. H.** (1987). ‘Managerial Humor And Subordinate Satisfaction’, *Social Behavior and Personality: An International Journal*, vol. 15, no 2, pp..225-232.
- DİENSTBIER, R. A.** (1995).’ The Impact Of Humor On Energy, Tension Task Choices And Attributions: Exploring Hypotheses From Toughness Theory’, *Motivation & Emotion*, vol 19, no 4, pp.255–267.
- DİN, M. N.,UD, TUFAIL, H.,SHEREEN, S., NAWAZ, A.and SHAHBAZ, A.** (2012). ‘Factor Affecting Teacher Motivation At Secondary School Level İn Kohat City’, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, vol 3, no 10, p.442.
- DİNÇER,Ö. & FİDAN,Y.** (1996). *İşletme Yönetimi*. İstanbul, Beta Yayınları.
- DOĞAN, M.** (1995). *İşletme Ekonomisi ve Yönetimi*. İzmir, Anadolu Matbaacılık.
- DÖNMEZER, İ.** (2004). *Gelişme ve Öğrenme Psikolojisi*. İzmir, Ege Ü. Basımevi.
- DURMAZ, M.** (2004). *Kişiler Arası İletişim ve Motivasyon*. İzmir,Ege Ü. Basımevi.
- EİNSTEİN, A.** (2007). *The World As I See It* . San Diego,California,The Book Tree.
- ERDEM, A. R.** (1997). ‘İçerik Kuramları ve Eğitim Yönetimine Katkıları’, *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, Sayı:3.
- ERDOĞMUŞ, B.** (2007). *Değişik Kademedeki Eğitim İşgörenlerini Etkileyen Güdüleme Etmanleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- EREN, E.** (1993a). *Yönetim Psikolojisi*,İstanbul, Beta Basım Yayın.
- EREN, E.** (1993b). *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul, Beta Basım Yayın.
- EREN, E.** (2004). *Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi*, 8.basım, İstanbul, Beta Basım AŞ.
- ERGÜL, H. F.** (2005). ‘Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri’, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, vol. 8, no. 14, pp.7-79.
- EROĞLU, E.** (2008). *Muzaffer İzgü'nün Çocuk Kitaplarının Mizah Unsurları Yönüyle İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- FINDIKÇI, İ.** (1999). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul, Alfa Basım Yayım Dağıtım.

- FINDIKLI, E. B.** (2013). *Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- FİDANOĞLU, O.** (2006). *Evlilik Uyumu, Mizah Tarzı ve Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- FREUD, S.** (2003). *Espriler ve Bilinçdışı ile İlişkileri*, Çev, Emre Kapkın, 4.basım (İlk baskı.1905), İstanbul, Payel Yayınları.
- FRYMIER, A. B. & WANZER, M. B.** (1998). ‘Make Em Laugh And They Will Learn: A Closer Look At The Relationship Between Perceptions Of Instructors’ Humor Orientation And Student Learning’, *Annual Meeting The National Communication Association*, vol .3, New York.
- GENÇ, N.** (2007). *Yönetim Ve Organizasyon*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- GİLLMAN, L.S.**(1993). *Staff Satisfaction and Leadership Behavior of Theory X and Theory Y Oriented Principals in the Greater Chiago Puplic School System*. Doctor of Education, Andrews University School of Education, Michigan.
- GİRAY, N.** (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/ Problem Çözme Yeterliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GORHAM, J. & CHRISTOPHEL, D. M.** (1990). *The Relationship Of Teachers Use Of Humor In The Classroom To İmediacy And Student Learning*. *Communication Education*, vol.39, no.1, pp.46–62.
- GÖKÇE, O. ve ATABEY, A.** (2001). *Davranış Bilimleri Ders Notları*, Konya, Dizgi Ofset.
- GÖKÇE, A.** (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- GREGSON, S. & LİVESEY,F.** (1986). *Management and Organization*. William Heinemann.
- GUPTA, M. VE GEHLAWAT, M.** (2013). “Job Satisfaction and Work Motivation of Secondary School Teachers in Relation to Some Demographic Variables: A Comparative Study”, *Educationia Confab*. c. 2, s.1, ss. 10-19.
- GÜDÜCÜ, F.** (2008). *Genel Lise Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- GÜNBAI, İ.** (2000). *Örgütlerde İş Doyumu ve Güdülenme*, Ankara, Özen Yayıncılık.
- GÜNEY, S.** (2000). *Yönetim Ve Organizasyon El Kitabı*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- GÜNDÜZ H.B. ve ŞAHİN M.** (2005). ‘Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kariyer Gelişim Sorunları’, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı 10, pp. 90-105.
- GÜRGEN, H.** (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul, Der Yayınları.
- HEHL, F. & RUCH, W.** (1988). ‘Attitudes To Sex, Sexual Behaviour And Enjoyment Of Humour’, *Personality and Individual Differences*, no. 9, pp. 983-994.
- HELVACI, M. A. ve BAŞIN H.** (2013). ‘Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyon Yaklaşımları (Uşak İli Örneği)’, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt 12, sayı 44, pp.300-322.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K.** (1982). *Management of Organizational Behaviour Utilizing Human Resources*. Fourth Edition, Prantice-Hall.
- HERSEY, P., BALANCHARD, K. H. and JOHNSON, D. E.** (1996). *Management of Organizational Behavior*, New Jersey: By Prentice-Hall. Inc. A.Simon,Schuster Company.
- HOBBS, T.** (2004). *Leviathan*. İstanbul, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- HOY, W K. & MİSKEL, C. G.** (1987). *Educational Administration Theory Research And Practise*. 3rd ed., New York, Random House.
- İLHAN, T.** (2005). *Öznel İyi Oluşa Dayalı Mizah Tarzları Modeli*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İKİZ, T.** (1998). Mizah ve Psikanaliz, Ed. Işık Şimşek, Yüz Yılın Psikanalizi, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, s.201- 204.
- İZMİRLİ R.** (2000). “Motivasyonun Önemi”, *Medikal@Teknik*, Sayı: 172, İstanbul.
- JESUS, N. S. & LENS, W.** (2005). ‘An integrated model for the study of teacher motivation’, *Applied Psychology*, vol 54, no 1, pp.: 119-134.
- JONAS, P. M.** (2004). *Secrets Of Connecting Leadership And Learning With Humor*. Oxford: Scarecrow Education, The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- JONES, L. K.** (2000). *Supervisory Beliefs And Behaviors Associated With Veteran Teacher Motivation*. Doctor of Philosophy, University Of Oklahoma Graduate College , Norman.

- KAHRAMAN, H.** (2009). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Ve Normal Okullara Devam Eden Ergenlerde Mizah Duygusu İle Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya .
- KARADAŞ, F.** (2014). *Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- KARAGÖL, K.** (1997). *Job Satisfaction of English Native Speaking Teachers in İstanbul*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KARAGÖZ, O.** (2009). *İlköğretim Türkçe Öğretmenlerinin Mizah Tarzları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KARAKAYA, A. ve AY, F. A.** (2007). ‘Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Sağlık Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma’, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt 31, no 1, pp.55-67.
- KARASAR, N.** (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- KAYA, A.** (2006). *Yönetimde İnsan İlişkilerinin Sırları*. Konya, Eğitim Kitapevi Yayınları.
- KAYA, A.** (ed.) (2011). *Eğitim Psikolojisi*, 6. Baskı, Ankara, Pegem Akademi.
- KAYA, Y. K.** (1996). *Eğitim Yönetimi Kuram Ve Türkiye’de Uygulama*, 4. Basım, Ankara, Olgaç Matbaası.
- KEİTH-SPIEGEL, P.** (1972). *Early Conceptions Of Humor: Varieties And Issues*. In Jeffrey H. Goldstein& Pul E. McGhee (Eds.), *The Psychology Of Humor: Theoretical Perspective Sand Empirical Issues*, New York, Academic Press.
- KELLY, C.& PROTSİK, J.** (1997). ‘Risk and Reward:Respectives on the Implementation of Kentucky’s School-Based Performance Award Program’, *Educational Administration Quarterly*, vol. 33, no.4.
- KELLY, J. R.** (1983). *Leisure Identities And Interactions*. George Allen & Unwin.
- KILINÇ, A.** (2007). ‘Mizahta Rahatlama Kuramına Göre Ömer Seyfettin’in Halk Anlatı Kaynaklı Hikâyeleri’, 2. Dünden Bugüne Ömer Seyfettin Sempozyumu, İstanbul, Gönen Belediyesi Kültür Yayınları.
- KLEİN, A.** (1999). *Mizahın İyileştirici Gücü* (Çev. Sibel Karayusuf), İstanbul, Epsilon Yayınları.

- KOÇAK, Y.** (2002). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Motivasyonu: Keçiören İlçesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri E, Ankara.
- KOÇEL, T.** (2003). *İşletme Yöneticiliği*. 9. Baskı, İstanbul, Beta Basım..
- KOÇEL, T.** (2001). *İşletme Yöneticiliği-Yönetim Ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik, Modern, Çağdaş Ve Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım.
- KOMİSYON** (2015). *Eğitim Bilimleri Ders Notları*. Ankara, Pegem Akademi.
- KONUR, D. Y.** (2006). *İş yerlerinde Motivasyon Teorileri ve Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- KUHLMAN, T. L.** (1985). ‘A Study Of Salience And Motivational Theories Of Humor’, *Journal of Personality & Social Psychology*, vol 49, no 1, pp.281-286.
- KUİPER, N. A., MARTİN, R. A.** (1993a). ‘Humor and Self-Concept’, *International Journal of Humor Response*, vol 6, no 3, pp. 251–270.
- KUİPER, N. A. & MARTİN, R. A.** (1993b). ‘Coping Humor, Stress and Cognitive Appraisal’, *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol 25, no 1, pp. 81–96.
- KUİPER, N. A. & MARTİN, R. A.** (1998). *The Sense Of Humor Explorations Of A Personality Characteristic*, Ed. Willibald Ruch , New York, Mouton de Gruyter.
- KUİPER, N. A., MARTİN R. A. & DANCE, K. A.** (1992). ‘Sense Of Humor And Enhanced Quality Of Life’, *Personality And Individual Differences*, vol 13, no 12, pp. 1273–1283.
- KUTANİS, R. Ö.** (2003). *Örgütlerde Davranış Bilimleri*. Sakarya Kitabevi.
- LİPPİTT, G. L.** (1982). ‘Humor: A Laugh A Day Keeps The Incongruities At Bay’, *Training and Development Journal*, vol 36, no 11, pp. 98–100.
- LOSOS, L. W.** (2000). *Comparing The Motivational Levels Of Public Private And Parochial High School Teachers*. Thesis (Ph. D.), Saint Louis University.
- MARTİN, R. A. & LEFCOURT, H. M.** (1984). ‘Situational Humor Response Questionnaire: Quantitative Measure Of Sense Of Humor’, *Journal Of Personality And Social Psychology*, vol 47, no 1, pp. 145-155.

- MARTİN, R. A. & LEFCOURT, H. M.** (2012). *Humor and Life Stress: Antidote to Adversity*, Springer Science & Business Media.
- MARTİN, R. A.** (1996). 'Humor As Therapeutic Play: Stress-Moderating Effects Of Sense Of Humor', *Journal of Leisureability*, vol 23, no 4, pp. 8–15.
- MARTİN, R. A.** (1998). Approachestothe sense of humor: A historical view. *Explorations of a personality characteristic*, pp.15-60.
- MARTİN R. A.,PUHLİK-DORİS, P.,LARSEN,G., GRAY,J. and WEİR, 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*, Academic Press, vol 37, pp. 48-75.
- MARTİN, R. A.** (2007). *The Psychology Of Humor: An İntegrative Approach*, CA, SanDiego, Elsevier Academic Press.
- MATYSKİEL,W. A.** (1990). *Perceptions Of Business Professionals, Teachers And Collage Students Regarding A Performance Base Reward System For Public Education*. University of Massachusetts at Amherst.
- McKİNNEY, P. A.** (2000). *A Study to Assess the Relationships Among Student Achievement, Teacher Motivation and Incentive Pay (A Dissertation)*. Doctor of Education, State University: The Faculty of the Virginia Polytechnic Institute , Virginia.
- MİATLAND, İ.** (1997). *İnsanları Motive Etmek*, Çev.Bora Aksu, Onur Cankoçak, Ankara, Gökçe Ofset ve Matbaacılık.
- MORREALL, J.** (1997). *Gülmeyi Ciddiye Almak*. Çev. Kubılay Aysevener, Şenay Soyer, İstanbul, İris Yayınları.
- MULLİNS,L. J.** (2002). *Management &Organisational Behaviour*. Sixth Edition, PrenticeHall.
- NESİN, A.** (2001). *Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı* (Haz. T. Çeviker), İstanbul, Adam Yayınları.
- ONARAN, O.** (1982). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*, Ankara, Sevinç Matbaası.
- ORAL, G.** (2004). 'Ergenlikte Mizah Ölçeği', *Eğitim ve Bilim*, vol 29, no 133, s. 20–27.
- ORAL, T.** (1997). *Yaza Çize*. İstanbul, İris Yayınları.
- OSTERAKER, M. C.** (1999). 'Measuring Motivation İn A Learning Organization', *Journal of Workplace Learning*, vol 11, no .2, pp.73 – 77.

- ÖNGÖREN, F.** (2001). ‘Mizahın Değişkenliği’, *Güldiken Mizah Kültürü Dergisi*, cilt 8, sayı 23, s.10–12.
- ÖZBAY, Y. ve ERKAN, S.** (2011). *Eğitim Psikolojisi*, 3. Baskı, Ankara, Pegem Akademi.
- ÖZBEK, S.** (1998). *İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim Ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı Ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ÖZER, P. S. ve TOPALOĞLU, T.** (2008). *Motivasyon ve Motivasyon Teorileri, Liderlik ve Motivasyon*, Ed: Celalettin Serinkan, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- ÖZKALP, E. ve KIREL, Ç.** (1987). *Örgütsel Davranış*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- ÖZKAN, H. İ.** (2008). *Öğretmen Ve Öğrencideki Mizah Anlayışının Sınıf Atmosferine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÖZÜNLÜ, Ü.** (1999). *Gülmecenin Dilleri*, Ankara, Doruk Yayınları.
- ÖZTÜRK, B.** (2015). *Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışlarına Göre Sergiledikleri Liderlik Biçimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZTÜRK, Z. ve DÜNDAR, H.** (2003). ‘Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler’, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, s.57-67.
- PEKEL, H. N.** (2001). *İşletmelerde Motivasyon-Verimlilik İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- PORTER, L., BİGLEY G. A. ve STEERA R. M.** (2003). *Motivation and Work Behavior*, Mc-Graw-Hill, USA.
- RECEPOĞLU, E.** (2011). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları İle Öğretim Liderliği Davranışları ve Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- RECEPOĞLU, E. ve ÖZDEMİR, S.** (2012). ‘Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki’, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 13, sayı 3, s.23-42.
- RECEPOĞLU, E.** (2013) ‘Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi’, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt 21, sayı 2, s. 575-588.

- REİN, R. P. , REİN, R.** (2005). *Çocuğunuzun Beceri ve Yeteneklerini Nasıl Geliştirebilirsiniz*, Çev. Selda Göktaş,,İstanbul,Özgür Yayınları.
- ROBİNS, S.P.** (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk).ETAM Basım ve Yayım.
- RUCH, W.** (1998). (Ed.), *The Sense of Humor: Explorationsof a Personality Characteristic*, New York, Mouton de Gruyter.
- RUCH, W.,CARRELL, A.** (1998). ‘Trait Cheerfulness And Sense Of Humor’, *Personality And Individual Differences*, vol 24, no 4, pp.551-558.
- SABANCI, A.** (1994). *Eğitim Yönetiminde Çift Yönlü İletişim Yönetilenleri Motivasyon ve İş Doyumu Bakımından Nasıl Etkilenmektedir?*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- SABUNCUOĞLU, Z.** (1982). *Endüstriyel Davranışlar*, Bursa, Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- SABUNCUOĞLU, Z. Ve TÜZ, M.**(1998).*Örgütsel Psikoloji*, Bursa, Alfa Yayınları.
- SABUNCUOĞLU, Z. ve VERGİLEL-TÜZ, M.** (2008). *Örgütsel Psikoloji*. (4. Baskı), Bursa: Alfa Basım Yayın.
- SAĞLAM, A. Ç.** (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya*, Ankara, Nobel Yayınları.
- SALTUK, S.** (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- SAYAR, B.** (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Umutsuzluk Ve Boyun Eğici Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- SEPETÇİ, C.** (2010). *Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Betimlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- SERİNKAN, C.** (2008). *Liderlik ve Motivasyon*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- SİLAH, M.** (2005). *Endüstride Çalışma Psikolojisi*. 2.Baskı, Ankara, Seçkin Yayınevi.
- SOYALDIN, S. Z.** (2007). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öfke İfade Tarzları İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- SÜMER, M.** (2008). *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stilleri Ve Bazı Değişkenlere Göre Mizah Tarzlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ŞAHİN, H. İ.** (2010). ‘Türkmenistan’da Nasrettin Hoca ve Timur Fıkraları’, *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, s.135-146.
- ŞENOL, B.** (2013). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ve Mizah Anlayışları*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ŞIŞMAN, M.** (2014). *Öğretim Liderliği*, 5. Baskı, Ankara, Pegem Akademi.
- TANNEHILL, R. E.** (1970). *Motivation and Management Development*, London, Butterworths.
- TERZİ, A. R.** (2000). *Örgüt Kültürü*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- THORSON, J. A. and POWELL, F. C.** (1993). ‘Development And Validation Of A Multidimensional Sense Of Humor Scale’, *Journal of Clinical Psychology*, vol 49, no 1, pp.13-23.
- TIETJEN, M.A. & MYERS, R.M** (1998). “Motivation and Job Satisfaction”, *Management Decision*, MCB University Press, vol 36, no 4, pp. 226-231.
- TOPÇU, Z. N.** (1995). *Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Öğretmenlerinin Güdülenme Sorunları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TOPÇUOĞLU, H.** (2007). ‘Eğitimde Mizahın Önemi’, *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, vol 7, no 84, pp. 38-39.
- TOPUZ, S.** (1995). *The Relation Among Popularity, Sense Of Humor And Academic Achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TÜMKAYA, S.** (2006). ‘İş Ortamı Ve Mizah Yoluyla Başa Çıkmanın Öğretim Elemanlarındaki Tükenmişlikle İlişkisi’, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, vol 6, no 3, s.889–910.
- TÜRK DİL KURUMU SÖZLÜĞÜ** (2005). Ankara. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TÜRE, R.** (1993). *Yöneticilik ve Motivasyon*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TÜRKEL, A.** (1998). *İnsan Kaynaklarının Etkin Yönetimi*, İstanbul, Türkmen Yayınevi.

- TÜRKMEN, F.** (1996). *Mizahta Üstünlük Teorisi ve Nasrettin Hoca Fıkraları*, Ankara, V. Uluslararası Türk Halk Kültürü Kongresi Seksiyon Bildirileri, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları, s.263-270.
- UNESCO** (2006). ‘Teacher Motivation, Compensation And Working Conditions’, Guidebook for Planning Education Emergencies and Reconstruction, *International İnstitute For Educational Plannig*, Chapter 16, Paris.
- USTA, Ç.** (2005). *Mizah Dilinin Gizemi*, Ankara, Akçağ Yayıncılık.
- UZ, D. G.** (2009). *İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin Kullandıkları Güdüleme Araçları İle Öğretmenlerin Güdülenme Düzeylerinin İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ÜNAL, S.** (2000). ‘Öğretmenleri İşe Güdülemede Yöneticilerin Uyguladıkları Yolların Değerlendirilmesi’, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 147, Ankara.
- VANDAELE, J.** (2002). ‘Humor Mechanisms in Film Comedy: Incongruity and Superiority’, *Poetics Today*, vol 23, no 2, s.221-249.
- VURAL, A.** (2004). *Mizah ve Gülmenin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YARDIMCI, İ.** (2010). ‘Mizah Kavramı ve Sanattaki Yeri’, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, vol 3, no 2, pp. 1-41.
- YERLİKAYA, E.** (2003). *Mizah Tarzları Ölçeği'nin Uyarılma Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- YERLİKAYA, E.** (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Algılanan Stres, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- YILDIRIM, N.** (2002). *Okul Müdürünün Öğretmenleri Güdüleme Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- YILDIRIM, S.** (2009). *İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Sınıf Öğretmenlerini Güdüleme Davranışları ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Konya İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- YILMAZ, F.** (2009). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

YILMAZ, M. (2014). *Ortaokul Öğretmenlerinin Güdülenme ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

YRKOĞLU, A. (1969). *Çocuklarda Mizah Duygusu İle Ruhsal Çatışmaların İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.

YRKOĞLU, A. (1970). ‘Çocuklarda Mizah Duygusu ile Ruhsal Çatışmaların İlişkisi’, *Çocuk Nropsikiyatrisi Dergisi*, 5(6), s. 105-119.

YÜCEBAŞ, H. (1958). *Türk Mizahçıları, Nktedanlar ve Őairler*. İstanbul: Ahmet Halid Kitapevi.





EKLER

EK 1: MEB Araştırma İzni

EK 2: Mizah Tarzları Ölçeği Uygulama İzni

EK 3: Motivasyon Anketi Uygulama İzni

EK 4: Mizah Davranışları Ölçeği

EK 5: Motivasyon Ölçeği

EK 6: Ölçme Araçlarının Uygulandığı Okul Listesi



EK 1 : MEB Araştırma İzni



**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 59090411/20/3242517

05/08/2014

Konu: Araştırma (Merve EROĞLU AKYOL)

VALİLİK MAKAMINA

- * İlgili: a) İst. Aydın Üniversitesi'nin 17.07.2014 tarih ve 3836 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğt. Tek. Gn Md. 07.03.2013 tarih ve 316 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 04.08.2014 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Merve EROĞLU AKYOL'un "*Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Öğretmenlerin Güdülleme Düzeylerine Etkisi*" konulu tezine dair araştırma çalışmasını Üsküdar İlçesine bağlı resmi/özel ilkokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlere; motivasyon ölçeği ve mizah davranışları ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, somuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarımıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05/08/2014

Yusuf Ziya KARACA EV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9259-1d3c-3392-9356-daac kodu ile yapılabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

EK 2 : Mizah Tarzları Ölçeği Uygulama İzni

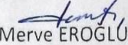
Sayın,

Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU

Okul müdürlerinin mizah tarzlarını belirlemek için geliştirdiğiniz "Mizah Tarzları Anketi" ni, uygulamak istediğim yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

İşbirliğiniz ve desteğiniz için teşekkür eder, iyi çalışmalar dileriz.

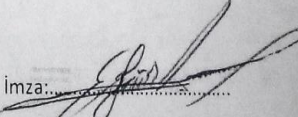
Saygılarımızla;


Merve EROĞLU AKYOL

Tarih: 28/01/2014

Okul müdürlerinin mizah tarzlarını belirlemeye yönelik "Mizah Tarzları Anketi"ni tez çalışmanızda kullanılmasına;

Onay Veriyorum

İmza: 
Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU

EK 3 : Motivasyon Anketi Uygulama İzni

Sayın
Doç. Dr. Nail YILDIRIM

Okul müdürlerinin öğretmenleri güdüleme rollerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesine yönelik geliştirmiş olduğunuz "Motivasyon Anketi"ni, uygulamak istediğim yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

İşbirliğiniz ve desteğiniz için teşekkür eder, iyi çalışmalar dileriz.

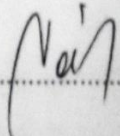
Saygılarımızla;

Merve EROĞLU AKYOL

Tarih: 28.01.2017

Okul müdürlerinin öğretmenleri güdüleme rollerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesine yönelik motivasyon anketinin tez çalışmanızda kullanılmasına;

Onay Veriyorum

İmza: 

Doç. Dr. Nail YILDIRIM

EK 4 : Mizah Tarzları Ölçeği

Değerli Öğretmenlerimiz; Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretmenlerin güdülenmişlik düzeyleri arasında oluşabilecek ilişkinin tespitidir. Araştırmadan elde edilecek veriler, sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle üçüncü şahıslar ile paylaşılmayacaktır.					
Merve EROĞLU AKYOL					
Cinsiyetiniz : (K) (E) Yaşınız:..... Branşınız:..... Medeni Durumunuz:Mesleki Deneyim:....yıl					
Çalıştığınız Okuldaki Görev Süreniz:yıl Lisansüstü Eğitim Durumu: Yok () Yüksek Lisans () Doktora ()					
Okul Yöneticimiz.....	Hiç Katılmıyorum (- -)	Katılmıyorum (-)	Kararsızım (+ -)	Katılıyorum (+)	Tamamen Katılıyorum (+ +)
1. ... çok fazla gülmez.	1	2	3	4	5
2. ... başkalarının yaptığı mizaha şüphe ile bakar.	1	2	3	4	5
3. ... mizahı takdir eder.	1	2	3	4	5
4. ... fıkraları (olay, zaman ve kişileri) değiştirerek anlatır.	1	2	3	4	5
5. ... mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5
6. ... yaşanmış olayları mizahi bir dille anlatır.	1	2	3	4	5
7. ... kendisine espri yapan kişiye karşı olumlu bir gözle bakmaz.	1	2	3	4	5
8. ... espri yapıldığı zaman güler.	1	2	3	4	5
9. ... insanları güldürmekten hoşlanır.	1	2	3	4	5
10. ... birinden hoşlanmazsa onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar.	1	2	3	4	5
11. ... başkalarıyla şakalaşmaz.	1	2	3	4	5
12. ... mizah yapan kişileri uyarır.	1	2	3	4	5
13. ... olaylara mizahi açıdan bakanlara sempati duyar.	1	2	3	4	5
14. ... anılarımızı komik bir dille anlatır.	1	2	3	4	5
15. ... aklına gelen komik şeyleri, insanları incitecek olsa da söyler.	1	2	3	4	5
16. ... çok sayıda fıkra bilir.	1	2	3	4	5
17. ... mizah yapan kişileri güvenilir bulmaz.	1	2	3	4	5
18. ... kendisine espri yapılmasından mutlu olur.	1	2	3	4	5
19. ... başkalarının yaşadığı komik olayları sıklıkla anlatır.	1	2	3	4	5
20. ... espri yaparken genellikle karşısındakinin bunu nasıl kaldıracağını önemsemez.	1	2	3	4	5
21. ... nadiren mizah yapar.	1	2	3	4	5
22. ... mizahı mesleki değerlerle bağdaştırmaz.	1	2	3	4	5
23. ... şaka yapmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5
24. ... olaylara fıkralarla tepkide bulunur.	1	2	3	4	5
25. ... mizahta başarılı olan kişileri küçük düşürmeye çalışır.	1	2	3	4	5
26. ... mizahı, ilişkileri geliştirmek yerine, ilişkilere sınır koymak için kullanır.	1	2	3	4	5
27. ... okuduğu komik hikâyeleri, haberleri bizimle paylaşır.	1	2	3	4	5
28. ... mizah tarzıyla bizi üzer.	1	2	3	4	5
29. ... mizah üretir.	1	2	3	4	5
30. ... birisi hata yaptığında, çoğunlukla onunla dalga geçer.	1	2	3	4	5

EK 5: Motivasyon Anketi

	Hiçbir	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
31. Okuldaki sorunları göz ardı etmeden akılcı bir biçimde çözme	1	2	3	4	5
32. Gelişigüzel sorunlar yerine özel sorunlarla ilgilenme	1	2	3	4	5
33. Kendine gelen sorunları kısa sürede çözüme kavuşturma	1	2	3	4	5
34. Okulda yaşanan çatışmaları uzlaşmacı bir tavırla çözme	1	2	3	4	5
35. Okulu ilgilendiren çeşitli sorunlarla ilgili kararları öğretmenlerle birlikte alma	1	2	3	4	5
6. Öğretmeni ilgilendiren konularda (sınıf dağılımı, öğrenci dağılımı vs.) öğretmene danışma	1	2	3	4	5
7. Zümre kararlarına müdahale etmekten kaçınma	1	2	3	4	5
8. Kitap, dergi ve diğer ders araç-gereçlerinin seçiminde öğretmenin kararına saygı gösterme	1	2	3	4	5
9. Ders planları konusunda öğretmene yardımcı olma	1	2	3	4	5
10. Okul gezileri, gözlem ve incelemeler konusunda gerekli yardımı sağlama	1	2	3	4	5
11. Sınıf sorunlarını çözmeye öğretmene gerekli yardımı sağlama	1	2	3	4	5
12. Sorunlu öğrenci ve velilerle diyaloga girerek öğretmenlere yardımcı olma	1	2	3	4	5
13. Ulaşım, izin, sağlık konularında sorunları olan öğretmene yardımcı olma	1	2	3	4	5
14. Yeni yöntemler denemek isteyen öğretmenlere yardımcı olma	1	2	3	4	5
15. Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını tanıma ve anlama	1	2	3	4	5
16. Öğretmenlerin kişiliğine saygı duyma	1	2	3	4	5
17. Öğretmenlerin özel sorunlarına yardımcı olmaya çalışma	1	2	3	4	5
18. Daha fazla çalışmak isteyen öğretmene destek olma	1	2	3	4	5
19. Okulun fiziksel şartlarını en elverişli hale getirme	1	2	3	4	5
20. Okulun temizliğini en iyi şekilde sağlama	1	2	3	4	5
21. Sınıf, atölye, laboratuvar gibi bölümleri çalışmaya en elverişli hale getirme	1	2	3	4	5
22. Okul kitaplığını yeterli kılarak kullanıma açma	1	2	3	4	5
23. Öğretmenlerin fotokopi, bilgisayar işlerini kolaylaştırma	1	2	3	4	5
24. Öğretmenlerle çok yönlü bir iletişim kurma	1	2	3	4	5
25. İletişimde iyi bir dinleyici olma	1	2	3	4	5
26. Mesajlarını okul personeline açık ve anlaşılır bir biçimde aktarma	1	2	3	4	5
27. Ses tonunu, mimik ve jestlerini iyi kullanma	1	2	3	4	5
28. İletişim için en uygun yeri seçme	1	2	3	4	5
29. Öğretmenlerle daha çok yüz yüze görüşme yapma	1	2	3	4	5
30. Öğretmenlerin dilek ve şikayetlerini üst yönetime iletme	1	2	3	4	5
31. Öğretmenlerin kendisine anlattığı sorunları başkasına anlatmama	1	2	3	4	5
32. Öğretmenlere mesleklerinde ilerleme ve gelişme doğrultusunda eğitim olanakları sağlama	1	2	3	4	5
33. Müdür yardımcılığına yükselmelerde yeterliliği dikkate alma	1	2	3	4	5
34. Öğretmenlere kendilerini gösterme fırsatı verme	1	2	3	4	5
35. Okuldaki görevlendirmeleri öğretmenlerin uzmanlık alanlarını dikkate alarak yapma	1	2	3	4	5

36. Okul içinde yaptığı denetimlerin standartlarını ve mantığını öğretmenlere açıklama	1	2	3	4	5
37. Öğretmenleri gizli ya da habersiz olarak izleme yerine açıkça denetleme	1	2	3	4	5
38. Öğretmenleri denetlerken katı ve sert davranışlardan kaçınma	1	2	3	4	5
39. Öğretmenlerin eksik yanlarını ona karşı silah olarak kullanmaktan kaçınma	1	2	3	4	5
40. Öğretmeni kendi kendine denetlemeye teşvik etme	1	2	3	4	5
41. Değerlendirme sonuçlarını öğretmene açıklama	1	2	3	4	5
42. Öğretmen değerlendirmelerini tarafsız olarak yapma	1	2	3	4	5
43. Öğretmeni değerlendirirken sadece aksayan yanları değil iyi taraflarını da belirtme	1	2	3	4	5
44. Ceza uygulamalarını çifte standarta düşmeksizin uygulama	1	2	3	4	5
45. Öğretmenler arasındaki siyasi,dini ya da etnik ayrım yapmaktan kaçınma	1	2	3	4	5
46. Okuldaki demokratik kuralları işletme	1	2	3	4	5
47. Okuldaki işlerle ilgili belirsizlikleri ve karmaşıklıkları niteliğe kavuşturma	1	2	3	4	5
48. Kendi görevlerini öğretmene yüklemekten kaçınma	1	2	3	4	5
49. Okul dışı özel sorunlarını okula yansıtmaktan kaçınma	1	2	3	4	5
50. Okulun maddi kaynaklarını kullanırken inandırıcı ve açık olma	1	2	3	4	5
51. Okulun amaçlarını personele net ve açık olarak açıklama	1	2	3	4	5
52. Öğretmenlere görevlerine ilişkin kendilerinden neler beklediklerini açıkça anlatma	1	2	3	4	5
53. Öğretmenler arasındaki birlik duygusunu geliştirmeye çalışma	1	2	3	4	5
54. Öğretmenlik mesleğinin önemini her fırsatta açıklama	1	2	3	4	5
55. Öğretmenin okulun önemli bir ögesi olduğunu her fırsatta vurgulama	1	2	3	4	5
56. Öğretmenin görüşlerine değer vererek yeni fikirler üretmelerini sağlama	1	2	3	4	5
57. Öğretmenlere her konuda güvenme	1	2	3	4	5
58. Çevresel etkiler karşısında (üst yönetim,veliler,politikacılar) öğretmeni koruma	1	2	3	4	5
59. Öğretmenlerin çıkarlarını (ücret,çalışma koşulları,araç-gereç sağlama, terfi vb.) gözetme	1	2	3	4	5
60. Velilerin öğretmenlerin işlerine karışmalarını engelleme	1	2	3	4	5
61. Başarılı öğretmenleri ödüllendirme	1	2	3	4	5
62. Güdüleme aracı olarak cezadan çok ödülü kullanma	1	2	3	4	5
63. Yasa ve yönetmelikleri baskı aracı olarak kullanmaktan kaçınma	1	2	3	4	5
64. Öğretmenlere çalışma özgürlüğü sağlama	1	2	3	4	5
65. Yapılan işlerde şekle değil öze önem verme	1	2	3	4	5
66. Kendi işleri ile okulun işlerini karıştırmamaya özen gösterme	1	2	3	4	5
67. Eleştiriye açık olma	1	2	3	4	5
68. 'Her şeyi ben bilirim.' tavrını sergilemekten kaçınma	1	2	3	4	5
69. Öğretmene arkadaşça davranma	1	2	3	4	5
70. Öğretmenlere kibar ve içten davranma	1	2	3	4	5
71. Öğretmenlerle nezaket kuralları çerçevesinde tartışma	1	2	3	4	5

Ek 6: Ölçme Araçlarının Uygulandığı Okullar Listesi

- 1.Hilmi Çelikoğlu İlköğretim Okulu
- 2.Halil Rüştü İlköğretim Okulu
- 3.Hazarfen Ahmet Çelebi İlköğretim Okulu
- 4.Küplüce İlköğretim Okulu
- 5.Sokullu Mehmet Paşa İlköğretim Okulu
- 6.Mustafa Noyan İlköğretim Okulu
- 7.Selami Ali İlköğretim Okulu
- 8.Bağlarbaşı İlköğretim Okulu
- 9.Sultantepe İlköğretim Okulu
- 10.Cenap Şahabettin İlköğretim Okulu
- 11.Nezahat Ahmet Keleşoğlu İlköğretim Okulu
12. III. Selim İlköğretim Okulu
- 11.Halide Edip Adıvar Anadolu Lisesi
- 12.Üsküdar Cumhuriyet Kız Teknik Ve Meslek Lisesi
- 13.Üsküdar Ticaret Meslek Lisesi
- 14.İstanbul Üsküdar Lisesi
- 15.Üsküdar Cumhuriyet Ticaret Meslek Lisesi
- 16.Burhan Felek Lisesi
- 17.Çengelköy Lisesi
- 18.Ahmet Keleşoğlu Anadolu Lisesi
- 19.Mithatpaşa Kız Teknik Ve Meslek Lisesi
- 20.Haydarpaşa Lisesi

ÖZGEÇMİŞ



Ad-Soyadı : Merve EROĞLU AKYOL

Doğum Tarihi ve Tarihi : 03/03/1979 ve İstanbul

e-posta : mervemakyol@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU :

Lisans :2001, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

MESLEKİ DENEYİM :

Üniversiteden Haziran 2001 yılında mezun olduktan sonra, Eylül 2001' de İstanbul' un Üsküdar İlçesinde Halk Eğitim Merkezi'nde 2 ay okuma yazma kursu usta öğreticisi olarak çalıştım. 2001 yılının Kasım ayında İstanbul ili, Sultanbeyli ilçesi Anafartalar İlkokulu'na sınıf öğretmeni olarak atandım. Daha sonra Ümraniye İlçesi Şehit Öğretmen Sevda Aydoğan İlköğretim Okulu ve Üsküdar İlçesi Hilmi Çelikoğlu İlköğretim Okulu'nda Sınıf öğretmeni olarak görev yaptım. Halen İstanbul Üsküdar Dilaver Cebeci İlkokulu'nda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım.

Evliyim ve 9 yaşında bir kız çocuğum var.

KATILDIĞI HİZMETİÇİ EĞİTİM VE DİĞER SEMİNERLER :

Milli Eğitim Bakanlığı, Okulıçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Daire Başkanlığı, Liderlik Temel Kursu, 2001.

Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü, ‘Etkili Takım Çalışması, Stres-Çatışma Yönetimi, Özel Eğitimde Rehberlik’ Semineri, 2005.

Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü, ‘İlk Yardım İlk Müdahale’ Semineri, 2009.

Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü, ‘Yaratıcı Drama’ Semineri, 2010.

Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü, ‘Okul Sağlığı’ Semineri, 2010

Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü, ‘AB Projeleri Hakkında Bilgi ve Proje Yazma Semineri, 2011.

Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü, ‘Gıda İşletmelerinin Özel Hijyen Şartları, Gıda Güvenilirliği ve İnsan Sağlığının Korunması Semineri’’, 2011.

Çocuk Oyunları ve Spor Kulüpleri Konfederasyonu, Mendil Kapmaca Federasyonu, Yardımcı Oyun Liderliği Eğitimi Semineri, 2013.

Çocuk Oyunları ve Spor Kulüpleri Konfederasyonu, Mendil Kapmaca Federasyonu, Aday Hakemlik Eğitimi Semineri, 2013.

Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Tudem Edebiyat Okulu Eğitimi, 2016.

Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü, ‘Beden Perküsyonu’, 2016.

TEZDEN TÜRETİLEN YAYINLAR/SUNUMLAR

EROĞLU AKYOL M. , GÜNDÜZ H. B. 2014 : ‘The Motivation Level Of The Teachers According To The School Managers Senses Of Humour’. *Erpa Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri*, İstanbul, Türkiye, 6-8 Haziran.

EROĞLU AKYOL M. , GÜNDÜZ H. B. (2014). “The Motivation Level Of The Teachers According To The School Managers’ Senses Of Humour”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, No 152, pp. 205 – 213